

Studie mediální gramotnosti populace ČR:

Mediální gramotnost osob mladších 15 let



Filozofická
fakulta

Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

pro

Radu pro rozhlasové a televizní vysílání



Olomouc, 2021 (srpen)

Bibliografický údaj:

Sloboda, Z., Foretová, P., Michlová, M., Sudková, K. 2021. Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Filozofická fakulta Univerzity Palackého: Praha, Olomouc.

Tato „Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let“ vznikla jako součást smluvního výzkumu zadaného Radou pro rozhlasové a televizní vysílání (pod č. zakázky: RRTV/22/2020, syst. č. N006/20/V00030548) a realizovaného Katedrou mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v době od 1. dubna do 31. července 2021.

Tuto studii vypracovali a výzkum realizovali:

Mgr. Zdeněk Sloboda

Mgr. Petra Foretová, Ph.D.

Bc. Magdalena Michlová

Bc. Kristýna Sudková

za spolupráce Mgr. Jana Buriance (z agentury Stem/Mark)

© Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Rada pro rozhlasové a televizní vysílání

2021

Obsah

1.	Úvod	5
2.	Hlavní závěry	7
3.	Teoretický rámec studie	9
	I. Přístup k mediálním technologiím a jejich způsoby užívání v každodenním životě	12
	II. Analýza & evaluace mediálních obsahů	12
	III. Produkce mediálních obsahů	13
	IV. Reflexe fungování médií.....	13
4.	Metodologie	15
	4.1. Metoda ohniskových skupin.....	15
	4.2. Operacionalizace teoretického modelu do scénáře FG	16
	4.3. Popis konstrukce scénáře jakožto výzkumného nástroje.....	17
	4.4. Používané materiály a pomůcky.....	18
	4.5. Rekrutace účastníků a účastnic a průběh sběru dat	24
	4.5.1. Rekrutace výzkumného vzorku (v době proticovidových restrikcí).....	25
	4.5.2. Zpracování a kódování dat	28
	4.6. Účastníci a účastnice výzkumné studie	29
	4.6.1. Skupina <i>předškolní věk a prvňáčci – nejmladší (5–7 let)</i>	29
	4.6.2. Skupina <i>mladší školní věk (8–10 let)</i>	31
	4.6.3. Skupina <i>starší školní věk (11–14 let)</i>	32
	Analytická část výzkumné studie	34
5.	Přístup k médiím a jejich užívání	34
	5.1. Televize a streamovací služby	34
	5.1.1. Přístup k technologiím a obsahům	35
	5.1.2. Sledované obsahy.....	38
	5.1.3. Sledování YouTube a TikTok.....	42
	5.2. Počítač	44
	5.2.1. Aktivity na počítači	45
	5.3. Mobilní telefon a tablet.....	46
	5.3.1. Vlastnictví mobilu nebo tabletu a základní používání.....	46
	5.3.2. Chytré hodinky	49
	5.3.3. Telefonování a komunikace.....	50
	5.3.4. Sociální sítě.....	51
	5.3.5. Hraní her.....	53
	5.3.6. Další aktivity s mobily, tablety a případně počítači.....	54

5.4.	Časopisy, noviny a čtení	55
5.5.	Omezování dostupnosti médií a jejich užívání ze strany rodičů	56
6.	Analýza a evaluace mediálních obsahů	59
6.1.	Rozeznávání reality a fikce, dobra a zla	59
6.2.	Rozpoznávání žánrů a formálních aspektů mediálních obsahů	61
6.3.	Identifikace manipulativních obsahů	62
7.	Produkce mediálních obsahů	65
7.1.	Vyjednávání témat a zpracování mediálních obsahů	65
7.2.	Focení a natáčení videí	72
7.3.	Programování a další typy mediální produkce	74
8.	Reflexe fungování médií a vnímání jejich role ve společnosti	75
8.1.	Znalost a porozumění procesům fungování médií a principům mediální logiky	75
8.1.1.	Věková kategorie nejmladších	75
8.1.2.	Děti mladšího školního věku	76
8.1.3.	Věková kategorie dětí staršího školního věku	77
8.2.	Povědomí o roli médií v každodenním životě a v životě společnosti	78
	Závěr	80
	Použité zdroje	82
	Přílohy	84
	Příloha 1 – Zkrácené zadání RRTV	85
	Příloha 2 – Rekrutační dotazník	89
	Příloha 3 – Scénář ohniskových skupin s návazností na oblasti mediální gramotnosti	94
	Příloha 4 – Informovaný souhlas	97
	Příloha 5 – Seznam obrázků a tabulek	98
	Seznam obrázků	98
	Seznam tabulek	98

1. Úvod

Tato studie je založena na dlouholeté snaze Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV) sledovat úroveň mediální gramotnosti české populace. Na základě této potřeby vznikla pro RRTV v roce 2011 první studie mediální gramotnosti populace ČR, jež se zaměřovala na populaci mladší 15 let (Cebe, Jiráček, Kohutová, Trampota, Vochocová, Wolák, 2011). Pět let poté byl zrealizován výzkum a publikována následná již rozsáhlejší a propracovanější studie (Jiráček, Šťastná, Zedlaková, 2016) zaměřující se na populaci stejného věku. Obě studie pro RRTV vypracovalo pracoviště (CEMES, resp. Institut komunikačních studií a žurnalistiky) Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy.

Studii, již čtete, vypracovala pro RRTV po dalších pěti letech Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Ačkoliv na sebe studie navazují – jak zadavatelem, tak metodou i populací dětí, na níž se výzkum zaměřuje – základním rozdílem je do jisté míry odlišná konceptualizace mediální gramotnosti. Hlavním konceptualizačním rámcem rozsáhlého fenoménu mediální gramotnosti je v této studii pětisložkové pojetí mediální gramotnosti od Renée Hobbs (2010), které pro potřeby této studie a na základě požadavků v zadání RRTV bylo upraveno na čtyři oblasti: I. Přístup k médiím a jejich užívání, II. Evaluace a analýza mediálních obsahů, III. Produkce mediálních obsahů a IV. Reflexe médií.

Studie se zúčastnilo 38 dětí ve věku šest až sedm let, 32 ve věku devět až deset a 13 ve věku 12 až 15 let, celkem 83 dětí a dospívajících, kteří se setkali při 10 výzkumných setkáních, které probíhaly v intencích metody ohniskových skupin ovšem významně upravené a rozšířené o participativní a tvůrčí aktivity, které sledovaly specifika kognitivních a verbálních schopností dětí mladších 15 let (resp. obzvl. mladších deseti let) a také měly podněcovat zájem a motivaci se výzkumného setkání trvajících 90 minut zúčastnit. Data byla sebrána během června 2021 v Praze, Olomouci, Ostravě a online. Výběr vzorku a získávání účastníků a účastnic do tohoto výzkumu zásadně ovlivnila restriktivní opatření proti šíření infekce COVID-19 platná od února do dubna, resp. května 2021.

Přes tato omezení se podařilo získat vzorek dětí, který je rozmanitý nejen věkově a genderově, ale také vzhledem k charakteru bydliště (městské a venkovské), socioekonomickému statusu (děti ze zapařených rodin i žijící v sociálně problematických lokalitách), děti z menšinového prostředí nebo děti s různým psychickým vývojem a dispozicemi (např. ADHD).

Tato studie je členěna do následujících částí: Nejprve představujeme shrnutí hlavních závěrů této studie. Poté je představen teoretický rámec studie se čtyřmi oblastmi mediální gramotnosti, které byly ve studii sledovány. Následuje metodologická kapitola, která představuje jak konstrukci výzkumného nástroje (scénář ohniskových skupin) a použité podnětové materiály, tak představení výzkumného vzorku a popis průběhu výzkumu. Čtyři kapitoly (5.–8.), které následují, představují čtyři sledované oblasti mediální gramotnosti, tak jak byly vyjmenovány výše. Nejrozsáhlejší je část první, která se zabývá přístupem k médiím a užíváním médií dětmi a dospívajícími, která je ale především kontextovou oblastí, východiskem pro reflexi dalších oblastí spojených s vlastní produkcí mediálních obsahů, „čtením“ a hodnocením mediálních obsahů a reflexí či porozuměním médiím coby společenskému a každodennímu fenoménu. Posledními částmi studie jsou: závěr, seznamem v textu citované odborné

literatury a dalších zdrojů a nakonec přílohy (mj. rámcový scénář ohniskových skupin, rekrutační dotazník nebo seznam tabulek a obrázků).

2. Hlavní závěry¹

- Není překvapujícím zjištěním, že mediální technologie jsou nedílnou součástí každodenních životů prakticky všech dětí, ve všech věkových skupinách. Nejmladší děti (věk 5 až 7 let) jsou orientovány spíše na recepci mediálních obsahů primárně televizního typu a pohádkového žánru, ovšem rády sledují i to, co není pro ně věkově určené (např. Harry Potter, Jurský Park). S rostoucím věkem roste míra selektivity recepce (vzhledem k vlastním zájmům) a narůstá míra aktivity (participace a tvorby) v zacházení s médii (obzvláště užívání sociálních sítí a hraní her).
- Všechny děti ve výzkumu mají zkušenosti s televizorem, ale roste jednoznačně míra používání mobilů, tabletů a případně počítačů, a to už od nejnižšího věku. Konvergentní charakter² médií způsobuje, že to, že dítě nemá televizor ve svém pokoji, jím není vnímáno negativně a nemá příliš dopady na sociální (ne)vyloučení dítěte v kolektivu, jelikož se audiovizuální (televizní) obsahy konzumují na jiných obrazovkových platformách.
- Sledování videí na YouTube je všeobecným fenoménem jak u nejstarších ze sledovaného věkového rozpětí, tak i u těch nejmladších. Liší se jen typy obsahů, které jsou sledované.
- Již děti nejmladší věkové skupiny mají – spíše jen funkční – kompetence ve vztahu k technologiím: umí ovládat televizor ovladačem, umí si zpravidla i spustit speciálním tlačítkem Netflix nebo YouTube. Znají zpravidla číslo, které na ovladači televizoru mají zmáčknout pro svůj oblíbený kanál. Obdobně u tabletu nebo mobilu vědí, jakými pohyby rukou a stisky prstem určité ikonky mohou zapnout foťák nebo zavolat svým rodičům.
- Některé děti (až do cca. 10 let) nemají vlastní mobily či tablety, nicméně mívají k nim přístup tak, že je sdílí se sourozenci nebo si je půjčují od rodičů. Ty, které je vlastní, tak mají jejich užívání zpravidla regulováno (ústními pravidly, nebo technickými nástroji). S rostoucím věkem narůstá množství dětí s vlastními technologiemi (obzvl. mobilem) a klesá míra předběžných restrikcí rodiči. Některé děti staršího školního věku mají v mobilu aplikace, které omezují množství užívání aplikací a internetu, nebo jejich rodiče mají aplikace, které aktivitu na mobilu jejich dětí sledují.
- Jako potenciálně zajímavá konvergentní technologie, o jejímž užívání mnoho nevíme ani z jiných výzkumů, se zdají být chytré hodinky, které rodiče dětem pořizují zpravidla místo mobilu, nebo „před mobilem“.
- Hraní her (např. Brawl Stars, Roblox nebo Minecraft) na mobilech a tabletech, ale i hraní her na konzolách (např. Playstation) je časté u dětí mladšího školního věku. Ty také často hrají

¹ Výsledky této kvalitativní studie realizované skupinovými rozhovory, za použití různých diskusních a projektivních technik a s omezeným vzorkem účastnic a účastníků vypovídají za děti a dospívající, kteří se výzkumu zúčastnili. Veškerá zobecnění je nutné vnímat s příslušnými omezeními vzorku i metody sběru dat.

² Konvergence znamená propojování a splývání technologií do sebe. Typickým příkladem jsou tzv. chytré mobily nebo chytré televize, které kromě telefonování, resp. sledování televize umožňují další způsoby užívání (používání internetu, vstup do elektronických archivů, nahrávání, focení a prohlížení nahrávek a fotek, nebo i hraní her).

hry spolu. Nezřídka se objevuje hraní her i u dětí mladších. Hraní (počítačových) her je pak typické obzvláště pro chlapce staršího školního věku.

- Již některé děti mladšího školního věku (8 až 10 let) mají profily na online sociálních médiích, ačkoli by je oficiálně ještě mít neměly. Jen některé z nich tvoří vlastní obsahy (nejčastěji na TikToku), většina spíše sleduje obsahy cizí. Některé děti chodí sledovat obsahy na sociálních sítích přes profily sourozenců či rodičů.
- Facebook je jen málo používanou platformou, maximálně na komunikaci s rodinou či s pár přáteli, a to spíš u těch nejstarších. U dospívajících, je významný Instagram.
- U dětí od osmi let a dále je také zřejmý fenomén TikToku, který se jeví velice atraktivní platformou. Mohou na ní nejen sledovat videa ostatních, ale poměrně jednoduše mohou tvořit (velmi krátká) videa vlastní. Ta záhy sdílet a pozorovat jejich úspěšnost mezi ostatními uživateli a uživatelkami této platformy. Je také, zdá se, platformou poměrně svobodnou, protože je to něco, co mají rády jak děti z dobře situovaných rodin, tak děti sociálně znevýhodněné.
- Dívky staršího školního věku častěji užívají sociální sítě než chlapci a častěji jsou vystavovány anonymním nabídkám na zaslání fotek či setkávání. To u většiny z nich vede k více reflektovanému užívání a např. k regulaci kontaktů či uzamykání svých profilů nebo jednotlivých obsahů jen pro vybrané skupiny sledujících. Profily zasílající nevyžádané zprávy blokují či aktivně nahlašují. Chlapci se s tímto nesetkávají, nebo se tím necítí být ohroženi. Ovšem chlapcům i dívkám se často zobrazuje nevhodný obsah (na Google nebo YouTube), a to v podobě kontextové reklamy, která láká na nahé dívky a na erotické weby a seznamky.
- Děti již od šesti let poznají, že pohádkové světy a světy animovaných seriálů a filmů nejsou realistické a že různé vlastnosti a schopnosti postav nebo další jevy ze života (např. to, že SpongeBob bydlí pod hladinou v domě z ananasu) jsou vymyšlené nebo „jen jako“. Trochu matoucí jsou hrané pohádkové obsahy (např. Harry Potter), kde děti bojují s pokušením, že by např. kouzla či dinosauři mohli skutečně existovat – snad někde jinde na světě. Starší věková skupina toto dilema již neřeší. Nicméně matoucí pro ně může být manipulace v obsazích, se kterými nemají zkušenost nebo které považují za pravdivé a faktuelní, jako jsou například zprávy nebo dokumenty. Nicméně na zprávy se prakticky nikdo ze zkoumaných skupin nedívá, protože jsou nudné.
- Vedle věku jsou významnými determinanty úrovně mediální gramotnosti jevy jako výchovný styl rodičů a vliv starších sourozenců, které ale nebylo v rámci této studie možné dostatečně sledovat a probádat.
- Výzkumný design požadovaný zadavatelem (ohniskové skupiny s malými dětmi) není nejvhodnější pro hloubkové zjišťování takového komplexního fenoménu, jakým je mediální gramotnost, obzvláště takových aspektů, jako jsou struktury a vznik analytického či kritického myšlení, odhalování manipulace v mediálních obsazích, důsledky zkušenosti s vlastní mediální produkcí (a reakcemi ostatních na ni) na rozvoj individuální mediální gramotnosti a již zmíněné významné intervenující faktory jako je rodinná konstelace.

3. Teoretický rámec studie

Studie mediální gramotnosti byla rámována definováním předmětu veřejné zakázky (viz Příloha 1) mediální gramotnosti objednavatelem výzkumu (Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, dále jen RRTV). Východisko tvořilo vymezení mediální gramotnosti ve Směrnici Evropského parlamentu a Rady č. 2018/1808:

„Mediální gramotnost znamená dovednosti, znalosti a porozumění, které občanům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Aby měli občané možnost přístupu k informacím a aby mohli využívat, kriticky posuzovat a vytvářet mediální obsah odpovědnou a bezpečnou formou, potřebují pokročilé dovednosti v oblasti mediální gramotnosti. Mediální gramotnost by se neměla omezovat na výuku o nástrojích a technologiích, nýbrž by se měla soustředit na to, aby občany vybavila schopností kritického myšlení potřebnou k vytvoření úsudku, analýze komplexních skutečností a rozeznání rozdílů mezi názorem a skutečností. Je proto nezbytné, aby poskytovatelé mediálních služeb a poskytovatelé platforem pro sdílení videonahrávek, ve spolupráci se všemi příslušnými aktéry, podporovali rozvoj mediální gramotnosti u všech vrstev společnosti, u občanů každého věku a pro všechna média a aby byl pokrok v této oblasti důkladně sledován.“

V souladu s tímto uchopením mediální gramotnosti se měl dle zadavatele výzkum soustředit na sledování pěti následujících oblastí:

- (a) převažující reálný stav v rovině dovedností, znalostí a porozumění užívání médií z hlediska jejich efektivního a bezpečného využití;
- (b) zvyklosti v provádění volby při využívání médií a vytváření mediálního obsahu;
- (c) představy a hodnoty spojené s médii a jejich užíváním a produkty;
- (d) představy o rizicích spojených s užíváním médií a vytvářením mediálního obsahu;
- (e) úroveň schopnosti kritického myšlení při vytváření úsudku, analýzy komplexních skutečností a rozeznávání rozdílů mezi názorem a skutečností.

Pro účely výzkumu byl tedy vybrán takový teoretický model mediální gramotnosti, který by co nejvíce refletoval požadavky ze strany zadavatele (RRTV) a který by zároveň komplexně pokrýval všechny sledované oblasti mediální gramotnosti: východiskem se stal světově respektovaný model mediální gramotnosti Renée Hobbs, který pokrývá široké spektrum kognitivních, emociálních a sociálních kompetencí, které zahrnují užití textů, nástrojů a technologií, dovednosti kritického myšlení a analýzy, postupy skládání sdělení a tvořivost a schopnost se zapojit do reflektování, a také etické uvažování a aktivní participaci skrze týmovou práci a spolupráci. (srov. Hobbs, 2010, s. 17).



Obrázek 1: Klíčové kompetence digitální a mediální gramotnosti (Hobbs, 2010, s. 18)

S ohledem na zadání a realizovatelnost s dětmi v přiměřeném časovém prostoru byl tento model upraven pro potřeby a účely našeho výzkumu – mediální gramotnost je chápána jako koncept, který se skládá ze čtyř složek, zahrnující především čtyři **klíčové dovednosti a schopnosti** mediální a digitální gramotnosti:

- I. Přístup** k mediálním technologiím a jejich způsoby **užívání** v každodenním životě;
- II. Analýza & evaluace** mediálních obsahů (tzv. kritické myšlení a čtení);
- III. Produkce** mediálních obsahů (zejména porozumění procesům produkce mediálních obsahů, a to jak na individuální úrovni, tak na rovině institucionální – vysvětleno dále).
- IV. Reflexe** fungování médií (vnímání role médií ve společnosti, spolu s představami a hodnotami spojenými s médii a jejich užíváním a produkty);

Mediální kompetence *V. Jednání* nebyla sledována samostatně, nicméně jsme se ji snažili také vzít v potaz, a to dvěma způsoby:

Při aktivitě 1 jsme žádali účastníky skupin, aby alespoň v deklaratorní rovině demonstrovali své jednání spojené s médii v určitých situacích, abychom získali alespoň rámcovou představou. Zjišťování všech mediálních preferencí, zálib a jednání u všech participantů a participantek do hloubky nebylo vzhledem k omezenému času možné, přesto jsme získali základní vhled a pro výzkum a analýzu důležitý kontext.

Při aktivitě 3 zaměřené na sledování produkčních aspektů mediálních sdělení, zejména u skupiny C, tedy té nejstarší (11 až 14letí), jsme se snažili skrze aktivitu ve skupinách, aby si účastníci a účastnice vyzkoušeli tvorbu vlastní novinové stránky, a tím prokázali své sociální dovednosti vázané na spolupráci a kooperaci ve skupinách při řešení konkrétního zadání.

Tabulka 1: Model Renée Hobbs s pěti klíčovými mediálními a digitálními kompetencemi

Klíčové kompetence digitální a mediální gramotnosti
1. PŘÍSTUP: Získávání a užívání médií a technologických nástrojů dovednostním způsobem (skillfully) a sdílení přiměřených a relevantních informací s ostatními.
2. ANALÝZA & EVALUACE: Porozumění zprávám a užívání kritického myšlení k analýze kvality, důvěryhodnosti, pravdivosti sdělení, včetně zvážení úhlu pohledu v případě dopadů sdělení.
3. PRODUKCE: Utváření nebo generování obsahu za použití tvořivosti a důvěry v sebe-vyjádření s vědomím účelu, publika a kompozičních technik.
4. REFLEXE: Aplikace sociální zodpovědnosti a etických principů na vlastní sebepojetí a životní zkušenosti, komunikativní chování a jednání.
5. JEDNÁNÍ: Pracovat individuálně, a i spolupracovat s ostatními za účelem sdílení vědění a řešení problémů v rodině, na pracovišti a ve společnosti na lokální, regionální, národní a mezinárodní úrovni.

Ačkoliv je použit model zaměřený na mediální a digitální kompetence, tj. důraz je kladen na schopnosti a dovednosti spojené s využíváním, kritickým posuzováním a utvářením mediálních obsahů odpovědnou a bezpečnou formou, výzkumné šetření předpokládá, a tudíž reflektuje i **znalostní složku** mediální gramotnosti (viz pojetí mediální výchovy v RVP, 2007 a 2013), tj. zahrnuje, a dokonce předpokládá, i osvojení si základních poznatků o současných médiích, o principech jejich fungování, o jejich společenské roli, případných hrozbách jejich zneužití a o rozvoji médií jakožto průmyslového odvětví.

Tabulka 2: Vztah oblastí mediální gramotnosti podle zadání RRTV a modelu od Hobbs

Zadavatelem stanovené sledované oblasti mediální gramotnosti	Použitý model mediální gramotnosti (upravený model Hobbs, 2010).
(a) převažující reálný stav v rovině dovedností, znalostí a porozumění užívání médií z hlediska jejich efektivního a bezpečného využití	I. Přístup + II. Analýza & evaluace
(b) zvyklosti v provádění volby při využívání médií a vytváření mediálního obsahu	I. Přístup + III. Produkce
(c) představy a hodnoty spojené s médii a jejich užíváním a produkty	IV. Reflexe
(d) představy o rizicích spojených s užíváním médií a vytvářením mediálního obsahu	III. Produkce + IV. Reflexe
(e) úrovně schopnosti kritického myšlení při vytváření úsudku, analýzy komplexních skutečností a rozeznávání rozdílu mezi názorem a skutečností	II. Analýza & evaluace

V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že výhodou zvoleného přístupu je to, že může být aplikován na tištěná, vysílací i digitální média (srov. Livingstone, 2004b). V různých obměnách je možné se s ním setkat v celé řadě vzdělávacích kurikul či při tvorbě vzdělávacích politik v oblasti mediální gramotnosti. To umožnilo vybírat pestré spektrum materiálů z různých mediálních technologií do jednotlivých aktivit (více k výběru materiálů k jednotlivým oblastem – kap. 4.4.)

Zároveň je potřeba vzít v potaz to, že zvolený koncept mediální gramotnosti zahrnuje proces celoživotního učení a sebevzdělávání, a není tedy možné jej analyzovat v plném rozsahu, a to ani na dospělé populaci, natož v případě dětí a dospívajících, jejichž kognitivní kompetence se teprve vyvíjejí a mají vliv i na rozsah kompetencí mediálních a digitálních (srov. např. Buckingham, 2003b). Jednotlivé oblasti mediální gramotnosti jsou stále velmi široce chápány a byly tedy dále specifikovány tak, aby bylo možné realizovat výzkum dle zakázky.

Jelikož jsou tyto čtyři sledované klíčové mediální kompetence stále velmi široké a od začátku bylo jasné, že by nebylo možné je sledovat v celém jejich rozsahu, byly tyto oblasti dále specifikovány a u každé oblasti byly pracovně stanoveny deskriptory, jejichž cílem bylo co nejpřesněji popsat sledované aspekty jednotlivých tematických oblastí mediální gramotnosti. Tyto dílčí popisy přitom vycházely z podobně zaměřených rámců mediální gramotnosti (srov. např. Buckingham, 2003a). Na vývoji jednotlivých deskriptorů pracoval tým prakticky od samotného počátku designu výzkumu, tj. ještě před vlastní tvorbou jednotlivých scénářů, tyto deskriptory byly interně připomínkovány v rámci týmu a na základě toho docházelo k jejich úpravám pro účely realizace výzkumného šetření. Realizován byl i volně strukturovaný předvýzkum s 20 dětmi a dospívajícími různého věku a vyučujícími.

I. Přístup k mediálním technologiím a jejich způsoby užívání v každodenním životě

První sledovanou tematickou oblastí byla analýza způsobů používání médií v každodenním životě, včetně reflexe přístupu k médiím (a omezením) a reflexe potřebných dovedností, které je potřeba si osvojovat, aby bylo možné získat přístup k mediálním obsahům. V neposlední řadě je to též otázka (ne)rovnosti přístupu k různým typům informací (srov. Livingstone, 2004a). Pro účely výzkumného šetření byla tato oblast do následujících čtyř deskriptorů:

1. schopnost používání mediálních nástrojů při řešení jednoduchých i pokročilejších úkolů v elektronickém prostředí;
2. vzorce užívání médií (při jakých aktivitách, užívají, jaká média, v jaký okamžik);
3. uživatelské schopnosti/dovednosti (přístup, ladění, nahrávání, sdílení);
4. sledování mediální nabídky, využívání zdrojů informací.

II. Analýza & evaluace mediálních obsahů

Tato tematická oblast se zaměřuje především s aspekty spojenými s recepcí sdělení, tj. kdo je autorem mediálních obsahů, co je účelem zprávy či jak byla zpráva vytvořena. Skrze analýzu sdělení je možné klást otázky na důvěryhodnost mediálních sdělení (schopnost identifikovat znaky vybraných mediálních typů či žánrů a jejich odlišení), včetně schopnosti vyrovnat se posuzováním důvěryhodnosti

zdrojů (srov. Hobbs, 2010, s. 33). Oblast II. Analýza & evaluace byla dále specifikována na následující deskriptory:

1. schopnost analyzovat a hodnotit záměr podavatele a perspektivu autora;
2. schopnost vytvářet si vlastní úsudky o věrohodnosti informačních zdrojů a pravdivosti mediálního obsahu;
3. znalost vybraných mediálních typů či žánrů a jejich odlišení;
4. schopnost identifikovat falešné zprávy a identifikovat jejich znaky (ideologie – fake news – hoax – spinning), pro mladší odlišit realitu a fikci;
5. schopnost odlišit fakt od názoru.

III. Produkce mediálních obsahů

Co se produkce mediálních obsahů týče, tuto oblast bylo možné zkoumat s ohledem na zvolenou metodologii, časové možnosti a v neposlední řadě i skladbu účastníků ohniskových skupin, pouze zprostředkovaně, a to především skrze porozumění procesům produkce mediálních sdělení (na společenské úrovni) a dále skrze sebe-deklaratorní výroky o individuální mediální produkci. V omezené míře bylo též možné ve věkové kategorii 11–14 let sledovat i vlastní produkci s důrazem na tvořivý přístup a sebepojetí (srov. Hobbs, 2010). Oblast III. Produkce byla specifikována na následující deskriptory:

1. znalost procesů produkce a recepce mediálního obsahu;
2. mediální aktivita na straně příjemce (role komentářů, dopisů a ohlasů do médií);
3. vlastní mediální produkce (možnosti, míra využití, důvody);
4. hodnocení vlastní mediální produkce.

I když se to nabízelo, nebylo možné u dané cílové skupiny sledovat schopnost identifikovat etické otázky spojené s tvorbou mediálních obsahů, i když formát ohniskových skupin by byl ideální pro diskuzi o etických aspektech spojených s mediální produkcí, ale s ohledem na celé spektrum témat a dílčích sledovaných cílů a v neposlední řadě také s ohledem na věk a s tím související kognitivní kapacity účastníků ohniskových skupin, nebyla této oblasti věnována větší výzkumná pozornost.

IV. Reflexe fungování médií

Poslední sledovanou oblastí byla oblast reflexe fungování mediálních institucí a znalost a porozumění procesům fungování médií. Tato oblast logicky představuje završení předchozích tří oblastí, které se v ní promítají. Schopnost reflektovat a porozumět procesům fungování médií, uvědomování si role médií v každodenním životě jednotlivce i společnosti, včetně schopnosti reflektovat rizika a příležitosti spojené s užíváním médií. Jakkoliv je schopnost reflexe už procesem, který vyžaduje vysoce abstraktní způsob uvažování, ale i znalosti o fungování světa a médií obecně, bylo možné se na elementární úrovni zaměřit na reflexi již i u této cílové skupiny (byť do určité míry omezeně s ohledem na věková omezení). Pro účely výzkumu byly stanoveny dva deskriptory, které se zaměřují na klíčové aspekty reflexe fungování médií:

1. znalost a porozumění procesům fungování médií a některým principům mediální logiky;
2. povědomí respondentů o roli médií v jejich každodenním životě i v životě společnosti.

Řada dětí i dospívajících zmiňovala, že vytváří vlastní mediální produkty, které pak sdílí buď na online sociálních sítích, nebo skrze různé digitální komunikační platformy (srov. I Přístup k mediálním technologiím). Nicméně v rámci kvalitativního výzkumu již nebyl prostor pro diskuzi o těchto tématech, které se týkalo v každé skupině jen malého množství dětí, a z hlediska efektivnosti by tedy nestálo za to dávat prostor v diskuzi tématu, kterému se nevěnují všechny děti. Výzkum tohoto typu by již vyžadoval vlastní design výzkumu, jiný způsob výběru účastníků, a v neposlední řadě nejspíše i jinou výzkumnou techniku.

Na základě popisů jednotlivých tematických oblastí mediální gramotnosti byly následně vytvořeny scénáře ohniskových skupin pro jednotlivé věkové kategorie, který se snažil pokrýt všechny čtyři sledované klíčové kompetence ve stanoveném rozsahu.

4. Metodologie

4.1. Metoda ohniskových skupin

Metoda ohniskových skupin (dále také FG) je dobře popsanou metodou (mj. Morgan, 2001). Jde o kvalitativní metodu, kde diskusí účastníků a účastnic mezi sebou dochází k exploraci a vytěžení konkrétního, poměrně úzkého tématu do hloubky. Sledována je také sociální dynamika kolem objektu zájmu, postojů ale i emoce jednotlivých účastníků a účastnic s ním spojené. Cílem ovšem není vyvolávat konflikty mezi zúčastněnými, jelikož přílišná polarizace zhoršuje možnost komplexnějšího hloubkového probádání se zjišťováním nuancí spojených s tématem zájmu. Z toho důvodu nesmí být jednotlivé skupiny složeny příliš heterogenně. Ale ani příliš homogenně, jelikož účast lidí sobě si (sociálně) velice podobných opět zamezuje prostoupení do hloubky tématu a postihnoutí rozmanitých postojů a zkušeností. Jedné ohniskové skupiny se účastní zpravidla 6 až 8 účastníků a účastnic. Setkání a diskuse s nimi zpravidla probíhá v délce od jedné do maximálně dvou hodin. FG vede moderátor(ka), jehož/jejímž úkolem je směřovat diskusi účastníků a účastnic, udržovat diskusi o dílčím aspektu tématu / objektu zájmu, má-li pocit, že tento nebyl dostatečně vytěžen, či přicházet s novými dílčími aspekty a podněcovat o nich diskusi. FG zpravidla přihlíží ještě jedna osoba, která si vede zápis, ale může moderující osobě dát podnět k řízení diskuse. Ze setkání se pořizuje zpravidla video záznam, jelikož diskuse více lidí najednou může být následně náročná na přepis a identifikaci jednotlivých výpovědí jednotlivých mluvčích.

Tato technika je hojně používána v marketingu, např. před zavedením nového produktu nebo spuštěním reklamní kampaně, kdy se zpravidla na několika FG s různými charakteristikami ověřují různé aspekty ne/přijetí produktu či kampaně určitými typy lidí či sociálních skupin. V rámci studia médií má také dlouhou tradici (mj. Morley, 1980) a používá se obzvláště na reflexi konkrétního mediálního obsahu či konkrétní mediální zkušenosti. Vzhledem k tomu, jak jsme popsali v předchozí části, že oblast mediální gramotnosti je velice komplexní, má různé, poměrně rozsáhlé dílčí oblasti, které vyžadují zaměření na trochu odlišný typ zkušeností, postojů, schopností a dovedností, a tudíž vyžadují určitou specifickou kalibraci jednotlivých nástrojů použitých ve výzkumu, přičemž samotná diskuse, na níž metoda ohniskových skupin stojí, není vždy tím nejvhodnějším nástrojem, jak se k poznatkům relevantním pro oblast dostat. Například deklarovat, že něco umím, neznamená, že to skutečně umím.

Specifický je také výzkum s dětmi, obzvláště těmi malými, jenž vyžaduje jiné přístupy k jejich motivaci se o tématu vůbec bavit, vyžaduje použití různých nástrojů k udržení jejich pozornosti, a především musí respektovat úroveň vývoje jejich kognitivních a vyjadřovacích schopností (mj. Theunert, Lenssen, Schorb, 1995). Z toho důvodu výzkumy s dětmi zpravidla nebývají příliš dlouhé, obsahují různé herní a projektivní elementy. Čím delší setkání musí být, tím spíše jsou takové nástroje zásadní pro udržení pozornosti a motivace. V případě menších dětí, ne tolik dětí od cca. 10 let a více, které se po verbální stránce i kognitivní úrovni již blíží dospělým, musí být pak taková ohnisková skupina spíše workshopem než diskusí o vybraném tématu či objektu zájmu.

4.2. Operacionalizace teoretického modelu do scénáře FG

Na základě vybraného modelu byl vytvořen rámcový scénář, který mapoval čtyři sledované oblasti mediální gramotnosti (scénář FG – viz Příloha 3). Scénář nemohl plně reflektovat všechny sledované oblasti mediální gramotnosti ve všech dílčích specifikacích, u všech cílových skupin, a to z následujících důvodů:

- Kognitivní schopnosti cílové skupiny zejména skupiny A a B, nejsou ještě plně vyvinuty a zejména schopnost reflexe fungování médií je v nižších věkových skupinách značně omezena.
- V neposlední řadě hrálo roli i časové omezení dané délkou ohniskových skupin.
- Velikost skupin v počtu osmi dětí je náročná na vedení i vzhledem k případné živelnosti diskuse dětí. Požadavek některých škol byl realizovat výzkum s celou třídou, tedy se dvěma skupinami po 9 až 11 dětech.

Scénář byl rozdělen na tři části, které se zaměřovaly na všechny čtyři sledované oblasti mediální gramotnosti:

- aktivita 1: *I. Přístup a užívání médií,*
- aktivita 2: *II. Analýza a evaluace,*
- aktivita 3: převážně *III. Produkce,* ale u mladších skupin také *II. Analýza a evaluace.*

Čtvrtá sledovaná oblast mediální gramotnosti *IV. Reflexe fungování médií* byla sledována napříč jednotlivými aktivitami, záměrně jsme otázky týkající se reflexe fungování médií sledovali také v aktivitě 2 a také v aktivitě 3 a též bylo možné se na ni omezeně zaměřit během aktivity 1. Otázky ke scénáři byly zadány dopředu pouze rámcově a měnily se dle dynamiky dané skupiny (tj. moderátor měnil otázky dle nálady ve skupině, reakcí dětí a informací, které jsme od dětí dostávali).

V rámci jednotlivých aktivit byly vybírány dílčí techniky tak, aby byly co nejvíce pestré a zábavné pro danou cílovou skupinu, a to ve všech třech věkových kategoriích, zároveň aby skrze ně bylo možné získat co nejvíce dat ze sledovaných tematických oblastí mediální gramotnosti. Byly vybrány osvědčené techniky, které se používají nejen při výzkumu, ale také během vyučovacího procesu: čtení, poslech, sledování videa a multimediální kompozice (blíže k použití těchto technik srov. např. Hobbs, 2010, s. 23). Použití těchto technik bylo výhodné mj. také i v tom, že bylo možné je používat napříč různými věkovými kategoriemi (a školními třídami), čímž byla alespoň do jisté míry zajištěna paralelnost a srovnatelnost jednotlivých scénářů pro různé věkové skupiny a zároveň byla zajištěna aplikovatelnost do kontextu různých mediálních technologií bez ohledu na dílčí funkce mediálních obsahů.

Pro kvalitu diskuse byly zvoleny různé podnětové materiály: krátké videoukázky, obrázky mediálních technologií a další vizuální podklady (časopisy). Pro aktivitu spojenou s produkcí (Aktivita 3 – tzv. multimediální kompozice) byly zvoleny různé typy podnětových materiálů tak, aby byla zajištěna pestrost co do různých typů podnětů a nabídek pro zpracování. Děti ve věkových kategoriích od 5 do 10 let mohly vytvářet televizní postavy dle svých představ a zároveň u toho prokázat své sociální dovednosti kooperovat s ostatními, které bezpochyby patří též mezi klíčové kompetence, které se

promítají i v kompetencích mediálních. Ačkoliv nebyly využity jako pomůcky přímo různé mediální technologie (jako např. kamera, diktafon, nebo možnost tisku), i přesto skrze tento typ činnosti mohly děti a dospívající zahrnout žánry a formy, které jim jsou blízké, což bylo zjištěno, že zvyšuje efektivitu dané aktivity (srov. Hobbs, 2007, s. 52). Tato aktivita byla také dětmi při závěrečném shrnutí ohniskové skupiny velmi pozitivně vnímána. (srov. kapitola 7. Produkce).

Kombinace použitých technik, podnětových materiálů z různých médií a v neposlední řadě i kvalita vedení rozhovoru moderátory zajistily dobré klima ve skupině a podmínky pro kvalitní společnou diskuzi a tvořily odlišné přístupy k analýze ve všech čtyřech oblastech. Výjimkou byla online ohnisková skupina s nejstaršími účastníky. O tom ale více níže v kapitole popisující průběh výzkumu.

Na závěr této části bychom ještě rádi zmínili jeden aspekt týkající se tématu výzkumu mediální gramotnosti, a to otázku, zda a jak děti a dospívající rozumí slovu médium, a potažmo výrazu média jsme se po pečlivé rozvaze rozhodli účastníkům a účastnicím ohniskových skupin vůbec nepokládat, neboť předvýzkumná sonda (vzorek cca 20 dětí a dospívajících různých věkových skupin) ukázala, že většina dětí tomuto výrazu vůbec nerozumí, natož aby byla schopna s tímto pojmem dále operovat a spojovat si ho se svou vlastní „mediální“ zkušeností. Někteří účastníci ve skupinách ojediněle slovo médium či média znali, ale neuměli jej použít ve větě, natož ho dále vysvětlit. Jak ukázaly i jiné výzkumy, konceptu médií jakožto veřejných institucí a organizací, které mají i technologický rozměr, nemusí rozumět často ani dospělí účastníci výzkumu. Z tohoto důvodu se jevílo jako účelnější úvodní aktivitu koncipovat jako elicitaci asociací a zkušeností spojených s konkrétními médii na obrázcích než se ptát, co je to médium (potažmo média). Slovo médium sice opakovaně zaznělo od moderátora během skupinových rozhovorů, ale vždy tomu předcházelo dostatečné navození situace tak, aby děti výrazu rozuměly. O tom, že dětem toto slovo bylo cizí svědčilo i to, že jej aktivně během ohniskových skupin nikdo nepoužil, a to ani v případě, že se jednalo o otázky směřované na reflexi fungování médií.

4.3. Popis konstrukce scénáře jakožto výzkumného nástroje

Scénář byl vyvíjen tak, aby reflektoval co nejvíce modelem stanovené deskriptory jednotlivých tematických oblastí vybraných mediálních kompetencí. Po úvodním krátkém seznámení se, informování o cílech výzkumu a také upozornění, že naše setkání je nahráváno, následovala první aktivita zaměřená na přístup a užívání médií, kdy probíhala skupinová diskuze o tom, jaká média děti užívají a event. jaká média by si přály užívat. Rozhovory byly vedeny obvykle dvěma moderátory, kteří se snažili střídat v rozhovoru s dětmi a dospívajícími, a to z důvodu, aby udrželi déle pozornost dětí. Při dotazování byl brán zřetel na to klást otevřené otázky a nehodnotit výpovědi dětí a snažit se vytvořit přátelské klima mezi dětmi, aby nám detailněji vysvětlily vnímání námi sledovaných kategorií.

Skupinové rozhovory byly rámovány třemi klíčovými aktivitami:

1. aktivita 1: úvodní skupinová diskuze o médiích za pomoci karet s obrázky mediálních technologií,
2. aktivita 2: práce s podnětovým materiálem (audiovizuální ukázky, tištěné texty),

3. aktivita 3: multimediální kompozice (aktivita primárně zaměřená na aspekty spojené s vlastní produkcí mediálních obsahů).



Obrázek 2: Tvůrčí aktivita (3) zaměřená na různé aspekty mediální gramotnosti, obzvl. produkční

Co se formy týče, byla od začátku preferovaná spíše volnější forma méně strukturované podoby interview spolu s velmi nízkou mírou intenzity moderátorových zásahů do průběhu diskuze, neboť primárním cílem nebylo vytvářet standardizované scénáře ohniskových skupin, ale skupiny vést spíše volněji, tj. stanovit si pouze klíčové otázky, které směřovaly přímo k deskriptorům, a následně vybírat otázky flexibilně s ohledem na dynamiku dané skupiny. Tento přístup umožnil následně na základě poznatků z terénního výzkumu upravit dané deskriptory v jednotlivých tematických oblastech mediální gramotnosti tak, aby bylo možné s nimi pracovat i při kvantitativním výzkumu, který bude po tomto výzkumu a této studii následovat a který má již vyšší nároky na standardizaci. Toto rozvržení též umožňovalo moderátorům více reagovat na aktuální témata ve skupině. I když se tedy v některých aspektech otázky v rámci jednotlivých skupin lišily, přesto však díky pevné a promyšlené struktuře scénáře rozhovoru, bylo možné sledovat vymezené oblasti mediální gramotnosti.

4.4. Používané materiály a pomůcky

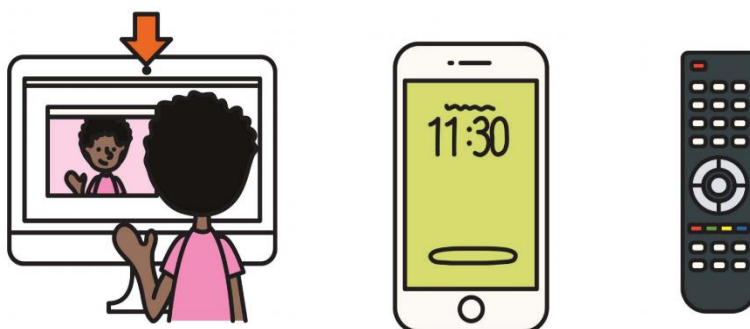
Jak už bylo uvedeno výše, bylo vybráno široké spektrum podnětových materiálů, a to zejména proto, aby aktivity byly pestré a motivovaly co nejvíce cílovou skupinu do zapojení se do jednotlivých činností. Zvolený dovednostní přístup umožnil srovnatelnost napříč jednotlivými médii a mediálními technologiemi a z tohoto pohledu nebylo tedy nutné děti a dospívající zahlcovat příliš velkým množstvím podnětových materiálů z mediálního prostředí, ale raději se snažit o cílený výběr jednotlivých materiálů a u nich se zaměřit do hloubky jejich porozumění, evaluaci a potažmo i reflexi.



Obrázek 3: Ohnisková skupina při aktivitě 1

Karty s obrázky mediálních technologií

Karty s obrázky mediálních technologií a chování spojeného s médii byly použity na úplném začátku ohniskové skupiny, a to u dětí ve věkových kategoriích od 5 do 10 let. Karty byly využity k tomu, abychom účastníkům zábavnou formou sdělili, co je předmětem našeho výzkumu (děti mladšího školního věku často neznají pojem médium a média). Zároveň tyto karty sloužily jako podnět pro diskusi o používání vlastních mediálních technologií, včetně toho, za jakým účelem je používají, jak často, a zda mají nějakým způsobem omezený či regulovaný přístup k těmto technologiím.



Obrázek 4: Výběr obrázků z karet, které byly dětem ukazovány (aktivita 1) (původce obr.: Jeden svět na školách)

Časopisy pro děti

Dále byly vybrány časopisy pro děti, a to jako podnětový materiál pro diskusi o obsahu časopisu. Děti mladšího školního věku (skupina A a B) byly rozděleny do menších skupin po 2 až 3 (výjimečně 4) a za doprovodu výzkumníka či výzkumnice z našeho výzkumného týmu společně procházely obsah časopisů. Otázky směřovaly zejména na schopnost odlišit reklamu od vlastního obsahu časopisu. Dále byly otázky směřovány na stránku, kde se psalo o předplatném a zjišťovalo povědomí o tom, co je to předplatné a k čemu slouží. Toto také mělo zjišťovat povědomí o financování médií.

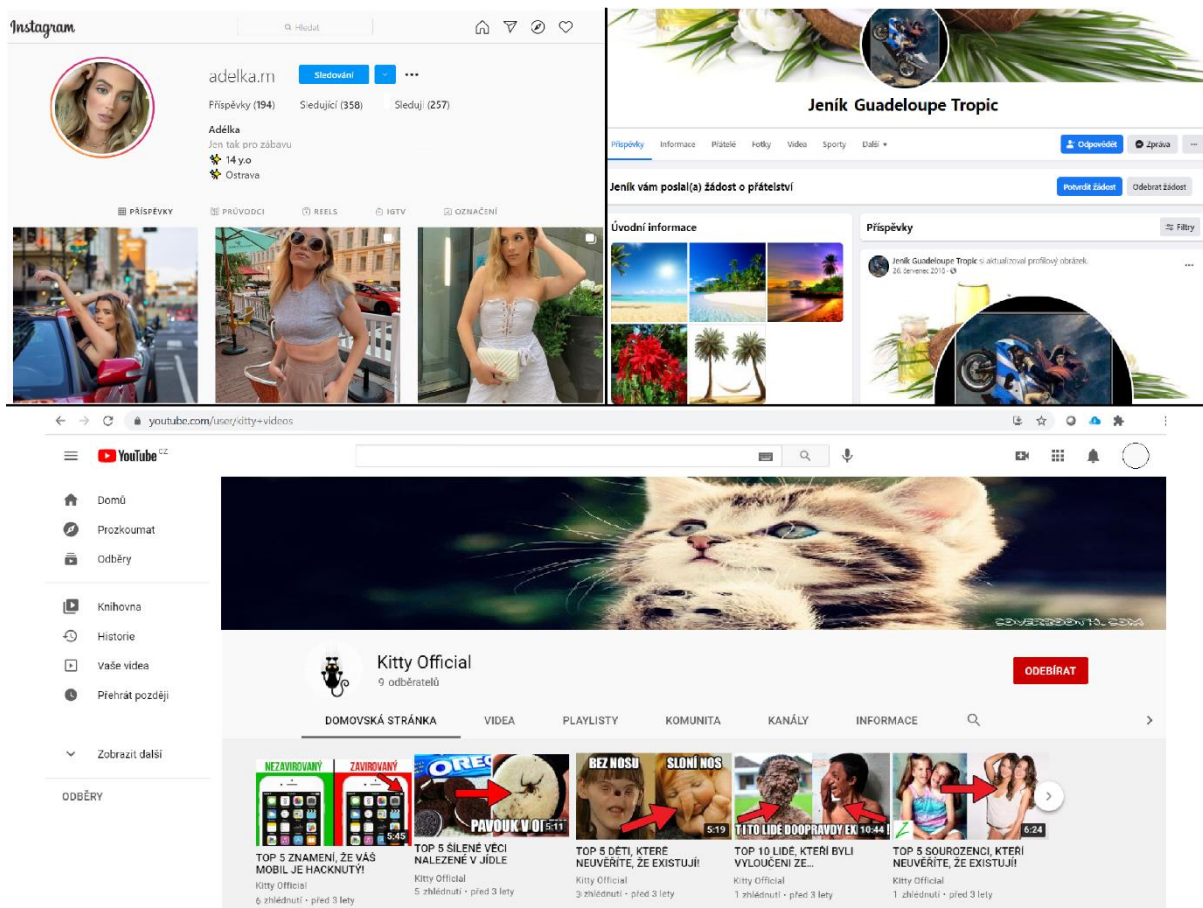


Obrázek 5: Časopisy používané během ohniskových skupin a příklad reklamy ve Sluníčku (5 až 7 a 8 až 10letých)

Obrázky osobních profilů z online sociálních sítí

Pro dospívající účastníky (skupina C) bylo vytvořeno 8 upravených profilů z různých online sociálních sítí (Tik Tok, YouTube, Instagram, Facebook) s tím, že polovina těchto profilů byla reálných a

polovina byla fiktivních. Tyto obrázky byly rozvěšeny po místnosti (nebo v online prostředí si je mohli účastníci prohlížet v prostředí OneNote, kde byla za tím účelem vytvořena speciální část, na které byly profily umístěny). V první fázi byli účastníci vyzváni, aby si prohlédli profily, a ve druhé fázi měli určovat, který profil se jim líbí a nelíbí. Následně měli určit, které profily jsou dle nich reálné a které ne.



Obrázek 6: Ukázka diskutovaných profilů (1, 2 a 3) na sociálních sítích

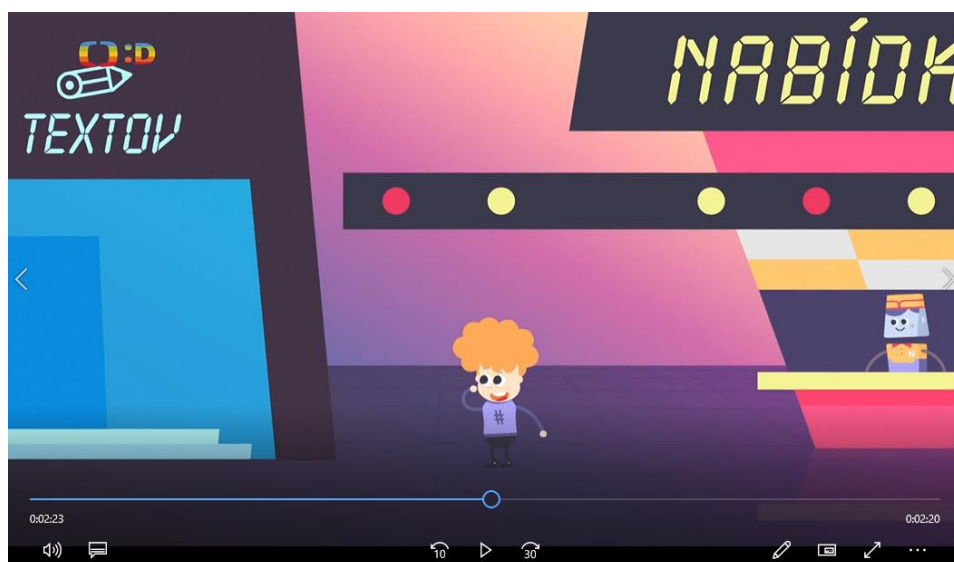
Videoukázky

Třetí skupinou podnětů byly krátké videoukázky, kdy pro každou věkovou skupinu byly použity jiné. Pro nejmladší děti od 5 do 7 let (skupina A) byl vybrán animovaný pořad Bing! o malém plyšovém králíčkovi Bingovi, konkrétně díl věnovaný mobilnímu telefonu. Úkolem dětí bylo na základě videoukázky diskutovat o tom, k čemu slouží mobilní telefon a jaké ponaučení vyplývá z příběhu a následně otázky směřovaly k tomu, zda také oni používají mobilní telefon a k jakým účelům.



Obrázek 7: Ukázka z videoukázky o králíčkovi Bingovi (plyšový Flop mu dává mobil)

Pro děti od 8 do 10 let byl vybrán pořad Datová Lhota, který vysílá Česká televize, konkrétně první díl tohoto pořadu, který je věnován představení toho, jak to vypadá „v útrokách“ počítače. Od otázek zaměřených na samotné porozumění videa (o čem to bylo, jaké je ponaučení z příběhu) se otázky volně přesunuly k tématu užívání počítače (potažmo tabletu) v každodenním životě.



Obrázek 8: Videoukázka z pořadu Datová Lhota (pro děti mladšího školního věku)

Pro dospívající od 11 do 14 let (skupina C) byly vybrány rozličné ukázky. Nejprve jsme zvolili pořad České televize Děčko Pirátské vysílání, konkrétně díl, který se zaměřoval na to, jak to vypadá v ČT v Praze na Kavčích horách. Jelikož jeho vyznění a pochopení bylo příliš edukativní – účelem FG nebylo děti o médiích vzdělávat, byla pro další skupiny zvolena krátká ukázka populárního youtubera Datla, epizoda, kde ochutnával čokolády. U tohoto videa probíhala diskuze nad obsahem z hlediska zjevné a skryté reklamy na YouTube kanálu. Dospívající se ale zpravidla rozhovořili i o svých preferencích v youtuberech nebo o nástrahách YouTube a sociálních sítí.



Obrázek 9: Still z videa youtubera Datla (videoukázka pro skupinu C – dospívající)

Materiály a pomůcky pro tvorbu vlastní seriálové postavy (skupiny A a B)

Poslední velkou skupinu předmětů a materiálů, měly k dispozici děti skupin A a B při tvorbě vlastní seriálové postavy. Na tvorbu postavy byly rozděleny do menších skupin (po 2–4 dětech) a jejich úkolem bylo se v této skupině dohodnout na tom, jakou postavu/příběh budou společně utvářet. Děti měly dopředu nachystány velké bílé papíry, na kterých měly předkreslenou televizní obrazovku, která představovala mediální rámec celé situace. V každé skupině byl přítomen vždy jeden člen výzkumného týmu, který dětem kladl různé otázky spojené nejen se samotnou tvorbou, ale i otázky, které se věnovaly tomu, proč si danou postavu/postavy vybraly. Děti se často rozmluvily i o dalších svých mediálních aktivitách a preferencích. Děti měly k dispozici celé spektrum materiálů od samolepek, kamínků, třpytek, flitrů, až po různé figurky a předměty, které mohly volně na plochu papíru doplňovat.



Obrázek 10: Materiály a tvorba vlastní postavy (skupina B)

Materiály a prostředí pro tvorbu vlastních novin (skupina C)

Skupinám nejstarší věkové kategorie byly v prostředí Microsoft OneNote nebo Word poskytnuty instrukce a prostor pro vytvoření jejich vlastní novinové stránky. Jelikož se tvorba celé stránky ukázala jako příliš časově náročná, byla poslední ze skupin instruována, aby se zabývala jen jednou událostí podle vlastního výběru, ale aby ji zpracovala dvojím způsobem – bulvárně a seriózně. Výhodou prostředí OneNote bylo, že je layoutem i funkcionalitou podobné MS Word, s nímž má většina dětí tohoto věku zkušenost (např. ze školních úkolů), a bylo použitelné online. Při tvorbě novinové stránky měli dospívající k dispozici několik vybraných textů různých témat (o jedlých kelímcích, dětském ombudsmanovi, koalách a další), které mohly, ale nemusely využít. Všechny skupiny byly motivovány, aby zpracovávaly témata a události, které je nejvíce zajímají, nebo taková, která by chtěla číst jimi zamýšlená cílová skupina. K dispozici měli dospívající při tvorbě také online galerii fotografií (v OneNote), nebo je mohli volně hledat na internetu.

4.5. Rekrutace účastníků a účastnic a průběh sběru dat

Výběr jednotlivých účastníků a účastnic je klíčový, ostatně jako v jakémkoliv výzkumném přístupu. Jelikož jde o výzkum kvalitativního charakteru, pracuje metoda s menšími počty osob, kdy bývá vybráno jen několik klíčových vlastností či charakteristik, podle nichž jsou jednotlivé skupiny primárně skládány. Reprezentativita vzorku, tedy výpovědní hodnota za celou populaci, zpravidla nebývá nejzásadnějším kritériem pro sestavení vzorku výzkumu, preferována je reprezentativita případu, tedy

to, jestli příslušný účastník či účastnice má k tématu či objektu zájmu co říci či je zástupcem/zástupkyní konkrétní sociální skupiny, jež je vyhodnocena jako ta cílová či jinak klíčová pro poznání problému.

V námi realizovaném výzkumu byl již kvůli zadání RRTV zásadní charakteristikou věk účastníků a účastnic, kdy výzkum měl pokrýt celou skupinu dětí a dospívajících do 15 let, tedy děti předškolního, mladšího školního a staršího školního věku. Jednotlivé ohniskové skupiny měly být (a byly) sestavovány primárně jako věkově homogenní a v každé věkové skupině mělo být realizováno několik FG, aby se snížil vliv případného specifického či jinak zatíženého výběru. Vedle věku jsme zohlednili ještě genderové rozložení FG tak, aby nepřevládali chlapci či dívky. Poslední charakteristikou, jež jsme významněji zohlednili je určitý socio-geografický aspekt – vedle geografické diverzity vzorku bylo naší snahou mít ve vzorku i děti a dospívající z různých sociálních vrstev, vč. těch znevýhodněných. (Což se nepodařilo naplnit u nejstarší skupiny dětí.) Některé další aspekty nebylo možno příliš zohledňovat, jelikož nebyl k dispozici dostatečný čas pracovat s dětskými kolektivy a vybírat si z nich ještě účelněji participant(k)y výzkumu. Ani naše pracoviště nedisponuje sítí škol a školek, s nimiž dlouhodoběji pracuje na jiných projektech, což by případnou rekrutaci zrychlilo, udělalo snazší, a i více selektivní. Takovým aspektem, jenž jsme předpokládali, že bude významný, což se i nakonec ve výzkumu ukázalo, je rodinná situace participantky či participanta, obzvláště pak výchovný styl rodičů a podnětnost prostředí, ale také vliv sourozenců, zejména těch starších.

V zadání projektu jsme předpokládali realizaci výzkumu v následujících věkových kategoriích:

- děti ve věku 5 až 7 let (skupina A),
- děti ve věku 8 až 10 let (skupina B),
- děti ve věku 11 až 14 let (skupina C).

V každé věkové skupině jsme předpokládali realizaci tří FG s cca. osmi participanty/participantkami. Jednotlivé FG v každé věkové skupině jsme předpokládali realizovat v jiné části Česka s přihlédnutím na aspekt charakteru bydlení tedy vedle městských dětí jsme ve vzorky chtěly mít děti ze spíše vesnického prostředí a ze sociálně vyloučených lokalit. Předpoklad tedy byla realizace celkem 9 ohniskových skupin, jichž se bude účastnit přibližně 72 osob.

4.5.1. Rekrutace výzkumného vzorku (v době proticovidových restrikcí)

Skládání výzkumného vzorku naší studie bylo zásadně ovlivněno restrikcemi spojenými s omezením šíření nákazy COVID-19. Česká vláda vyhlásila 26. února 2021 nouzový stav a zavřela všechna školská zařízení, omezila pohyb osob a možnosti jejich setkávání mimo rodinné skupiny. Bylo to tedy ještě před faktickým započítáním našeho projektu. Dobu uzavření jsme využili pro přípravu teoretického rámce a konstrukce výzkumného nástroje. Od poloviny dubna 2021 bylo umožněno jako prvním setkávat se dětem prvních tříd a předškolního ročníku mateřských škol. Další třídy prvního stupně (potenciální skupina B, 8 až 10 let), a poté i druhého následovaly během dubna a května, kdy až zhruba v polovině května se situace vrátila do relativně běžného provozu škol. Možnost, aby se děti mohly setkávat ve

školních či školkových kolektivech byla pro nás zásadní, jelikož realizace výzkumu s nejmladšími skupinami online byla nereálná³ a v době restriktivních opatření vytvářet ad-hoc skupiny organizačně značně náročné, ne-li nemožné. Děti, resp. jejich rodiče (by) bylo nutné nějak zkontaktovat – skrze školu, zájmový kroužek, jiné zařízení pro děti a dospívající (např. nízkoprahová zařízení nebo domy dětí a mládeže), konkrétní vyučující či přes osobní kontakty. Tito by následně museli vyvinout dost aktivity pro sehnání dostatečného množství dalších rodičů ochotných v době proticovidových restrikcí se sejít v určitý den a čas a na určitém místě, jako byl např. prostor na univerzitě či jinak zajištěný prostor mimo v té době zavřená školní zařízení. Toto se ukázalo až do druhé poloviny května jako nereálné. Jakmile to začalo být možné, postupně jsme oslovovali kontakty, jež jsme získali z vlastních zdrojů a doporučení kontaktů v našem bližším i vzdálenějším okolí – šlo tedy o získávání participantů a participantek nabalováním, tedy tzv. metodou sněhové koule (snow-ball sampling) (mj. Babbie, 2020).

Rekrutace dospívajících ve věku 11 až 14 let

Z důvodu perspektivy dlouhodobého uzavření škol jsme se rozhodli pro přípravu a případnou realizaci ohniskových skupin v nejstarší věkové skupině (skupina C) po max. šesti účastnících v online prostředí. Online prostředí skýtalo možnost konstrukce vzorku každé jednotlivé skupiny podle různých charakteristik, tedy nejen na základě práce s konkrétním žakovským kolektivem. Zároveň jsme předpokládali, že řízení diskuse a tvůrčí aktivita (č. 3) bude časově náročnější, a tak nebude možné zjišťovat do hloubky popisné charakteristiky vlastnictví a přístupu k médiím a způsobů užívání médií. Vypracovali jsme proto rekrutační dotazník (viz Příloha 2), s nímž jsme v průběhu května oslovovali naše kontakty na školská zařízení a jednotlivé vyučující (celkem 26 kontaktů) skrze osobní telefonický kontakt a zaslání po emailu informačních dopisů jak pro školy a vyučující, tak pro rodiče. Dále jsme oslovovali rodiče a děti samotné skrze facebookové stránky Univerzity Palackého, Filozofické fakulty Univerzity Palackého a soukromé profily výzkumníků a výzkumnic.

³ Realistická by byla spíše individuální nebo párová online setkání, o nichž jsme také uvažovali jako o alternativě realizace výzkumu, pokud by bylo nereálné, že bude možné se setkávat se skupinami 6 až 8 dětí v čase, kdy měla být studie zrealizována, tedy mezi březnem a červnem 2021.



Obrázek 11: Leták použitý do komunikace po emailech a Facebooku vyzývající k účasti ve výzkumu

Úplně tento dotazník vyplnilo 46 osob ve věku 11 až 15 let, přičemž bylo získáno 20 kontaktů na rodiče dětí. Rodiče byli osloveni s preferencí termínů. Bohužel nalezení termínu, který by vyhovoval šesti dětem najednou, se ukázalo jako velice složité. Nakonec byla uspořádána jedna online ohnisková skupina na začátku června 2021. Tato ohnisková skupina byla zrealizována, a to na platformě Zoom, přičemž aktivita 2, online galerie profilů ze sociálních médií byla představena v promítané prezentaci a dostupná v online kooperativním prostředí OneNote. Toto prostředí bylo použito jako základní pro aktivitu 3, tvorbu vlastních novin.

Ovšem online prostředí se ukázalo jako inhibující sociální interakci dospívajících, obzvláště pokud se dopředu neznají, a také responzivita prostředí OneNote závislá na kvalitě internetového připojení komplikovala činnost v rámci tvůrčí aktivity. Proto bylo rozhodnuto, že další FG v rámci této věkové skupiny budou realizovány prezenčně a aktivita 3 v prostředí textového editoru od Microsoft (buď OneNote nebo Word), aby byla zachována uživatelská podobnost. V rámci času vymezeného na sběr dat byly uskutečněna ještě dvě FG s celkem osmi dospívajícími, obě v rámci volného času dětí, jelikož z časových důvodů nebylo možné se dohodnout se nějakou školou. Další výzkumnou skupinu se nám v daném časovém rámci v této věkové skupině zorganizovat nepodařilo.

Rekrutace dětí ve věku 5 až 7 a 8 až 10 let

U mladších věkových skupin jsme od počátku předpokládali, že získání většího množství dat bude záviset na pohodě, jakou budou děti při setkání pociťovat, což vedlo k preferenci využití již existujících školních a školkových dětských skupin. To samozřejmě bylo v době proticovidových restrikcí komplikované, a tak i když se děti posledního ročníku mateřských škol a prvních tříd základních škol setkávali již od poloviny dubna, nesetkali jsme se s ochotou ať vedení škol, vyučujících či samotných rodičů podílet se na organizaci a účasti na takovém skupinovém setkání dětí. Podmínky spojené s restrikcemi byly vnímané jako příliš celou situaci komplikující. První ohniskovou skupinu se nám

podářilo vytvořit z dětí z předškolního ročníku pražské mateřské školy, s jejichž rodiči se znal jeden z výzkumníků. FG se konala v pronajatých prostorách, jelikož školka nebyla ochotna poskytnout své prostory. Zúčastnilo se jí 9 dětí. Na realizaci ohniskových skupin se nám podařilo domluvit s jednou olomouckou základní školou, do níž spádově docházejí děti z obcí mimo toto město. Tím byly ve vzorku pokryty děti ze spíše vesnického prostředí. Škola požadovala realizaci vždy s celou třídou, a tak jsme výzkum realizovali dvakrát v každé věkové skupině vždy s polovinou třídy (B1 a B2, celkem 17 dětí; A3 a A4, celkem 21 dětí). Pro zajištění větší diverzity vzorku byly osloveny i školy na Ostravsku s dětmi z vyloučených lokalit, výchovnými problémy nebo etnického původu. Byly realizovány ohniskové skupiny s oběma nejmladšími věkovými skupinami (A2, osm dětí a B3, sedm dětí) na jedné běžné ostravské základní škole, kde byly děti do FG vybrány vyučující na základě našeho požadavku rozmanitosti. Zpravidla byly z jedné třídy, jednou doplněné o děti z třídy vedlejší. Na závěr června byla realizována ohnisková skupina s třetáky z Prahy, a to v soukromé (v principu výběrové na výuku v cizím jazyce zaměřené) základní škole, která je sice na jednom z větších pražských panelákových sídlišť, ale dojíždějí do ní i děti z jiných částí Prahy či z blízkého okolí, zúčastnilo se jí 9 dětí (B4).

4.5.2. Zpracování a kódování dat

Na základě informovaných souhlasů (vzor viz Příloha 4) podepsaných rodiči všech participantů a participantek výzkumu byly ze setkání pořízeny zvukové a obrazové záznamy pro potřeby analýzy. Kromě nahrávky společných částí (úvodní aktivita 1, aktivita 2 – videoukázka a vyhodnocování dvou dalších aktivit) byly pořízeny i zvukové nahrávky práce s časopisem (A a B) a tvorby (aktivita 3, multimediální kompozice), kterých se účastnily dvojice či trojice (výjimečně čtveřice) dětí či dospívajících. Celkem zhruba 30 hodin nahrávek. Během každé ohniskové skupiny byly pořízeny dva zápisy, jeden chronologický a druhý se zaměřoval na vytvoření jakéhosi „profilu“ jednotlivých dětí. Jelikož nebyly k dispozici dostatečné finanční, ani časové kapacity, nebyl z nahrávek pořízen doslovný přepis. Děti se také často překřikovaly a skákaly si do řeči, takže by to někdy ani nebylo možné. Pro účely analýzy byly zápisy opatřeny tzv. selektivní funkční transkripcí, tedy nahrávky byly zas celé poslechnuty a zápis byl doplněn o konkrétní výpovědi či parafráze výpovědí, které byly tematicky relevantní.

Jména dětí byla změněna, aby bylo dosaženo anonymizace. Pro přehlednost a lepší orientaci byla jména dospívajícím ze skupin C změněna na cizí, která jsou ale běžně používána i v Česku. Dětem z nejmladších skupin (A) byly dány jména ve zdvořilých, dětem mladšího školního věku (skupina B) byla dána jména běžná. Dále jsme ještě pro děti z pražských skupin (A1, B4) použily jména začínající na A až E, děti z Ostravy (A2, B3) začínají na písmena F až K a děti z olomoucké školy mají jména na písmena L až Ž.

Následovalo kódování zápisů z ohniskových skupin. S ohledem na kognitivní, emocionální a sociální schopnosti a dovednosti dětí byly kódovány především verbální výstupy dětí s vědomím toho, že způsob používání jazyka dětí je třeba chápat a analyzovat ve speciálním společenském kontextu (Theunert, Schorb, 2000). Způsob vedení ohniskových skupin vyžadoval od dětí jejich plnou

pozornost a soustředění se (důraz na kognitivní procesy), což bylo rámováno otázkami tazatele: *Co si myslíte o..., vysvětlete, řekněte nám něco o...*. Ve sdíleném dokumentu pomocí barev, které představovaly čtyři hlavní oblasti, proběhlo kódování, tedy označení výpovědí či parafrází příslušnou značkou, a tím zařazení do určité tematické oblasti a podoblasti. Následně probíhal tzv. proces deskripce (Mayring, 2016), tedy překopírovávání analyticky relevantních kódovaných výpovědí a parafrází do příslušných tematických kapitol. Následně byly výpovědi řazeny do struktury, která se vynořila výzkumníkovi či výzkumnici na základě několikanásobného čtení výpovědí a parafrází a jejich vztahů. Výpovědi a parafráze byly následně zjednodušovány, spojovány v logické celky, byla mezi nimi nacházena schémata, vzorce a souvislosti.

Takto zjednodušený popisný text byl následně prohlouben a interpretován – byly hledány souvislosti s teoretickými koncepty, s kontextovými znalostmi o jednotlivých skupinách a dětech, či mediálních obsazích a technologiích, které děti a dospívající zmiňovali.

4.6. Účastníci a účastnice výzkumné studie

Účastníci a účastnice výzkumných skupin byli vybráni náhodně z předem oslovených škol tak, abychom je mohli rozdělit do tří skupin podle věku. Celkem se výzkumných skupin zúčastnilo 83 dětí a dospívajících ve věku od 6 do 14 let (resp. 15, jelikož jednomu z participantů bylo čerstvě 15 let).

4.6.1. Skupina předškolní věk a prvňáčci – nejmladší (5–7 let)

První skupina dětí (označovaná jako A1) je z Prahy, ze starší městské zástavby v širší centrální oblasti. Všechny děti až na Elinku jsou ze stejné třídy školky, předškolního ročníku. Elinka s nimi chodila do třídy v předchozích letech, ale teď je již v první třídě jedné sídlištní základní školy v Praze. Všem dětem je šest nebo čerstvě sedm let. Jsou veselé a komunikativní. Pocházejí z rodin, které by se daly označit za vyšší střední třídu, zpravidla s rodiči vyššího a vysokého vzdělání a kvalifikovaného povolání. Adámek a Davídek spolu chodí na sportovní kroužek, Dorka, Bělínka a Amálka spolu chodí na tancování, ale i ostatní děti mají různé volnočasové pohybové i umělecké aktivity. Jsou z úplných rodin a mají zpravidla jednoho dalšího sourozence, kromě Elinky. Dorka žije s matkou a prakticky dospělou starší sestrou a Elinka je ve střídavé péči obou rodičů, kteří každý žijí sami.

Druhou skupinu (A2) tvořily děti ze základní školy z Ostravy. Skupina byla namíchána tak, aby v ní byly děti z různého rodinného a socioekonomického zázemí, vč. dětí romského původu. Charakteristické pro tuto skupinu bylo, že všechny děti měly dva až pět sourozenců. Toto mělo relevantní vliv na jejich aktivity po škole, ale i zájmy a preference. Většina dětí bydlí v bytovce (Gabrielka, Filípek, Klárka, Karlík, Johanka), Ivanka bydlení neumí specifikovat.

Děti uvádí, že se rády učí a ve volném čase si rády hrají (nezmiňují elektroniku, ale klasické hračky). Honzík a Gabrielka chodí do tanečního kroužku, Ivanka a Klárka se věnují zpívání. Na některých dětech

je poznat, že hodně přehánějí, například při zmínce o tom, že mají doma kamery. Zejména Jardík, Gabrielka a Klárka se u některých aktivit vytahují, aby udělali na ostatní děti a na výzkumný tým dojem.

Ve skupině (A3) byly děti ze spádové základní školy v Olomouci. Obecně by se dalo říci, že se jednalo o děti z rodin střední třídy. Většina dětí má jednoho nebo dva sourozence, ostatní jsou jedináčci. Miky má ADHD, což se projevilo především při tvorbě, kdy se choval dětinštěji než ostatní děti. Děti mají k sobě navzájem kladný vztah, často se smějí a interagují spolu, dávají najevo emoce. Rodiče většiny dětí pracují s PC, avšak kromě Monči a Lukáška nikdo neumí specifikovat přesnou profesi.

Čtvrtá skupina (A4) byla opět ze spádové základní školy v Olomouci. Většina dětí bydlí přímo v Olomouci, Tadeášek bydlí v blízké vesnici u maminky (má rozvedené rodiče) a do školy dojíždí. Většina dětí má jednoho nebo dva sourozence. Zuzanka a Vojtík mají starší sourozence, což se odrazilo například ve výběru hudby, která se jim líbí. Tadeášek byl velice aktivní. Jeho otec pracuje na Univerzitě Palackého. Zbynda má ADHD. V rodinném domku bydlí Zuzanka, Robík a Vojtík, čtyři děti uvedly, že bydlí v bytovce a ostatní se nevyjádřily. Velkou zálibou Vojtíka, Vašíka, Tadeáška i ostatních dětí z této skupiny je sbírání kartiček s Pokémony, zmínění kluci mají u sebe vyplněná alba.

Tabulka 3: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny A (nejmladší)

A1	A2	A3	A4
školka, Praha, starší zástavba v širším centru města	ZŠ, Ostrava, městská škola	ZŠ, okraj Olomouce, spádové děti z okolních vesnic	ZŠ, okraj Olomouce, spádové děti z okolních vesnic
Adámek	Jardík	Lucka	Zuzanka
Bertík	Honzík	Lindička	Zbynda
Amálka	Gabrielka	Maxík	Verunka
Dorka	Johanka	Otík	Robík
Davídek	Ivanka	Lukášek	Týnka
Edík	Karlík	Monča	Zituška
Cyrda	Filípek	Nelinka	Vojtík
Bělínka	Klárka	Miky	Vašík
Elinka		Pavlík	Tadeášek
		Matýsek	Toník
		Petruška	

Celkem se v této věkové skupině zúčastnilo výzkumu **38 dětí ve věku 6 až (čerstvých) 8 let**, z různých míst Česka, z různých sociálních vrstev, s rozmanitým rodinným zázemím a žijících v rozmanitých bytových podmínkách a obcích. V olomouckých skupinkách byl vždy přítomen asistent pedagoga.

4.6.2. Skupina *mladší školní věk* (8–10 let)

Skupina (B1) byla ze spádové základní školy v Olomouci. Asi polovina dětí uvedla, že je baví sportovní aktivity, Nikola chodí na gymnastiku, Otto hraje fotbal, Natálie plave a cvičí jógu. Marek, který působí o něco starší, než ostatní děti uvedl, že hraje šachy, chodí do kroužku flétny a cvičí kapueru. Děti z této skupiny (hlavně Natálie, Patricie a Nikola) měly po celou dobu výzkumu v rukou pop-it, což je nová hračka, která by měla působit antistresově. Všechny děti mají rodinný dům, ale pouze dvě z nich bydlí přímo v Olomouci, ostatní dojíždějí z okolních vesnic.

Stejně tak **skupina B2** byla realizována na základní škole v Olomouci. V této skupince byla jedna holčička, Zdena z dětského domova, a má ADHD. Robert má také ADHD, a po celou dobu na sebe strhává pozornost, chová se dětinsky. Viktor je hodně zvědavý společně se Štěpánem působí starší než ostatní děti. Štěpánův tatínek je profesor na univerzitě. Otec Roberta pracuje s počítači. Pět dětí bydlí v bytovce nebo paneláku a dvě v rodinném domě. Šest dětí má mladšího sourozence, dva mají starší a jedna dívka má mladší i starší.

Třetí skupina (B3) byla realizována v ostravské základní škole, kam docházejí také děti z vyloučených lokalit a sociálně slabších rodin. Kromě Ivana, který je jedináček, mají všechny děti větší počet sourozenců (od dvou do sedmi). Ivana rodiče hodně hlídají a vyzvedávají ho ze školy. Většina dětí se věnuje sportovním aktivitám, kluci zejména boxu nebo fotbalu, holky tancování. Gabriel a Kristián (oba Romové) se výzkumníků opakovaně ptali na to, zda mají, nebo zda si plánují udělat maturitu, s konceptem vysoké školy nebyli vůbec obeznámeni a bylo poznat, že maturita je pro ně jakousi těžce dosažitelnou metou. V této skupině reagovali (zejména kluci) i na podněty, které ostatní skupiny zcela přehlížely – např. vtip o tom, že se někdo někomu líbí, sám Gabriel zmiňoval, že už s někým chodí. Všechny děti bydlí v bytovce.

Skupina B4 byla ze soukromé školy v Praze, která je zaměřena na rozšířenou výuku cizího jazyka. Chodí zde děti nejen z Prahy, ale i z okolních měst, které rodiče přivážejí. Většina dětí ze skupiny bydlí v bytovce v Praze. Tato skupina byla hlučná, děti se překřikovaly. Výraznou postavou byla Andrea, která se snažila vyjadřovat ke všemu, ve volném čase hraje tenis. Všechny děti dělají ve volném čase nějaký sport. Evžen se věnuje programování.

Celkem se v této věkové skupině zúčastnilo výzkumu **32 dětí ve věku 9 až 11 let**, z různých míst Česka, z různých sociálních vrstev, s rozmanitým rodinným zázemím a žijících v rozmanitých bytových podmínkách a obcích

Tabulka 4: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny B (mladší školní věk)

B1	B3	B3	B4
ZŠ, okraj Olomouce, spádové děti z okolních vesnic	ZŠ, okraj Olomouce, spádové děti z okolních vesnic	ZŠ, Ostrava, městská škola	soukromá ZŠ, Praha, sídliště, ale děti z celého města
Lada	Štěpán	Kristián	Božena
Otto	Tomáš	Gabriel	Antonín
Marek	Viktor	Františka	Boris
Marie	Radim	Ivan	Andrea
Olga	Robert	Karel	Dan
Pavčina	Tereza	Jana	Evžen
Nikola	Radka	Hana	Eva
Patricie	Zdena		Daniela
Natálie			Elena

4.6.3. Skupina starší školní věk (11–14 let)

Pro zajištění větší anonymity dospívajících, kteří si většinou nepřáli, aby byli ze zprávy identifikovatelní svým okolím, jelikož sdělovali i pro ně citlivější informace, např. o chování na sociálních sítích, nebudeme v této skupině rozlišovat děti z jednotlivých ohniskových skupin. Také obce, z nichž jsou, budou více zevšeobecněné.

Všem chlapcům v této skupině je 13 a 14, jednomu čerstvě 15 let, dívkám je třináct a jedné 12 let. Z velkého města jsou Tim, Dejev, Fred, Claire, Bella, Jackie, Lora a Elis. Z malého města či vesnice (ovšem v blízkosti velkého města) jsou John, Joe a Kiki. Kurt bydlí střídavě ve velkém městě a v maloměstě a Všichni jsou z běžných základních škol. Tim, Joe a Kurt dělají výkonnostně sport. Fred i John chodí do skautu a také sportují. Dejev a Jackie rádi čtou. Nejmladší Claire chodí do mediálního kroužku, což se i projevuje v jejím přístupu k jednotlivým úkolům během setkání. Elis, Lora, Bella a George sledují anime a manga a kvůli tomuto označují sami sebe za menšinu. George a Jackie poměrně často cestují.

Náš výzkum v této věkové skupině vypovídá za **13 dospívajících ve věku 12 až 15 let**. Mezi účastnicemi a účastníky jednotlivých skupin z kategorie C byl znatelný rozdíl ve vyzrálosti a zájmech, což bylo způsobeno nejpatrněji genderovanými vzorci užívání médií a také věkem (12 až 14, resp. 15 let). Většina chlapců inklinovala k hraní her a sportování i na vyšší výkonnostní úrovni a příliš nesledovali televizi a nebyli tolik aktivní na sociálních sítích (vyjma recepce – sledování). Dívky naopak na sociálních sítích byly častěji aktivní a častěji také sledovaly televizní a audiovizuální obsahy. (Viz podrobněji dále v příslušné kapitole.)

Tabulka 5: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny C (starší školní věk)

C – dívky	C – chlapci
Bella	Dejv
Claire	Fred
Elis	George
Jackie	Joe
Kiki	John
Lora	Kurt
	Tim

Analytická část výzkumné studie

5. Přístup k médiím a jejich užívání

Nejčastěji a zpravidla nejintenzivněji sledovanou a zkoumanou oblastí mediální gramotnosti je právě oblast přístupu k médiím a jejich užívání. Tato oblast se zkoumá v zásadě nejsnáze, jelikož se dá nejlépe pozorovat a je i účastníky a účastnicemi výzkumu nejjednodušeji reflektovaná – pojí se totiž nejtypičtěji se znalostní složkou, a dá se tudíž jednodušeji výzkumně testovat. Tuto oblast extenzivně analyzovala i předchozí Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let (Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016). V designu naší studie a její teoretické konceptualizaci (viz kap. 1) je tato oblast pouze jednou ze čtyř oblastí, a tak jí byl ve výzkumu věnován jen tomu úměrný prostor. Zároveň je nutné podotknout, že v rámci naší konceptualizace mediální gramotnosti je možné tuto oblast vnímat jako sice důležitou, leč spíše jen kontextovou pro delikátnější a významnější oblasti mediální gramotnosti. Přístup a užívání jsou pozadím právě takových jevů jako je schopnost kritického myšlení, rezistence vůči manipulaci, uvědomělá volba mediálních obsahů a technologií či reflexe vlastního mediálního počínání. Tedy oblastí II. reflexe a III. analýza a evaluace, jak jsme je vymezili výše. Zmínit je také potřeba, že skupinové diskuse s dětmi, kde některé mají tendenci se překřikovat a případně i se navzájem předhánět, jiné děti naopak ve skupině mají tendenci mlčet, nejsou ideálním nástrojem pro vytěžení tohoto v zásadě rozsáhlého tématu. Z tohoto pohledu nejsou níže uvedené poznatky v rámci této oblasti zcela jistě vyčerpávající a úplné. Přesto, jak je i patrné vzhledem k rozsahu této kapitoly, bylo zachyceno mnoho dat z této oblasti a je možné formulovat i všeobecnější pozorování a poznatky. Jak bude nejspíše zřejmé, oproti studii realizované v roce 2016, tedy před pěti lety, jsou právě v této oblasti znatelné posuny a proměny.

5.1. Televize a streamovací služby

Televize je stále významným médiem v životě dětí.⁴ Obzvláště ty mladší jí věnují více času a pozornosti než dospívající. Co se významněji proměňuje – vzhledem ke konvergentní a remediační podstatě (Freedman, 2006) médií – jsou platformy či technologie, na nichž se televizní mediální obsahy uchovávají, šíří (distribuuje) a sledují (tzv. recepce). Doba asynchronní možnosti sledování díky nahrávání na VHS či přehrávání na DVD typická pro 90. léta 20. století a první desetiletí po roce 2000 se posunula ke streamovacím platformám jako jsou Netflix, Hulu, ale také YouTube, internetovým a cloudovým archivům a vysílání ať už takzvaných tradičních televizí (např. iVysílání ČT, Nova Plus nebo iPrima) nebo televizních projektů čistě onlinových (např. Mall.tv, Televize Seznam). Konvergence také

⁴ Viz například výzkum ATO/Nielsen z dubna 2018. Dostupný zde: http://www.nielsen-admosphere.cz/wp-content/uploads/2018/04/180409_ATO_Z-medii-davaji-deti-nejcasteji-prednost-televizi-ta-predci-i-pocitacove-hry-nebo-internet.docx (10. 8. 2021)

zásadně ovlivnila to, na čem se obsahy zobrazují – na obrazovkách počítačů, tabletů nebo mobilů či na zed' skrze projektor. Konvergence proměnila i samotnou podstatu televizoru, jež se v podobě tzv. smart TV zásadně prolнул s počítačem. Z tohoto důvodu neodděluje v této části striktně užívání tzv. klasické televize (ať už televizoru [technologie], nebo „proudového“ vysílání [obsahu]) a užívání televizních obsahů díky možnostem tzv. nových médií. Proto je možné v této části vedle sebe najít jak poznatky z výroků dětí o sledování ČT Děčko na televizoru, videí na YouTube na mobilu nebo seriálů Netflixu na (třeba) tabletu.

Důvod zásadněji nerozlišovat obzvláště recepci televizních (nebo chcete-li audiovizuálních) obsahů je ještě jeden a možná ještě prozaičtější a jednodušší – současné děti to nerozlišují také. Jelikož tato studie přináší pohled a perspektivu samotných dětí a dospívajících, je tento postup zcela na místě.

5.1.1. Přístup k technologiím a obsahům

Vzhledem k množství obrazovkových platform, na nichž je možné televizní obsahy sledovat, nejeví se v současné době již jako tolik zásadní zjišťování, jestli mají děti televizi vlastní ve svém pokoji. Výzkumy vybaveností domácností také ukazují, že „televizní domácnosti“ mají zpravidla televizorů vícero. Ty „netelevizní“ pak sledují televizní či všeobecně audiovizuální obsahy na různých platformách – tabletech, mobilech, počítačích či je z počítačů promítají projektory.

Nejmladší

Z našeho výzkumu vyplývá, že jen několik málo dětí nejmladších skupin nemá žádnou **vlastní technologii** (telefon, tablet, televizor, nebo počítač), na níž by mohly sledovat mediální obsahy. Přesto, že většinou – zdá se – pro sledování využívají tablety či mobily, asi polovina má vlastní televizor či sdílený se sourozenci, a prakticky všechny děti mají přístup k televizi. Snad jediná Monča (A3) sleduje seriály a filmy doma na plátnu s projektorem, jenž jí pouští rodiče. Všechny nejmladší děti ihned rozpoznávaly na obrázku televizní ovladač a říkaly, že s ním umí a mohou zacházet. Většina dětí tvrdila, že je nikdo při užívání ovladače neomezuje. Z dalších výpovědí bylo ale patrné, že alespoň v některých rodinách existují rodičovská pravidla na sledování televize. Ve skupině A2 se hlásila Ivanka, že může pouštět televizi jen s dovolením rodičů, následně se přihlásili i Honzík, Filípek a Karlík.

Ač jsme tuto informaci přesně nezjišťovali, ale díky digitalizaci a oblíbenosti pořadů jako je SpongeBob, který běží na Nova 2 a Paramount Network (dříve Prima Comedy Central), a Lví hlídky na kanálu ČT:D, který již od 2013 vysílá několik hodin denně jen pro děti a dospívající, je zřejmě již u nejmladší věkové skupiny, že děti mají **přístup k více kanálům**, mezi nimiž volí. Davídek (A1) mimo jiných zmiňoval, že jeho „babička má víc kabelů, tak tam má víc dětských programů.“ Další děti uváděly pořady nebo přímo kanály z kabelové televize jako Jim Jam, Nick Junior nebo Cartoon Network. (Více viz následující část o sledovaných obsazích.) Mladší děti zpravidla vědí číslo, které mají na ovladači zmáčknout, aby se dostaly na svůj oblíbený kanál. Honzík (A2) ví, že Simpsonovi běží na osmičce (Prima Cool), Gabrielka (A2) sleduje Nick Junior na šestce.

Minimálně tři děti ve všech čtyřech nejmladších skupinách uvedly, že znají Netflix a něco na něm sledují. Elinka (A1) uvedla, že se umí na svůj profil na Netflixu sama dostat ovladačem. Tadeášek (A4) se na televizi nedívá, ale ví, že mají doma Netflix a že je čudlík, kterým se dá pustit, přímo na ovladači. Edík (A1) v diskusi o pořadu Bing (využitý v aktivitě 2A) řekl: „My to vyhledáváme na HBO GO.“

Technické kompetence dětí v souvislosti s televizními obsahy jsou poměrně velké již u nejmladší skupiny a postupně se zlepšují. U nejmladší skupiny jsou evidentně spíše jen funkční – to znamená, že vědí, co a jak si pustit (např. číslo na ovladači). Zituška (A4) například vyprávěla, že „děda má takovou chytrou televizi a tam se nemusí psát, stačí říct nějaká slova a ono se to tam objeví“, ona s mamkou to zkouší taky, ale moc jim to nejde, někdy to neposlechne nebo to napíše něco špatně.

Povědomí o televizorech a televizním vysílání zůstává stále relevantní a u dětí všech věkových skupin aktualizované. Například při představování svých výtvorů v rámci aktivity 3 (tvorba vlastní postavy a příběhu) děti dokázaly poměrně jasně a z našeho pohledu přesně určit, kde by se jejich pořad či film vysílal, ať už to bylo v situaci, kdy vytvořily něco, co v televizi běží, nebo něco nového – např. dokument o velrybách (A4) by vysílali na Prima Zoom.

Některé z týmů, a to obzvláště ty nejmladší (A2, A4, B1), dokonce nakreslily u svých výtvorů na obrazovku logo nebo na rám obrazovky napsali, že jde o O2 TV nebo že jde o konkrétní značku televizoru. Nutno podotknout, že v nejmladších skupinách zpravidla napadlo nakreslit loga ty děti, které vykazovaly vyšší míru mediální gramotnosti (např. Tadeášek A4).



Obrázek 12: Výřezy výkresů s logy či názvy TV stanic (Prima Cool), výrobců TV (JVC) či poskytovatelů TV (O2)

U tvorby vlastních výjevů z médií v aktivitě 3 se u některých skupin ukázalo být zajímavé, jak nakládaly s kroužkem na spodu uprostřed rámu obrazovky. Robík (A4) při tvorbě domlouvá druhému,

který polepuje rám obrazovky hvězdičkami, že nemá lepit hvězdičku na ten kroužek dole, „na ovladač“. To poukazuje na to, že některé děti poměrně nízkého věku mají i detailnější zkušenosti, resp. technické znalosti o fungování dálkového ovládání na TV.

Děti mladšího školního věku (třetáčky)

U této věkové skupiny, ač je také televizní, se nejevila televize jako tak dominantní. Děti mívají doma televizi, někdy i několik (Patricie B1 uvádí čtyři, v každém pokoji jednu). V takovém případě mívají televize ve svých pokojíčkách, buď vlastní nebo sdílenou se sourozenci. Ve skupině B1 děti zdůraznily, že mají velké televize, dokonce i u babiček. Děti, které televizi nemají, nějaký pocit deficitu nevyjadřovaly, jelikož měli k dispozici tablet nebo počítač. Ty se tedy vzhledem k tomu, jaké mediální preference a zájmy z našeho výzkumu mají, zdají buď jako adekvátní náhrada, nebo dokonce něco, co už vlastně není potřeba mít. Pro takto radikální tvrzení ovšem nemáme dostatečně hlubokou oporu v datech. Marek (B1) například hlásil, že doma televizi nemají, ale mají doma počítač. Televizi (přístroj) zná od babičky, tam se ale na televizi nedívá. Na rozdíl od nejmladší skupiny při tvůrčí aktivitě 3 děti neměly potřebu uvádět značku televize. Jen Robert (B2), který byl dětinštější než většina, se výzkumníkovi pochlubil, že přesně ví, že mají doma televizi „Parasonik“ a „od T-mobile máme setobox“.

Děti bezpečně uměly používat dálkové ovládání televize, vč. jeho speciálních tlačítek, jako je tlačítko na otevírání YouTube. Některé děti uváděly, že umí otevřít na své televizi i internet. Natálie (B1), když viděla v úvodní aktivitě obrázek ovladače, hned si sním spojila DVD přehrávač a sebejistě vysvětlovala, že k němu ovladač nepotřebuje.

Nejspíše proto, že televize – na rozdíl od hraní her a sledování YouTube na tabletu, mobilu nebo počítači – nebyla u věkové skupiny třetáků tak dominantní, netematizovaly děti spontánně sledování Netflixu či jiných streamovacích televizí. (Samozřejmě s výjimkou YouTube.) Vzhledem k tomu, jak rozmanité programy a kanály, které sledují, uváděly, je pravděpodobné, že mají také přístup k většímu množství kanálů. Robert (B2) zmiňoval pořad z HBO. Marek (B1) zmínil, že se dívá na Nickelodeon (kabelovou stanicí) mimo domov, nejspíše to bylo u prarodičů. Nicméně při pohledu na nejčastěji sledované obsahy, budou kanály tří hlavních českých stanic (např. Nova 2, Prima Cool či Zoom, ČT:D) nejspíše převládat.

Dospívající (děti staršího školního věku)

Dospívající v této skupině přístup k televizor doma mají, ale sledují jej spíše málo, někteří snad vůbec. Televizní obsahy sledují spíše na jiných technických platformách – typicky online archivy nebo YouTube na svých počítačích nebo mobilu. V souvislosti s technickými kompetencemi se u této skupiny objevuje sledování obsahů pirátsky či jinak získaných. Což bylo typické u dospívajících se zálibou v japonské popkultuře, která tak často na českých televizích a audiovizuálních službách na vyžádání k dispozici není. Dejv, který uvedl, že má svůj televizor, se také na něm na televizi a filmy díval podle něj často až velmi často. Naproti tomu Kurt používal televizor jen pro Playstation a na televizi se na něm nedíval. Všichni z této věkové skupiny měli k dispozici mobil, většina z nich měla i svůj počítač (notebook), jeden jej z chlapců jej sdílel se sourozencem. Počítač Kiki a Claire dostaly kvůli domácí výuce během pandemie

koronaviru. Preferovanou obrazovkou pro sledování audiovizuálních obsahů byly mobily, případně počítač.

5.1.2. Sledované obsahy

Významnou aktivitou dětí a dospívajících je sledování různých mediálních obsahů. Nicméně jak ukazují studie posledních let (Šmahel, Macháčková, Mascheroni, Dědková, Staksrud, Olafsson, Livingstone, Hasebrink, 2020), množství času stráveného čistou recepcí obsahů klesá především na úkor aktivních činností s technologiemi a obsahy. Na druhou stranu síťová podstata nových médií (technologií), a tedy jejich (včetně televizorů) připojitelnost k internetu způsobuje fenomén neustálého připojení, který se také nazývá připojená přítomnost (connected presence) (Licoppe in Ling, 2007). Nejen děti a dospívající, ale i dospělí často, a často i bezděčně, sahají po mobilech či tabletech a v krátkých úsecích nejenom sledují komunikaci po emailech či sociálních sítích, ale dostávají různé obsahy, které konzumují. Bohužel v rámci naší studie nebyl prostor (časový ani metodologický) ověřovat tento aspekt, nicméně obzvláště u dvou mladších skupin byla vysoká míra recepce (sledování) nejrůznějších audiovizuálních obsahů evidentní.

Nejmladší

U dětí tohoto věku jsou nejčastěji sledované a nejoblíbenější pořady SpongeBob (což se projevilo i v aktivitě 3, kde se hodně skupin na tomto motivu shodlo), Scooby Doo (mj. Jardík A2, Edík A1), nebo pořady zahraničního původu z ČT:D jako Mickey Mouse (Mickeyho klubík; Vašík A4), obzvláště ty po večerníčku (Lví hlídka, Milo Murphy, princezna Sofie První ad.; mj. Klárka, Johanka, Jardík, Gabrielka všichni A2, Zbynda a Robík A4, Elinka, Dorka, Adámek ad. A1).

Některé děti uváděly, že sledují také Večerníček (Klárka, Jardík, Gabrielka A2), přičemž se některé děti ve dvou skupinkách dohadovaly, který večerníček zrovna běží. Zmiňována jako oblíbená či sledovaná byla i Kouzelná školka (ČT:D) (Zbynda A4, Klárka a Johanka A2), o které má většina dětí povědomí, i když se na ni (již) nedívá.

Vedle těchto převážně animovaných pořadů pro děti byl zmiňován i seriál Simpsonovi, který není pořadem pro děti, ale dlouhodobě se těší velké oblibě i u nejmladších. Jeho obliba je ovšem vyšší u starší věkové skupiny.

Oblíbené jsou i hrané pohádkové filmy, které zpravidla děti nezmiňovali přímo, jen uváděli, že jim rodiče pouští pohádky, nebo že se na ně dívají. Mezi nejoblíbenější a dětmi často uváděné hrané pohádky, které ovšem nejsou tak docela určeny této věkové skupině, patří filmy o Harry Potterovi. Elinka i Dorka (A1), Honzík, Karlík a Filípek (A2) a všechny dívky ze skupiny A3 viděli prý celého Harryho Pottera. Někdy i několikrát. Elinka (A1) například vyjmenovala všechny názvy filmů, jak jdou po sobě. Děti je sledují buď v televizi, nebo na tabletu. Samozřejmostí je, především u dívek, sledování pořadů o zvířatech, u kluků i holek o dinosaurech (mj. Amálka A1, dívky z A3, které sledovaly seriál o dinosaurech, který běžel na ČT:D nebo na Nově).

Sledování stejných mediálních obsahů dává vzniknout zkušenostní a znalostní bázi o filmu, seriálu, hře apod., na jejímž základě se děti mohou spolu bavit a baví se. U nejmladší skupiny je patrné i ovlivnění jejich jednání sledovanými mediálními obsahy. Dívky si hrají například na Elsu z Ledového království nebo na draky podle seriálu a filmu Jak vycvičit draka. Chlapci si hrají na superhrdiny.

Pohádkové, prehistorické, kouzelné a jinak smyšlené postavy a motivy dávají dětem prostor pro rozvíjení fantazie, na straně druhé postupné osvojování realistického světa kolem nich.

Obsahy, které nejsou vhodné pro malé děti

Již česká socioložka Hilda Holinová v 70. letech 20. století (Holinová, 1975) konstatovala, že děti rády sledují pořady, které nejsou pro ně určené – je tomu nejinak i v tomto případě.

Mezi dětmi (ať chlapci nebo dívkami) jsou oblíbené obsahy s dinosaury, proto jsou často sledované i filmy, které pro děti nejsou vhodné. Amálka (A1) viděla Jurský park, mluví o něm jako o „jedničce“ a při tvorbě obrázku (akt. 3) sice nezahrnuje příběh, nicméně si z něj bere to, že dinosauři proti sobě bojují. Jurský svět viděli i Zbyndřa, Vašík a Robík (A4). (Vašík a Robík hrají i počítačovou hru.)

Karlík (A2) uvedl, že sleduje s tátou filmy na Nově a Nově Cinema („Nova Cinema je nejlepší“). Davídek (A1) viděl na Netflixu Rychle a zběsile. Lukášek a Pavlík (A3) při vlastní tvorbě (akt. 3) propojují filmy Krotitelé duchů (resp. Krotitelky duchů) a Venom, o nichž ví hodně detailních informací. V této skupině (A3) chtěl Miky (dětinstější než ostatní dva chlapci) dělat do obrazovky jakési myšičky, což se ostatním nelíbilo. Výzkumník navrhnul, jestli by myšičky nemohly být nějaké monstrum (aby se hodily k tématu příběhu). Jeden z kluků navrhuje „králíkodlak“. Výzkumník říká „krysodlak“, načež Pavlík reaguje: „Jů, to jsem viděl, to jsem viděl. To je ze Zaklínače?“ Výzkumník se diví, že viděl Zaklínače, a tak Pavlík říká: „Jenom na pár dílů. Já jsem viděl i Grishu i Strygu.“ (Chlubí se, že viděl hlavní monstra ze Zaklínače.) Jak komiksové filmy (především Marvel), tak jiné strašidelné filmy, a i horory jsou dětmi ve věku kolem sedmi let oblíbené. Děti ze skupiny A2 při diskusi o tom, co natáčejí na kameru, říkají, že duchy. Inspirací jim je horor Paranormal Activity.

Mezi skupinami byla v uvádění oblíbených pořadů nejspecifičtější ostravská skupina (A2). Filípek uvedl, že sleduje turecký seriál Spútaný motýl, což řekl unisono i s Karlíkem. Podle úsměvu to zná a sleduje i Ivanka. Kluci vědí, že seriál běží na Prima Love a znají hlavní jména postav (např. Filípek říká: „krásná [Fahmaya]“). Kluci i Klárka sledují další turecký seriál Zasněná láska. Na Ordinaci a Ulici se dívají Klárka, Filípek, Karlík, Ivanka, Johanka a Gabrielka. Gabrielka a Klárka se dívají na Ordinaci, protože, jak samy uvádějí, chtějí být doktorkami. Některé děti z této skupiny také uváděly další filmy spíše pro dospělé, nebo i že se dívají na horory. Možným vysvětlením je, že většina dětí má i tři nebo čtyři sourozence, zpravidla starší. V takto velkém počtu sourozenců často není volba toho, na co se bude dívat, na dětech samotných. Děti se staršími sourozenci také mají tendenci se jim podobat, a tak sledují obsahy spíše pro starší.

Některé děti přiznaly, že se dívají na televizi cíleně v době, když rodiče spí – Zbyndřa (A4) vstává např. v 5 ráno. Na co se přesně v tu dobu dívají jsme neměli se možnost doptávat.

Vzhledem k evidentně časté konzumaci mediálních obsahů dětmi, i těmi nejmladšími, které nejsou určené jim, někdy ani starším dětem, je stále relevantní diskutovat nejen odborně, ale i sociálně-politicky regulaci nevhodných obsahů a jejich označování obsahů. Ovšem na dopady sledování nepatřičných či dokonce nevhodných pořadů by bylo žádoucí realizovat samostatné studie s jiným výzkumným designem.

Přesto ať už děti sledují jim patřičné, nebo nepatřičné obsahy, je zřejmé – jak bude vidět v kapitole 7. Tvorba postavené na aktivitě 3 s vytvářením vlastní postavy a příběhu (na obrazovce) –, že mediální obsahy dávají dětem již od nízkého věku témata ke společné diskusi a interakci. Například i děti, které v kolektivu zaostávají nebo jsou odstrkovány se mohou díky sdílené znalosti mediálních obsahů zapojit do konverzace skupiny. Třeba Vašík a Robík (A4) vytvářeli poměrně exaktní výjev z Jurského světa, uváděli, že hrají i počítačové hry Jurský park (staré i nové). Výběr tohoto tématu umožnil jinak odstrkovanému a dětinštějšímu Ivanovi, který sice vytvářel v rámci obrázku svůj vlastní motiv, se zapojit do konverzace, jelikož film viděl také.

Výjimečně se děti dívají na zprávy pro dospělé. Na dotaz výzkumníka se shodují, že je nudí. Přesto se některé děti na ně dívají. V literatuře popsáným jevem je, že se děti na zprávy dívají především kvůli tomu, aby byli s dospělými. Typické je asi sledování pořadů pro dospělé včetně zpráv u prarodičů, kteří jsou nejspíše zvyklí se pravidelně dívat na pořady v televizi, a tak jsou těmto obsahům děti vystaveny. Zuzanka (A4) povídá, že u babičky se často dívá na zprávy na ČT1 a také, že u ní chodí pozdě spát. Verunka (A4) sleduje zprávy na Primě. Dětské Zprávičky na ČT:D byly zmíněny jen výjimečně.

Děti mladšího školního věku (třetácci)

Děti tohoto věku bychom mohli charakterizovat jako skupinu, která vykročila z oblasti především televizních obsahů a audiovizuálních obsahů pohádkového typu pro ně cíleně připravených, jež silně (a často i cíleně) usměrňují rodiče, k poměrně emancipované a selektivní mediální recepci s vyšší mírou vlastní aktivity.

Na jednu stranu tedy děti občas uváděly pořady z ČT:D, obzvláště třeba Lví hlídku (celá B2), ale některé se také nechaly slyšet, že Děčko „už moc ne“ (tři děti ze skupiny B1). Děti ve skupině B4 ze soukromé a v zásadě výběrové ZŠ v Praze, které byly v některých aspektech trochu před ostatními skupinami, dokonce uvedly, že se na to dívaly jako malí a že teď už se posunuli. Jen některé děti v televizi nebo na DVD sledují pohádky, častější a oblíbenější se zdají být seriálové obsahy. Ještě silnější pozici než u mladší skupiny mají Simpsonovi. Otto a Marek (B1) se na Simpsony dívají, když se nudí, a protože je to vtipné. Antonína (B4) baví Bart, protože vymýšlí vždy hlouposti. Borise (B4) baví Houser. Oba kluci mají o seriálu hluboké znalosti, např. že mají Simpsonovi čtyři prsty, nebo že Homer má vlasy s písmeny MG, podle autora seriálu. Boris dodával, že „to [je] jedinej film od toho studia, kde nedělali jako první ty hlavní postavy. Nejdřív ty okolní (...) a pak až dodělali Simpsonovi.“ A samozřejmě věděli, že Simpsonovi běží na Prima Cool. Oba kluci ale sledovali také Futuramu. Stejně jako u mladší skupiny se mezi oblíbenými a sledovanými objevovali SpongeBob a Harry Potter.

Tato věková skupina tedy nesleduje apriorně pohádkové pořady pro děti, ale je již častěji selektivní, a sleduje věci podle svého zájmu. Děti uváděly pořady (často ale z ČT:D) jako Zázraky přírody, Operace Jau, kterou Andrea (B4) okomentovala jako „boží“, pořady o koních či všeobecně o zvířatech nebo i Zprávičky (kde se můžou něco dozvědět, co se stalo ve světě, o covidu; B2). Robert (B2), když se hovořilo o robotech, vysvětloval, že „na HBO je takový ‚čas na dobrodružství‘ (...) jako že je tam to, seriál, kde je takovej malinkej robot.“

Při představení videoukázky pro aktivitu 2A, pořad Datová Lhota z ČT:D děti většinou znaly. Marek (B1) i Štěpán (B2), kteří byli ve svých skupinkách mediálně trochu napřed, ji identifikovali díky počítačové hře, která je s Datovou Lhotou spojená. Děti ze skupiny pražské (B4) pořad také znaly. Jakmile se rozběhla znělka, tak některé z nich říkaly, že vědí. Před tím si nebyli jistí.

Děti ze skupiny B4 jako jediné uvedly, že se přes pandemii koronaviru dívaly na UčíTelku. Ostatní skupiny toto nezmiňovaly. Bohužel není možné z našich dat prokázat, nakolik to je vlivem rodičů, školy či z motivace dětí samotných.

Stejně jako u nejmladší skupiny i třetáci z Ostravy uváděli, že se dívají na Ordinaci (Kristián B3), nebo pořad Likehouse s youtubery na Primě (Gabriel B3). V rozhovorech s touto věkovou skupinou děti spontánně nezmiňovaly, že by se dívaly na obsahy, které by byly především pro dospělé. Jen třeba Natálie (B1) uvedla, že si s rodiči pouští (na počítači) videa o věcech, které zajímají rodiče (a ne ji). Na dotaz na zprávy se zdá, že děti tuší, co to je, ale říkají, že zprávy pro dospělé nesledují („Ne“ s despektem). Natálie (B1) formulovala svůj despekt takto: „Děda na to kouká, když jsme u nich byli na víkend, a potom je z toho nešťastnej a naštvanej. Tak já nejsem ráda, že to dávají takhle.“

Dospívající (děti staršího školního věku)⁵

V této skupině se Bella dívá s mámou na filmy a s tátou na starší seriály nebo cokoli, co zrovna běží. Nemají placené kanály. Nevíce se na televizi asi dívala Kiki, která sledovala seriály z Netflixu jako Riverdale, Outer Banks a další. Nadšeně se vyjadřovala o reality show Too Hot to Handle, který pojednává o sexy mladých dospělých, kteří spolu musí navazovat romantické, ale nesexuální vztahy, v čemž zpravidla selhávají. Tento pořad je věkově vhodný až od 18 let. Joe se díval na televizoru na pořady ze zpětného přehrávání nebo z internetového archivu.

Elis se na televizi nedívá vůbec. Jackie, Lora, Joe a George jen výjimečně. Zpravidla dospívající sledují seriály, které sledují často online. Elis a George, protože sledují specifické obsahy, které na běžných televizních kanálech neběží (např. anime), někdy sledují na ilegálních severech. Bella má ráda „strašidelné“ anime, kde se řeže a bodá. Sledování menšinového žánru vede k pocitu menšiny ve školním kolektivu. Na film a seriály se někteří dívají také na různých serverech jako Přehrajto nebo Nejseriály (mj. Kiki). Ani další v této věkové skupině se na televizi příliš nedívají, prim u nich hrají sociální sítě, resp. v ohledu recepce to je YouTube (Fred, Tim, Joe, Kiki ad.). Jackie uvedla, že se na YouTube

⁵ Jak bylo uvedeno v metodologické části, v této nejstarší skupině se nám podařilo získat odpovědi od menšího množství účastníků a účastnit. Informace ve jedné ze skupin byly také ovlivněny tím, že se děti mezi sebou vlastně neznaly, což v online prostředí, v němž se výzkumné setkání konalo, způsobilo, že se tři z pěti spíše styděli něco říkat, vypínaly si kamery, čímž znemožňovaly vytvoření vřelejšího kontaktu a živější diskuse.

ráda dívá na animované seriály jako Simpsonovi, Spongebob, Futurama nebo s dvouletou příbuznou na Prasátko Pepa. Dejv byl v tomto ohledu výjimečný, jelikož sledoval YouTube jen výjimečně a spíše se díval na televizi. Ale i u něj hrál prim počítač.

Co se týká např. zpráv, tak Fred (C) se na zprávy nedívá, ale sleduje je občas na sociálních sítích. Dejv po vyzvání říká, že hodně sleduje zprávy, především ho zajímá, co se děje ve světě, zprávy „o koruně“ atd. Sleduje je někdy v televizi, někdy v počítači nebo na mobilu. Z poskytovatelů jmenoval Seznam zprávy, ale oblíbený kanál v televizi jsou ČT24 a ČT1. Před pandemií koronaviru se na zprávy díval také, ale ne tak často. Dejva téma pandemie velice zajímalo, jelikož i ve tvůrčí aktivitě si poměrně rychle s kolegou ve skupině Timem téma vybrali ke zpracování do svých novin, které měly primárně šířit osvětu a informovat. Tim (C) uvedl, že dříve sledoval s rodiči zprávy na Děčku, teď už je vidí jen výjimečně, když sedí s rodiči, sám ne.

5.1.3. Sledování YouTube a TikTok

Bez přehánění fenoménem pro všechny tři věkové skupiny bylo pouštění a sledování videí na YouTube. U některých dětí a skupin třetácků (B) i na TikToku. Některé děti i dělaly svá videa na své YouTube či TikTok kanály, příp. na kanály svých příbuzných. O tom ale více viz část 6. Produkce mediálních obsahů.

Nejmladší

Na různá videa a pohádky na YouTube se dívají prakticky všechny děti. Zituška (A4) se dívá na poloupírky Dakaria a Sylvania. Zuzanka (A4) zmiňuje také to, že se kouká na dokumenty o rybách, dinosaurech, mazlíčcích a křečcích. Dorka (A1) se dívá na YouTube na pohádky, např. na Binga, kterého podle jejích slov sleduje i na Googlu. Na YouTube se běžně sledují obsahy, které jsou dostupné (či byly dostupné) v televizi, třeba Robík (A4) uvádí, že se na YT dívá na SpongeBoba. Lukášek (A3) uvedl, že u babičky na YouTube kouká na různé stvůry nebo v souvislosti s filmem Venom (který jej ve chvíli realizace rozhovoru ovlivnil, jelikož Venoma tvořil v aktivitě 3) našel i video o tom, jak film Venom vznikl.

Zuzanka (A4) také na YouTube poslouchá písničky, zmiňuje Billie Eilish, tu má nejraději. Že poslouchají písničky zmiňují i Tadeášek a Toník ze stejné skupiny. Filípek a Karlík (A2), romského původu, zmiňují Bendiga, že se v televizi, ale i na YouTube a TikTok dívají na zpěváka Bendiga.

Děti (mj. Maxík, Nelinka, Miky, Pavlík i Petruška všichni A3, ale je to všeobecný jev) koukají na videa na platformě YouTube samy, bez rodičů. Zbyndřa (A4) vstává brzy ráno, aby se mohl na TV koukat na co chce – pouští si YouTube (nic jiného), ještě když rodiče spí, sám si to nakliká.

Děti se dostávají na YouTube z tabletu, mobilu, ale i počítače. Děti poznají ikonku aplikace YouTube na tabletu (uvedl to např. Toník A4). Prakticky v každé z nejmladších skupin se najde někdo, kdo ví, že YouTube je i na televizi. Vojtík (A4) vypráví, že mají na ovladači od televize přímo tlačítko

na YouTube, a tak může koukat i přes televizi. Dívá se i z tabletu a telefonu. Vojtík (A4) vysvětluje, že na ovladači je domeček, kde jsou aplikace a může to dělat sám bez rodičů.

Zajímavý (a v našem výzkumu nedostatečně probádaný) je přístup rodičů k YouTube. Zuzanka (A4) např. uvedla, že maminka, ani tatínek jí nedovolí dívat se na YT na televizi, ale ona se dívá se u maminky na počítači (protože vlastní nemá), což rodičům nevadí. Z výpovědí dětí se ukazuje, že YouTube není tak zásadně kontrolováno

V současné době tzv. participativní kultury (Jenkins, 2009), která je na sociálních sítích charakteristická fenoménem různých tzv. influencerů a youtuberů, není asi divu, že i u nejmladší věkové skupiny se sledování tohoto typu obsahů objevovalo. Nutno podotknout, že k našemu překvapení to nebyl nijak zřídka jev.

Několik chlapců uvádělo, že sleduje na YouTube youtubery (mj. i Pavlík A3). Vojtík (A4) zmiňuje konkrétního youtubera – sleduje Stejka. Robík (A4) se dívá na YT videa zabývající se hrou Minecraft – dívá se, jak někdo hraje (letsplayer videa) a pak sám hraje. Tadeášek (A4) sleduje minecraftovského youtubera SirYakariho. Letsplayer videa sleduje i Otík (A3).

Obzvláště u ostravské skupiny se objevovala informace, že děti sledují některé své příbuzné (starší sourozence nebo tety). Filípek a Karlík (A2): kluci se rozpovídají o TikToku – sledují tam bratrance. Mají spoustu sledujících nebo sledují spoustu lidí? Což z nahrávky není bohužel jasné.

Děti mladšího školního věku (třetáčky)

I u zmiňovaných sledovaných obsahů a YouTube je u této skupiny jasný posun od pohádkových příběhů k aktivně vyhledávaným videím, jejichž motivace, zdá se, je buď (1.) pobavit se, to pak často děti, jak samy uvedly (B2) jen proklikávají z videa na video, či (2.) vyhledávat obsahy podle zájmů a zálib, např. Štěpán (B2) hledá na YouTube zajímavosti. Andrea (B4) sledovala „5 minutes craft“, videa, kde ukáží, jak se za pět minut dá něco vyrobit, podle ní tam jsou užitečné nápady. Velká obliba sledování youtuberů a youtuberek může indikovat (3.) snahu být „in“. Mezi sledované tvůrce YT videí byli zmiňováni: Ikon a Kuky, Jakub Destr, Marwin, natyla, Creep nebo Bára Votíková. Eva (B4) zmínila, že YouTube a TikTok jsou aplikace, které žerou hodně baterie.

Zajímavostí bylo, že olomoucká škola má vlastní YouTube kanál, který děti uvedly, že sledují.

Dospívající (děti staršího školního věku)

Jak již vyplývá z informací uvedených v předchozích dvou částech, sledování YouTube a dalších audiovizuálních služeb, zpravidla mimo platformu televizoru, tedy na mobilu, nebo počítači je častým jevem u této věkové skupiny. Elis a George sledují anime na nelegálních serverech. U ostatních, kteří sledují YouTube, dominuje sledování (poslech) hudby a videí youtuberů a youtuberek. Lora sleduje Dream nebo PewDiePie, Bella výjimečně videa Lukefry a poslouchá hudbu (k-pop), Kiki má ráda Aničku Šulcovou. Hudbu poslouchá i Elis a George (ten tu starší hudbu). George (C) sleduje spíše streamery, které sleduje na Twitchi. Tam jsou videa nesestříhaná, a tak se George podle svých slov baví

tím, když narazí na nějaké chyby. Twitch sleduje také Elis. Kurt nebo Tim uvedli konkrétní youtubery, kteří natáčejí videa o hraní her (gayplaye nebo letsplayer videa). Joe uvedl, že má rád reakční videa, např. od Datla. Reakční videa popsal jako ta, kde jsou „ti co se hejtějí“. Ostatní chlapci ze skupiny C neuváděli, že by nějak intenzivně sledovali YouTube nebo TikTok. Kurt při oslovení k účasti ve výzkumu o TikToku prohlásoval, že „je to jako mor“ a odkazoval především ke sledování a napodobování tanečních videí. Jackie se vůči TikToku nevymezovala, ač jej sama nemá. „Já nemám TikTok, tak se dívám na Instagramu na ‚reel’s a na YouTubeu to jsou ‚shorts‘.“

5.2. Počítač

Počítač je záležitostí především starších dětí, které zpravidla mají své vlastní – např. Fred a Tim (oba C) zdůraznili, že počítač dostali poměrně čerstvě, v 5. nebo 6. třídě. Někteří kvůli koronavirové pandemii a distanční výuce (Claire, Kiki C). I mladší děti k počítačům ale mívají přístup, obzvláště, pokud mají staršího sourozence, který jej má. Dorka (A1) si půjčuje notebook od významně starší sestry a hraje na něm hry. Adámek (A1) kliká – jak tomu říkají prý rodiče – „blbosti“. Edík (A1) si píše na klávesnici bratrova počítače. Klávesnice byla jedním z obrázků v naší aktivitě 1. Byla to právě ona, která motivovala děti k diskusi o počítači. Všechny děti, když zjistily, že na obrázku je klávesnice, tušily, co to je: „To je na počítač“, a případně věděly, že se na to mačká nebo ťuká. Filípek nebo Klárka (A2) ví, že se na počítači dají hrát i hry. Karlík (A2) mluví v souvislosti s klávesnicí a počítačem o myšce, která k tomu patří.

Tři dívky z olomoucké skupiny nejmladších dětí (A3) uvedly, že mají vlastní počítač, není to ale častý jev v nejmladší věkové skupině. Pokud k němu vůbec přístup mají, tak zpravidla se sourozencem. Pavlík (A3) říká, že mají počítač doma, ale že to není jeho vlastní a že je napůl rozbitý, protože ho polil.

Mít vlastní počítač je ve věkové skupině třetáčků častější. Daniela (B4) sice nemá tablet, ani mobil, ale má vlastní počítač, který jí koupili rodiče kvůli pandemii koronaviru, aby mohla mít online výuku. Vlastní notebook/počítač měli Zdena a Viktor (oba B2). Robert nebo Tomáš (B2) hlásili, že mají počítač půjčovaný od jednoho z rodičů.

Nejspecifičtější situace vlastnictví počítače je u nejstarší sledované skupiny, měli svůj počítač všichni a dostali jej před rokem či dvěma (kolem 5. třídy). Jejich technické kompetence jsou relativně vysoké – vyrovnali se s prostředím OneNote v tvůrčí aktivitě, umí graficky upravovat textové dokumenty, řeší softwarové aspekty spojené s hraním her nebo prací s videy. Umí vyhledávat v Googlu, což prokázali dospívající obzvláště v tvůrčí aktivitě. Nejen kvůli úkolům do školy měli všichni ze skupiny C k dispozici počítač. Využívali jej poměrně často ke svým zájmovým aktivitám – hraní her (Kurt, George, Tim všichni C) nebo sledování videí a surfování (prakticky všichni).

5.2.1. Aktivity na počítači

Přes počítač si děti, které jej v nejmladší skupině (A) používají, zpravidla samy bez rodičů umí pustit videa na YouTube. V souvislosti s počítačem, ale nikoliv třeba tabletem nebo mobilem, děti uvádějí, že můžou něco vyhledávat na Google. Zpravidla vyhledávají pohádky a pořady, které mají rády. Vyhledávání zpravidla někdo asistuje – Karlík (A2) říká, že si někdy pouští filmy Google – tatka mu to pustí na vyžádání, sám neví, jak by to našel.

Některé děti i z nejmladší skupiny uváděly i netypické aktivity na počítači. Petruška (A3) zmiňuje, že občas kouká na AliExpress. Výzkumnice se ptá, jestli už nakupuje, na to Petruška říká, že ne, že se pouze dívá.

Věková skupina mladších školáků (třetáků) používá počítač obzvláště kvůli internetu. Zdena (B2) to formuluje takto: „My jsme na internetu 24 sedm, my bez internetu- [skočí jí někdo do řeči].“ Ale asi není třeba její větu dořikávat. Oblíbenost užívání internetu je patrná také z toho, že několik dětí uvádí, že má omezené množství času, který na internetu může strávit. Je to tedy něco, co rodiče mají potřebu omezovat. Marek (B1) tráví na internetu jeden a půl hodiny denně. To je limit od rodičů, který hlídá Google Family Link (nebo ekvivalent od Applu), čímž mají rodiče přehled o tom, jak dlouho denně na internetu je. Natálie (B1) nespécificky vysvětluje, jak takový limit funguje – „ukáže se ikona zámku“. Marek pokračuje, že to „zkoušel zlomit“, ale nešlo mu to. I další děti z jiných skupin uvádějí, že mají Family link. Andrea (B4) tvrdí, že ho umí obejít. Dan (B4) to obchází tak, že odinstaluje hru, tím deaktivuje časovač na danou aplikaci, a poté ji stáhne a nahraje znovu.

Větší znalost užívání počítače se projevuje u této skupiny například tím, že při otázce, co by si sebou vzali na pustý ostrov, Viktor (B2) říká, že by si vzal počítač, aby si mohl najít informace, např. o tom ostrově, souřadnice ostrova apod. Tereza (B2) by si vzala monitor s kamerou a nahrála by vzkaz, aby ji někdo zachránil. Dále děti znají wifi a umí se na ni přihlašovat. Po sledování Datové Lhoty Robert přirovnává portálový počítač k hvězdné bráně a užívá slovo „avatar“. Avatar „to je tvoje postavička, oblékáš si ji“ a „má různé schopnosti“ (Robert B2). Naproti tomu Viktor (B2) vysvětluje, co je to autorská licence. Děti také tematizují poruchovost počítačů. Otto (B1), když hrál hru a ukázala se mu bílá obrazovka, ale zmáčknul tlačítko a bylo to v pořádku. Nicméně od té doby se mu to stává pořád. Děti z této skupiny většinou umí vyhledávat na Googlu.

Děti prostřední věkové skupiny umí do počítače nebo na tablet nahrát nějakou aplikaci: Ve skupině B2 se hlásí pět dětí, jen Robert (B2) hlásí, že umí akorát něco nainstalovat a neuvědomuje si, že je to to samé. Ve skupině B2 explicitně děti zmiňují, že mají vlastní školní emaily, které používají. Evžen nebo Dan (B4) v reakci na jednu z časopisových reklam vypráví, že mu trvalo strašně dlouho, než se mu něco nepodařilo stáhnout, a že to hledal na Unity, ale že to pro Windows zkrátka nefunguje.

Pro nejstarší skupinu (C) je počítač samozřejmostí, kromě toho, že na něm musí dělat domácí úkoly a přípravu do školy, je zdrojem zábavy, hledání a konzumace mediálních obsahů, které je zajímají. Vedle sledování YouTube nebo Twitch, online archivů a filmových webů, jak bylo zmíněno výše, hrají obzvláště chlapci na počítačích hry. Tím, že v této věkové skupině mají děti z rodin se středním a vyšším socioekonomickým statusem a s méně sourozenci ve svém pokoji spíše počítač než televizor, je tato

technologie prostředkem, jímž se mohou do značné míry izolovat od rodičů ve svém pokoji, rozvíjet své zájmy, komunikovat s ostatními nebo se zabavit. Tato individualizace je rodiči často akceptována, jelikož vidí v počítači nástroj, jenž dospívající musí ovládnout především proto, aby byli úspěšní ve škole a na pracovním trhu.

5.3. Mobilní telefon a tablet

Dominantní u všech věkových skupin bylo užívání nových médií. Ať už šlo o tablet nebo mobil u mladších věkových skupin, nebo o počítač a mobil u skupiny nejstarší. U té bylo možné vnímat mobil jako samozřejmost. Pořizování mobilu je ambivalentní fenomén. Na jedné straně mohou rodiče děti kontaktovat a kontrolovat, na straně druhé se jim děti emancipují, přičemž užívání mobilu se hůře kontroluje (Hesová, Křížková, Skácelová, Sloboda, 2016).

5.3.1. Vlastnictví mobilu nebo tabletu a základní používání

Všechny děti (obou mladších věkových skupin) bezpečně na obrázku rozpoznávaly mobilní telefon a většinou i tablet. U něj si ne vždy byly jisté, ale zpravidla jej identifikovaly podle jeho relativní velikosti (šíře).

Vlastnictví a přístup k mobilnímu telefonu roste s věkem. Přístup k tabletu je mezi skupinami A a B rozprostřen nejspíše rovnoměrně, ale proměňuje se jeho účel směrem od obrazovky pro recepci obsahů (pohádkového typu) k zájmové, selektivní recepci a aktivitě v podobě hraní her nebo užívání sociálních sítí. Nicméně exaktní, a navíc reprezentativní závěry na základě dat z našeho výzkumu není možné vést. Zároveň je nutné zohlednit další faktory, jako jsou obzvláště počet sourozenců, ekonomická situace rodiny, ale také třeba postoje rodičů a výchovné styly (viz např. Sloboda, 2013), které jsme v rámci studie vůbec neměli možnost reflektovat.

Nejmladší

Děti nejmladší věkové skupiny mají buď svůj vlastní mobil, případně tablet, nebo mají tablet s někým sdílený, nebo jim ho rodiče či prarodiče půjčují. Častěji půjčovaný mobil pak děti vnímají za svůj, jako třeba Zbynda (A4) nebo Amálka (A1). Ta má prý společný telefon s tátou. Tablet má s mladší sestrou, ale má ho podle ní k dispozici jen na chvíli. U dětí ze skupiny A2 jsme se zeptali, při jaké příležitosti média dostali. Filípek dostal tablet na narozeniny, Karlík na Vánoce. Mobil dostali Klárka, Karlík, Filípek a Ivanka, když šli do školy. Ivance dala mobil babička. Klárka má dva telefony – první na hry, druhý, když chce volat. Děti často dostávají telefony po svých příbuzných, nebo použité. Klárka řekla, že když jí (stejně jako Filípkovi) upadl mobil na beton, tak šli do zastavárny pro nový. Asi kvůli

zamezení ztráty nebo rozbití některé děti říkají, že sice mobil (nebo tablet) mají, ale mají ho u táty nebo mámy.

V tom nejnižším věku děti reflektují nefunkčnost či rozbitost mobilů a tabletů, které by jinak mohly (chtěly) používat. Například Zbynda (A4) s rozhořčením opakuje, že jeho tablet nemá nabíječku, mají ji rodiče. Nejmladší děti (A1) poznaly, že se Bingovi v ukázce, kterou jsme jim v rámci výzkumu pouštěli, rozbilo sklo. Elinka říká, že je to displej.

Z obrázkové karty mobilu i tabletu je dětem už v nejmladší skupině jasné, že na mobilu (či tabletu) na obrázku jsou vidět aplikace (mj. Tadeášek A4). Některé děti jim říkají tlačítka. Karlík (A2) říká, že to jsou tlačítka, ze kterých se „ti něco ukáže“. Co se může ukázat jsou fotky (Gabrielka), hry (Honzík), TikTok (Karlík – směje se), Instagram (Filípek), nebo YouTube (Ivanka) (všichni A2). Vojtík (A4) říká, že zmáčkne domeček a tam se vybere aplikace.

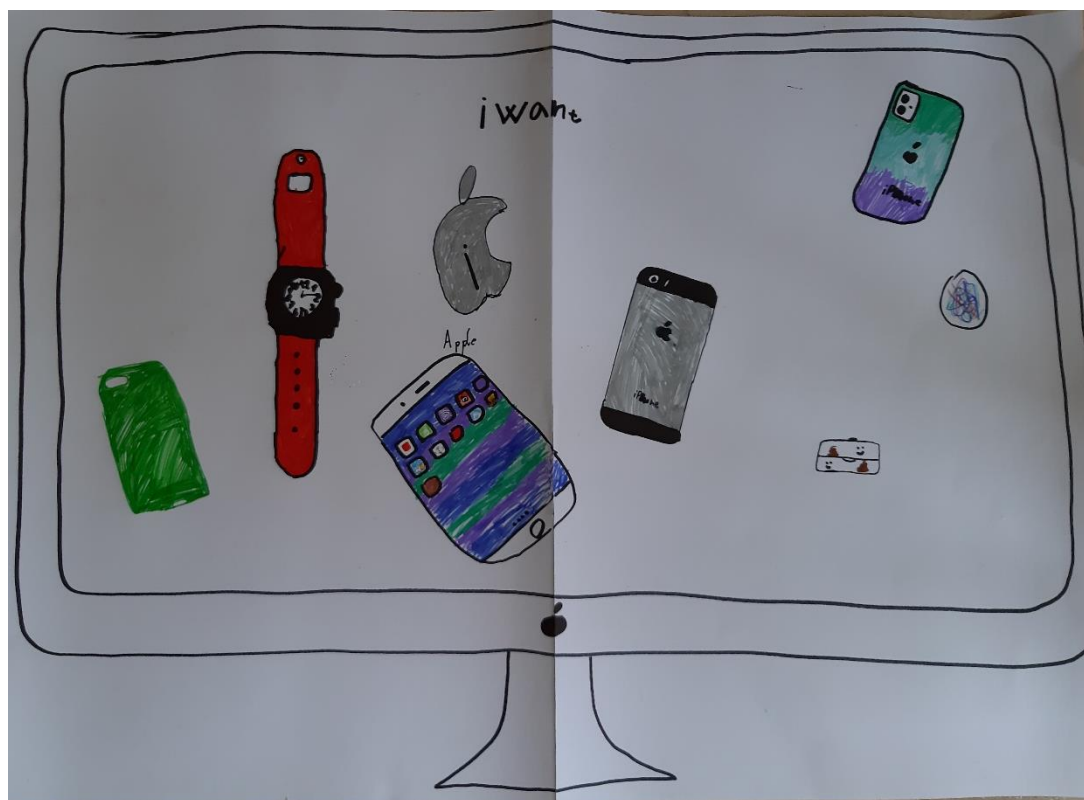
Poměrně specifickým věděním už u dětí skupiny A je, že vědí, co je to SIM karta. Jak vysvětlovala např. Lucka (A3), že její mobil nemá SIM kartu, a proto nemůže volat a psát zprávy, ale hraje na něm hry. Pavlík (A3) vysvětluje pojem SIM karta: „to se strká do telefonu, bez toho nemůžeš volat, a ani jít do Obchodu Play“ a také zmiňuje, že mu ještě maminka nedala SIM kartu (ale předtím zmiňoval, že si s maminkou občas volá). Podle jeho definice je Google Play „síť, kde stahuješ hry.“

Další specifickou věcí, která se objevila na dotaz výzkumníka, jestli děti někdy něco o médiích naučily rodiče. Amálka (A1) říká, že táta zapomněl, jak se telefon zapíná, a tak mu to zapnula – znala heslo, pohyb ruky. Tato informace a předchozí odkazují k tomu, že děti mají určité základní povědomí o funkčnosti mobilu a tabletu. Ale jen takovou znalost, kterou potřebují ke svému spokojenému užívání.

Tablet či mobil je mediální technologie, s níž mají již v tomto věku prakticky všichni nějakou zkušenost (Viz také specifičtější Kotrníková, Černíková, Šmahel, 2015.) Děti s telefony volají, hrají na nich hry, nebo si prohlíží fotky. Většina prvňáků má svůj vlastní mobil, případně (i) tablet.

Děti mladšího školního věku (třetáčky)

V ostravské skupině B3 všichni kromě Tomáše měli vlastní mobil. Tomáš si ho půjčuje večer, jinak ho mají sourozenci, s nimiž ho sdílí. I v dalších skupinách se najdou jen jednotlivci, kteří nemají mobilní telefon. Když jej nemají, tak mají zpravidla přístup buď k počítači, nebo tabletu. Když děti mluví o telefonech, některé z nich mají tendenci zdůrazňovat, že mají iPhone (např. B1, B4). Motivuje je k tomu ale především obrázek používaný v úvodní aktivitě, jelikož si všímají, že vyobrazený mobil (i tablet) mají dole kolečko. Gabriel (B3) vysvětloval, že u iPhonů ono kolečko slouží k tomu, aby se z něčeho (myslel aplikaci) vyjelo. Tento charakteristický prvek motivuje dokonce jednu ze skupin, aby v tvůrčí aktivitě 3 vytvořili celý svůj „příběh“ jako reklamu na produkty Apple, resp. prodejce iWant. Zatímco děti skupiny A uvažovali o kolečku jako něčem, co souvisí s dálkovým ovládním, v této skupině tomu rozuměli jako typickému prvku produktů Apple.



Obrázek 13: Reklama na iWant/Apple – výsledek tvůrčí aktivity

Tablet měla např. ve skupině B1 polovina dětí a další dvě se o něj dělily se sestrou (Marek) nebo mámou (Pavčina). V (pražské) skupině B4 měly přístup k tabletu všichni, čtyři sdíleli s někým dalším. Andrea (B4) vyzdvihla, že nemá tablet, ale iPad. Tomáš (B2) má dokonce obrazovku na sedadle v autě, aby se mohl za jízdy dívat na pohádky, ale už to nedělá, dělal to jen, když byl menší. Ivanka uvedla, že tablet moc nepoužívá, protože se seká, ale v době proticovidových restrikcí jej používala na volání s kamarádkami. Prakticky všichni umí do tabletu, mobilu (nebo do počítače) něco nahrát. Vědí, že aplikace se instalují např. z Google Play.

Nejstarší

Všichni ze skupiny C měli k dispozici mobil, který je využíván pro různé aktivity, na něž jsou i podle svých slov dospívající často. Většina z nich uváděla, že se sama snaží délku užívání mobilu snižovat. Z podstaty technologie jsou na mobilu sami, ale mobil si sebou berou i když jdou ven a s mobily i venku interagují.

Na mobilu dělali dospívající z tohoto výzkumu prakticky všechno (kromě psaní úkolů do školy) – komunikovali, sledovali obsahy, hráli hry, vyhledávali informace apod. Všichni umí instalovat aplikace (buď z Google Play nebo Apple Store), umí nahrávat své dokumenty (typicky fotky) z mobilu na počítač, ale případnou zálohu nebo převod ze starého mobilu na nový by si nechali udělat od otce (spíše dívky), protože by se u toho určitě naštvaly (Jackie, Kiki), nebo pod jeho dozorem (spíše chlapci), aby to pak

uměli sami (Joe). I když Kiki uvedla, že s tím jednou pomáhala mámě, a to prostřednictvím aplikace, kterou stáhla z Google Play.

Tablet, co jsme stihli zachytit v diskusi, měli k dispozici jen Dejev a John, a to u jiných členů rodiny. Je ale pravděpodobné, že k němu mají přístup i někteří další účastníci a účastnice výzkumu.

K čemu všemu děti mobily a tablety používají, se věnuje následující část a část o natáčení a focení v kapitole mediální produkce (kap. 7). Před tím, než tyto aktivity představíme, ještě vnímáme jako důležité zmínit další poměrně novou konvergentní technologii, která může vstupovat v nadcházejícím období (např. tak, jak to učinil příchod tabletů) významně do mediálních aktivit dětí a dospívajících, a tím i do mediální socializace, a to jsou tzv. chytré hodinky.

5.3.2. Chytré hodinky

Ač to nebylo zachyceno v naší přípravě na výzkum, všimli jsme si obzvláště u jedné olomoucké skupiny, že hned 4 děti mají chytré hodinky. Proto jsme se na ně zeptali. Když se začínáme bavit o chytrých hodinkách, Maxík (A3) si smutně dlaní zakrývá svoje klasické hodinky, které ukazují pouze čas. Pavlík (A3) např. u chytrých hodinek vidí problém, že se do chytrých hodinek musí dát SIM karta, jinak nejdou plně používat. Děti na nich hrají hry, používají kalkulačku, nebo zmiňují, že se na nich dá psát a volat.

Chytré hodinky mají poměrně často i třetáci (hlavně ve skupině B4). Bohužel jejich užívání jsme neměli čas v rámci výzkumu podrobněji diskutovat.

Možný specifický význam chytrých hodinek tkví v odpovědi Johna z nejstarší skupiny (C), který popisuje, jaká média postupně měl – počítač dostal v 5. třídě, do té doby měl mobil, ale ještě předtím „hodinky, kterými jde volat“. Je možné tedy uvažovat o tom, že část rodičů volí chytré hodinky jako předstupeň pořízení dalších technologií, především mobilu, jelikož má omezenou funkcionalitu (hry a internet), ale rodičům umožňují s dětmi komunikovat a kontrolovat je.

* * *

Výše v této kapitole jsme si představili, zda děti v našem výzkumném vzorku mají přístup a možnost užívat mobilní telefon či tablet, ale také jaké mají základní znalosti o této technologii a jaké mají dovednosti ji užívat. Nyní se podíváme podrobněji na jednotlivé aspekty užívání mobilů a tabletů, a to na:

- telefonování,
- užívání sociálních sítí,
- hraní her,
- a na další aktivity.

Jednu z významných činností a oblastí užívání mobilních telefonů a tabletů, která i díky sociálním sítím a participativní povaze naší kultury (Jenkins, 2009) zaujímá stále prominentnější místo, je vytváření vlastních mediálních obsahů těmito technologiemi, tedy obzvláště focení a natáčení videí. Tento aspekt užívání zde není záměrně zařazen, jelikož je zařazen do oblasti III. Produkce mediálních obsahů.

5.3.3. Telefonování a komunikace

Jak již vyplývá z diskuse výše, kde se zabýváme tím, k jakým médiím mají děti přístup, s mobilním telefonem děti často telefonují. I v nejmladší skupině (A1) děti vědí, jak se telefonuje – mobilní telefon si přikládá většina k uchu. Některé děti ale ukazují telefonováním jakoby vymačkáváním do displeje, u čehož dělají zvuk „píp, píp, píp“. Elinka (A1) říká, že si to můžeš „zhlásit a dát takhle před sebe“. Honzík s Jardíkem (A2) řeší, že na telefonování potřebují znát číslo. Pro vytáčení ale vědí, že mají zmáčknout zelené tlačítko (Bertík A1). Edík a Cyrda (A1) nazývají kontakty „tapetou“, po které jezdí prstem. Cyrda (A1) odpovídá, jak volá tátovi, následovně: „Táta má takovou tapetu na mobilu a já tam zmáčknou zelenej mobil.“ Karlík (A2) zmiňuje, že má aplikaci na volání, přes kterou si volá s kamarády. Zato Dorka (A1) volá sestře „na vidění“, tedy dělá videohovory. Zajímavý případ byl Adámek (A1), který tvrdil, že netelefonuje, s vysvětlením: „protože nemám komu.“

Komunikační funkce tabletu a mobilu je významně častější ve výpovědích starší skupiny třetáků. V úvodní aktivitě, kde jsme se ptali na to, co by si vzaly s sebou na pustý ostrov, by si některé děti vzaly mobil (mj. Tomáš B2) nebo tablet (mj. Radim B2), aby si mohly zavolat o pomoc. Specifičtěji se vyjádřila Tereza (B3), která by si vzala televizi – ale myslela webkameru – aby „nahrála vzkaz, aby ji někdo zachránil“. Ostatně webkamera jako prostředek pro komunikaci byla něco, co znají ze školy. Některé děti (např. v B3) uváděly, že si volají s kamarády. Gabrielovi (B3) po webkameře pomáhá kamarád s úkoly do školy. (Gabriel sám řekl, že se online výuky neúčastnil, že si do školy chodil pro zadání.)

Mobil a tablet je pro děti skupiny B aktivní komunikační prostředek. Zatímco u věkové skupiny A je komunikace silně omezena rodiči, mají např. mají omezeném množství lidí, s nimiž mají dovoleno komunikovat – zpravidla jen rodiče, nebo třeba prarodiče. Z výzkumů (Hesová, Křížková, Skácelová, Sloboda, 2016) mimo jiných také vychází, že mobily jsou ve věku nástupu do školy často iniciativou rodičů, kteří mají potřebu děti kontrolovat. Děti tohoto věku tedy nejsou motivované k tomu, aby mobily ke komunikaci samy od sebe používaly.

Telefonování a využívání médií ke komunikaci je naprosto zásadní pro nejstarší věkovou skupinu. Všeobecně mají na médiích dospívající rádi, že mohou být spojeni s kamarády a kamarádkami na dálku (Bella C). George má online přátele, dokonce po celém světě, našel si je během distanční výuky a na Discordu (program pro komunikaci mezi hráči her) a komunikuje s nimi o hrách a svých zájmech. Jackie (C) uvádí, že má večer povolené jen zprávy a volání, které nikdo z jejich přátel příliš nevyužívá. Je evidentní, že komunikace probíhá častěji přes WhatsApp a sociální sítě. Ti, kteří mají Facebook, tak ho mají zpravidla jen kvůli komunikaci s rodinou a přáteli. Poměrně často dospívající informačně a komunikačně využívají také Instagram. (Mají zpravidla zamknutý profil, nebo přecházejí mezi veřejně přístupným a zamknutým – viz dále.)

5.3.4. Sociální sítě

V oblasti používání sociálních sítí⁶ měli u nejmladší skupiny (A) ostravští účastníci a účastnice výzkumu v průměru jiné vzorce užívání než zbylé tři skupiny. Filípek, Klárka, Gabrielka, Honzík a Jardík (A2) mají svůj Instagram a jsou na něm aktivní. Děti této skupiny (A2) znaly také nejčastěji TikTok (Ivanka, Karlík, Filípek, Klárka, Honzík, Jardík). Karlík o něm řekl: „tam jsou takové písničky, takoví lidi, a my to musíme dělat podle nich.“ Technicky si zajišťují nahrávání sami – zmáčknou puntík. Vědomi jsou si také toho, že mají také časový limit na natočení videa. Obzvláště u této skupiny se objevovala informace, že děti sledují některé své příbuzné (starší sourozence nebo tety). Filípek a Karlík (A2) se rozprávěli o TikToku a říkají, že tam sledují bratrance. Vyzdvihují také to, že mají spoustu sledujících. Není jasné, jestli bratranec, kterého sledují, má hodně sledujících, nebo TikTok jednoho z chlapců má hodně sledujících.

V životě o dva roky **starších dětí (skupiny B)** hrály sociální sítě větší roli a byly častěji užívané. Opět nebylo možné v rámci výzkumu jít do hloubky a detailu užívání sociálních sítí, ale existují četné studie, které se touto oblastí zabývají. (mj. Šmahel, Macháčková, Mascheroni, Dědková, Staksrud, Olafsson, Livingstone, Hasebrink, 2020). Některé děti měly svůj instagramový účet (obzvl. skupiny B3 a B4). Gabriel (B3) se pochlubil, že na něj fotí svoji holku. Evžen (B4) dokonce pomáhá se správou Instagramu hotelu, který jeho rodiče provozují. Ne tak častý je u dětí tohoto věku Facebook. Například Zdena (B2) žijící v dětském domově jej má, aby mohla napsat rodině. Eva (B4) uvedla, že sice sociální sítě nemá, ale občas se na ně „kouká přes mámu“.

Nejčastější sociální sítí tak byl u dětí, s nimiž jsme se setkali, nejspíše TikTok, který byl rozšířen obzvláště u dětí ostravské skupiny (B3). Čtyři z dětí na něj natáčely vlastní videa. Karel se na videa jen dívá. Jana si postěžovala, že TikTok měla, ale „bezdůvodně“ jí ho smazali. Načež Františka vysvětluje, že se to děje, když se moc lajkuje. Gabriel (B3) s obdivem v hlase povídal, že jeho teta má hodně sledujících a dostala elektronickou peněženku.

Odlíšná je situace u skupiny **dětí staršího školního věku**, tedy dospívajících. U nich byla přítomnost na sociálních sítích prakticky samozřejmá a nebytí na sociálních sítích bylo spíše výjimkou (Dejv, Joe). I zde je ale třeba se podívat na tuto oblast médií detailněji. Nejméně častý je Facebook. Pokud jej dospívající mají, tak především na udržování kontaktů a komunikaci, někdy jen kvůli rodině. George, Lora a Jackie (C) jej vůbec neměli, Elis jen kvůli rodině. Dominantním v této věkové skupině se zdá být Instagram. Lora na něm má jen pět fotek a účet má jen pro přátele, aby je viděla, co prožívají. Svě sledující většinou zná, ty, které ne, si z velké části odebírá/blokuje. Podobně „restriktivní“ ho má i Joe – má ho pro přátele ze sportu a rodinu, nemá na něm ani spolužáky. Bella má jen jeden příspěvek, sleduje ji jen rodina a kamarádi, stories nedělá, je líná dělat si hezké fotky, fotí jen momentky. Také

⁶ Mezi ně nezahrnujeme YouTube, který jsme vyčlenili do dvou oblastí: do oblasti přístupu a užívání (kap. 4.2 a 4.3), kde se zabýváme YT jako aspektem recepce mediálních obsahů (a tedy jsme jej přiřadili k televizi a audiovizuálním streamovacím službám), a do oblasti vlastní mediální produkce (kap. 6), kde reflektujeme používání YouTube v souvislosti s distribucí vlastních audiovizuálních mediálních produktů. Do oblasti sociálních sítí jsme YT nezařadili, jelikož jsme se nedoptávali na „síťovací“, tedy interaktivní a komunikační aspekt této platformy, např. tedy na aspekty odebírání a sledování (či dokonce fanouškovství) konkrétních kanálů, na (ne)lajkování a (ne)komentování videí, ať už těch recipovaných či těch produkovanych a distribuovaných.

Kiki někdy na své sociální síti něco přidává, někdy ne. Jackie spíše sleduje věci, co ji zajímají, především tzv. reels. Elis spoustu svých sledujících nezná, ale snaží se to regulovat obsahem (ve Feedu má jen kamarády a sebe). Kvůli jedné hezké selfie získala najednou hrozně moc sledujících, přišlo jí to divné a smazala si je. George fotí různé věci, má spoustu sledujících a zná jen střípek z nich (asi 20 z 500). Geore, Elis a Bella mají profily veřejné. Lora ho občas přepíná na soukromý, čímž zamezuje cizím lidem vidět obsah. Aby mohly ovlivňovat, kdo jim píše a kdo je sleduje, mají Kiki a Jackie zapnuté sledování až na základě povolení. Nepřidávají si osoby, které samy neznají nebo které neznají její přátelé. Když je přátelé znají, říká Kiki, „tak si je přidám, a pak se jich [přátel] zeptám, a oni mi řeknou, že ho neznají, tak ho smažu, a když ho znají, řeknou mi, kdo to je, tak si ho tam asi nechám“. Také Kurt měl Instagram, ale táta mu to několikrát smazal, protože mu ještě nebylo 13 let. Otec stáhl do mobilu nějakou aplikaci, která upozorňuje na jiné aplikace, a tak se o Instagramu dozvěděl. Nechal to být až do chvíle, kdy Kurtovi mazal paměť mobilu, protože byla přeplněná, a tak smazal i Instagram. Dokud ho Kurt měl, přidával si kamarády, spolužáky a youtubery, „abych věděl [co dělají].“

Instagramu dospívající věnují i poměrně hodně času. George odhaduje, že jen dvě hodiny denně sleduje Instagram. Elis (C) se na čas svého užívání médií dívá, používá iPhone Screen Time, který měří dobu, po jakou jsou jednotlivé aplikace na mobilu sledovány (je zapnuta obrazovka). Za den Elis mobil sleduje třeba i 6 hodin 22 minut. Elis si dokáže zobrazit i specifický čas strávený na Instagramu. Devět hodin týdně, hodnotí to jako dost, chtěla by to omezit, ale tím, že neměla během pandemie koronaviru moc co dělat, tak jí to nešlo. Sledování času stráveného na aplikacích na mobilu znali ještě Kiki, Jackie, Joe a Kurt. Ostatní takové aplikace nemají nebo ani neví, že existují. Kiki ale rodiče neomezovali, zatímco Jackie nastavili i časové úseky během dne, kdy může např. komunikační aplikace používat.

I v této skupině se objevilo nadšení pro sledování TikToku. Bella mu věnovala více času než jiným sociálním sítím a platformám s mediálními obsahy, odhadem na něm tráví i 6 hodin za den. Nicméně řekla, že „hlavně přes karanténu, teď už mám i kroužky“ (Bella C), a tak má jiné trávení času. Lora (C) hodnotila, že na TikToku sleduje „blbiny“. Jak bylo již uvedeno výše, Kurt například považoval TikTok za podřadnou platformu. Jackie TikTok nemá, ale sleduje krátká videa na YouTube (shorts) a Instagramu (reels). Jako jediná uvedla, že používá Pinterest, kde hledá a stahuje různé fotky a obrázky.

Dospívající často vedle sledování youtuberů či youtuberek točí vlastní videa na YouTube. Lora je natáčí jen na „můj den“, kde to za 24 h zmizí. Zároveň je má přístupné jen pro blízké přátele. Elis sleduje 500 lidí, a tak nesdílí videa se všemi, jen s přáteli. Kurt má svůj gameplay kanál se 170 videy a více než padesáti odběrateli.

Regulace obsahu a toho, kdo jej může sledovat se zdálo být tématem, které dospívající řešili, aniž bychom se jich museli explicitně ptát. Přesto ale kvůli omezenému rozsahu vzorku není možné vyvozovat nějaké závěry. Vzhledem k mediální gramotnosti je zřejmé, že děti tohoto věku jsou schopné obsah a jeho dosah různě regulovat.

Bella ale i Elis (C) ještě zmiňovaly, že je zajímají memes, což je sice subtilní fenomén cirkulace mediálních obsahů, konkrétně jednotlivých obrázků či koláží, ale svou intertextualitou (odkazováním k jiným mediálním obsahům, vč. aktuálního kulturního či politického dění), humorem a často také chytrostí je jistě zajímavým socializačním fenoménem. Některé z memes vyžadují poměrně vysokou

analytickou a kritickou úroveň mediální gramotnosti. Bohužel tento fenomén nebylo možno v našem výzkumu více probádat.

5.3.5. Hraní her

Hraní her na mobilu, počítači, tabletu nebo i herní konzoli (např. Playstation) se vyskytuje u velké části dětí nejmladších skupin.

Nejmladší **školácci** (prvňáci; A2, A3 a A4) hrají častěji hry, než **předškoláci** (A1). Maxík (A3) říká, že na PC hraje hru „Wormsi“ a nazývá to přímo „válečnými červíky“. Ostatní děti z jeho skupiny přitakávají. Ozývá se dívčí hlas a říká: „já jsem to s ním hrála“. Zásadním fenoménem u 7letých a 8letých dětí je hra Brawl Stars, kterou znají snad všichni, co hrají. Často ji znají i ti, kteří ji nikdy nehráli. Nejspíše bývá tématem k diskusi. Stále oblíbenou hrou je Minecraft, u níž někteří chlapci uvedli, že se dívají na letsplayers videa, aby pak mohli podle toho hrát. Maxík (A3) říká, že se na něco dívá. Pavlík začne vysvětlovat, že se to jmenuje Roblox. Podle něj to je hra, ve které máš všechno – simulátory, skákačky a tak. Děti, které hry hrají, také zpravidla vědí, co je to Google Play

Podobné herní preference uváděly i o trochu starší děti. Větší důležitost hraní her v životě této věkové skupiny indikuje fakt, že si při tvorbě vlastního příběhu v aktivitě 3 dvě skupinky vybraly, že budou dělat výjev z počítačové hry, i přesto, že v úvodní instrukci byly explicitně zmíněny jen televize a film. Děti také o hrách mluví odborněji, mají s nimi větší zkušenost a hlubší znalosti nejen obsahu, ale i souvisejících věcí.

Děti hrají Brawl Stars, které někdy označují nepřesně jako „Bravo stars“, ale také familiárně jako „Bravko“ (Zdena, Robert B2). „Já jsem začal poprvé hrát brawl stars, když byl novej brawler, pan Tučnák, Mistr P.“ (Robert B2) Radim a Tomáš (B2) při kreslení obrázku ze hry Brawl Stars vysvětlují, že mezi sebou brawleři bojují, Radim popisuje i co to je „ultimejtko“ – tedy to, když třeba brawler Spike hodí větší kaktus, ze kterého se uvolní menší, které protivníka zasáhnou a zpomalí. Tedy jakási výjimečná bojová akce brawlera. Chlapci mluví i o „skinech“, tedy vzhledu, který postavy mohou měnit podle toho, kolik posbírají zkušeností. Další často zmiňovanou hrou jsou opět Roblox, tu hrají téměř všichni z olomoucké třídy. I ty chtěla jedna skupinka (ve skupině B2) kreslit v aktivitě 3, ale byl s nimi intelektuálněji Štěpán, který hru neznal, a tak se na ní nedohodli. Několikrát také padlo (v B2 a B4), že děti hrávají hry spolu, nejspíše po síti.

V tomto ohledu jsme nejstarší skupinu informačně dostatečně nevytěžili. Dívkami ze skupiny C, nebylo přímo hraní počítačových her zmíněno. Jackie se např. přerekla, že na počítači hraje, ale hned se opravila, že tam dělá různé věci. U chlapců bylo vidět, že mají o počítačové hry zájem a některé z nich hrají. Tim a Fred uvedli, že hrají Fortnite a Minecraft. Chlapci i Kurt uváděli, že na YouTube sledují videa, kde se hrají počítačové hry, které sami hrají. Taková videa točil i Kurt, který také zmínil, že byl i na počítačovém kempu.

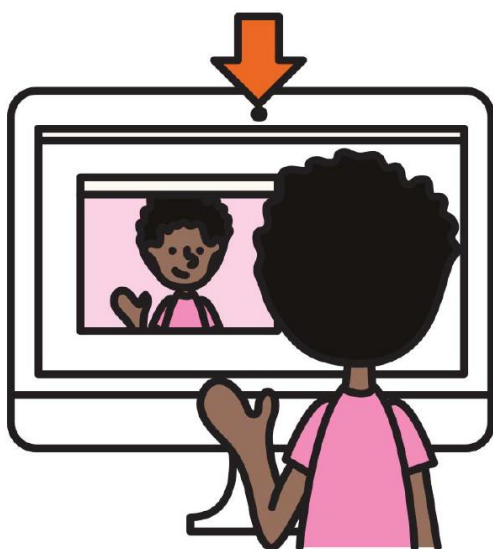
Je třeba podotknout, že u účastníků a účastnic našeho výzkumu v této věkové skupině byl poměrně rovnoměrný mix mediálních (vč. počítačových) i nemediálních aktivit. U sportujících Tima a

Joa převládaly více nemediální aktivity a nebylo tak silné hraní her, na které neměli čas. Je možné se domnívat, že u dospívajících více introvertních či s méně podnětným prostředím by oblast hraní her mohla být více tematizována, obzvláště u chlapců.

5.3.6. Další aktivity s mobily, tablety a případně počítači

Mobily a tablety umožňují mnoho různých aktivit, které jsme vyčlenily výše do samostatných podoblastí – telefonování, používání sociálních sítí (především ke konvergentním aktivitám, nikoliv jen pouhé recepci). Focení a natáčení bude popsáno v kapitole 7. Další aktivity, které jsou jen řídce zmiňované u nejmladší skupiny, bylo psaní nějakých textů („ťukám si tak,“ Pavlík A3) nebo třeba malování. Robík (A4) například vyprávěl, jak si půjčuje od táty tablet (který sdílí ještě se dvěma sourozenci) a nejčastěji na něm maluje.

Skupinám A i B jsme ukazovali v úvodní aktivitě s obrázky médií jeden složitější výjev. Zobrazoval osobu sedící u monitoru, a před ní se na monitoru zobrazuje její odraz. Na obrázku je v rámu monitoru tečka na místě integrované kamery, u níž je i nakreslená šipka. Přesto, že většina dětí měla zkušenost s online výukou, obrázek je zmátl. Děti tipovaly, že jde o zrcadlo, televizi, nebo okno. Až po opakovaném dotazu a upřesnění z naší strany: „Na co ukazuje ta šipka?“ některým účastnicím a účastníkům došlo, že jde o něco, co dělají ve škole na online výuce.



Obrázek 14: Motiv z úvodní karty vyjadřující webkameru a komunikaci po ní

Zatímco u dětí střední věkové skupiny byla (webová) kamera na monitoru rozpoznána zpravidla po menším navádění a byla ihned spojována s online výukou, u dětí nejmladší věkové skupiny to tak nebylo, a to i přes to, že měly určitou zkušenost s online distanční výukou.⁷

⁷ Ovšem předškoláci i prvňáčci chodili během školního roku 2020/2021 do školy nejvíce ze všech dětí. Jejich zkušenost s výukou po webkamerách byla proto významně menší.

Zajímavým jevem, opět u tvorby během závěrečné aktivity, byla zmínka Evžena (B4) ze skupinky, která tvořila reklamu na iWant/Apple produkty, o SIRI coby aplikaci na iPhone a o iDomácnosti. Bohužel zmínka padla až během závěrečné evaluace, kdy již nebyl čas se dále doptat, jakou s těmito aplikacemi má Evžen zkušenost.

Nejstarší věková skupina používá velice samozřejmě internet a různé počítačové a mobilní aplikace i webové služby. Během tvorby vlastních novin (aktivita 3) za pomoci Google překladače si dospívající Elis a George překládali názvy seriálů z angličtiny do japonštiny, debatovali mimo jiného i o fontu a na příklad z legrace hovořili o tom, že by použili písmo Comic Sans, které se k tématu komiksu hodí lépe.

Závěrem této části o mobilech, tabletech a zprostředkovaně počítačích (jelikož tzv. smart technologie je v zásadě technologií počítačovou) bychom rádi podtrhli, že vedle ostravské skupiny a jejich specifitějšího mediálního chování a recepce byla zajímavá ještě Zdena (B2), která se během aktivity 3 v dialogu s výzkumníkem rozovídala o svém životě v dětském domově. Z jejího povídání bylo evidentní, že prostředí institucionální péče, kdy více dětí různého věku žije dlouhodobě spolu, významně ovlivňuje přístup k mediálním technologiím, jichž měli v domově větší množství, ale také se především od starších dětí a dospívajících předávají mediální preference a i kompetence.

5.4. Časopisy, noviny a čtení

Na čtení časopisů, novin či knih jsme se účastníků a účastnic výzkumu ptali spíše kuse a okrajově, a to především v rámci aktivity tvorby novin (aktivita 3, nejstarší skupina C) a v rámci diskuse nad časopisem (aktivita 2B se skupinami A a B). Hlavní účel aktivit byl trochu jiný, např. u aktivity s časopisem (Sluníčko či ABC) bylo hlavním účelem zjistit, nakolik děti odliší různé žánry, grafické prvky. Omezené zjišťování v této oblasti bylo z důvodu omezeného času, jelikož jsme měli ambici zrealizovat aktivity tak, aby pokryli co nejvíce oblastí mediální gramotnosti. Případná zevšeobecnění v této části je třeba vnímat se značnými limity.

Jen některé děti poznávají Sluníčko. Ti, co mají s ním zkušenost, vědí, co v něm je. Všeobecně se zdálo (bohužel jsme se nedoptávali důsledně a v dostatečném rozsahu), že se jen některé děti běžně setkávají s časopisy pro děti a druhá část prakticky nikdy. Maxík se při nahlédnutí do časopisu podivuje, „co to je“? Ostatní děti čtou komiksy, Čtyřlístek, nebo časopisy spojené s hrami jako je Minecraft a Brawl Stars. Častěji se objevovala informace, že čtou časopis Lego. Matýsek si s tátou prohlíží časopisy o zvířatech. Vašík (A4) třeba tvrdí, že časopisy nečte. Nicméně řekl, že čte Čtyřlístek. Z toho nejspíše vyplývá, že nejmladší děti nemají příliš zevšeobecnělou představu, jak časopisy vypadají a co obsahují.

Některé děti jsou vystaveny čtení svých prarodičů (Miky A3 – babička čte Blesk) nebo rodičů (Lindička A3 si vzpomněla, že její tát čte časopis Reportér). Noviny jsou podle nich nuda. Znají je spíše od prarodičů. Kluci, jako třeba Zbyndřa (A4), občas čtou časopisy o autech (pro dospělé).

Ve věkové skupině dětí mladšího školního věku – třetáčků nebylo čtení časopisu nijak zřídka. Pavlína (B1) uváděla, že čte doma nebo v knihovně komiksy SpongeBoba, Marek (B1) a další (pět dětí z B2)

vedly Čtyřlístek. Komiksy a časopisy se superhrdiny se zdály být oblíbené. To způsobuje to, že se slovem „časopis“ mají děti spojené časopisy pro dospělé. Ty pro ně jsou komiksy. Podle Marie (B1) jsou v časopisech jenom zprávy a jsou pro dospěláky. Intelektuálněji Štěpán (A2), který čte (asi jako jediný) Mateřídoušku, ví, že v časopise pro dospělé jsou zprávy, ale také třeba křížovky. Říká, že v Mateřídoušce moc zpráv není, že jich bylo víc v ABC, které dřív četl. Na otázku, jestli ho to zajímalo odpověděl jen: „docela jo.“ Některé děti čtou také zájmové časopisy, např. o koních nebo Zdena (A2) čte Skautský časopis.

Čtení dospívajících jsme neměli možností více zjišťovat. Z dílčích náznaků je možné konstatovat, že čtou četbu, kterou musí do školy. Kurt ale například uvedl, že některé věci z četby ho baví a že je četl na táboře, když ostatní chodili na mobil. Ostatní čtou velice selektivně podle svého zájmu (Jackie detektivky, Kiki jen knihy k seriálům, které má ráda) a zpravidla online – ať už jde o informace o hudbě, anime, počítačových hrách, sportu nebo jiných „nemediálních“ tématech, jež preferují ve svém životě. Zprávy také vnímají jako záležitost dospělých (Fred, C) a sami aktivitu s tvorbou novin pojali dvojitým způsobem: buď tvořili noviny pro dospělé se standardními obsahy (nudnou politikou nebo informacemi o COVID-19), nebo začali dělat noviny pro sebe, resp. lidi, kteří mají stejné zájmy. Tim (C) při práci na vlastních novinách (aktivita 3) vyhledával noviny a nachází Reflex a Blesk. Na otázku, jestli tyhle deníky kluci ze skupiny znají, odpovídá Tim, že ano. Dejv říká, že Blesk slyšel, ale Reflex nikdy. Dejv navíc zmiňuje ještě iDnes nebo Deník. Joe a Kurt neměli zkušenost s novinami vůbec, proto pro ně aktivita 3 byla velice těžká. Účastníci a účastnice našeho výzkumu také četli již poměrně dobře anglicky, takže své zájmové čtení uspokojovali i na anglicky psaném zpravidla online obsahu.

Uvedený výčet pro děti dostupných médií a způsobů jejich užívání není rozhodně vyčerpávající. Jak je patrné z konstrukce scénáře, ve kterém jsme právě posílili zjišťování jiných složek mediální gramotnosti na úkor přehledu, co všechno, kdy, kde, s kým a jak každé jedno dítě sleduje, hraje či „dělá“ na mobilu, TV apod. Výzkumný obrázek užívání médií a přístupu k mediálním sdělením a technologiím je možné a rozhodně vhodnější zjišťovat dotazníkovou metodou na reprezentativních vzorcích dětské populace nebo individuálními rozhovory ve větším množství. Přesto je tato část jednou ze složek mediální gramotnosti a obzvlášť pro kontext analýzy ostatních tří oblastí je velice relevantní.

5.5. Omezování dostupnosti médií a jejich užívání ze strany rodičů

Téma, které se v komunikaci s dětmi objevilo hned záhy, při zjišťování, co mají děti k dispozici, je omezování dostupnosti médií. Totiž zásadním faktorem vstupujícím do toho, k čemu mají děti přístup a co používají, jsou rodiče. (Sloboda, 2013, Wagner, Gebel, Lampert, 2013, Valkenburg, Krčmar, Peeters, Marseille, 1999) Přičemž míra omezování přístupu a užívání médií je nepřímo úměrná věku.

Čím jsou děti mladší, tím více a přímo rodiče omezují, či média nepožizují, aby nemuseli omezovat. Čím jsou děti starší, tím více jednoznačné restriktce v podobě fyzických omezení (nepožizování, odebrání, půjčování) či pravidel užívání (časových, obsahových, behaviorálních) mizí a nahrazuje je buď průběžná či následná kontrola (např. v podobě diskuse o užívání, finanční omezování, např. kreditu na mobil), nebo později víceméně naprosté uvolnění pravidel. (Sloboda, 2013)

Není proto překvapující, že nejmladší skupiny toto zmiňovaly. Například Lukášek (A3) se dívá na kraviny u babičky, protože rodiče nedovolují se dívat na televizi. Jak bylo zmíněno výše, některé děti se dívají na televizi v době, kdy rodiče spí, aby se mohly dívat na to, na co nemůžou. Několik dětí napříč nejmladší skupinou uvádělo, že jejich rodiče používají různé technické nástroje, jako jsou časové omezovače. Verunka (A4), Bertík a Davídek (A1) i Davídkův starší bratr mají omezovač. Bratr proto, aby nemohl hrát dlouho. Tadeášek (A4) uvedl, že může být tak hodinu na tabletu. Jeho mamka přijde a nahlásí 10 minut. Tadeášek pak sleduje hodiny před sebou a po deseti minutách tablet vypne. Vojtíkovi (A4) také táta omezuje čas, ale on si umí sám čas prodloužit. Běžné pravidlo, kdy rodiče ústně nastaví dobu užívání médií nebo dobu, kdy má jít dítě spát, zmiňoval Robík (A4). Je ale pravděpodobné, jelikož jde o běžný rodičovský mediálně výchovný nástroj, že dětí bude daleko více. Robík si také nebyl jistý, ale věděl, že limity na mobilu a na jak dlouho ho má, nejsou rodiči upřesněné.

Obdobně běžné je i obcházení a vyjednávání pravidel dětmi a je samozřejmou součástí rodičovské mediální socializace a výchovy. (mj. Sloboda 2013) Robík (A4) uvedl, že jeho táta může tablet omezit na dálku. V diskusi u výkresu Filípek a Karlík (A2) zmiňovali domácí pravidla užívání mobilu – nesmí být s mobilem venku, nejspíše proto, aby ho neztratili či jej nerozbili. Uvedli také, že rodiče jim mobil jako výchovný trest neodebírají.

Jelikož skupina třetáků častěji užívá mediální technologie (mobil, tablet, počítač) různé nástroje omezování byly během výzkumu zmiňovány. I když některé děti sledují média i pozdě v noci a nikdo je nehlídá (např. Františka B3), časová omezení rozhodně nezřídka existují. Používání Family Linku, který odměřuje čas, jak dlouho je možné zařízení či konkrétní aplikaci užívat, bylo zmiňováno častěji a ve všech skupinách dětí, nejvíce v pražské skupině, což bylo asi projevem důslednějšího a vyhraněnějšího výchovného stylu. Děti to vnímaly jako samozřejmost a reprodukovaly argument, „abysme na mobilu nebo PC netrávily moc času.“ Ovšem právě děti z této skupiny i nejčastěji říkaly, že omezovač umí obejít, například odinstalováním a opětovným nainstalováním aplikace/hry (Dan B4).

Jako přítomný nástroj regulace mediálního užívání bylo i fyzické zamezování přístupu. Zatímco u skupiny A děti média prostě neměly, nebo k nim neměly přístup, u skupiny starší tomu tolik nebylo. Je to z toho důvodu, že portabilní, tedy menší a přenosná nová média se zpravidla vnímají jako osobní věc dítěte – což nebyl případ dříve u rodinné televize nebo i počítače. Vedle již zmíněného technického řešení omezení užívání zmínil Kristián (B3), že mu jednou dali rodiče mobil na skříň, aby na něj nedosáhl.

Různé obcházení omezujících pravidel se objevilo, např. když výzkumník diskutoval se skupinkou během aktivity 2B věkové omezení pro nákup (a logicky tím i hraní) počítačové / playstation hry. Kristián (B3) se samozřejmostí namítá, že to přece může koupit máma nebo taťka. Gabriel (B3) toto pravidlo bagatelizuje zcela: „No a co“ s tím, že už má hry, které jsou od 15 let věku.

Kiki z nejstarší skupiny (C) uvedla: „Rodiče jsou rádi, že jsem venku, že jsem na čerstvém vzduchu,“ a tak ji nekontrolují, co na mobilu dělá. Nicméně dodává: „Kdybych řekla, že trávím [na mobilu] šest, sedm hodin, tak mi řeknou, ať to odložím. Ale já chodím hodně s kámoškama ven, tak nejsem tolik na mobilu.“ Elis uvedla, že je na mobilu až šest hodin denně. Má aplikaci, která jí čas sleduje a při překročení času jí blokuje postupně jednotlivé aplikace. Toto má Jackie, ale je dohodnutá, že ji od dovršení 15 let rodiče nebudou omezovat užívání mobilu. Nastavená pravidla jí nevyhovují, jelikož má komunikační aplikace povoleny jen do 19:30, což je podle ní brzo, jelikož spolužáci a spolužačky, co třeba mají kroužky, tak jsou k dispozici až právě v takto pozdějších časech. Používání software na omezování užívání mobilu uvedl i Joe. Kurt řekl, že nevěděl, že ho jeho táta aplikací může sledovat, protože mu užívání mobilu neomezoval. Nicméně táta Kurta takto nachytl při lži, kdy tvrdil, že mobil nepoužíval, ale otec díky aplikaci věděl, že ano.

Jak bylo již naznačeno výše a jak vyplývá z jiných studií (Sloboda, 2013) omezování dostupnosti médií a jejich užívání není ze strany rodičů u dětí staršího školního věku již tak časté, jako je u skupin mladších. Hlavním nástrojem omezování se zdá být ne/pořízení zařízení (typicky u skupiny A a částečně i B) a služeb (tedy např. finanční regulace). Jakmile mají děti média k dispozici a zpravidla vlastní, což je charakteristické obzvláště pro dospívající, a pokud si plní své úkoly, omezují užívání médií (např. časově nebo obsahově) rodiče jen výjimečně. Jak bylo vidět z výpovědi Elis (C), ona sama skrze aplikaci na svém mobilu sleduje délku užívání jednotlivých aplikací. Sama hodnotí čas na nich strávený (i přes šest hodin denně) negativně. Dobrý regulátorem užívání a přístupu k médiím se jeví vytíženost dětí jinými nemediálními zájmy, jako jsou sportovní a jiné kroužky (např. Tim a Joe ve skupině C) (mj. již Sloboda, 2013).

6. Analýza a evaluace mediálních obsahů

Jednou z nejčastěji tematizovaných složek mediální gramotnosti jsou schopnosti analyzovat obsahy a vyhodnotit je vzhledem ke svým potřebám. Často se tato složka označuje jako schopnost kritického myšlení. Je ale nutno podotknout, že kritické myšlení je vyšší rovina této schopnosti. Jako základnější je možné vnímat schopnost dětí/lidí odlišit realitu od fikce, poznat konstitutivní prvky mediálních obsahů a odlišit například hlavní a vedlejší postavy a dějové linie, poznat plynutí času a změny prostoru v mediálních obsazích (např. prostřednictvím filmového/televizního střihu, nebo odlišit žánry. Až na základě těchto schopností a dovedností a spolu s dalšími (Theunert, Schorb, 2000), jako je např. reflexe sociální role médií, jejich zájmů a struktury, ale také nemediálních kompetencí (viz. např. funkční gramotnost, Doležalová, 2005) je možné rozvíjet kvalitní kritické myšlení (mj. Valenta, 2017) a být emancipována od vlivu médií či je účelně využívat pro své potřeby (Lauber, Krapp, 2013), např. ve vlastní produkci.

6.1. Rozeznávání reality a fikce, dobra a zla

Nejmladší z dětí (skupina A1), které v rámci jedné z aktivit sledovaly krátkou pohádku Bing s animovaným králíkem v hlavní roli, byly dotázány, jestli je tento králík reálnou postavou. Děti se bez výjimky shodly na tom, že ne, jednotlivé důvody pro takový závěr pak byly různorodé: králíci nemluví, nemají oblečení, boty, dům; některé z dětí identifikovaly postavy jako kreslené/malované či šité. Jedna z dívek nadpřirozenost odsunula za hranice toho, co může sama ověřit: podle ní mluvící králíci „v naší republice neexistují, to jenom ti opravdoví králíci.“ Obdobně chlapci ze skupiny B3 hádali, že hrdinové jako Spiderman existují někde jinde, například v Anglii. To jeden z nich dále doložil tím, že „viděl reklamu a kolem proletěl Spiderman, takže asi jo.“ (Karel, B3 – Svůj dojem chlapec podložil reklamou, kterou tím označil za realistický žánr.

Stejná skupina si však u Harryho Pottera byla jistá méně, postavy z filmu děti označily za opravdové – na rozdíl od kreslených postav či loutek pro ně představovalo větší obtíže oddělit postavu herce/herčky od ztvárňované postavy. Elinka (A1) znala jméno herečky Emmy Watson, na dotaz výzkumníka, kdo to je, děti dospěly společně k tomu, že to je herečka. Dorka vysvětlila, co to znamená, že je herečka: „Že hraje ve filmech různých“. Dívky ze skupiny B1 by si přály umět čarovat, ale vědí, že to nejde. Filípek a Karlík ze skupiny A2 vyhodnotili svět Harryho Pottera jako svět, který není opravdový. Chlapci hádali, že se ve filmech jedná o masky. V tomto kontextu se pak chlapci začali bavit o karetních tricích a kouzlech, které se dají naučit. Filípek (A2) vzpomínal na rodinného příslušníka, který předváděl naučené triky. Chlapec ho nazýval hercem – mezi užíváním triků a hereckou profesí si utvořil spojitost.

Při tvorbě vlastních postav podskupina dětí (A1) malovala příšery, přičemž si uvědomovala, že existují pouze v televizi. Jiná z těchto podskupin ztvárňovala svět SpongeBoba. Dívky v této skupině nepovažovaly podmořský svět, v němž mohou hořet ohně, kouřit komíny či existovat podmořské bazény, jako zvláštní či nesmyslný. Vyhodnotily však, že v ananasu jako SpongeBob nikdo jiný bydlit

nemůže. Bělinka z této skupiny na otázku, zda je SpongeBob skutečný, odpověděla, že nikoli, protože ve skutečnosti jde o houbu na mytí. S živočichem si postavu nespojila. Chlapci ze skupiny B3, tedy devíti a desetiletí označují postavu pana Krabse, ze stejnojmenného animovaného seriálu za dobrou i poté, co názorně ukážou, jak „se koupe v penězích” a jak je na penězích „závislý”, což také znamená, že neplatí svým zaměstnancům peníze. Na doplňující dotaz výzkumníka na tento rozpor reagují pouze smíchem. Všimají si jen jedné sady rysů postavy (jak je legrační, zajímavá), s kontextem si je však příliš nespojují, natož aby se u nich projevilo morální usuzování.

Chlapci v jiné z podskupin odmítali při tvorbě příliš fabulovat (přidělat své utvářené postavě druhou hlavu), protože cítili, že taková bytost neexistuje. Když se výzkumník zeptal, zda se může taková bytost objevit alespoň v televizi, děti povzbuzeny myšlenkou přidaly postavě hlavy další dvě. Svým oblíbeným postavám děti napříč kategoriemi i nad rámec balíčku dovedností a vlastností dané originální pohádkou připisovaly další rysy a (super)schopnosti, které považovaly za extrémně pozitivní (např. své oblíbenky Hermioně dala skupina dívek dovednost mluvení se zvířaty, kterou má originálně pouze Harry Potter). Jsou si vědomy, že v televizních obsazích, které nepovažují za realistické, je možné skoro cokoliv.

Většina z dětí dokázala identifikovat superschopnosti postav jako nadpřirozené. Dívky ze skupiny A2 obdivovaly nadpřirozené schopnosti Elsy z Ledového království, přičemž však uznávaly, že ve skutečnosti takovou schopnost nikdo nemá. Smíšená trojice ze skupiny B2 ztvárňovala zvířata se superschopnostmi, přičemž věděla, že skutečná zvířata je nemají.

Které bytosti skutečně existují a které ne, dokázala většina dětí jak z nejmladších skupin, tak i skupin třetáčků poměrně snadno rozhodnout. Skupina B4 jako ústřední motiv své malby použila nápis „mimozemšťané neexistují”. Jen Monča (A3) výzkumnici prozradila, že věří, že draci existují, svou domněnku pak doložila příběhem o nalezené šupině. Vašík ve skupině A4 pak na otázku po existenci dinosaurů odpovídá za sebe kladně, od svého otce však ví, že jsou električtí a vytvoření z plechu, protože reálně už neexistují. Obdobně děti ve skupině A2 přemýšlely o duších. Dan (nejspíše na základě filmu Paranormal activity, který pracuje s realistickým, home-video až dokumentárním stylem snímání obrazu) měl doma fotopast, která se měla zapínat v noci a zachycovat tak duchy. Věřil, že existují, protože se fotopast v noci spouštěla.

Děti tedy už od poměrně nízkého věku jsou schopny rozlišovat fikci a realitu v obsazích, kde se nevyskytují živí/hrající lidé. V těchto obsazích si obzvláště nejmladší skupina není příliš jistá. Například tomu tak může být u reklam. Děti jsou otevřené připustit existenci fiktivních postav i schopností, pokud mají pro ně relevantní důkaz (šupinu z draka, ducha na nočním záběru kamery), kterému chtějí věřit. Je možné se domnívat, že věřit mohou také, pokud „důkaz” poskytne dospělá či starší (např. sourozenec) autorita. Tento aspekt by bylo žádoucí více prozkoumat.

Sofistikovanější rozpoznávání reality jsme v rámci aktivit uskutečnili s nejstarší skupinou. Falešné profily na mnoha různých sociálních sítích (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube) dokázaly starší děti z kategorie C odlišit od skutečných poměrně zřetelně. Jedním z faktorů, dle kterých děti usoudily na falešný profil, byl příliš neobvyklý počet sledujících (Tim C). Dále si děti všimly nesrovnalostí mezi avizovaným místem bydliště a mnohem exotičtější lokací pořizovaných snímků (Tim, Elis C). Rovněž tak si dětské účastníci všimli nesouladu mezi avizovaným věkem v profilových informacích a

věkem, na který osoba z fotek vypadala (Tim, Bella C). Dalšími faktory pak bylo příliš náhodně vygenerované uživatelské jméno (složené z nesouvislých znaků), absence profilového obrázku, absence informací o uživateli, absence společných přátel či absence sdíleného obsahu. Bella profil bez obsahu hodnotila jako profil začátečníka. Dospívající (konkrétně třeba Kiki, Bella, Elis, Fred nebo Tim) také dokázaly intuitivně odhadnout, jestli jsou videa na profilu autorovy vlastní či zkopírovaná z profilu jiného. Že je uživatel skutečný, hodnotí Elis podle míry aktivity takového uživatele a rovněž svého pocitu z komunikace s ním. Kiki na přímý dotaz výzkumníka uvedla, že profilům, co jí pošlou zprávu, neodpovídá, protože „ti lidi potom začnou otravovat a budou chtít poslat něco víc“. Jackie vypráví, jak včera z legrace někomu s kamarádkami dopověděly, a on hned odepsal: „Pošleš svoji fotku? A pošleš postavu?“ Tak si ho „blokla“. Své rozhodnutí vysvětlila: „Měl seš odběrů, tak je jasný, že to je nějakej starej, nadrženej, nebo dítě, třeba 14letej kluk.“ Zajímavé je zde, že hodnotí vrstevníka jako dítě. Claire nic na profilech nezaujalo, jelikož žádné profily na sociálních sítích nemá, a tak neví, co by jí mělo nebo nemělo zaujmout.

Kiki a Jackie ještě (ne)realnost, respektive (ne)důvěryhodnost jedince na sociálních sítích rozpoznávaly podle verifikace: „Má verifikaci, je tam ta fajfka.“ Kiki tedy usuzuje, že je ten člověk asi opravdu známý, i když toho nemá moc napsaného v biu (informacích o sobě). Verifikaci prý podle ní dává sám Instagram a nedá se „naheckovat“.

6.2. Rozpoznávání žánrů a formálních aspektů mediálních obsahů

Více dětí napříč skupinami v aktivitě zaměřené na vlastní tvorbu záměrně spojovalo více žánrů do jednoho. Skupina dívek ze skupiny A1 představila svou postavu jako „SpongeBoba smíchaného s jinýma pohádkama, třeba s poníkama, ale je tam i ještěrka“, jejich příběh tudíž byl „o smíchaných pohádkách, ale hlavně o SpongeBobovi.“ (Bělínka, A1) Nejmladší děti se při tvorbě příliš nezabývaly konzistentností žánrů či obsahů, rovnítko kladly mezi pořady a postavy, ke kterým mají silný a kladný vztah. Chlapci ze skupiny A3 obdobně spojili různé své oblíbené pořady: „My máme speciální epizodu Krotitelé duchů, kde krotitelé duchů se dostali do speciální komory, kde bojují všichni ve finálních oblecích. (...) Venom je hlavní zlá role. Tady je královská myšička. (...)“ (Pavlík, A3) Chlapci svůj výtvar označili za speciální epizodu. Byli si tedy vědomi, alespoň ten mediálně nejkompetentnější z nich, Pavlík, že míchání je možné ve speciálních epizodách či speciálních filmech, z čehož vyplývá, že by se jinak míchat neměly.

Gabrielka ze skupiny A2 oproti tomu vykazovala zvýšenou citlivost na rozpoznávání žánrů. Při vlastní tvorbě začala kreslit políčko. Když se jí výzkumník zeptal, jestli dělá jedno políčko komiksu, odpověděla „dva, protože musím udělat celý sešit“. Když aktivita končila a část obrazovky byla prázdná, tak rychle dokreslovala další políčko. I proto, že Honzík do rohu na konec pomyslného toku políček vytvořil políčko s nápisem „KONEC!“. Gabrielka dokázala tedy při vlastní tvorbě využít poznatků o komiksovém žánru. Honzík (A2) jako předposlední políčko příběhu pak ještě napsal jména dětí ze skupiny, i když již byla na výkresu napsána. Na dotaz výzkumníka souhlasil, že jde o závěrečné titulky.

Starší děti ze skupiny C usuzují, že za některé mediální obsahy se platit nemá. Tim (C) za takové označil ty, které obsahují informace snadno dohledatelné kdekoli na webu, Bella ty, které se soustředí na příliš okrajové a specifické zájmy, o zajímavosti, a nikoli na informace pro širokou veřejnost.

V některých aktivitách zaměřených na vlastní tvorbu měly děti napříč kategoriemi určit, pro jak staré publikum by jejich vytvořený obsah byl nejvhodnější a na jakém nosiči či kanálu by byl ke zhlédnutí. Skupina chlapců (A1) nepřesně určila, že by pořad s bojujícími dinosaury sledovaly děti mladší, než oni samotní (tedy předškoláci). Jinak na základě vlastní mediální zkušenosti většina o tomto aspektu uvažovala přesně a neměla příliš pochyb o určení svých mediálních výtvorů.

6.3. Identifikace manipulativních obsahů

Jak je uvedeno pro děti skupin A a pro skupiny B1 a B2 jsme použili k reflexi obsahu časopis Sluníčko, který je určený pro děti do sedmi let. Přesto jsme předpokládali, že i starší děti budou schopné v časopise, který není primárně určen jim, analyzovat a vyhodnocovat obsahy. Nicméně na základě zpětné vazby byla zbývajícím skupinám B3 a B4 dána k dispozici Mateřídouška a ABC. Děti si vybíraly vždy ABC pro tuto aktivitu, mimo jiné proto, že až na výjimky děti Mateřídoušku neznaly. Povědomí o ABC bylo vyšší, ač jej také četlo či prohlíželo jen několik dětí. Ovšem ani skupina nejmenších Sluníčko hojně nečte, ale většinou se s ním alespoň setkala, případně jej čítávala v minulosti.

V nejmladší ze skupin většina dětí koncept reklamy sama neurčila – většinou k němu došla až po stále více návodných otázkách výzkumníka či výzkumnic. Poté už si koncept spojili s dosavadními poznatky a dokázaly jej na stránkách časopisu nacházet dále. V kategorii B už oproti tomu děti se slovem „reklama“ přicházely častěji i samy (vždy minimálně jeden či jedna v každé skupince/dvojici).

Většina dětí dokázala určit, podle čeho reklamu mezi ostatním obsahem časopisu poznají. Největší část jako indikátor zmiňovala odlišné vizuální schéma – jiné rozložení stránky, jiné písmo, barvy či pouze intuitivní vnímání odlišností, často pak děti příliš předčasně a chybně jako reklamu určily nekomerční sdělení, které se formátem lišilo od zbytku časopisu. Dalším problematickým bodem souvisejícím s odhalováním komerčních sdělení podle vizuálu pak byly situace, ve kterých se reklama vizuálem natolik podobala zbytku časopisu, že ji děti naopak neodhalily vůbec. Dívky ze skupiny B2 určily, že jde o reklamu, podle toho, že inzerovaný produkt viděly u kamarádů doma, čímž si jej spojily s reálným užíváním a vydělily od zbylého, abstraktnějšího obsahu časopisu. Podobně další děti poznaly produkty, které dostaly od rodičů k nějaké příležitosti. Jiné děti (A1) poznaly v reklamě plyšové hračky z Billy. Zde hrála nejspíš roli znalost poměrně intenzivní televizní a billboardové kampaně. Jedno z dětí (A2) poznalo reklamu ve Sluníčku podle toho, že obdobné komerční sdělení týkající se stejného produktu zaregistrovalo i v televizi. Ivan (B3) reklamu odhalil podle ikon Facebooku a Instagramu v inzerátu, které odkazovaly na stránky inzerenta.

Nejsilnější emoce v dětech vzbuzovaly reklamy na uzeniny (usuzovaly, že je legrační až bizarní vidět v časopise obrázek šunky nebo salámu [reklamy firmy Krásno]) a reklamy využívající jako maskoty jejich oblíbené postavy (skupina A1 projevila nadšení nad Pokémony, B1 nad Furby).

Spíše než určování funkce a mechanismů v pozadí děti popisovaly reklamu povrchně podle obsahu, který viděly či přečetly (konstatovaly, co vidí). Řada dětí nevěděla nebo se zdráhala odhadovat, kdo a jak z reklamních obsahů profituje. Některé z dětí jako účel reklamy určily, aby si lidé produkt více kupovali anebo aby měla společnost, která si komerční sdělení v časopise objednala, větší zisk. Jiné děti hádaly, že reklama slouží ke zvýšení informovanosti čtenářů/čtenářek (snazší orientace na trhu či včasné informování o slevách). I když děti dokázaly odhalit roli zisku v otázce reklam, nedokázaly už tak snadno určit, komu zisk patří (zda profituje inzerent či časopis) a kdo za reklamu platí (zda inzerent či časopis). Ivan (B3) odhadoval, že díky většímu zisku z reklam pak může společnost produkt vylepšovat. Viktor ze skupiny B2 věděl jako jednu ze dvou, že díky reklamě může časopis vycházet a že zadavatel reklamy platí časopisu za poskytnutý prostor. Kluci ze skupiny B4 spekulovali o situaci, v níž se produkt bude prodávat o to více, když jej bude poptávat více dětí.

Zatímco některé děti přišly s termínem „reklama“ samy, jiné si na něj vzpomněly až poté, co ho slyšely od výzkumníka či výzkumnice. Některé si jej s ničím nespojily ani poté. Téměř žádné z dětí neznalo termín „inzerce“. „Je tady vždy napsaný ‚inzerence‘,“ řekl Štěpán (B2) a ukázal na malý nápis s číslem podél reklamy. Na dotaz vysvětlil, že si to zjistil sám od sebe, protože ho zajímalo, co to tam je napsané. Jakmile si děti zvnitřnily koncept reklamy, dokázaly určit, kde ještě (v jakých médiích) se s reklamním obsahem mohou setkat. Některé děti znají reklamy z televize, počítače, tabletu, telefonu, Facebooku, TikToku, YouTube a her. Ivan (B3) si vzpomněl na reklamy na billboardech, nedokázal si však vybavit název tohoto nosiče, a tak billboard slovně opsal a po doplnění moderátorky potvrdil. Na každém z médií je podle Zdeny ze skupiny B2 reklama trochu jiná, jen na Nově a Primě jsou reklamy totožné.

Jedna celá podskupina (ze skupiny A3) nazvala reklamní obsah „lákadly“ a tento svůj termín užívala i poté, co jim výzkumnice poradila termín „reklama“. Lákadlem jsou podle Pavlíka z této skupiny také youtubeři samotní, kteří diváky lákají na vybrané produkty. Toto počínání chlapec hodnotil negativně. Chlapci si myslí, že youtuber získává peníze tak, že mu diváci sami posílají prostředky na nákup produktů (např. her), o kterých pak natáčí obsahy. Zituška z jiné skupiny (A4) hádá, že youtuberům platí nějaká nadřízená osoba, která jim určuje, jaký obsah mají tvořit.

Některé děti věděly, jak se mohou reklamnímu obsahu vyhnout. Řada dětí napříč skupinami dokáže reklamu na YouTube přeskokovat kliknutím ještě před jejím kompletním přehráním, některé z dětí mají nastavené blokování reklam (např. skrze AdBlock). Děti však také určily, že v televizi se oproti jiným médiím takovým způsobem reklama přeskočit nedá, respektive o žádném takovém způsobu nevěděly.

Reklamní obsahy, které v předkládaných časopisech viděly, si pak některé děti volně asociovaly s dalšími produkty, které znají z reklam, či přímo s reklamními spoty (B2 – Blesk mobil, Mňam mňam Bobík).

Pár dětí si reklamy ztotožnilo s upoutávkami (na pořady) v televizi (A1). Pavlík ze skupiny A3 obdobně vyhodnotil, že reklamy jsou jako trailery, které „sestříhají z filmů jen to nejlepší, aby to vypadalo dobře, a pak si to třeba chceš pustit, a nelíbí se ti to.“ Nesoulad mezi avizovanou a reálnou podobou reklamního produktu popisuje i Otík (A3): „Jak je to krásně zlatavý, tak si to chceme hnedka koupit. Ale jak si to koupíme, tak ono je to takový bledy.“

Na základě reklamy by si řada dětí produkt koupila, nebo by poprosila rodiče, aby mu/jí jej koupili. V opačném případě produkty odmítaly spíše kvůli tomu, že se jim nelíbily nebo pro ně nevidí využití, než že by jim vadil komerční způsob prezentace.

Nejstarší z věkových kategorií (C) sledovala původní video jednoho ze slavných českých youtuberů. Lora usoudila, že vzhledem k tomu, že si youtuber každým „lajkem“ přivydělá, netvoří obsah nezištně. Starší děti popisovaly, jak fungují reklamy v delších videích (věděly, při jak dlouhé stopáži se reklama objeví). Když měly dívky a chlapci určit účel takových videí, identifikovali cíl, aby si lidé koupili nabízené produkty a značky ve videu obsažené zvýšily svůj zisk. Samy od sebe si dospívající skrytých reklamních produktů v youtuberově videu výrazně nevšímalý, až po návodné otázce výzkumnice Lora upozornila na značkové tričko, které měl youtuber na sobě. Joe (C) nevěří, že reklamu na čokoládu dělá Datel záměrně skrytě, protože to deklaruje. Jediná skrytá reklama je podle něj „merč“ (značky na oblečení, YouTube polštářek v pozadí), s čímž souhlasili i další v jeho skupině. Jackie uvedla, že na YouTube videích pozná, kdy se jedná o reklamu, protože podle štítku pozná, že jde o placenou propagaci. Bella (C) negativně hodnotila rozpor ve stylizaci populárního youtubera v rámci jeho vlastního pořadu a v rámci reality show v televizi, jíž se účastní. Zajímavý byl rozpor mezi Joem a Kiki. Zatímco Joe oceňoval na Datlově videu střih a změny obrazu, Kiki vadilo, jak záběry přeskakují na obličej zblízka a zpět. Nikomu nevadila nízká kvalita obrazu při výřezu obrazu tak, aby bylo docíleno přiblížení a detailu (např. na Datlův obličej). V práci s obrazem nikdo neviděl potenciál manipulace (např. s emocemi či pozorností).

7. Produkce mediálních obsahů

Produkce vlastních mediálních obsahů dětmi a dospívajícími má v Česku (Sloboda, 2018), ale i dalších zemích světa poměrně dlouhou tradici. Tato činnost je často realizována i ve vzdělávacím prostředí a je vnímána jako způsob rozvíjení mediální gramotnosti (mj. Potter, 2010). V tomto kontextu je nutné zdůraznit několik věcí. Produkce médií je něco, co děti zpravidla baví, co dělají často samy a rády. Je to tedy něco, co je možné pedagogicky uchopit. (Což reflektuje i oblast Mediální výchovy českých Rámcových vzdělávacích programů; VÚP, 2007.) Produkce mediálních obsahů, pokud není realizována s pedagogickými cíli nebo adekvátně pedagogicky reflektována (ať už vyučujícími, nebo rodiči), rozvíjí sice mediální gramotnost za jakýchkoliv okolností, ale jen v zásadě jako vedlejší produkt této činnosti (Sloboda, Schorb, Keilhauer, Hnilicová, 2011), a tak je jen zřídka u samotných dětí a dospívajících reflektována, proto jen málokdy vede k aktivnímu rozvoji i jiných než produkčních oblastí mediální gramotnosti, obzvláště např. oblasti analýzy a evaluace, tedy kritického myšlení. Přesto je to významná oblast mediální gramotnosti, která má díky novým médiím, jejich interaktivitě a participativitě, a díky jejich oblíbě dětmi a dospívajícími, velký potenciál. Oblibu potvrdil i samotný výzkum, kdy prakticky všechny děti tvůrčí aktivitu 3 hodnotily veskrze nejlépe.

7.1. Vyjednávání témat a zpracování mediálních obsahů

Jak jsme již výše v této studii uvedli, u dětí do 10 let je možné předpokládat mediální gramotnost odpovídající jejich stupni kognitivního vývoje a možnosti se vyjadřovat (např. jazykem). Ovšem tím, že čtení je u dětí spíše zájmové, u nejmladších čtou zpravidla ještě rodiče, a zároveň tyto děti neumějí psát, nebo jen pomalu či rukou, rozhodli jsme se preferovat reflexi produkce v souvislosti s televizními, resp. audiovizuálními obsahy. Jelikož jsme nepředpokládali sofistikované způsoby produkce vlastních audiovizuálních obsahů vykazujících příběhovou strukturu, obrazovou kompozici a editační dovednosti. Byla proto pro oblast mediální produkce použita projektivní tvůrčí technika (aktivita 3), kde děti měly v prostoru obrazovky vytvořit postavu dle svého výběru v nějakém příběhu, který by mohl být vysílán na nějaké televizi nebo na platformě, kterou si samy zvolily. Reálné, ale dílčí mediálně-produktivní schopnosti a dovednosti jsme byli schopni postihnout na deklaratorní úrovni během různých částí diskuse, a i během této tvůrčí aktivity.

Mezi skupinou nejmladších dětí (předškoláci a prvňáci) a dětí mladšího školního věku (v našem výzkumu třetáky) byl patrný rozdíl. Skupinky nejmladších se většinou nechaly strhnout možností dát do obrazovky vše, co se jim líbilo a bylo k dispozici. Pracovaly tedy s aktuálními představami, fantaziemi a emocemi. Příběh byl pro ně méně podstatný a v centru byla buď postava, nebo nějaký jev (např. podmořský svět – A1, A4). Měly tendenci své obrázky i obrazovky samotné dekorovat, ale kompoziční aspekty prakticky nezahrnovaly. Lze to vidět např. na obrázku níže, kde v horní části je nadrozměrný Monster Truck, pod ním jsou dva řidiči (jeden trojhlavý) a v pravé části je svět pod mořem a u něj spolu zápasí hadi a žáby. Podmořský svět je „ve vodopádu“, jelikož Amálka (A1) souhlasila s tím, že voda by

měla být na spodní části obrazu, kde ovšem pracovali dva chlapci, a tak musela nějak vysvětlit to, proč lepší ryby na pravou část obrazovky.

Na estetické aspekty a dekorování především obrazovek, ale i míst uvnitř obrazu se často soustředily i děti ze starší skupiny (např. B2), které byly vyučujícími označeny jako problematictější či s ADHD.



Obrázek 15: Jeden z výkresů nejmladší skupiny (A1), kde se setkávají Monster Truck s podmořským světem, tyranosaurem rex a plazy

Toto se dá říci i naopak, děti ze skupiny prvňáčků, které byly mediálně zkušenější a i gramotnější, aktivnější a bystřejší během diskuse měly tendenci k zaměřování se na realističtější výjevy z konkrétního filmu, seriálu či počítačové hry (Vašík A4, Lukášek A3 a další), nebo kombinaci motivů či postav z rozdílných mediálních obsahů označili za speciální díl či epizodu, ovšem nebyli zpravidla schopni představit příběh, za jakých okolností by se tak mohlo (v televizi) stát.



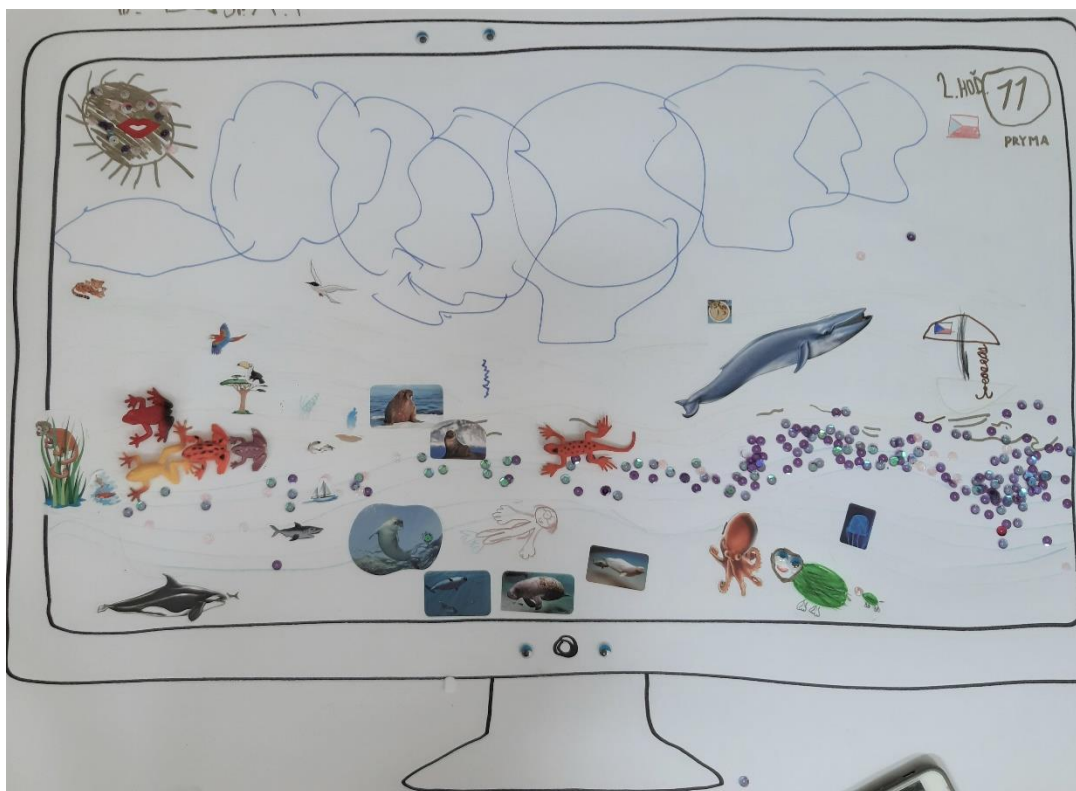
Obrázek 16: „Mash-up“ Krotitelů duchů (žlutá čtveřice vpravo), hodného Venoma (černý) a královské myšičky (vlevo nahoře) (jedna ze skupin ve skupině A3)



Obrázek 17: Kombinace Hermiony z Harryho Pottera a draků z Jak vycvičit draka (A3)

Sofistikovanou představu o svém obsahu měly dívky ze skupiny A4, které by vytvořily dokument z podvodního světa, běžel by na Primě, na 11. kanálu a trval by dvě hodiny (viz pravý horní roh výkresu). Kromě tohoto by vedle jednoho potápěče v obraze tam byl ještě druhý, který ale není vidět, protože by celý dokument natáčel. Dívky tak chápaly to, že to, co vidíme např. v televizi, musel někdo natočit a že tedy jde o pohled jakoby jeho či jejíma očima. Je možné se domnívat, že zájem, který vedl k vědění,

že dokumenty pod mořem musí někdo natáčet, souvisí s podstatou dokumentu coby faktualního, realistického žánru, zatímco motivy ostatních výkresů se vztahovaly k fikčním světům, jež jsou otevřeny dětské fantazii, a tak děti nepromýšlely případné limity případné produkce takového obsahu. Zároveň o nich neměly žádné či jen malé poněti. To by mohl indikovat i výkres výše, kdy jedna z jeho autorek řekla, že považuje existenci draků za možnou, jelikož našla šupinu. (Viz více diskuse v části Analýza a evaluace.) A například Vašík (A4) věděl, že dinosauři už neexistují, ale ve filmu jsou, jen jsou udělaní z plechu, protože mu to řekl tatínek.



Obrázek 18: Dokument o podmořském světě na 11. kanálu Pryma

O skoro až pedantsky přesný výjev z nedávno shlédnutého filmu Jurský svět se pokusila trojice chlapců (A4), když jako dominantní pro jejich postavu či příběh byla samotná infrastruktura zábavního parku Jurský svět s elektrickým oplocením, vodní nádrží, vstupní branou a ochozem. Hlavní postava výkresu vedle stavby byli či měli být dinosauři (konkrétně „holka“ „Indominus Rex“). Hlavní postava samotného filmu Owen byla do obrázku dokreslena až později (vlevo uprostřed), po naléhání výzkumníka, že výkres má mít postavu a příběh, a označena šipkou. Chlapci ale to, že nekreslí postavu, vysvětlovali tím, že neumí kreslit. Dělali jen to, na co si věřili.



Obrázek 19: Stavba Jurského světa s upozaděnými dinosaury a postavou „Ouvena“ (vlevo uprostřed u zábradlí) (A4)

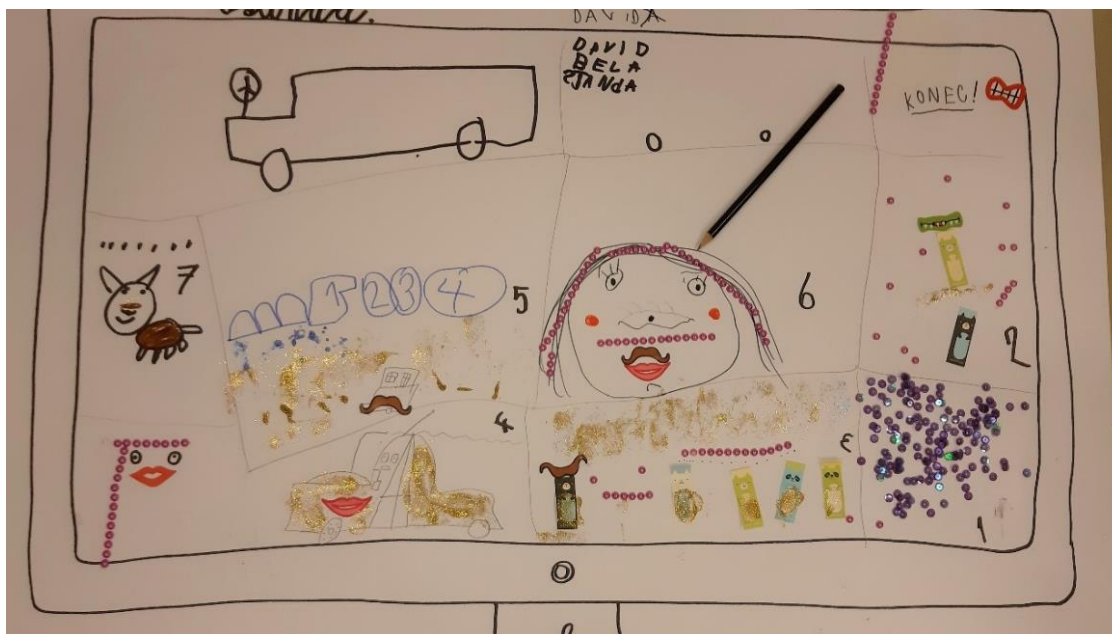
Potřeba mít samotnou postavu, ale i výjev či situaci co nejvěrněji originálu, se objevovala u velké části skupin třetááků – ať už šlo o SpongeBoba (B1), Simpsony (B1 a B4) nebo výjev z hry Brawl Stars (B2) –, kdy se děti u výzkumníka či výzkumnice i dožadovaly, aby v mobilu vyhledali předlohu, podle které se snažily kreslit. Volba z médií známého motivu se objevovala u skupin, které se nemohly shodnout. S výjimkou jedné ze skupinek B2, kde se dlouho nemohly shodnout na postavě, jejím genderu a příběhu, a tak se uchýlily ke kreslení zvířat – Lva a Gepardice.

Vedle snahy ztvárňovat přesněji již existující a jim známé mediální obsahy a méně si vymýšlet, se u skupinky dětí mladšího předškolního věku objevovala i schopnost přemýšlet o případném ději seriálu či filmu předem. Jako v případě výkresu s čarodějkou Ginny z Harryho Pottera letící na slet čarodějnic jedna z autorek vysvětlila absenci dalších čarodějnic tak, že to nestihly a že na ni vlastně čekají dál, dole za hranou obrazovky.

Motivy z počítačových her byly kromě snahy o přesné vyobrazení postavy spíše znemožňující přemýšlení o aspektech mediální produkce jako je tvorba a kontext, jelikož reflektovaly, že hlavním obsahem (vybraných) her je bojovat proti ostatním. Výjimkou byla hra vzniklá v trojčlenné dívčí skupince (B3), kde výtvar dívek představuje úvodní scénu jejich vlastní hry na Playstation „Jana a zvířata“, a tak obsahuje samozřejmě nakreslené logo a tlačítko play, kterým hráč/ka hru zahájí. Postava ve hře má na úvod batoh, ve kterém má vše potřebné.

Specifičtější produktivní znalosti a dovednosti reflektoval výtvar Jardíka, Gabrielky a Honzíka (A2), kteří se rozhodli, inspirovaní vlastní zkušeností a preferencí, pro tvorbu komiksu. Vzhledem k věku dlouho nebyli schopni přijít s příběhem a jen spontánně a individuálně kreslili do několika vybraných

polí. Až na opakované dotazy výzkumníka začali jednotlivá políčka do příběhu propojovat a číslovat je. Na závěr dokreslili ještě rychle nějaká políčka tak, aby byl příběh konzistentnější a až do konce. Dokončení příběhu bylo obzvláště důležité od chvíle, kdy Honzík do vzdálenějšího rohu napsal „KONEC“. Těsně před odevzdáním dopsal Honzík ještě do předposledního políčka jména tvůrců (která již byla napsána na rámu televize) a na přímý dotaz odpověděl, že jde o závěrečné filmové titulky.

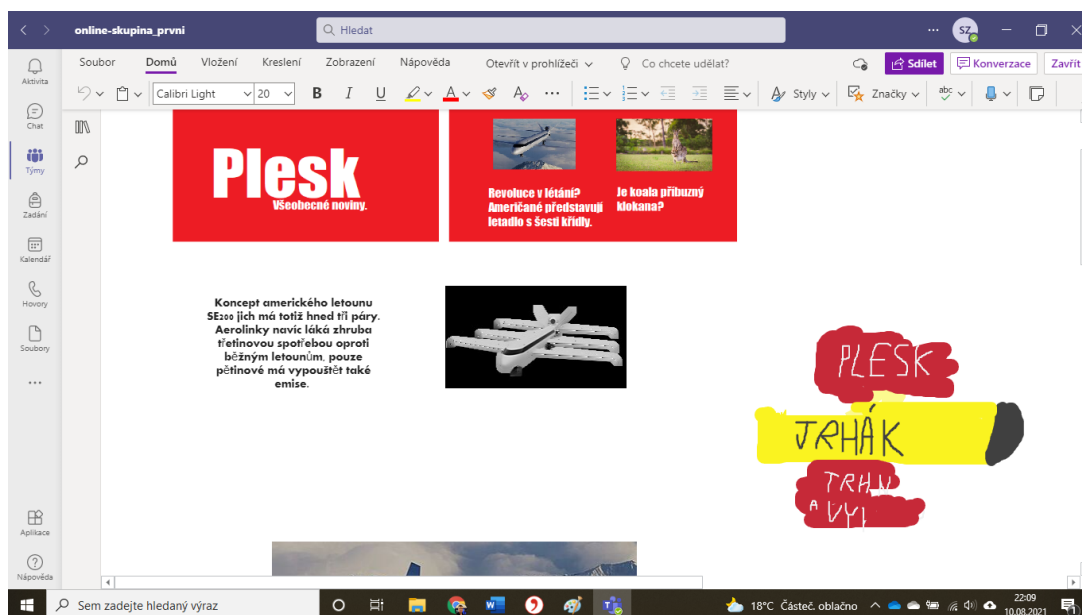


Obrázek 20: Obrazovka, která ukazuje komiks (s titulky a ohlášením konce příběhu nahoře a vpravo) (A2)

Mimo výsledky z tvůrčí aktivity 3 nám ještě Tomáš (B2) sám od sebe řekl, že dříve dělal doma vlastní časopis, společně se sestrou (11 let) a tátou. Časopis byl o tématech, která znal a bavily ho – o dinosaurech a „chlupatých“ věcech.

Schopnosti produkce mediálních obsahů dětmi staršího školního věku nejsou tolik poznamenány nižším stupněm kognitivního vývoje, jelikož děti tohoto věku jsou víceméně již na úrovni dospělých (Theunert, Lenssen, Schorb, 1995). Zásadně se zde projevila právě mediální gramotnost, tedy schopnost přemýšlet o tématech pro případné noviny, schopnost relevantní informace vyhledat, upravit a příslušně je formálně prezentovat. Klíčová se zde jeví předchozí zkušenost s podobným druhem činnosti. Například skupinka Claire, Johna a Freda (C) pracovala na novinách pro všechny se zřejmým bulvárním charakterem – články spíše o zajímavostech, obsahové doplňky jako „trhák“ a logo i název nápadně připomínající noviny „Blesk“, o kterých dospívající měli povědomí, ač je sami nečetli. Dvojice Jackie a Kiki při zadání vytvoření bulvární zprávy sice tušily, ale okamžitě si pojem zadaly do vyhledávače a radostně povykovaly, že tušily dobře, co se po nich chce. Jako první hledaly celebrity (ženy) vyfocené nahé. Poté se rozhodly psát „drb“ o trojici svých vrstevníků, ale nakonec změnila jména na konkrétní celebrity. Jackie měla představu, že v bulváru se obrázky umísťují vedle textu (zatímco u seriózních zpráv je text pod obrázkem), dívky intuitivně zvětšovaly font textu a Kiki hledala obrázek nějakého výkřiku, který by umístily do zprávy. Nakonec zvolily vizuální prvek rámečku s červeným motivem a nápisem „breaking news“, který umístily na šikmo. Vedle motivu skandálu typu „žena byla viděna s jiným mužem, než za koho je provdaná“, diskutovaly, že musí všichni z milostného

trojúhelníku být známí. Také jako charakteristický prvek bulváru přidaly do textu otázky oslovující čtenáře a čtenářky, např.: „Vypadá to na rozvod (...)?“



Obrázek 21: Noviny či zprávy tvořené jako bulvární s příslušnými grafickými a tematickými prvky

Jiná skupinka této věkové kategorie (Elis a George) tvořila noviny pro specifické publikum mající v oblibě japonskou kulturu a anime – uvažovali o vhodném fontu Comic Sans, ale nakonec se rozhodli pro „dramatickejší novinovej“ font, titulky psali česko-japonsky, což by specifické čtenářstvo

časopisu ocenilo atp. Schopnost tvořit novinové mediální obsahy, aniž by s tím měli jednoznačnější zkušenost byla u participantů a participantek evidentní.

Zajímavá byla geneze textů Kurta s Joem při tvůrčí aktivitě. Při slově „zprávy“ se Joeovi vybavily zprávy v podobě dostávání emailů apod. Ani po dílčím vysvětlení chlapci neměli představu, jak vypadají tištěné zprávy. Nebyli schopni jakkoliv rozlišit zprávy bulvární a seriózní, a tudíž ani vybrat téma. Inspirování shlédnutým videem chtěli dělat reklamu na čokoládu. Přítomný výzkumník jim poměrně explicitně vysvětlil, jak různá média mohou zpracovávat události různým způsobem. Chlapci se následně shodli, že si vymyslí zprávu o Jaromíru Jágrovi, tedy z oblasti sportu, která jim byla bližší. Takto na konec vysvětlovali vytvořené texty: „Tadyto má být jako laickej. Takovej jednoduchej, pro lidi, který zajímá osobnost Jágra. A tadyten takovej ten profi, víc jako sportovní. Jágr jako sportovec.“ Bulvární si tedy spojili se soukromým životem Jágra, kde uvedli, že se rozešel s přítelkyní a má novou, s níž čeká děti. Seriózní pojetí pro ně pak bylo sportovně faktografické (Jágr přestal hrát hokej, začal hrát basketbal a dostal se na Olympiádu). Na dotaz, jestli by vedle fotek, které chlapci vhodně k textům vybrali, neměli ještě texty graficky upravit, Joe tvrdil, že si na to nevěří. A to i přes to, že oba chlapci uvedli, že umí dělat grafiku. „Spíš [jsem] se [chtěl] lišit v tom textu, jak je to napsaný, než tou grafickou podobou.“ (Joe C) Což se nakonec podařilo i ve dvou větách, které každou ze zpráv představovaly. Chlapci tuto aktivitu hodnotili jako velice těžkou a na závěr si pro sebe výsledek pochválili. „Najs! Ty jo, já bych řekl, že dobrá práce. Jsem jako pyšnej na sebe.“ (Joe C) Na jejich příkladě a v kontrastu příkladu Tima s Dejvem, kteří sledovali zprávy o koronaviru, a tak se poměrně záhy pustili do vytváření seriózních novin na toto témata, se silně ukázalo, jak neznalost a nezkušenost s formou (či formátem) inhibuje přemýšlení vůbec o tématu (či vyhledávání vhodné události) a naopak.

7.2. Focení a natáčení videí

Z tematizace počtu foťáků na mobilu a toho, že četnost natáčení a focení a postování videí na YouTube, TikTok (a u starších Instagram)

Focení a případně i natáčení videí bylo oblíbenou aktivitou, a to už i u těch nejmladších. Až na výjimky s ním měly děti zkušenost. Význam této aktivity je patrný z toho, jak děti tematizovaly to, že by rády měly mobil s dobrým fotoaparátem. Tato tematizace byla zpravidla spojena s tím, že zdůrazňovaly, kolik takový mobil má mít foťáků – Davídek (A1) by chtěl „lepší mobil proto, aby měl osm foťáků“. Vypadá to, že současným kritériem mobilu není, jak bylo dříve, jestli je malý nebo velký (éra tlačítkových), jestli je tlačítkový nebo s dotykovým displejem (nástup smartphone), ale to, kolik má foťáků a tudíž jak dobrá videa a fotky se s ním dají dělat.

Již nejmladší skupinka předškoláků (A1) měla zkušenost s focením s mobilním telefonem a zpravidla děti i věděly, jak si foťák na mobilu najít a pustit. Zkušenost s natáčením s běžnou kamerou či focením s běžným foťákem měla jen zhruba asi třetina, nicméně v zásadě všechny děti kameru poznaly a tušily, co se s ní dělá. Také některé z nich uvedly, že mobil má také kameru (A2).

Děti nejmladšího věku fotí a natáčí bezprostřední věci ze svého okolí, Zituška (A4) babičku s dědou, kteří jí půjčují mobil, Zuzanka ze stejné skupiny natáčí a fotí na výletech, které pořádají s rodinou, Vašík (A4) natáčí pípání ptáčku a zvířata a třeba Monča (A3) má takový „foťáček“ a natáčí videa z balkonu, třeba jak chodí lidé. Petruška (A3) řekla, že potají natáčí kamarády a dělá o tom film. Výzkumnice se na to děti ve skupině zeptala, jestli se to může, někoho potají natáčet. Na to reaguje většina dětí, že se to nesmí. Petruška pak pod tlakem skupiny říká, že když kamarády natáčí, tak o tom ví, ale její maminka to neví. U Petrušky nebylo zcela jasné, jestli dělá film spíše dokumentárního typu, kdy potají natáčí kamarády, nebo spíše maminku, nebo spolu s kamarády natáčí film o něčem, tedy inscenovaný. Bohužel v rámci skupinové diskuse nebyl prostor tuto její individuální zkušenost hlouběji prodiskutovat.

Děti z ostravské skupiny v ohledu natáčení začaly přehánět. Poté, co Honzík (A2) vysvětloval, že má doma kameru udělanou jako fotopast na natáčení duchů v pokoji v noci, začala většina dětí tvrdit, že dělají to samé, načež Klárka tvrdila, že má 20 kamer po celém bytě. Zde se nechaly děti unést představou z nějakého filmu typu Paranormal Activity, který někdo z nich zmínil.

Děti v nejmladší věkové skupině to, co natočily nebo vyfotily, spíše jen ukazují rodině. Nicméně třeba Vašík (A4) řekl, že posílá fotky, když jich nafotí hodně, přes aplikaci, kterou si najde v mobilu. Umí fotku poslat i přes SMS. Také Zuzanka (A4) s babičkou vybírá, co má poslat a co ne (nejspíše po WhatsApp, nebylo jí příliš rozumět).

Věková skupina třetáků, tedy devíti a desetiletých je v této činnosti daleko zběhlejší. Kameru poznali na obrázku snáze, je to ale podle nich starší verze, už předpotopní (B4), oni natáčejí na mobil. Nicméně Evžen (B4) se těšil, že dostane kameru od táty. Elena (B4) zmínila, že její táta má 3D kameru, kterou jí ale nepůjčuje. Děti této věkové skupiny zpravidla používají kameru na mobilu a hodně z nich svá videa či fotky sdílí. Děti na jedné straně dokumentují život kolem sebe, např. Radka (B2) při dotazu, co by si vzala na pustý ostrov, uvedla kameru, aby mohla něco natočit. Měla představu ostrova jako zajímavého místa k natáčení. To Natálie (B1) natáčí na svůj TikTok, kde má soukromý profil (s třiceti, ale dříve až 90 sledujícími), různé své zážitky nebo svého kocoura. Zmínila ale také, že dělala led z popitu a dala to právě na svůj TikTok.

I z vyprávění dalších dětí je zřejmé, že v této věkové skupině se častěji fotí a natáčejí inscenované situace a děti častěji přemýšlejí o tom, jak to bude na fotce vypadat. Patricie s Natálií (B1) pantomimou ukazovaly, jak si dělají selfie. Patricie B1 na vlastní YouTube kanál natáčela například, jak kamarádi zapalují nějaké věci. Otto (B1) má také vlastní YouTube kanál, na otázku, co točí, odpovídá „takový kraviny“. Děti tak často nazývají vlastní mediální aktivitu, přičemž je pravděpodobné, že taková označení přebírají od rodičů či významných druhých v jejich okolí. Bohužel takovýto přístup nevede k určité kultivaci a konstruktivní reflexi takto produkčními aktivitami získávané mediální gramotnosti. Otto následně specifikoval, že natáčí například salta na trampolíně.

Nejvíce na sociální sítě natáčely a fotily děti z ostravské skupiny (B3), které měly zpravidla více sourozenců a zpravidla starších. Také se zdá, že přítomnost na sociálních sítích je pro ně otázkou určitého sociálního statusu či mechanismus začlenění. Zatímco Ivan (B3) natáčel les a přírodu, Františka své kamarádky na TikTok, tak Gabriel natáčel na TikTok, ale i např. svou holku na Instagram. Děti z pražské skupiny také fotily a natáčely na svůj TikTok, Instagram a YouTube, zpravidla soukromě. Evžen

(B4) pomáhal se správou a tvorbou na instagramový účet hotelu, který provozují jeho rodiče. Z jejich nadšení vyplývalo, že videa natáčí samy. Obzvláště TikTok tím, který nevyžaduje editaci videí, je velice přístupný i dětem a dospívajícím bez odbornějších technických kompetencí.

Pro natáčení dětí je často důležitá inspirace jejich okolím. Gabriel (B3) nadšeně vyprávěl o své tetě, která má hodně sledujících. Natálie (B1) zmiňovala svou mámu, která má svůj YouTube kanál, kde natáčí videa jógy. Natálie věděla, že máma natáčí videa se stativem, který správně pojmenovala.

TikTok se zdá být přívětivou platformou pro děti, jelikož nevyžaduje následné postprodukční zásahy v podobě sestřihávání videa, děti vysvětlovaly, že si mobil nějak postaví, stisknou nahrávání a zatancují to, co si vybraly. Následně ihned vidí, že se video sdílí a jestli jej někdo lajkuje. Jen některé děti (např. Eva B4 natáčející na svůj soukromý YouTube kanál) naznačily, že videa i editují. Výjimkou byl Evžen (B2), který natáčí na YouTube vlastní videa – mixuje melodie, případně ve screen recorderu hraje hry, upravuje fotky, dělá „lehké animace“, má program, „kam se dá dát jakékoliv pozadí“ a na to maluje (vedl program Stigma).

Ve skupině dětí staršího školního věku sice uváděli, že umí pracovat s grafikou, fotkami a videi, nicméně aktivními tvůrci byli především Elis a Kurt, kteří měli své vlastní YouTube kanály. Kurt vytvořil na 170 videí. Někteří ze skupiny C sdíleli jen krátká původní videa a fotky, např. na Instagram. Kiki ale třeba vysvětlovala, jak s videi musela v mobilu manipulovat a přesunovat je do specifické aplikace, protože běžná aplikace na videa na starším operačním systému jejího mobilu s obrazem manipulovat neuměla.

7.3. Programování a další typy mediální produkce

Již jednotlivci z prostřední věkové skupiny, tedy devíti a desetiletí, uváděli specifické technické produkční kompetence. Viktor (B2) mixuje hudbu a dělá lehké animaci. Evžen (B4) kromě toho, že hraje počítačové hry, pracuje na PC s videy a programuje. Především chlapci, kteří hrají počítačové hry, se často pokoušejí instalovat různé programy. Třináctiletý Kurt (C) si našel v programování zálibu, a dokonce byl na počítačovém letním táboře, kde si zkoušeli programování, editování videí nebo se setkávali a diskutovali s youtubery.

Evžen říkal Danovi (B4) nad reklamou na hru na Playstation, že se ji pokoušel stáhnout, hledal ji na Unity, ale že zjistil, že to pro Windows nefunguje. Dále třeba při diskusi o reklamách v časopise ABC Evžen, Dan a Andrea (B4) poznali QR kód a Evžen řekl, že jej umí i vyrobit. Právě tito tři byli jediní, kteří ve tvůrčí aktivitě dělali reklamu na produkty Applu.

8. Reflexe fungování médií a vnímání jejich role ve společnosti

Sledování této oblasti bylo s ohledem na kognitivní i verbální kompetence dětí možné pouze v omezené míře, neboť děti ve věkové kategorii 7–10 let se teprve učí reflektovat a hodnotit události a jevy kolem sebe. Teprve na konci mladšího školního věku jsou schopni samostatné reflexe vlastního chování, ale ještě si neumí např. skrze analýzu názorů reprezentovaných jednotlivými médii uvědomovat, natož reflektovat roli médií v životě společnosti. Teprve ve věkové kategorii 11 až 14 let začínají vnímat základní principy fungování médií a mediální logiky a postupně se učí tyto jevy pojmenovávat a interpretovat v širších souvislostech, ideálně například ve školním prostředí komunikativně zaměřené výuce rodného jazyka (např. Šebesta, 1999). Ačkoliv tedy tato oblast je velmi obsáhlá a široká, a zasloužila by si větší analytickou pozornost, bylo možné sledovat pouze elementární záležitosti spojené s reflexí fungování médií. Nabízelo se zjišťovat, zda a jakým způsobem děti a dospívající vnímají a reflektují přítomnost různých druhů reklam v mediálních sděleních, neboť reklamy představují něco, čemu jsou děti vystavovány prakticky od začátku svých mediálních zkušeností. Dále bylo úkolem skupin věkových kategorií od 5 do 10 let vytvořit si vlastní seriálovou nebo televizní postavu (aktivita 3) a spolu s tím byl zadán dětem úkol, aby přemýšlely o tom, kdy a kde se bude jejich film/seriál vysílat a kdo bude jeho cílová skupina (publikum). Analogicky byla u skupiny dospívajících zvolena aktivita Vytvoř si své vlastní noviny, kde součástí zadání bylo též přemýšlet o skladbě cílového publika, ceně a obsahu.

8.1. Znalost a porozumění procesům fungování médií a principům mediální logiky

Oblast sledování porozumění procesům fungování médií byla tematizována skrze aktivitu spojenou s recepcí, konkrétně aktivitu zaměřenou na prohlížení vybraných dětských časopisů za přítomnosti asistentek z výzkumného týmu. Přístup byl explorativní: nejdříve jsme se dětí (od 5 do 10 let) ptali velmi široce, co vše je v daném časopise, následným společným procházením časopisu jsme se u vybraných stránek s reklamou tázali, zda zapadá do obsahu daného časopisu, jestli je jiná a proč, a následně jsme položili otázku, proč se objevuje v časopise. Analogicky jsme postupovali při dotazování na to, co je to předplatné inzerované na předposlední stránce časopisu Sluníčko, s tím, že předplatné je obvykle opět spojeno s nějakou reklamou. U dospívajících jsme volili videoukázku od youtubera Datla, a z hlediska oblasti IV. Reflexe nás zajímalo, jaké reklamní produkty dospívající ve videu identifikují, a jakým způsobem si přítomnost zjevné a zejména skryté reklamy vysvětlují.

8.1.1. Věková kategorie nejmladších

Děti ve věkové kategorii 5 až 7 let při listování časopisem většinou reklamu nejdříve neregistrovaly, a na otázku, co to je na dané stránce, dokázaly většinou reagovat pouze tak, že

popisovaly konkrétní obsahy, které viděly. Pouze jedno dítě bylo už na počátku schopné pojmenovat, že se jedná o „lákadlo“ (Lukášek A3). Poté, co jsme dětem vysvětlili, co je to reklama, snažily se je samy vyhledávat, a byly schopné identifikovat jasně vizuálně odlišitelné reklamy: barevně výrazné, s odlišným formátem či nezapadajícím obsahem (reklama na šunku, lepidlo na papír). Ne vždy se ale ve svých odhadech, co je reklama trefily, zejména pokud text časopisu vypadal jako reklama (skupinky v A1 a A2).

Následně si reklamu téměř hned spojily s médiem televize, počítače, tabletu či mobilního telefonu (např. YouTube, TikTok, a další). Zajímavé bylo, že poté začaly některé automaticky spojovat reklamu s upoutávkami na různé druhy pořadů (A1), Pavlík (A3) říkal, že filmový trailer je také druh reklamy, který je navíc speciálně upraven. V časopise většinou poznaly, že na stránce nabízející předplatné je nějaká reklama, koncept předplatného časopisu však neznaly.

Na otázku, proč je reklama v časopise, děti odpovídaly: „proto, aby si to někdo koupil“ (Lindička A3), „abychom věděly, co se dá koupit“ (A1), „aby lidi zjistili, co se prodává.“ (Vašík, A4); reklama je věc, aby lidi věděli, že je něco v akci (Vašík A4). Často to bylo spojeno s pozitivním vnímáním role reklamy „něco si chceš koupit, ale nevíš, k čemu to je, a ta reklama poradí, k čemu to je.“ (Zituška A4). U reklamy na Dinopark si děti myslely, že to tam je „abysme tam jeli“ (Adámek A1). U reklamy na plyšáky si myslely, že je v časopise proto, „aby si děti nalepovaly nálepky a pak vyhrály zvířátka.“ (A3). Chápaly tedy pouze prvoplánovou rovinu reklamy, a to účel z hlediska zadavatele reklamy. Pouze v ojedinělých případech reflektovaly, že si reklamu nevybraly dobrovolně, či dokonce že to bylo něco, co je obtěžovalo: „Reklama mě otravovala při pohádce“ (Zituška A4).

Na většinu reklam, kde byl jejich oblíbený předmět, který znaly, reagovaly pozitivně dle strategie „známé je dobré“ (jéé, to znám, to mi rodiče koupili). Na otázku, proč se objevují reklamy v časopise už však nedokázaly reagovat. Například reklamu na Dinopark některé děti považovaly za obsah časopisu, který „je výhodný proto, že se tam něco dozvíme o dinosaurech“ (jeden z chlapců z A3). Nikoho z dětí ani v jedné skupině nenapadlo, že má časopis z toho, že je v něm reklama, finanční zisk. Ale například v případě youtuberů si uvědomovaly, že si točením videí a umístěním reklam v nich daný člověk vydělává peníze. (Maxík A3, Otík A3, Zituška A4). Důvodem je zřejmě to, že s videy se setkávají častěji než s časopisem a reklamu si spojují výhradně s audiovizuálními médii, nikoliv médii tištěnými.

V této věkové kategorii ještě většina dětí nevěděla, co je to reklama, proč je to v časopise, kdo za ni platí, jaký má účel, a dokázala pouze popisovat obsah zobrazovaný v reklamě. Nicméně u reklamy s konkrétním člověkem (např. youtuberem) dokázaly už některé říct, že za reklamu dostala daná osoba peníze, ještě však stále nedokázaly rozklíčovat, kdo jim za reklamu platí.

8.1.2. Děti mladšího školního věku

Děti této věkové kategorie ještě moc nerozuměly tomu, co je to časopis, a to ani děti, které četly pravidelně Čtyřlístek, většina si ho totiž nespojila s tím, že se jedná o časopis, ale spíše s tím, že se jedná

o komiks. Podobně u Mateřídoušky, ani u Sluníčka si to nespojily s konceptem časopisu, a to bez ohledu na to, zda časopisy četly či nikoliv. Objevilo se první vysvětlení toho, co je to předplatné časopisu: „zaplatíš dopředu peníze a pak ti chodí časopis domů“. (Viktor B2), Některé děti po vysvětlení toho, co je předplatné, tipovaly, že je to zadarmo (B3), či přirovnaly předplatné ke splátkám půjčky (Gabriel B3). Toto vysvětlení nejspíše odpovídá sociální realitě Gabriela, který je ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V této věkové kategorii byly vidět velké rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Zatímco některé skupiny okamžitě poznaly, že šlo o reklamu, že se jedná o lákadlo, které je v časopise proto, aby si lidé koupili nějaký produkt (B1, B2, B4), i v této věkové kategorii se objevovaly děti, které reklamy stále ještě nepoznávaly (B3). Ani v této věkové skupině však děti stále nevěděly, proč se reklama v časopise objevuje, a kdo danou reklamu platí, až na výjimky, např. Štěpána (B2).

8.1.3. Věková kategorie dětí staršího školního věku

U věkové kategorie dospívajících již bylo možné sledovat více činností spojených s reflexí fungování médií čili nejen schopnost odhalit některé přesvědčovací strategie reklamy a skrytou reklamu, ale též skrze aktivitu 3 *Vytvoř si své vlastní noviny* bylo možné zjišťovat kromě vlastních produkčních aspektů také aspekty spojené se znalostí fungování mediálních organizací a institucí a v neposlední řadě také některé principy mediální logiky.

Pro srovnatelnost mezi jednotlivými věkovými kategoriemi byla i u této skupiny zachována aktivita pracující s reklamou, v případě této skupiny jsme však zjišťovali, zda účastníci a účastnice byli schopni odhalit skrytou reklamu. Pro tyto účely bylo vybráno jedno video youtubera Datla, kterého cílová skupina znala a spojovala si ho s účastí v právě vysílané televizní reality show o influencerech na online sociálních sítích. Skrytou reklamu, tj. reklamu na kterou legislativně nemusí být nijak upozorněno, a v tomto videu také upozorněno nebylo, účastníci a účastnice při prvním zhlédnutí neodhalili, až na přímý dotaz, zda se v textu objevuje ještě nějaká další reklama, identifikovali prvky skryté reklamy (tričko značky Adidas, polštář s logem YouTube). Nikdo z účastníků nezmínil to, že už sám youtuber může být prezentován jako značka a komodita skrze self-branding a marketing.

Co se aktivity 3 *Vytvoř si své vlastní noviny* týče dospívající ve věkové kategorii 11 až 14 let měli za úkol vytvořit v prostředí OneNote či Word vlastní stránku novin či zprávu bulvárního a seriózního charakteru. Tim s Dejvem (C) vytvářeli „noviny“ o jedné zprávě na téma koronavirus. V první řadě se zabývali především tím, co by mělo být obsahem této zprávy, dělali si při té příležitosti rešerše na internetu, vzájemně však příliš nediskutovali, pouze vkládali informace do prostředí OneNote. Následně se zabývali grafickým layoutem novin a text upravovali dle žánrových norem online zpravodajství: přidali titulky, perex i motto. Co se týká ekonomických aspektů fungování jejich „novin“, snažili se alespoň přemýšlet o vydavatelství a společně hledali na internetu vydavatele novin. Domnívali se, že cena 30 Kč za noviny by měla pokrýt náklady na jejich tisk s tím, že předpokládali, že jejich noviny by mělo číst co nejvíce lidí. S touto skutečností pracovali i v diskuzi o obsahu, kdy se snažili do textu dát co nejvíce informací z různých zdrojů tak, aby zpráva oslovila co nejširší publikum, napříč

různými věkovými skupinami. Lze tedy říct, že tato skupina byla znalá základních procesů související s tvorbou novinové zprávy jako takové (zejména jakožto žánru), nicméně záležitosti spojené s fungováním redakce či vydáváním a chodem nakladatelství již příliš do své tvorby nezahrnovali. Na rozdíl od toho skupina Claire, Johna a Freda (C) projevovala v tomto ohledu o stupeň více expertní přístup, a to zejména proto, že Claire již absolvovala kurzy zaměřené na tvorbu novin ve specializovaných počítačových programech. Při tvorbě pracovali nejen s žánrovými prvky tištěného zpravodajství (název, logo, „poutáky“ na jednotlivé články), ale vědomě kopírovaly strukturu deníku Blesk (své noviny nazvaly Plesk). Také při společném sdílení s ostatními používali novinářskou terminologii při popisu toho, jak jejich noviny vypadají. Co se provozních a ekonomických aspektů týče, tato skupina již neměla příliš prostor z důvodu nedostatku času rozvíjet úvahy o financování, cenu novin stanovila na 10 Kč za kus.

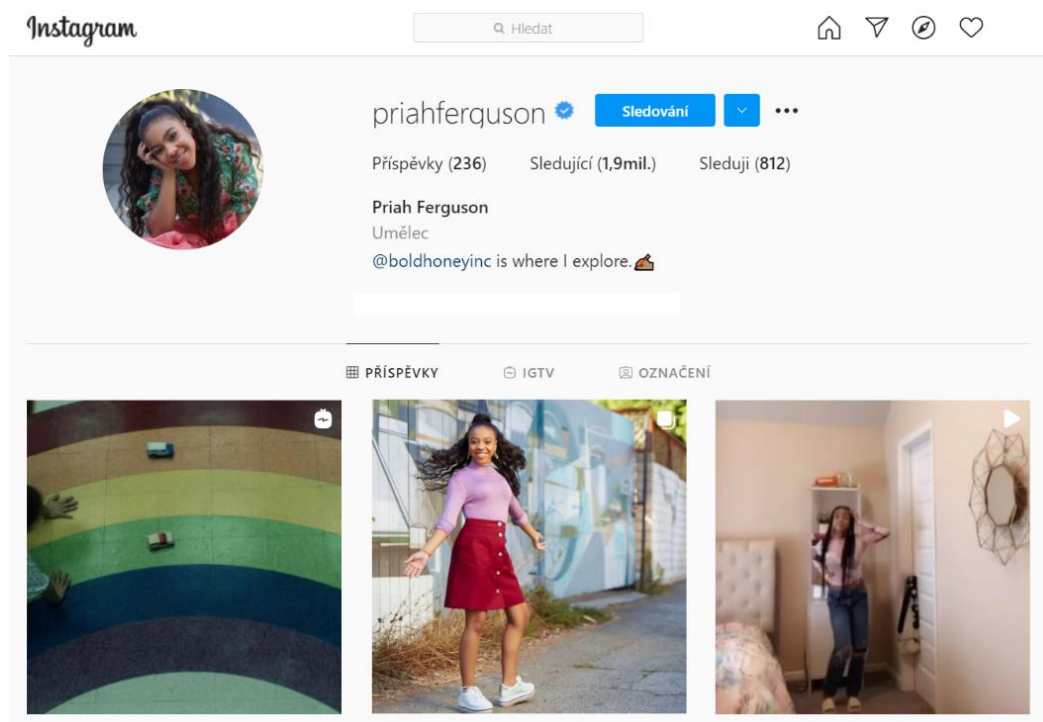
Kiki s Jackie při úkolu napsat bulvární a seriózní zprávu na téma či událost, kterou si samy najdou či vymyslí, tušily, co mají dělat, jen si potřebovaly vyhledáním slova „bulvár“ v Googlu svou představu potvrdit. Následně byly schopné vytvořit bulvární zprávu tak, aby odpovídala základním předpokladům – hledaly nahotu, vztahové kontroverze, příslušné grafické prvky. Jackie si nebyla jistá překladem slova bulvár do angličtiny, a tak usuzovala, že to je něco jako fake news. Naproti tomu Joe s Kurtem neměli zkušenost s tištěnými novinami a zprávami, až přes přiblížení skrze televizní zpravodajství a uvedení příkladu s imigranty a politiky částečně pochopili, co mají dělat při tvorbě bulvární a seriózní zprávy. Vybrali si téma sportu, a tak příjemcem tzv. seriózního pojetí zprávy by byli lidé, co se zajímají o sportovní výsledky.

Zbylé dvě skupiny se zaměřily na tvorbu specializovaných novin pro úzce vymezenou profilovou skupinu. Zatímco skupina George a Elis (C) vsadila na tvorbu online novin pro fanoušky japonského anime, skupina Belly a Lory vytvářela online noviny pro milovníky zvířat. Bella s Lorou při tvorbě řešily především aspekty týkající se obsahu a otázky, které směřovaly na rámec fungování médií příliš nereflektovaly, a to ani během tvorby, ani v následné společné diskuzi. George s Elis v tomto ohledu více diskutovali o celkové struktuře uspořádání novin, zamýšleli se společně nad technickými záležitostmi spojenými s grafikou (logo), layoutem i sazbou, a též řešili různé obsahové aspekty, včetně toho, jaké informace, z jakých zdrojů by měly být v jejich článcích obsaženy. Skupina Belly a Lory by dané noviny nabízela zdarma, otázku způsobu financování však zůstala nevyřešena.

8.2. Povědomí o roli médií v každodenním životě a v životě společnosti

Povědomí o roli médií v každodenním životě a v životě společnosti bylo možné sledovat pouze u věkové kategorie 11 až 14 let, a to zejména skrze aktivitu 2 *Vítejte v naší online galerii*. Všichni zúčastnění měli online profily na sociálních sítích a uvědomovali si, že na nich tráví poměrně velké množství času, zejména v době pandemie. Deklarovali slovně, že si jsou vědomi existenci pravých i falešných účtů, setkávání se s nimi je pro ně každodenní realita. Všichni bez rozdílů byli schopni identifikovat znaky falešných účtů, a též si byli vědomi rizik spojených se seznamováním se s cizími lidmi, které neznají osobně, ani nemají žádné společné reálné přátele, vyhodnotili to jako vysoce rizikovou situaci. To, že

na některých neznámých profilech nejsou uvedeny informace, a především, že tam nejsou žádné fotografie (Elis, Bella C) je pro ně důvodem, proč by si danou osobu nepřidali do přátel, ani se s ní neseťkali osobně. Pro Kiki bylo dalším kritériem počet sledujících, přičemž nepoměr mezi tím, koho jedinec sleduje (hodně) a kolik lidí ho sleduje (málo) je indikátorem, že je „fejk“. Kiki i Jackie znaly systém certifikace profilů na TikTok a Instagramu a nepředpokládaly, že by šel „hacknout“. Nicméně někteří dospívající připustili, že by se za určitých okolností byli ochotní setkat s někým i osobně, ale nechtěli o tom již detailněji mluvit. Z nabízených profilů by si přidali pouze profil číslo 6, a to zejména proto, že obsahuje důležité informace, „na nic si nehraje,“ (Elis, C) slečna na ně působí autenticky a je jim sympatická. Jackie tvrdila, že ji by si dívka z profilu určitě nepřidala, protože není zajímavá, ale ona by si ji možná přidala, pokud by měla pro ni zajímavé příspěvky. Někteří dospívající zároveň připouštěli, že ve svých kontaktech na online sociálních sítích (Instagram, TikTok), mají i lidi, které v životě neviděli, a ani je osobně neznají. Významným klíčem k přátelení se s někým je společná síť známých a doporučení známých.



Obrázek 22: Profil číslo 6, který se zdál (skupině C – děti staršího školního věku) nejvíce reálný

Především dívky, tím že jsou na sociálních sítích častěji, a jsou vystaveny častým anonymním a nevyžádaným zprávám, které po nich chtějí fotky, setkání, nebo jim posílají nevhodné obsahy (jedna z dospívajících dívek uvedla, že jí poslal naprosto neznámý člověk jen tak „dickpic“, tedy foto penisu), využívají častěji a efektivněji mechanismy zamykání profilů, ukazování příspěvků jen vybraným skupinám lidí, blokování kontaktů či nahlašování nevhodných zpráv. Dívky i chlapci měli zkušenost, že na méně seriózních severech (např. s filmy, za které se nemusí platit), nebo při chybě v odebírání YouTube kanálů se jim následně zobrazuje reklama nabízející erotické seznamky či jiné erotické obsahy.

Závěr

V rámci této studie bylo během června 2021 zrealizováno 10 výzkumných setkání formou ohniskových skupin s třemi věkovými skupinami dětí (5 až 7, 8 až 10 a 11 až 14 let). Celkem se děti a dospívajících zúčastnilo 79, ale jejich výběr a realizace terénního výzkumu byly negativně ovlivněny restrikcemi pohybu a setkávání spojenými se zamezením šíření pandemie COVID-19.

Tato studie ve svých čtyřech analytických částech (kapitoly 5 až 8) představuje zjištění z výzkumu ve čtyřech oblastech mediální gramotnosti: I. Přístup k médiím a jejich užívání, II. Analýza a evaluace mediálních obsahů, III. Produkce mediálních obsahů a IV. Reflexe fungování médií, jež adaptuje z cyklického pětisložkového modelu Renée Hobbs (2010).

Zjištění poukazují na to, že užívání médií je pro prakticky všechny děti každodenní samozřejmostí. Zřejmý je i důsledek konvergentních dynamik, kdy televizní (a všeobecně audiovizuální) obsahy se přesouvají i na jiné obrazovkové platformy, než je televizor, a naopak, že počítačová technologie prostupuje do televizoru, jenž je využíván např. k pouštění videí na YouTube. Nemít svou televizi se tak dnes již nejeví dětem jako hendikep – mají jiné obrazovkové platformy k dispozici. Receptce YouTube a TikTok videí je všeobecným fenoménem. U starší věkové skupiny – částečně u osmi až desetiletých, ale významně častěji u dospívajících – je důležitý i aspekt vlastní produkce videí na tyto platformy, nebo také obsahů na Instagram. Nejstarší děti zpravidla vědomě zaujímají různé strategie „přátelení se“ na sociálních sítích. Toho ještě nejsou mladší skupiny příliš schopné (pokud sociální sítě mají). Nejmladší skupina je stále spíše skupinou televizních a audiovizuálních obsahů (bez ohledu na to, jestli je konzumuje na televizoru, tabletu nebo jinde). Ta prostřední si častěji vybírá a sleduje videa podle svých zájmů. Významnější rozdíl v užívání a přístupu k médií není dán jen věkově, ale také sociálním prostředím dětí. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a zpravidla s více sourozenci mají oblíbené filmy a seriály pro dospělé (vč. telenovel). Zprávy jsou až na výjimky pro děti a dospívající nuda.

Digitální kompetence (obzvl. uživatelsky-znalostní, ale i produkční aspekty) se často rozvíjejí hraním her, nebo natáčením a editací videí. Jejich rozvoj ale neznamená zároveň rozvoj i analytického myšlení a schopnosti vyhodnocování (tzv. kritického myšlení). To vykazují spíše děti z podnětného sociálního prostředí – takové pak poznají např. reklamu a určí její účel nebo rozumí, že někdo za reklamu platí, třeba i youtuberovi. Nicméně již od nízkého věku (v naší studii šesti let) jsou děti schopny odlišit v nefaktuálních pořadech realitu a fikci. Nejsou si ale jisty u hraných filmů a obsahů, jelikož na ně působí poměrně realisticky, jako např. hraná reklama (se superhrdinou). Děti ve věku 6 nebo 7 let nedokážou spontánně pojmenovat reklamu, ale po další instrukci jsou ji schopné hledat na stránkách dětských časopisů. Děti o dva roky starší toto zvládají již lépe – reklamu zpravidla poznají a někteří z nich dokážou identifikovat účel, tedy že přináší zisk firmě, která inzeruje produkt, ale také příjmy časopisu. Toto je ale charakteristika mediální gramotnosti, která se objevuje nejstarších. U těch je zřejmé, že jejich kognitivní vývoj již neomezuje možný rozvoj a stav jejich mediální gramotnosti.

I pro nejstarší věkovou skupinu bylo spíše vzdálené uvažovat o médiích coby sociálním fenoménem, o jejich postavení ve společnosti. Bližší jim bylo uvažovat o dopadu médií na jejich

každodenní život – např. množství času, který s médii stráví nebo zbytečností obsahů, které konzumují. Děti střední věkové skupiny ale dokázaly negativně reagovat na informaci, že jejich spolužačka natáčí kamarády, kteří o tom nevědí.

Slabinou zjištění je to, že metoda ohniskových skupin (obzvláště je-li prováděna s dětmi) je technikou, která neumožňuje tak rozsáhlé téma prodiskutovat skutečně do hloubky a hledat souvislosti s faktory jako je rodinné zázemí (např. vliv starších sourozenců) nebo výchovný styl rodičů. Z tohoto pohledu by se nám jevílo jako vhodnější kombinovat skupinové rozhovory s individuálními hloubkovými rozhovory, do nichž by byly zvány děti obzvláště zajímavé pro zodpovězení na otázku, jak se u dětí mladších 15 let rozvíjí mediální gramotnost v jejich jednotlivých složkách. Druhou slabinou našich zjištění je fakt, že se nám nepodařilo v souvislosti s časovým rámcem výzkumu a opatřeními proti šíření COVID-19 rekrutovat dostatečně rozmanitý vzorek dospívajících (ve věku 11 až 14 let). Naproti tomu je rozmanitost a saturovanost vzorku dětí 5 až 7letých a 8 až 10letých poměrně vysoká a jejich výpovědi mají potenciál pro zaujímání všeobecnějších postojů k tématu na základě zjištění.

Použité zdroje

- BABBIE, E., 2020. *The Practice of Social Research*. 15. vyd. Belmont : Cengage Learning.
- BUCKINGHAM, D., 2003a. Media Education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, **73**(3), 309-327.
- BUCKINGHAM, D., 2003b. *Media education. Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge : Polity.
- CEBE, J., J. JIRÁK, R. KOHUTOVÁ, T. TRAMPOTA, L. VOCHOCO VÁ a R. WOLÁK, 2011. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Fáze II. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Praha.
- DOLEŽALOVÁ, J., 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové : Gaudeamus.
- FREEDMAN, D.J., 2006. Internet Transformations: “old” media resilience in the “new media” revolution. In: J. CURRAN a D. MORLEY, ed. *Media and Cultural Theory*. London : Routledge, s. 275–290.
- HESOVÁ, A., B. KŘÍŽKOVÁ, T. SKÁCELOVÁ a Z. SLOBODA, 2016. New Media Challenging Family Media Socialization. Preliminary Research Results (Children, Parents and New Media). *Media Education Research Journal*, **6**(1), 27–36.
- HOBBS, R., 2007. *Reading the media. Media literacy in high school English*. New York : Teachers College Press.
- HOBBS, R., 2010. *Digital and media literacy. A plan of action*. Washington, D.C. : Aspen Institute.
- HOLINOVÁ, H., 1975. *Vplyv televízie na detského diváka*. Bratislava : Vydavateľstvo Obzor.
- JENKINS, H., 2009. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : NYU Press.
- JIRÁK, J., L. ŠŤASTNÁ a M. ZEZULKOVÁ, 2016. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let*. Praha.
- KOTRNÍKOVÁ, V., M. ČERNÍKOVÁ a D. ŠMAHEL, 2015. *Byl jednou jeden tablet: Děti (0–8) a digitální technologie. Kvalitativní studie. Národní report – Česká republika*. Brno.
- LAUBER, A. a A. KRAPP, 2013. Interessengeleitete Medienaneignung. In: A. HARTUNG, A. LAUBER a W. REISSMANN, ed. *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. München : Kopaed, s. 89–106.
- LING, R., 2007. Children, youth and mobile communication. *Journal of Children and Media*, **1**(1), 60–67.
- LIVINGSTONE, S., 2004a. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, **7**(1), 3–14.
- LIVINGSTONE, S., 2004b. What is media literacy?, **32**(3), 18–20.
- MAYRING, P., 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim : Beltz, J. Beltz Studium.
- MORGAN, D.L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov : SCAN.
- MORLEY, D., 1980. *Nationwide Audience. Structure and decoding*. London : BFI.

- MŠMT, 2013. *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1. 9. 2013)* [online] [cit. 31. července 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- POTTER, J.W., 2010. State of Media Literacy [online]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **54**(4), 675–696. Dostupné z: 10.1080/08838151.2011.521462
- SLOBODA, Z., 2013. *Mediální výchova v rodině. Postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého.
- SLOBODA, Z., 2018. Considering historical (dis)continuities of Media (Literacy) Education in the Czech Republic for the future approach. *Communication Today*, **9**(1), 5–19.
- SLOBODA, Z., B. SCHORB, J. KEILHAUER a J. HNILICOVÁ, 2011. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal.
- ŠEBESTA, K., 1999. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha : Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia. 132.
- ŠMAHEL, D., H. MACHÁČKOVÁ, G. MASCHERONI, L. DĚDKOVÁ, E. STAKSRUD, K. OLAFSSON, S. LIVINGSTONE a U. HASEBRINK, 2020. *EU Kids Online 2020: survey results from 19 countries*. London : London School of Economics and Political Science.
- THEUNERT, H. a B. SCHORB, 2000. Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: I. PAUS-HAASE a B. SCHORB, ed. *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden. ein Arbeitsbuch*. München : KoPäd, s. 33-57.
- THEUNERT, H., M. LENSSEN a B. SCHORB, 1995. *"Wir gucken besser fern als ihr": Fernsehen für Kinder*. München : KoPäd.
- VALENTA, P., 2017. Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace*, **27**(3), 473–494.
- VALKENBURG, P.M., M. KRCCMAR, A.L. PEETERS a N.M. MARSEILLE, 1999. Developing a scale to assess three styles of television mediation [online]. "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **43**(1), 52–66. Dostupné z: 10.1080/08838159909364474
- VÚP, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.
- WAGNER, U., C. GEBEL a C. LAMPERT, ed., 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie*. Berlin : Vistas. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1 – Zkrácené zadání RRTV

Příloha 2 – Rekrutační dotazník

Příloha 3 – Scénář ohniskových skupin s návazností na oblasti mediální gramotnosti

Příloha 4 – Informovaný souhlas

Příloha 5 – Seznam tabulek a seznam obrázků

Příloha 1 – Zkrácené zadání RRTV



STUDIE MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI POPULACE ČR

veřejná zakázka malého rozsahu, která není zadávána postupem podle zákona č. 137/2006 Sb., o veřejných zakázkách v platném znění

1. Zadavatel:

ČR – Rada pro rozhlasové a televizní vysílání
Škrétova 44/6, 120 00 Praha 2, Česká republika

3. Název, místo a doba plnění veřejné zakázky

Název veřejné zakázky

STUDIE MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI POPULACE ČR

Místo plnění veřejné zakázky

Škrétova 44/6, 120 00 Praha 2

Zadavatelem předpokládaná doba plnění veřejné zakázky

Zpracovatel odevzdá výstupy z první fáze výzkumu (děti mladší 15 let) do 30. 6. 2021 a výstupy z druhé fáze (osoby starší 15 let) do 31. 10. 2021.

Předpokládaná hodnota VZ

600 000 Kč bez DPH

4. Vymezení předmětu veřejné zakázky

Základním východiskem studie je definice mediální gramotnosti, jak ji formuluje Směrnice Evropského parlamentu a Rady č. 2018/1808: „*Mediální gramotnost znamená dovednosti, znalosti a porozumění, které občanům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Aby měli občané možnost přístupu k informacím a aby mohli využívat, kriticky posuzovat a vytvářet mediální obsah odpovědnou a bezpečnou formou, potřebují pokročilé dovednosti v oblasti mediální gramotnosti. Mediální gramotnost by se neměla omezovat na výuku o*

nástrojích a technologiích, nýbrž by se měla soustředit na to, aby občany vybavila schopností kritického myšlení potřebnou k vytvoření úsudku, analýze komplexních skutečností a rozeznání rozdílu mezi názorem a skutečností. Je proto nezbytné, aby poskytovatelé mediálních služeb a poskytovatelé platform pro sdílení videonahrávek, ve spolupráci se všemi příslušnými aktéry, podporovali rozvoj mediální gramotnosti u všech vrstev společnosti, u občanů každého věku a pro všechna média a aby byl pokrok v této oblasti důkladně sledován.“

V dikci tohoto pojetí mediální gramotnosti by se výzkum měl soustředit na sledování následujících oblastí:

- (a) převažující reálný stav v rovině dovedností, znalostí a porozumění užívání médií z hlediska jejich efektivního a bezpečného využití;
- (b) zvyklosti v provádění volby při využívání médií a vytváření mediálního obsahu;
- (c) představy a hodnoty spojené s médii a jejich užíváním a produkty;
- (d) představy o rizicích spojených s užíváním médií a vytvářením mediálního obsahu,
- (e) úroveň schopnosti kritického myšlení při vytváření úsudku, analýzy komplexních skutečností a rozeznávání rozdílu mezi názorem a skutečností.

Výzkum bude rozdělen do dvou etap, zvláště pro osoby starší 15 let a pro osoby mladší 15 let:

1. Výzkum, který bude zacílen na osoby mladší 15 let, bude proveden metodou ohniskových skupin s tím, že skupiny budou sestavovány podle věku (předškoláci, mladší školní věk, starší školní věk).
2. Výzkum, který bude zacílen na osoby starší 15 let, bude proveden metodou dotazníkového šetření s tím, že konkrétní dotazy si nechá realizátor výzkumu předem schválit od zadavatele výzkumu. Počet respondentů bude minimálně 1 000 osob, přičemž výběr osob bude kvótní, s kvótou na pohlaví, věk, vzdělání, kraj a velikost místa bydliště.

Výsledky výzkumu budou zpracovány do podoby závěrečné písemné zprávy, která bude obsahovat:

- a) teoretické zarámování výzkumu
- b) popis metody a realizace výzkumu
- c) hlavní závěry
- d) podrobné závěry

5. Kvalifikační požadavky

5.1 Základní způsobilost dle § 74 ZVVZ

Splnění požaduje zadavatel doložit čestným prohlášením

5.2 Ostatní požadavky zadavatele

- a) Uchazeč předloží jako součást své cenové nabídky čestné prohlášení o tom, že disponuje dostatečnými personálními kapacitami a předá dílo včas v termínech stanovených v článku 3.
- b) Uchazeč předloží jako součást cenové nabídky svůj jiný odborný výstup, který svým charakterem, formou zpracování a způsobem využití odpovídá předmětu veřejné zakázky. Tento výstup bude předmětem hodnocení v rámci dílčího hodnotícího kritéria dle článku 9.1.
- c) Uchazeč předloží jako součást cenové nabídky navržené postupy, metody a odborná východiska, která při zpracování zakázky uplatní. Tato metodika bude předmětem hodnocení v rámci dílčího hodnotícího kritéria dle článku 9.2.

6. Lhůta pro podání nabídky

Nabídky lze podávat do 22. ledna 2021 do 10:00 hodin.

9. Kritéria a způsob hodnocení nabídek

Nabídky budou hodnoceny podle základního hodnotícího kritéria „ekonomická výhodnost nabídky“.

Dílčí hodnotící kritéria jsou:

- kvalita uchazečem předloženého jiného odborného výstupu, který svým charakterem, formou zpracování a způsobem využití odpovídá předmětu veřejné zakázky – váha kritéria 30 %
- navržené postupy, metody a odborná východiska, která uchazeč při zpracování zakázky uplatní – váha kritéria 30 %
- nabídková cena včetně DPH – váha kritéria 40 %

9.1 V rámci dílčího kritéria Kvalita uchazečem předloženého jiného odborného výstupu, který svým charakterem, formou zpracování a způsobem využití odpovídá předmětu veřejné zakázky, bude hodnoceno, jakou reálnou zkušenost má uchazeč s typem práce, která je předmětem veřejné zakázky. Důraz bude kladen především na formu zpracování a možné využití těchto výstupů. Předložené výstupy budou hodnoceny na stupnici 0 (nízká kvalita) – 10 (vysoká kvalita) bodů.

9.2 V rámci dílčího kritéria Navržené postupy, metody a odborná východiska, která uchazeč při zpracování zakázky uplatní, bude zadavatel hodnotit, zda uchazečem navržené postupy a prostředky jsou adekvátním předpokladem pro to, aby výstupy měly maximální vypovídací hodnotu a byly plně akceptovatelné pro účely jejich využití. V rámci tohoto kritéria bude hodnocena odborná úroveň zpracovaného návrhu a praktická proveditelnost. Za nejvýhodnější bude považována nabídka, která zvolí takové nástroje a postupy, díky nimž se podaří nejlépe dosáhnout sledovaného cíle.

Předložené postupy budou hodnoceny na stupnici 0 (nízká kvalita) – 10 (vysoká kvalita) bodů.

Pro číselně vyjádřitelná dílčí kritéria specifikovaná v bodě 9.1 a 9.2 Výzvy, kde má nejvhodnější nabídka maximální hodnotu se použije tohoto vzorce:

$$\text{počet bodů dílčího kritéria} = \text{počet bodů (10)} * \frac{\text{hodnota nabídky}}{\text{hodnota nejvýhodnější nabídky}}$$

9.3 V rámci dílčího kritéria Nabídková cena bude hodnocena nabídková cena specifikovaná v krycím listu cenové nabídky (příloha č. 1), který bude dále obsahovat identifikační údaje uchazeče a podpis osoby oprávněné jednat jménem nebo za uchazeče. Požadavky na zpracování nabídkové ceny jsou uvedeny v článku 8.

Pro číselně vyjádřitelné dílčí kritérium specifikované v bodě 9.3 Výzvy, kde má nejvhodnější nabídka *minimální hodnotu*, se použije tohoto vzorce:

$$\text{počet bodů dílčího kritéria} = \text{počet bodů (10)} * \frac{\text{nejnižší nabídková cena}}{\text{hodnocená nabídková cena}}$$

9.4 Bodová hodnocení dílčích kritérií jsou vynásobena vahou daného kritéria.

9.5 Body za jednotlivá dílčí kritéria budou sečteny.

9.6 Zadavatel stanoví pořadí nabídek podle výše celkové nabídkové ceny, a to od nejnižší nabídkové ceny po nejvyšší nabídkovou cenu. Vítězná nabídka je nabídka uchazeče, která dosáhne nejvyššího bodového ohodnocení.

Příloha 2 – Rekrutační dotazník

Mládež a média (vstupní dotazník, 11 až 14let)

Ahoj,

jsme z Univerzity Palackého v Olomouci a pro Radu pro rozhlasové a televizní vysílání děláme výzkum toho, jak mládí ve věku **11 až 14 let rozumí médiím a co s nimi dělá**. Pokud jsi v tomto věku, budeme rádi, když **vyplníš následující dotazník**, který zjišťuje něco málo o tobě, ale hlavně o tom, co s médii děláš.

Informace, které nám poskytneš, budou využity jen pro potřeby tohoto výzkumu a nebudeme je s nikým sdílet. Protože ti ještě není 15 let, měl by tvůj rodiče souhlasit s tím, že tento dotazník vyplníš. Ukaž jim nebo pošl (odkaz) na náš [dopis pro ně](#).

* 1. Zaškrtni, pokud rodiče souhlasí s tím, že vyplníš dotazník.

Souhlasí.

Předem ti moc děkujeme za vyplnění!

Zdeněk a Petra

(Mgr. Zdeněk Šloboda, zdenek.sloboda@upol.cz, a Mgr. Petra Foretová, Ph.D.)

Mládež a média (vstupní dotazník, 11 až 14let)

* 2. Máš přístup k následujícím médiím (a používáš je nebo je můžeš používat, když bys chtěl(a))?

(Můžeš označit i více možností pro každou věc. Například máš vlastní tablet a tablet mají i rodiče, ale na ten chodit nemůžeš. Pak zaškrtněš první sloupec a druhý sloupec.)

	Nemám (přístupný), nebo mám přístupný ale nemůžu používat.	Mám svůj vlastní a používám.	Mám v pokoji a můžu používat (ale je např. sourozence).	Máme doma (např. rodičů) a můžu používat.	Mám přístupný jinde (příbuzní, známí, škola) a můžu používat.
mobílní telefon (bez internetu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mobílní telefon s připojením na internet (data, dostupné wifi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tablet nebo elektronická čtečka knih	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
notebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stolní počítač	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
televize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rádio, rozhlas nebo přehrávač hudby (např. USB player, iPod)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mládež a média (vstupní dotazník, 11 až 14letí)

* 3. Kde používáš mobil nebo tablet a jak často?

	velice často	často	občas	výjimečně	nemám / nepoužívám
doma sám/sama (např. v pokoj)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
doma s někým, nebo když je někdo poblíž	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ve škole (v době mimo COVID omezení)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
na veřejném místě nebo venku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u kamaráda/kamarátky doma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 4. Kolik času v průměru strávíš denně následujícími aktivitami s médii? (během běžného školního dne)

	do 1 hodiny denně	do 3 hodin denně	3 a víc hodin denně	tímto časem netrávím	nevím / nedokážu posoudit
přípravou věcí do školy, výukou nebo jiným vzděláváním a informováním se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikací s ostatními (roděi, kamarády) (emilem, FB Messengerem, WhatsApp, zprávami po IG apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sociálními sítěmi (Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat, ap.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hraním her (na mobilu, online, na počítači nebo konzol (Playstation, Xbox ap.))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledováním filmů, seriálů, videí (i YouTube apod.) nebo poslechem hudby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hledáním (surfováním) na internetu pro zábavu / ze zájmu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
focením, natáčením nebo nahráváním (hudby či videí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. Kolik času v průměru strávíš denně následujícími aktivitami s médii? (během běžného víkendového dne)

	do 1 hodiny denně	do 3 hodin denně	3 a více hodin denně	někdy	nevím / nedokážu posoudit
přípravou věci do školy, výukou nebo jiným vzděláváním a informováním se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikací s ostatními (roděi, kamarády) (emáilem, FB Messengerem, WhatsApp, zprávami po IG apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sociálními sítěmi (Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat, ap.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hráním her (na mobilu, online, na počítači nebo konzol (Playstation, Xbox ap.))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledováním film, seriálů, videí (YouTube apod.) nebo poslechem hudby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hledáním (surfováním) na internetu pro zábavu / ze zájmu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lacením, natáčením nebo nahráváním (hudby či videí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 6. Které z následujících aktivit děláš a jak často?

	velmi často	často	občas	výjimečně	někdy
chodím na kroužky, tréninky, nebo výjezy (řeba s rodiči)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dívám se na televizi, filmy nebo videa (např. na YouTube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trávím čas doma (např. pomáhám rodičům, uklízím, něco vynáším)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chodím ven s kamarády (bítout, pokecat, poféit apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikuji s kamarády a dalšími online (internet, mobil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hrám hry na počítači, mobilu nebo internetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Děláš (velmi) často něco jiného? (např.)

* 7. Co umíš dělat na tabletu, počítači nebo mobilu?

	dělal(a) jsem hodně krát	dělal(a) jsem párkrát	dělal(a) jsem jednou	nedělal(a) jsem, ale zvládl(a) bych to	nedělal(a) jsem a zvládl(a) bych to jen s pomocí nebo návodem	nedělal(a) jsem a nezvládl(a) bych	nevím / nedokážu posoudit
Nainstalovat a odinstalovat aplikaci či program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytvořit, napsat, uložit a vytisknout textový dokument (např. ve Wordu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Změnit velikost obrazu monitoru nebo na pozadí/obrázek (wallpaper) monitoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Založit si účet/profil např. emailový, v eshopu nebo na nějakém webu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytvořit PDF dokument (např. z fotografie nebo z textového dokumentu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nakoupit v eshopu (tzn. vybrat něco, vložit do košíku, vybrat způsob doručení a platby)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Upravit fotografii (např. oříznout, použít filtr a změnit barevnost, změnit velikost)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Upravit video (např. vložit titulky, hudbu, uříznout sítě a přesunout část videa jinam)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytvořit základní, jednoduchou webovou stránku, vložit do ní text a obrázky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mládež a média (vstupní dotazník, 11 až 14let)

* 8. Kolik ti je let?

* 9. Jsi kluk / holka?

- kluk
 holka

* 10. Kde bydlíš?

- na samotě
 v malé obci (do 1000 obyvatel, dále od velkého města)
 v malé obci, ale blízko velkého města
 na malém městě (do 10 tisíc obyvatel)
 ve městě (do 75 tisíc obyvatel)
 ve velkoměstě (nad 75 tisíc obyvatel)

11. Má alespoň jeden z tvých rodičů (nebo dospělých s nimiž bydlíš ve společné domácnosti) ukončenu vysokou školu?

- ano
 ne
 nevím / nejsem si jistá

* 12. Má alespoň jeden z tvých rodičů (nebo dospělých s nimiž bydlíš ve společné domácnosti) ukončenu maturitu?

- ano
 ne
 nevím / nejsem si jistá

13. Kolik let je tvým sourozencům? Napiš postupně věk (v celých rocích) všech od nejstaršího po nejmladšího. Pokud je sourozenci méně než rok, napiš „0“, pokud nemáš sourozence, nech nevyplněné.

sourozenec 1 (nejstarší)	<input type="text"/>
sourozenec 2	<input type="text"/>
sourozenec 3	<input type="text"/>
sourozenec 4	<input type="text"/>
sourozenec 5	<input type="text"/>

Děkujeme za tvůj čas.

Pokud tě náš výzkum zaujal a chceš(a) by ses **zapojit do online skupinových rozhovorů** s ostatními kluky a holečkami ve tvém věku, budeme moc rádi. Vedle popovídání si a aktivita měli máme pro účastníky připravený malý dárek z naší univerzity.

S tvou ochotou účastnit se i skupinového rozhovoru by měl **souhlasit i tví rodiče**. Ukaž jim následující dopis (stejný jako na začátku). Pokud souhlasí, nech nám tu **kontakt na ně a své křestní jméno**, abychom tě mohli případně s účastí oslovit.

14. Uveď alespoň jeden z kontaktů na rodiče a tvé jméno.

tvé jméno:	<input type="text"/>
email (rodič):	<input type="text"/>
nebo tel./mobil. číslo (rodič):	<input type="text"/>

S informacemi o tobě budeme zacházet diskrétně, využijeme je jen my pro potřeby tohoto výzkumu. Informace nebudou předávány nikomu dalšímu. Po skončení výzkumu v říjnu 2021 budou poskytnuté osobní údaje zcela smazány.

Příloha 3 – Scénář ohniskových skupin s návazností na oblasti mediální gramotnosti

	Před-pokl. čas	Použité techniky	Zkoumané oblasti mediální gramotnosti
Úvod	3 minuty	Uvítání dětí a poděkování, že se účastní studie. Představení moderátorů. Představení pravidel chování ve skupině.	
AKTIVITA 1: užívání a přístup k médiím	15–20 minut	Děti a dospívající byli vyzváni k tomu, aby se představili a řekli něco o sobě. Následně měli říct něco o sobě ve spojitosti s médii. Děti mladšího školního věku měli k dispozici kartičky jednotlivých médií, které si vybírali z „klobouku (aktivita: kouzelný klobouk). Alternativně byla použita při představování aktivita „pustý ostrov“, aneb jaké médium by si děti z nabízených kartiček médií vzali na pustý ostrov a proč.	I. PŘÍSTUP A UŽÍVÁNÍ MÉDIÍ I.1 schopnost používání mediálních nástrojů při řešení jednoduchých i pokročilejších úkolů v elektronickém prostředí; I.2 vzorce užívání médií (při jakých aktivitách užívají jaká média, v jaký okamžik); IV. REFLEXE MÉDIÍ III. PRODUKCE III. 4 Hodnocení vlastní mediální produkce (FG)
AKTIVITA 2: práce s podnětovým mediálním	30 minut	Byly vybrány vhodné podnětové mediální materiály – cca 2–3 krátké ukázky z různých médií. (např. ukázky reklam z časopisů pro	II. ANALÝZA A EVALUACE II.1 schopnost analyzovat a hodnotit záměr podavatele a perspektivu autora;

materiál		děti, které mají přístup do jiných médií, (krátká videoukázka).	<p>II.2 schopnost vytvářet si vlastní úsudky o věrohodnosti informačních zdrojů a pravdivosti mediálního obsahu;</p> <p>II.3 znalost vybraných mediálních typů či žánrů a jejich odlišení;</p> <p>II.5 schopnost odlišit fakt od názoru.</p> <p>IV. REFLEXE FUNKOVÁNÍ MÉDIÍ</p> <p>IV.1 znalost a porozumění procesům fungování médií a principům mediální logiky;</p>
PŘESTÁVKA	10 minut		
AKTIVITA 3: tzv. multimediální kompozice	20 minut práce ve skupinách (vlastní tvorba) + 15 minut následná diskuze	<p>Byly použity následující aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menší děti (skupina A + B): Vytváření vlastní oblíbené seriálové postavy ve skupinách a následná diskuze nad tím, jaké vlastnosti a chování má daná postava. • Dospívající (skupina C) vytváření vlastních novin 	<p>IV. REFLEXE MÉDIÍ</p> <p>IV.1 znalost a porozumění procesům fungování médií a principům mediální logiky; (FG)</p> <p>IV. 2 Povědomí o roli médií v každodenním životě i v životě společnosti (FG)</p> <p>III. PRODUKCE</p> <p>III. 1 Znalost procesu produkce a recepce mediálního obsahu;</p> <p>III. 3 Vlastní mediální produkce (omezeně)</p>

			<p>III. 4 Hodnocení vlastní mediální produkce</p> <p>II. ANALÝZA A EVALUACE</p> <p>II.1 schopnost analyzovat a hodnotit záměr podavatele a perspektivu autora;</p> <p>II.2 schopnost vytvářet si vlastní úsudky o věrohodnosti informačních zdrojů a pravdivosti mediálního obsahu;</p> <p>II.3 znalost vybraných mediálních typů či žánrů a jejich odlišení;</p> <p>II.5 schopnost odlišit fakt od názoru.</p>
<p>ZÁVĚR: uzavření ohniskové skupiny</p>	<p>5–10 minut</p>	<p>Byly shrnuty nejdůležitější momenty, které vyplynuly ze společné práce ve skupině.</p> <p>Následovalo poděkování participantům za účast a ubezpečení, že výzkum proběhl v souladu s etickými pravidly výzkumu.</p>	

Příloha 4 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Název projektu: **Studie mediální gramotnosti populace ČR**

Realizátor studie: Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Zadavatel studie: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání

Vedoucí projektu: Mgr. Zdeněk Sloboda, [redacted] zdenek.sloboda@upol.cz

Jméno rodiče či poručníka/nice: _____

Bydliště či jiný kontakt (email, tel.): _____

Jméno dítěte (účastníka/nice): _____

Měsíc a rok narození dítěte: _____

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s účastí svého dítěte/svěřence na výše zmíněném výzkumu. A zároveň prohlašuji, že mi je více než 18 let a jsem jeho/jejím zákonným zástupcem.
2. Stvrzuji, že jsem byl(a) dostatečně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se od účastníka očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či od ní odstoupit. Moje účast / účast mého dítěte (svěřence) ve studii je dobrovolná. Ukončení rozhovoru a vystoupení z projektu pro mě jakožto rodiče/zákonného zástupce nebude mít žádné negativní důsledky. Účast mého dítěte/svěřence na projektu pro mě nenese žádná rizika.
4. Beru na vědomí, že účast na projektu spočívá v nahrávaném skupinovém rozhovoru, který potrvá zhruba 90 (max. 120) minut, s pěti až sedmi vrstevníky a uskuteční se buď online nebo osobně. Rozhovor bude zaznamenáván na digitální diktafon a natáčen na kameru. Nahrávky a poznámky z rozhovoru budou bezpečně uloženy na Univerzitě Palackého (pracovišti výzkumného týmu, KMKSŽ, FF UP) a anonymizovány.
5. Beru na vědomí, že na kteroukoliv otázku může účastník odmítnout odpovědět.

Příloha 5 – Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1: Klíčové kompetence digitální a mediální gramotnosti (Hobbs, 2010, s. 18).....	10
Obrázek 2: Tvůrčí aktivita (3) zaměřená na různé aspekty mediální gramotnosti, obzvl. produkční ...	18
Obrázek 3: Ohnisková skupina při aktivitě 1	19
Obrázek 4: Výběr obrázků z karet, které byly dětem ukazovány (aktivita 1) (původce obr.: Jeden svět na školách).....	19
Obrázek 5: Časopisy používané během ohniskových skupin a příklad reklamy ve Sluníčku (5 až 7 a 8 až 10letých).....	20
Obrázek 6: Ukázka diskutovaných profilů (1, 2 a 3) na sociálních sítích	21
Obrázek 7: Ukázka z videoukázky o králíčkově Bingovi (plyšový Flop mu dává mobil).....	22
Obrázek 8: Videoukázka z pořadu Datová Lhota (pro děti mladšího školního věku).....	22
Obrázek 9: Still z videa youtubera Datla (videoukázka pro skupinu C – dospívající)	23
Obrázek 10: Materiály a tvorba vlastní postavy (skupina B).....	24
Obrázek 11: Leták použitý do komunikace po emailech a Facebooku vyzývající k účasti ve výzkumu	27
Obrázek 12: Výřezy výkresů s logy či názvy TV stanic (Prima Cool), výrobců TV (JVC) či poskytovatelů TV (O2).....	36
Obrázek 13: Reklama na iWant/Apple – výsledek tvůrčí aktivity.....	48
Obrázek 14: Motiv z úvodní karty vyjadřující webkameru a komunikaci po ní.....	54
Obrázek 15: Jeden z výkresů nejmladší skupiny (A1), kde se setkávají Monster Truck s podmořským světem, tyranosaurem rex a plazy	66
Obrázek 16: „Mash-up“ Krotitelů duchů (žlutá čtveřice vpravo), hodného Venoma (černý) a královské myšičky (vlevo nahoře) (jedna ze skupin ve skupině A3)	67
Obrázek 17: Kombinace Hermiony z Harryho Pottera a draků z Jak vycvičit draka (A3)	67
Obrázek 18: Dokument o podmořském světě na 11. kanálu Pryma	68
Obrázek 19: Stavba Jurského světa s upozaděnými dinosaury a postavou „Ouveňa“ (vlevo uprostřed u zábradlí) (A4)	69
Obrázek 20: Obrazovka, která ukazuje komiks (s titulky a ohlášením konce příběhu nahoře a vpravo) (A2)	70
Obrázek 21: Noviny či zprávy tvořené jako bulvární s příslušnými grafickými a tematickými prvky	71
Obrázek 22: Profil číslo 6, který se zdál (skupině C – děti staršího školního věku) nejvíce reálný.....	79

Seznam tabulek

Tabulka 1: Model Renée Hobbs s pěti klíčovými mediálními a digitálními kompetencemi.....	11
Tabulka 2: Vztah oblastí mediální gramotnosti podle zadání RRTV a modelu od Hobbs	11
Tabulka 3: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny A (nejmladší).....	30
Tabulka 4: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny B (mladší školní věk)	32
Tabulka 5: Přehled účastníků a účastnic FG skupiny C (starší školní věk)	33