

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Disertační práce

2024

Vojtěch Hodbod'

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Vojtěch Hodbod'

**Rozvoj mediální gramotnosti mladistvých
prostřednictvím reflexe mediální zkušenosti**

Disertační práce

Praha 2024

Autor práce: **Mgr. Vojtěch Hodbod'**

Školitelka: **Mgr. Markéta Supa, M.A., Ph.D.**

Rok obhajoby: 2024

Bibliografický záznam

HODBOŮ, Vojtěch. *Rozvoj mediální gramotnosti mladistvých prostřednictvím reflexe mediální zkušenosti*. Praha, 2024. 165 s. Disertační práce (Ph.D.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Školitelka: Mgr. Markéta Supa, M.A., Ph.D.

Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na výzkum mediální zkušenosti mladistvých a současně na rozvoj dovednosti mladistvých vlastní mediální zkušenosti reflektovat a interpretovat. Cílem výzkumu bylo lépe porozumět tomu, jakou možnou roli má reflexe vlastních mediálních zkušeností mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání.

Za účelem dosažení výzkumných cílů byl použit participativní akční výzkum s mladistvými ve věku 15–17 let, který umožnil získat hlubší porozumění jejich mediální zkušenosti a aktivně je zapojit do procesu výzkumu. Participativní akční výzkum probíhající jeden školní rok na střední škole Naše Lyceum Praha s devíti mladistvými dále umožnil pomocí reflektivního pedagogického přístupu systematicky a kontinuálně podporovat rozvoj dovednosti reflexe vlastních mediálních zkušeností. Pro sběr dat byly primárně využity tři metody: zúčastněné pozorování, sběr reflektivních textuálních dokumentů a polostrukturované rozhovory. Data byla analyzována pomocí reflektivní tematické analýzy.

Mediální zkušenost mladistvých lze na základě analýzy a interpretace dat vnímat jako komplexní, individuální, různě intenzivní a jako úzce propojenou s ostatními aspekty jejich života. Jednotlivé dílčí aspekty mediální zkušenosti mladistvých jako jsou ambivalentnost, dynamičnost, opakovaná mediální zkušenost, intimita či spirituální aspekty – jsou vzájemně propojené a společně tvoří mnohvrstevný celek.

Reflektivní pedagogický přístup pracující s touto žitou mediální zkušeností mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání se následně ukázal jako vhodná výzkumná i pedagogická metoda., Vedl k osvojování dovednosti reflexe jako klíčové kompetence pro život a vykazoval aspekty transformativního učení: přinesl změnu významové perspektivy, jak mladiství o médiích a vlastním životě s médii začali přemýšlet. Zmíněný přístup byl mladistvými pozitivně hodnocen zejména z toho důvodu, že jim umožnil se k vlastnímu životu vyjádřit a nabídl jim možnost se učit z takových mediálních zkušeností, které pro ně byly relevantní.

Abstract

The dissertation primarily delves into exploring the media experiences of adolescents while simultaneously fostering the development of their capacity to analyze and interpret these experiences. The overarching goal of this research was to gain a comprehensive understanding of the potential impact of self-reflection on adolescents' engagement with media, particularly within formal educational settings.

A participatory action research methodology was employed to fulfill the outlined research objectives, involving adolescents aged 15-17. This approach facilitated a more profound comprehension of their media encounters and actively involved them in the research process. Nine adolescents participated in this participatory action research for one academic year at the Naše Lyceum Praha high school. This allowed for the systematic and ongoing cultivation of reflective skills about their media experiences facilitated through a thoughtful and engaging pedagogical framework. Data collection primarily relied on participant observation, the collection of reflective textual documents, and semi-structured interviews, with the ensuing data analysis conducted through a reflective thematic analysis.

The analysis and interpretation of the collected data revealed that the media experiences of adolescents are multifaceted, unique to the individual, characterized by varying degrees of intensity, and closely intertwined with other facets of their lives. Different facets of adolescents' media experiences, such as ambivalence, dynamism, recurring exposure to media, intimacy, and spiritual dimensions, were interconnected, coalescing to form a complex and layered whole.

A reflexive pedagogical approach that centered on acknowledging and working with the lived experiences of adolescents within the realm of media education emerged as a highly effective research and pedagogical method. This approach not only facilitated the development of critical life skills such as reflection but also exhibited elements of transformative learning. It prompted a shift in the perceptual framework through which adolescents began conceptualizing media and their personal experiences. The adolescents responded positively to this approach, appreciating the opportunity it afforded them to express their thoughts and experiences while also enabling them to glean valuable insights from media encounters that were relevant to their lives.

Klíčová slova

Mediální zkušenost, mediální vzdělávání, mediální gramotnost, reflexe

Keywords

Media experience, media education, media literacy, reflection

Rozsah práce: 334 737 znaků.

Prohlášení

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

V Praze dne

Vojtěch Hodbod'

Poděkování

Rád bych poděkoval školitelce Markétě Supa a Janu Jirákovvi za inspiraci, podporu a cenné rady během práce. Děkuji rodičům za podporu a umožnění studia. Děkuji Pavlovi, Petrovi, Standovi za četná reflektivní doktorandská setkání. V neposlední řadě děkuji všem průvodcům a studentům na střední škole Naše Lyceum Praha.

Obsah

ÚVOD	1
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	6
1.1. MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST A POZDNÍ MODERNITA	6
1.1.1. <i>Medializace a hloubková medializace</i>	11
1.1.1. <i>Ekologie komunikace, mediální ekologie</i>	14
1.1.2. <i>Mediální ekologie</i>	16
1.1.3. <i>Mediální kultura</i>	21
1.1.4. <i>Mediální zkušenost v kontextu uvedených teorií</i>	24
1.2. MLADISTVÍ, MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST, MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, SEBEREFLEXE	27
1.2.1. <i>Mladiství a pozdní adolescence</i>	27
1.2.2. <i>Mediální život mladistvých</i>	30
1.2.3. <i>Mladiství, mediální gramotnost a mediální vzdělávání</i>	35
1.2.4. <i>Reflexe vlastní mediální zkušenosti jako rozvoj mediální gramotnosti mladistvých</i>	43
2. METODOLOGICKÁ ČÁST	46
2.1. VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
2.2. DESIGN VÝZKUMU	47
2.3. FILOZOFIE VÝZKUMU	47
2.4. METODOLOGIE VÝZKUMU	53
2.4.1. <i>Participativní akční výzkum s mladistvými</i>	54
2.4.2. <i>Fáze participativního akčního výzkumu s mladistvými</i>	56
2.4.3. <i>Participativní akční výzkum s mladistvými na střední škole Naše Lyceum Praha</i>	57
2.4.3.1. <i>Fáze výzkumu</i>	59
2.4.3.2. <i>Místo výzkumu</i>	59
2.4.3.3. <i>Účastníci výzkumu a informovaný souhlas</i>	61
2.4.3.4. <i>Metody sběru dat</i>	62
2.4.3.5. <i>Etika a participativní výzkum s mladistvými</i>	68
2.4.3.6. <i>Témata dílčích intervencí</i>	72
2.4.3.7. <i>Analýza a interpretace dat: Reflektivní tematická analýza</i>	77
3. HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ VÝZKUMU	79
3.1. MNOHOVRSTEVNATOST MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI MLADISTVÝCH: OD KAŽDODENNOSTI KE SPIRITUALITĚ	79
3.1.1. <i>T1: Ambivalentní a dynamická mediální zkušenost a její nesamozřejmost v kontextu každodennosti</i>	81
3.1.2. <i>T2: Opakovaná mediální zkušenost, intimita a hledání autenticity v mediálních zkušenostech</i>	88
3.1.3. <i>T3: Unikátní význam jako spirituální aspekt mediální zkušenosti</i>	94
3.1.4. <i>Shrnutí první části zjištění</i>	97
3.2. REFLEXE VLASTNÍ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI JAKO MOŽNÝ TRANSFORMATIVNÍ PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP K (MEDIÁLNÍMU) VZDĚLÁVÁNÍ	98
3.2.1. <i>T4: „Přišlo mi, že to jakoby ani nepatří do školy.“</i>	100
3.2.2. <i>T5: Transformativní aspekty reflektivního pedagogického přístupu pracujících s žitou mediální zkušeností a osvojování dovednosti reflexe</i>	107
3.2.3. <i>T6: Samostatné hledání vlastní podoby reflektivního mediálního života</i>	113
3.2.4. <i>Shrnutí druhé části zjištění</i>	120
4. DISKUZE	121
4.1. MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST Z PERSPEKTIVY MLADISTVÝCH	121
4.2. REFLEKTIVNÍ PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP PRACUJÍCÍ S ŽITOU MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTÍ MLADISTVÝCH – LIMITY A PŘÍLEŽITOSTI	134
4.3. DALŠÍ VÝZKUM	141
ZÁVĚR	144
SUMMARY	145
POUŽITÁ LITERATURA	147

Úvod

V úvodní části této disertační práce nejdříve stručně popíšu dvě osobní zkušenosti, které stály u jejího vzniku a které měly značný vliv na její průběh i výslednou podobu. Dále v této úvodní části představím strukturu celé disertační práce, zejména její teoretickou a výzkumnou část.¹

První zmíněnou zkušeností bylo vyhoření z důvodu přepracování a následná reflexe této události, díky které jsem získal určitý odstup od toho, co jsem do té doby považoval za samozřejmé. Reflexe mi otevřela nový pohled na sebe sama a přispěla k hlubšímu sebepoznání, zároveň mi také otevřela nový pohled na společnost, ve které žiji, a na roli médií v mém každodenním životě. Díky reflexi médií jsem začal rozpoznávat různé formy manipulací spojené s médii, začal jsem lépe rozumět fungování mediálních organizací a uvědomovat si moc, kterou mediální organizace mají, začal jsem si více uvědomovat, jak média ovlivňují mé přemýšlení i chování, jak se spolupodílí na mém sebepojetí, jak mi vytváří pocit bezpečí, ale také úzkostné stavy ve chvíli, kdy některá média nemám na dosah. Dále jsem si uvědomil, jak mi pomáhají se orientovat a navigovat ve světě, jak velký vliv mají na způsob, jakým komunikuji s přáteli, na to, jak odpočívám, jak se bavím či vzpomínám.

Díky reflexi médií jsem zkrátka začal pozorovat, jak média různými způsoby a v různých podobách zasahují do každého aspektu mého každodenního života, který jsem až s odstupem času začal částečně vnímat jako život mediální (Deuze, 2016) a hloubkově medializovaný (Hepp, 2019).

Reflexe médií mi postupně umožnila žít s médii vědoměji a spokojeněji, umožnila mi se v médiích vyznat a učit se o nich přirozeným způsobem. Reflexe médií měla na můj každodenní život zkrátka velký vliv a odborný výzkum se v dané době ukázal jako jedna z možností, jak této problematice ještě lépe porozumět. Na jedné straně jsem chtěl lépe porozumět médiím jako takovým a zkušenosti, kterou jsem s médii měl, na druhé straně jsem viděl potenciál v práci s reflexí médií ve vzdělávání. Tím se dostávám k druhé důležité osobní zkušenosti, která měla vliv na vznik a podobu této disertační práce.

Druhou důležitou zkušeností bylo seznámení se zkušenostně reflektivní pedagogikou v rámci programu Učitel naživo (Pravdová, 2019), ve kterém jsem studoval

¹ Vzhledem k tomu, že v této úvodní části budu popisovat dvě zmíněné osobní zkušenosti, rozhodl jsem se zvolit netradičně vyprávění z první osoby, od kterého v dalších částech práce upustím.

pedagogické minimum. Díky tomuto programu jsem začal vidět širší potenciál v propojení reflexe médií s formálním (mediálním) vzděláváním. Teoretická východiska programu Učitel naživo opírající se o konstruktivistickou (Larochelle a kol., 1998), zkušenostně reflektivní (Hanuš a Chytilová, 2009) pedagogiku a provázející výchovu (Pelikán, 2002) teoreticky přesně nasedala na to, jakým přístupem jsem se sám o médiích prostřednictvím reflexe učil a jakým způsobem jsem chtěl do budoucna vyučovat. Ve zkušenostně reflektivní pedagogice je pro mě důležité, že žáci mohou pracovat v bezpečném prostředí (Ginnis, 2001), ve kterém se dbá na vzájemně respektující komunikaci (Kopřiva a Nováčková, 2015), a že se mohou učit z vlastních zkušeností, které s médii mají (Boud, Keogh a Walker, 1985; Boud, Cohen a Walker, 1993).

Program Učitel naživo mi v tomto ohledu nabídl jednak další teoretické zázemí, ale především praktickou možnost si v rámci prvních pedagogických praxí vyzkoušet, jak by mohl takový pedagogický přístup zaměřený na studenty, média a reflexi, fungovat.

Jelikož jsem v dané době byl teprve na začátku doktorského studia, převažovaly u mě obavy, že vtahování mé vlastní zkušenosti do výzkumu není vhodné. Měl jsem za to, že výzkum musí být co nejvíce objektivní a co nejvíce odosobněný od individuality výzkumníka. Zároveň jsem ale měl pocit, že moje vlastní zkušenost by mohla být pro výzkum a pro ostatní prospěšná.

Když jsem se později seznámil s prací Adair Linn Nagaty (2003; 2004; 2007), knihami *Mindful Inquiry in Social Research* (Bentz a Shapiro, 1998), *To Know as We Are Known* (Palmer, 1983) či s odborným článkem *Heartful Autoethnography* (Ellis, 1999), začal jsem postupně zjišťovat, že nejenže zahrnutí vlastní zkušenosti do výzkumu může být v určitých okolnostech velmi žádoucí, ale že také může ve výsledku vést k lepší výzkumné práci jako takové.

„Věříme, že si [výzkumník] musí v pozdní modernitě ujasnit svůj vztah k výzkumu. Věříme, že jediným způsobem, jak toho dosáhnout, je soustředit výzkum kolem vlastní zkušenosti skrze to, co nazýváme Mindful Inquiry („uvědomělý přístup“ či „vědomé zkoumání“). (...) Mindful Inquiry je založeno na myšlence, že by výzkum měl být úzce spojen s výzkumníkem, jeho žitým světem a měl by vést k rozvoji výzkumníka jakožto uvědomělejšího a reflektivnějšího člověka, což by se následně mělo odrazit v kvalitě výzkumné práce. Filozofie Mindful

Inquiry je syntézou čtyř intelektuálních tradic: fenomenologie (analýza vědomí a prožívání); hermeneutiky (analýza textu v kontextu); kritických teorií (analýza rozložení moci, nadvlády a útlaku s cílem změny); a východní spirituality (osvobození člověka od utrpení a iluzí skrze větší sebeuvědomění). (Bentz a Shapiro, 1998, s. 4–6)²

Zahrnutí zkušenosti s reflexí médií a reflexe samotné do výzkumné práce (Mortari, 2015) mi umožnilo být v průběhu výzkumu vědomější a reflektivnější k různým předsudkům, skrytým motivacím, myšlenkovým zkreslením, průběžně jsem také mohl odhalovat různá slabá či nedostatečně promyšlená místa ve své práci

Během přípravy disertačního projektu pro mě byla důležitá konzultace s budoucí školitelkou této práce, která mě naučila přemýšlet o médiích spíše jako o žité (Van Manen, 1990) mediální zkušenosti (Zezulkova, 2015), na kterou lze nahlížet komplexně v tom smyslu, že jako lidé s médii interagujeme celistvě skrze „rozum, srdce, emoce, ruce i ducha“ (Hobbs, 2016, s. 30). Od té doby jsem začal na média pohlížet jako na zkušenost svého druhu, kterou lze zkoumat, a získal jsem další teoretickou oporu pro to, čemu jsem do té doby rozuměl spíše intuitivně. Bylo pro mě důležité zjistit, že někdo považuje subjektivní roli, kterou médiím v našich životech přisuzujeme, jako důležitý výchozí bod, jak lze vztah mezi médii a člověkem zkoumat (Woodfall a Zezulková, 2016).

„Je to dětská žitá mediální zkušenost, která by měla vést naše porozumění, nikoli naše vlastní nebo institucionální předporozumění. Nenavrhujeme, abychom zahodili těžce získané základy oboru, ale měli bychom si uvědomit, že naše dospělé chápání pravděpodobně nebude přesně odpovídat dětské mediální zkušenosti.“ (Woodfall a Zezulková, 2016, s. 104)

Nahlížení na média jako na žitou zkušenost a pozdější seznámení s hermeneutikou a fenomenologií (Kafle, 2011) změnilo nejen způsob, jakým jsem začal přistupovat k roli médií v životě člověka, ale také k vlastnímu každodennímu životu. Fenomenologie mi umožnila získat zmíněný odstup od zkušeností s médii, které jsem do té doby považoval za samozřejmou součást života, tyto zkušenosti zpochybnit a začít na média nahlížet jako

² Všechny texty z anglického jazyka jsou v této disertační práci přeloženy autorem disertační práce.

na fenomén, který je komplexně propojen s dalšími aspekty každodenního života. Díky hermeneutice jsem poznal, že jsem schopný svým žitým (mediální) zkušenostem rozumět a odhalovat v nich pro sebe unikátní významy.

S pomocí uvedených teorií jsem se začal o sobě i o médiích učit novým způsobem a díky reflexi vlastních mediálních zkušeností začal postupně rozvíjet svoji mediální gramotnost. Reflexe mi umožnila se v médiích lépe vyznat, lépe médiím porozumět a především mi dávala odpověď na otázky ohledně zkušeností s médii, které pro mě byly relevantní a kterým jsem chtěl porozumět. Cítil jsem, že se díky reflexi rozvíjím a učím komplexně a že mi reflexe vlastních mediálních zkušeností otevírá obzory v oblastech, které jsem si do té doby s problematikou mediální gramotnosti nespojoval (například v oblasti emoční inteligence, sebepojetí, duševního zdraví, intimity či spirituality). Když jsem se postupně začal seznamovat s diskuzí o základech a postupných proměnách nahlížení na problematiku mediální gramotnosti jako zastřešujícího pojmu obsahujícího v sobě různé další dílčí gramotnosti (Hobbs, 2019), začal jsem zjišťovat, že pod tento pojem spadá velké množství různých znalostí a dovedností a že pokud mezi vědci v oboru mediální gramotnosti vůbec existuje jednotná definice tohoto pojmu, je na úrovni velmi široké obecnosti (Potter, 2022).

I když reflexe mých mediálních zkušeností jistě mediální gramotnost rozvíjela, po celou dobu práce na této disertační práci jsem nepřišel na to, jak s tímto pojmem pracovat a jak ho správně uchopit. Nebylo mi jasné, co vše do něj spadá, co už je za jeho rámcem. Mé přemýšlení o problematice mediální gramotnosti bylo s později ovlivněno studiem problematiky nových gramotností (Street, 2003) a o „mediální“ gramotnosti jsem začal pod vlivem dalších autorů přemýšlet spíše jako o gramotnosti „dynamické“ (Potter a McDougall, 2017) či „žitě“ (Pahl a Rowsell, 2020). I když mi nebylo jasné, do jakého tématu či problematiky svým výzkumem vlastně vstupuji, rozhodl jsem se v určité fázi práce nechat se vést spíše samotným výzkumem, zaměřit se více na mediální zkušenost účastníků výzkumu a díky výzkumu lépe porozumět, jakou roli reflexe mediálních zkušeností pro ně má, co jim přináší, co u nich rozvíjí.

Nyní již k tomu, jakým způsobem byl koncipován výzkum v této disertační práci. Výzkum v této práci byl koncipován jako akčně participativní výzkum s mladistvými (Clark, 2004). Takto pojatý výzkum mi nejen umožnil od počátku postavit do jeho centra účastníky výzkumu a jejich zkušenost, nechat je se na podobě výzkumu spolupodílet a učinit pro ně výzkum relevantním (Flewitt a kol., 2018), ale také kombinovat dvojroli, ve které jsem se nacházel, kdy jsem na jedné straně byl v roli výzkumníka, na druhé straně

ale také přímým účastníkem výzkumu v podobě učitele (průvodce). Kombinace role učitele (průvodce) a výzkumníka (Alexakos, 2015) mi dále umožnila rozvíjet pomocí přímé pedagogické praxe konkrétní dovednost u účastníků výzkumu, tedy dovednost vlastní zkušenosti s médii reflektovat a tímto způsobem u nich rozvíjet mediální gramotnost. Výzkum měl v tomto ohledu výzkumně-vzdělávací charakter (Cohen, Manion, Morrison, 2011), kdy se na jedné straně snažil lépe porozumět mediální zkušenosti jako takové a na druhé straně snažil mladistvé posílit pomocí rozvoje dovednosti reflexe.

Výzkum probíhal po dobu jednoho roku (září 2020 – září 2021) na střední škole Naše Lyceum Praha. V rámci předmětu Informační a komunikační technologie (ITK), který byl po dohodě s vedením školy přizpůsoben zaměření výzkumu, proběhlo celkem 32 vyučovacích jednotek. Dlouhodobého výzkumu se zúčastnilo celkem 9 mladistvých ve věku 15–17 let a cílem výzkumu bylo porozumět potenciální roli reflexe vlastní mediální zkušenosti mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání. Stanovil jsem si dvě výzkumné otázky, a to (VO1) *Jaká je žitá mediální zkušenost mladistvých z jejich vlastní perspektivy?*; (VO2) *Jaké jsou limity a příležitosti reflektivního pedagogického přístupu pracujícího s žitou mediální zkušeností mladistvých?*

Výzkum probíhal v rámci zmíněného předmětu ITK, kdy hlavními metodami výzkumu byly textuální dokumenty (reflexe mediálních zkušeností mladistvých) a polostrukturované rozhovory. Pro analýzu dat jsem následně využil reflektivní tematickou analýzu (Braun a Clarke, 2021), pomocí níž jsem v souboru dat během kódování hledal a identifikoval společné významové vzorce a témata.

Tato disertační práce bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola bude obsahovat teoretická a bude se věnovat teoriím pozdní modernity, medializaci, mediální ekologii a mediální kultuře. V rámci těchto teorií bude vysvětlen pojem mediální zkušenost. Dále se tato kapitola bude zabývat mladistvými a pozdní adolescencí, mediálním životem, vzděláváním a gramotností mladistvých. Ve druhé kapitole bude představen výzkumný cíl, výzkumné otázky, filozofie výzkumu a metodologie výzkumu. Třetí kapitola se bude věnovat hlavním zjištěním výzkumu a čtvrtá kapitola diskuzi.

1. Teoretická východiska

Tato kapitola bude rozdělena na dvě části. V první části bude za pomoci teorií pozdní modernity, hloubkové medializace, mediální ekologie a mediální kultury popsán pojem mediální zkušenost. Zaměření na mediální zkušenost v kontextu výše zmíněných teorií umožní vnímat roli médií v životě člověka komplexním, neredukcionistickým, citlivým a individuálním způsobem. Využitá teoretická východiska dále nabídnou možnost vnímat mediální zkušenost nikoliv odděleně od ostatních aspektů života, ale naopak v jejich bezprostřední a komplexní propojenosti a jako jeden z ustavujících rysů života v pozdní modernitě.

Druhá část této kapitoly bude již konkrétněji zaměřená na mladistvé, na specifika životního období pozdní adolescence a na téma médií. Vzhledem k tomu, že cílem vzdělávacího výzkumu v této práci bude lépe porozumět tomu, jakou možnou roli má reflexe vlastních mediálních zkušeností mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání, bude druhá část první kapitoly dále zaměřena na problematiku mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání (mladistvých).

Kombinace uvedených teoretických východisek umožní ve vzdělávacím výzkumu postavit do jeho středu mladistvé – jejich vlastní mediální zkušenost – a skrze reflektivní pedagogický přístup jim dá příležitost vlastní mediální zkušenost reflektovat. Takto pojatý a zaměřený výzkum by měl jednak umožnit mediálním zkušenostem mladistvých lépe a komplexněji porozumět; dále by měl potenciálně rozvíjet jejich mediální gramotnost přirozeným způsobem a také zjistit, jaké limity a příležitosti bude zvolený reflektivní pedagogický přístup mít.

1.1. *Mediální zkušenost a pozdní modernita*

V návaznosti na *Úvod* budeme v této disertační práci přemýšlet o médiích spíše jako o specifické žité zkušenosti. Přemýšlení o médiích jako o mediální zkušenosti (Woodfall a Zezulková, 2016) vychází z tradice hermeneutické fenomenologie (Kafle, 2011, Van Manen, 1990), která pracuje s pojmem „žitá zkušenost“ (Van Manen, 1990). V této práci tuto žitou zkušenost zaměříme na média, a budeme o médiích přemýšlet jako o mediální zkušenosti. V nejobecnější podobě lze o mediální zkušenosti přemýšlet jako o něčem, co je pro člověka spíše „samozřejmou“, „bezprostřední“ a „předreflexivní“ (Van Manen 1990, s. 35) zkušeností. Pomocí zaměření pozornosti na vybranou zkušenost (vybraný fenomén) a pomocí převedení této často samozřejmé zkušenosti například do psaného

textu, dochází k získání určitého odstupu, k možnosti zpochybnění toho, co bylo do té doby považováno za samozřejmé, a k možnosti postupné interpretace a objevování dílčích významů v daných zkušenostech.

V jádru této práce bude žitá mediální zkušenost mladistvých. Na jedné straně budeme zkoumat povahu mediální zkušenosti mladistvých, na druhé straně se zaměříme na rozvoj schopnosti mladistvých vlastní mediální zkušenosti reflektovat. Tato reflexe vlastní mediální zkušenosti bude probíhat nejčastěji pomocí reflektivního psaní, tedy převádění žité zkušenosti s médii na psaný text (více viz kapitola 2.4.3.4.). Toto převádění žité zkušenosti na text má za cíl přinést jednak zmíněný odstup a zpochybnění toho, co je běžně považováno za samozřejmé, a jednak má vést k navázání „opětovného a přímého kontaktu“ (Van Manen 1990, s. 38) se světem, životem a zkušenostmi tak, jak je bezprostředně zažíváme. Schopnost získání takového odstupu, schopnost zpochybnění toho, co je běžně považováno za samozřejmé a tedy ne „přirozeně“ reflektované (Mortari, 2015), a následná možnost vlastní zkušenosti lépe porozumět, považujeme za zvlášť důležitý úkol v současných, pozdně moderních společnostech.

Pozdní modernitu³, jejíž vznik lze zasadit přibližně do 70. let 20. století, budeme v této práci vnímat jako období, kterému předcházela dlouhý, postupný, nelineární vývoj, jehož počátek lze spojit s nástupem moderních společností, tedy určitými společenskými změnami ve způsobu a organizaci společenského života. Tyto změny lze v (západní) Evropě pozorovat přibližně od 17. století (Thompson 2004, 42). Nejedná se o období, které by bylo od předchozích dějinných období uměle vyčleněno, naopak je považováno za období, ve kterém dochází k „radikalizaci“ či „zevšeobecnění“ (Giddens, 1998, s. 12) níže popsaných společenských změn.

Jednou ze zmíněných společenských změn, která je pro pozdní modernitu charakteristická a které bude vzhledem k zaměření této disertační práce věnována speciální pozornost, je medializace (Hepp a Krotz, 2014), respektive hloubková medializace (Hepp, 2019). Předtím, než se budeme medializací věnovat, jen krátce popíšeme další charakteristické rysy pozdní modernity.

Pozdní modernita je charakteristická změnami v ekonomickém (proměna feudálního systému v systém kapitalistický) a politickém (vznik národních států) uspořádání či

³ V této práci bude pojem pozdní modernita používán jako zastřešující. Toto období totiž různí autoři nazývají a popisují různě – často podle toho, na jaký aspekt kladou speciální důraz. Pozdní modernita tak může být nazývána také jako období „postmoderní“ (Lyotard, 1993), období „tekuté modernity“ (Bauman, 2002), jako období „rizikové“ (Beck, 2004) či jako období „reflektivní“, „druhé“ či „vrcholné fáze“ modernity (Giddens, 1998; 2000).

změnami ve způsobu zbrojení, příprav na válku a vedení války (Thompson, 2004, s. 54). Mezi další rysy charakterizující vznik a ustavení moderních společností, které v pozdní modernitě zevšeobecněly a radikalizovaly se, patří urbanizace, rozvoj dělby práce, komercializace, sekularizace, byrokratizace, racionalizace, medializace, zvyšování významu služeb, individualizace (nárůst významu či přiznání důležitosti jednotlivci ve společnosti) či postupná diferenciacie a vznik nejrůznějších podoblastí či podoborů (Keller, 2012, s. 205).

Období pozdní modernity také bývá často spojováno s tzv. „mizením velkého vyprávění“ (Lyotard, 1993), tedy mizením souvislého příběhu, který zasazuje člověka a společnost do dějin a jehož pomocí je možné předvídat budoucí směřování. Toto mizení velkého vyprávění a souvislého příběhu je v období pozdní modernity nahrazeno pluralitou (často rozdílných) příběhů, tvrzení či životních stylů (Welsch, 1994, s. 13), mezi nimiž nemá věda „privilegované postavení“ (Giddens, 1998, s. 12).

Bauman (2002; 2017) v tomto ohledu definuje pozdní modernitu jako „tekuté časy“, což naznačuje způsob, kdy vzorce chování či působení institucí nejsou schopny udržet „pevný“ či „předvídatelný“ tvar po delší časové období a rozpadají se dříve, než jsou schopny se utvořit a ustálit a následně sloužit jako stabilní „výchozí bod lidského jednání“ či „dlouhodobějších životních plánů“ (Bauman, 2017, s. 9).

Z toho důvodu jsou pro pozdní modernitu charakteristické aspekty jako neustálá inovace, změna, fragmentace, hravost, efemérnost či ambivalence (Harvey, 1989), které mají bezprostřední dopad na nestálost a proměnlivost běžného každodenního života a nejistotu ve společenském fungování.

Mezi další postupnou společenskou proměnu lze považovat to, jak je nahlíženo na tradici či na něco tradičního. Tradice mohla dříve hrát důležitou roli právě z hlediska vytváření pevnějších hranic a daností, u kterých nebyl důvod je „zpochybňovat a hledat alternativy“ (Giddens, 2000, s. 57). To, co bylo dříve považováno za danost, se v pozdní modernitě stalo spíše volbou či možností. Proměna vztahu k tradici či k tradičním formám (rodina, kulturní zvyky, církve aj.) má podstatnou důležitost v tom smyslu, že v pozdní modernitě dochází k otevírání možností pro alternativy. Nejedná se o rozpad všeho tradičního, ale spíše o otevření širšího vyjednávacího prostoru s tradičním a poskytnutí možnosti zkoumat vlastní život a svět novým způsobem. Jednotlivec může v pozdní modernitě experimentovat s různými životními styly a je obecně „nucen přijmout otevřenější a reflektivnější životní styl“ (Giddens, 2000, s. 62). Pozdní modernita jinými slovy dává otázku tam, kde dříve „existovaly odpovědi“ (Giddens,

1998, s. 49). Otevřený charakter a neustálé vyjednávání vlastní identity (Giddens, 1991) se pro pozdní modernitu stalo opět charakteristickým rysem. Giddens (1998, s. 40) v tomto ohledu popisuje pozdní modernitu právě jako „reflektivní“, jelikož v pozdní modernitě je myšlení, jednání a sociální život člověka neustále doplňováno, revidováno a ověřováno ve světle stále nových informací.

Kromě rozvoje vědeckých informací má na proměnu vztahu k tradici vliv také ustavení a postupný rozvoj moderních institucí, dále oddělení politiky od ekonomiky a rozvoj soukromého vlastnictví. Důsledek tohoto jevu je i pro tuto práci zásadní hned z dvojího pohledu. V postupně sílícím privatizovaném prostředí pozdní modernity totiž dochází k tomu, že jednotlivci je na záda „vrháno“ stále více odpovědnosti a nezbývá mu než přebírat odpovědnost za svůj život a jeho směřování (Bauman, 2002, s. 19). Tato nutnost přebírání odpovědnosti se ovšem děje jaksí paradoxně, jelikož na jedné straně je na jednotlivce tato odpovědnost vrhána, zároveň se ale děje v kontextu značné závislosti na společenských systémech, jejichž fungování lze jen málo či složitě ovlivnit či změnit. Beck (2002) tento paradox vzrůstající individualizace dějící se v kontextu institucionalizace charakterizuje opět jako všudypřítomný a všeprostopující aspekt moderního a pozdně moderního života, jiní autoři jej dokonce považují za rys „dominantní“ (Livingstone a Sefton-Green, 2016, s. 39).

Postupnou sílící individualizaci nutně podporuje další aspekt pozdní modernity, který Giddens (1995, s. 85) nazývá jako tzv. „vyvazující mechanismy“. Toto vyvazování se děje z důvodu zmíněné proměny vztahu k tradici a z postupného odpoutávání či osvobozování z tradičního pojetí „genderových, třídních, národnostních a náboženských struktur bez opětovného začlenění do nových tradic či struktur“ (Beck 2002, xxii). Na tomto vyvazování mají značný (postupně stále důležitější) podíl média (Bauman 2002, s. 20–21; Thompson, 2004), která přispívají ke zrušení vzájemné závislosti místa a času a umožňují přenos informací (například pomocí signálu mobilního telefonu, později nejzřetelněji pomocí internetu a digitálních médií) za hranice lokálních kontextů a nezávisle na čase.

Těmito vyvazujícími mechanismy je člověk postupně „osvobozován“ ze závislosti na místě a času (Thompson, 2004, s. 31–35) a s postupným rozvojem médií je mu umožněno stále častěji a stále více aspektů života přesouvat do nově vzniklého mediálního prostředí. Jestliže byl dříve čas nutně spojen s místem (nákup potravin na lokálním trhu v konkrétní čas), oddělení času a prostoru postupně umožnilo čas a prostor oddělit (nákup přes internet, převod peněz na dálku atp.). Vyvazující mechanismy v tomto ohledu zároveň

umožnily vznik nové, tzv. „mediálně zprostředkované“ zkušenosti (Thompson, 2004, s. 70). Člověk může tímto způsobem prožívat zkušenosti, se kterými by se jinak nesetkal (např. sledování přenosu fotbalového utkání z Londýna na vesnici na severu Čech). Tato možnost zprostředkovaných zkušeností a možnost výměny informací na velkou vzdálenost je dalším charakteristickým jevem pozdně moderních společností. Život v pozdně moderní společnosti tímto nabývá „globalizačního charakteru“ (Giddens, 2000, s. 17-31).

Tyto popisované změny s sebou nezbytně přinesly také proměnu v oblasti důvěry, bezpečí či intimity. S vyvazujícími mechanismy je problematika důvěry nutně spojená, jelikož jakmile je sociální život vyvazován z lokálních kontextů, je nutná důvěra jednotlivce právě ve zprostředkované, abstraktní systémy. Autoři zabývající se teoriemi pozdní modernity (Welsch, 1994, s. 56-80) tento přenos důvěry v abstraktní systémy vnímají právě jako „náhradu“ za postupné vyvázání se ze vztahů příbuzenských, místních komunit či zmíněných tradic a sledují přenesení důvěry právě v systémy abstraktní a zprostředkované. To lze v běžném každodenním životě ilustrovat například na zmíněném příkladu převodu peněz internetovou platbou, která předpokládá například důvěru bance, která platbu provede. Giddens (1998, s. 85) argumentuje, že jednotlivec v základu nutně potřebuje zažívat určité „ontologické bezpečí“, což je považováno za pocit bezpečí v komplexním slova smyslu. Jedná se o důvěřivost jednak v sebe, vlastní identitu, stálost svého určení, ale také se jedná o spolehlivost a stálost společenských systémů či osob. Ve chvíli, kdy není možné tuto základní důvěru rozvinout, dochází k tomu, co Giddens (tamtéž, s. 91) nazývá „trvalou existenciální úzkostí“.

Nutnost důvěry jednotlivce ve zprostředkované, abstraktní systémy s sebou přinesla také proměnu v oblasti intimity. Intimitu Giddens (2012) definuje jako „emocionální komunikaci s druhými i se sebou“ (s. 141) a v kontextu této práce bude možné pozorovat, nakolik jsou běžné každodenní mediální zkušenosti (telefonování, chatování, videohovory, poslech hudby, hraní her, pobyt na sociálních sítích aj.) právě emočního charakteru, tedy z určitého pohledu intimní, závislé na důvěře a vytvářející pocit bezpečí.

Média se v pozdní modernitě množstvím uvedených způsobů výše stávají jedním z nejdůležitějších (ne-li nejdůležitějším) kanálem (médiem), který člověku zprostředkovává dění ve světě a informace o událostech, u kterých člověk není nebo nebyl fyzicky přítomný (válka na Ukrajině, teroristický útok na obchodní centrum v New Yorku 2001, smrt princezny Diany aj.). Média zároveň pomáhají člověku se ve světě orientovat, stávají se stále důležitějším „aktérem socializace“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 11), a jak

popíšeme dále níže, stávají se také určitým „životním stylem“, „strukturujícím činitelem“ či „kulturou“ (Kellner, 1995, s. 32) s tím, jak se stále více aspektů běžného každodenního života do médií přesouvá (Deuze, 2016).

Tento jev, kdy média postupně „stále intenzivněji prorůstají“ (Couldry a Hepp, 2013, s. 197) do každodenního života jednotlivce, je nazýván jako (hloubková) medializace (Hepp, 2019) a je zároveň vnímána spolu s ostatními činiteli jako jeden z hlavních činitelů společenských změn v pozdní modernitě. Vzhledem k zaměření této práce se hloubkové medializaci budeme věnovat samostatně dále v následující části.

1.1.1 Medializace a hloubková medializace

Kromě výše popsaných charakteristických rysů pozdní modernity bude v této práci věnována speciální pozornost především medializaci (Lundby 2014), respektive hloubkové medializaci, která je některými autory (Livingstone a Lunt, 2014) považována jednak za jednu z „hlavních hnacích sil moderních a pozdně moderních společností“ (tamtéž, s. 712) a zároveň „hojně se rozvíjejícím“ paradigmatickým pro nahlížení na výzkum médií a jejich roli v životě jednotlivce a společnosti (tamtéž, s. 703). Medializace zároveň nahlíží na média veskrze v interdisciplinární optice (Couldry, 2014) a přiklání se k tomu, aby byla respektována „interdisciplinární povaha“ médií jako takových (Williams, 2003, s. 12).

*„Urbanizace nemění jen to, co je město, ale mění i venkov, roli státu, fungování obchodu, strukturu životního světa. Individualizace mění nejen roli jednotlivce, ale také povahu sociálních skupin, institucí a veřejné sféry. A tak je tomu i s medializací – tvrdí se, že se mění nejen média, ale současně i jejich širší vliv na instituce a praktiky v celé společnosti. Ačkoli je tedy výzkum medializace zaměřen na média, nemusí být zaměřen na média, protože hlavní objekt pozornosti leží jinde, v oblastech, jako je politika, náboženství či vzdělávání.“
(Livingstone a Lunt, 2014, s. 706)*

Medializaci lze vnímat jako „unikátní sociální změnu, jejíž podstatou je nebyvalé rozšíření komunikačních médií a její stále zřetelnější podíl na životě společnosti“ (Jiráček a Köpplová, 2009, s. 84). Tím, jak média postupným způsobem stále více získávají od tradičních sociálních institucí (rodina, škola, církve apod.) podíl například v oblastech poskytování informací, předávání tradic, v možnostech trávení volného času, orientaci ve světě, v možnostech mezilidské komunikace, způsobu práce, vzdělávání, zábavy a v

mnoha dalších oblastech, se tímto způsobem plynule stávají „svébytnou institucí“ (Hjarvard, 2008, s. 4). Využití paradigmatu medializace v tomto ohledu umožňuje kritičtější a celistvější náhled na vztah mezi „změnami a rozvojem médií a komunikace na jedné straně, a změnami v kultuře a společnosti na straně druhé“ (Hepp a Krotz, 2014, s. 3). Jde zkrátka o nelineární a dynamický „metaproces“ (Hepp, 2013, s. 6), který umožňuje sledovat postupnou komplexní proměnu způsobu života člověka v pozdní modernitě a to, jakými různými způsoby média takový život nejen ovlivňují, ale do značné míry umožňují.

*„Výzkumníci chápou tento proces medializace jako dlouhodobý proces, který více či méně provází celou historii lidstva (...) a z tohoto pohledu jsou lidské dějiny mimo jiné procesem stále intenzivnější medializace.“
(Couldry a Hepp, 2013, s. 197)*

Tímto postupným „zintenzivňováním a prorůstáním“ (Couldry a Hepp, 2013, s. 197) médií do všech aspektů každodenního života došlo k tomu, že již „žádná část světa, žádná lidská činnost není novými médii nedotčena“ (Livingstone, 2009, s. 1). Někteří autoři na takový plně medializovaný život v pozdní modernitě nahlíží jako na život „v“, tedy „uvnitř“ médií (Deuze, 2016, s. 10), vnímají stále významnější vliv médií v utváření způsobů našich životů (Williams, 2003) či vnímají média jako psychologickou, sociální, kulturní, ekonomickou a politickou formu života (Silverstone, 1994). Medializace navíc vytvořila určité nové prostředí či prostor, který má svoji estetiku a kulturu (Hjarvard, 2013).

Lze zároveň očekávat, že toto prorůstání médií do každodenního života jednotlivce a podílu na fungování společnosti bude s vysokou pravděpodobností stále pokračovat a nadále se prohlubovat, protože život jednotlivce v pozdní modernitě, jeho „individuální a společenský blahobyt se postupně stal na médiích zcela závislým“ (Floridi, 2019, s. 19).

*„Zjednodušeně řečeno, média mají v našem životě důležitou roli, která je dost hluboká na to, abychom ji dokázali pochopit dílčími studii, které analyzují například jedny konkrétní noviny, mediální produkci jednoho programu nebo popisují, jak si mediální publikum tvoří význam konkrétního filmu v dané chvíli.“
(Couldry a Hepp, 2013, s. 191)*

Za zmíněným postupným rozšiřováním a zintenzivňováním médií v každodenním životě stojí především rozvoj kabelové televize, satelitní přenos signálu, masivní rozvoj internetu, vynálezy jako přenosný počítač či mobilní telefon či vznik nejrůznějších

sociálních sítí a dalších komunikačních platform. Toto postupné a neustálé zintenzivňování médií v životě jednotlivce navíc postupně vedlo k posunutí pojmu medializace směrem k pojmu hloubková medializace (Hepp, 2019), která se mimo jiné vyznačuje pěti konkrétními trendy: diferenciací digitálních médií; jejich rostoucí a vzájemnou propojeností; neustálou dostupností a všudypřítomností médií; rozsahem, tempem změn a inovací v mediálním odvětví; neustálým sběrem dat (tzv. datafikací), jejich zpracováváním, obchodováním a algoritmizací (tamtéž, s. 153). Právě digitalizace je považována (vedle předchozí mechanizace a elektrifikace) za vstup do nové fáze tzv. „hloubkové medializace“ (Hepp, 2019, s. 5).

„Příkladem může být rodina nebo škola. Mnohé z jejich konstitutivních praktik jsou dnes podřízeny digitálním médiím. Můžeme se podívat na praxi vytváření rodinných alb, která je replikována ve struktuře odpovídajícího fotografického softwaru, nebo na digitalizovaný systém školní administrativy, který kopíruje organizační strukturu školy. Zároveň jsou konstitutivní praktiky rodiny a školy zpochybňovány digitálními médii, když je přímá rodinná komunikace u jídelního stolu konfrontována s paralelní komunikací dětí pomocí jejich chytrých telefonů nebo když se organizační komunikace školy přesouvá na služby messengerů, které jsou mimo kontrolu organizace.“ (Hepp, 2019, s. 8)

Jedním z autorů, který medializaci jako první blíže definoval, byl Winfried Schulz (2004). Medializaci definoval čtyřmi vzájemně se prolínajícími procesy, a to jako extenzi, substituci, amalgamizaci a akomodaci. Extenze značí jev, kdy média rozšiřují přirozené možnosti člověka komunikovat v čase a prostoru. Substituce znamená, že média mají schopnost nahrazovat či doplňovat určité společenské aktivity či nahrazovat instituce zkušenostmi zprostředkovanými. Amalgamizace značí jev, kdy dochází k postupnému splývání hranic mezi mediálními a nemediálními aktivitami. Akomodace naznačuje způsob, kdy se média stávají zbožím či vytvářejí různé pracovní příležitosti, nové profese a jednotlivé sociální činnosti se přizpůsobují mediální logice. Na medializaci je v tomto ohledu dále nahlíženo ze dvou úhlů pohledu, a to z „institucionalistické“ a „sociálně konstruktivistické“ perspektivy (Hepp, 2013, s. 3-6).

Institucionalistická tradice má počátek v žurnalistických studiích a v politické komunikaci a nahlíží na média jako na nezávislou sociální instituci, která je ustanovována a která funguje podle specifických pravidel, podle specifické mediální logiky (Altheide a Snow, 1979), které se ostatní instituce či sociální oblasti – jako například politika

(Strömbäck a Esser, 2014) – přizpůsobují, či dokonce podřizují, pokud chtějí být v médiích reprezentovány či působit v mediální kultuře (Couldry a Hepp, 2013, s. 196).

Sociálně konstruktivistická tradice zdůrazňuje roli médií nikoliv institucionálně (shora), ale chápe jejich roli více jako každodenní (zdola) v kontextu konstrukce sociální a kulturní reality (Berger a Luckmann, 1999). Tento přístup nahlíží na medializaci spíše z žité perspektivy jednotlivce a zkoumá jeho jednotlivé a dílčí medializované světy (Hepp a Krotz, 2014). S využitím sociální fenomenologie či symbolického interakcionismu dochází k obrácení se ke každodennímu životu jednotlivce (Schütz a Luckmann, 1973, s. 3) a ke zkoumání role médií v těchto různých dílčích „malých světech“ či dílčích realitách (Luckmann, 1970), které existují v rámci širších společenských či osobních kontextů, ať už se jedná o takový malý svět školy, různých společenství, práce, rodiny a tak dále. Tyto dílčí světy spolu sice dříve nemuseli tolik souviset, v současné době ale právě s rozvojem médií dochází stále častěji k jejich propojení a prolínání a média tímto způsobem umožňují překračovat určité teritorium, ve kterém se vybraný svět nachází (po odjezdu z práce dochází k vyřizování pracovních e-mailů v tramvaji; ve škole je možné komunikovat s nepřítomnými kamarády či rodiči skrze chat atp.). V sociálně konstruktivistickém přístupu k medializaci je také více zdůrazňována „intersubjektivní“ role jednotlivce, tedy to, jak roli médií v každodenním životě jednatel sám vnímá, jak si utváří význam, respektive jakou roli médiím přisuzuje (Hepp a Krotz, 2014, s. 8).

1.1.1. Ekologie komunikace, mediální ekologie

Dalším teoretickým rámcem, který umožní více prohloubit to, jakým způsobem budeme v této práci přemýšlet o mediální zkušenosti, je teorie ekologie komunikace (Altheide, 1995) a mediální ekologie (Strate, 2008).

Pojem „ekologie komunikace“ zavedl Altheide (1995) a tento koncept vychází z představy, že „komunikační prostředky jako technologie (médiá), sociální vztahy a obsahy mediovaných sdělení tvoří vzájemně propojený systém vztahů, jež se realizují ve fyzickém i mediálním prostředí, a jež vytvářejí prostředí (resp. kontext) veškerého mezilidského komunikování“ (Jiráková a Köpplová 2009, 115).

„Ekologie komunikace nabízí možnost vidět a vykládat dynamické vztahy mezi sociálním prostředím, komunikačními technologiemi a způsoby komunikace (diskurzy) v jednom vzájemně provázaném celku (v jednom prostředí, v jednom „ekologickém“ systému). Altheideho

nejvíce zajímaly vztahy vzájemného ovlivňování mezi informačními technologiemi, způsoby komunikace a společenskou činností. Za klíčový poznatek považuje Altheide skutečnost, že komunikační možnosti a danosti informačních technologií (pro něj především televize) určují podobu komunikace a způsoby, jakými si člověk interpretuje svět kolem sebe (tedy i ty podněty, které nepocházejí z médií). (Jirák 2009, 115).

Koncept komunikační ekologie tedy umožňuje zkoumat vzájemně se ovlivňující vztahy mezi informačními technologiemi, formáty a sociálními aktivitami lidí, a to, jak jako lidé tyto vztahy definujeme a prožíváme.

Využití pojmu a metafory „ekologie“ má pro tuto práci mnohé co nabídnout. Tato metafora převzatá z biologie nám umožňuje nahlížet na mediální život jednotlivce z různých úhlů pohledu, komplexně, zaměřit se na konkrétní věkovou skupinu a životní období, ve kterém se daná skupina nachází, sledovat různé druhy komunikace a médií, jejich shluk, síť či vzájemné propojení a ovlivňování. Ekologie komunikace umožňuje nahlížet na komunikaci a analyzovat ji jak z holistické (makro), tak individuální (mikro) úrovně. Umožňuje tedy zaujmout holistický přístup a nahlížení na dynamické vztahy mezi sociálními prostředími, diskurzy a komunikačními technologiemi, a to jak ve fyzickém, tak digitálním prostředí.

Z určitého úhlu pohledu ekologie komunikace přesouvá hlavní pozornost od zaměření na jednotlivé technologie či komunikační zařízení (telefon, e-mail), které nevnímá jako izolované entity, ke komunikačním interakcím v rámci celého komunikačního systému (Foth a Hearn 2007). Pro účely této práce bude ekologie komunikace definována jako prostředí různých činitelů (aktérů), kteří jsou různými způsoby propojeni pomocí výměny zprostředkovaných i nezprostředkovaných forem komunikace (Tacchi a kol., 2003). V každé komunikaci lze následně sledovat následující tři vrstvy:

- vrstvu technologickou: propojovací prostředky, technologie, zařízení, které komunikaci a interakci umožňují;
- vrstvu sociální: lidé, kteří (za nějakým účelem) komunikaci podněcují;
- vrstvu diskurzivní: obsah komunikace (myšlenky, témata), která ekologii komunikace tvoří (Foth a Hearn, 2007).

Využití teoretického rámce ekologie komunikace je důležité pro pojem „mediální zkušenost“, se kterým budeme v této práci dále pracovat. Umožňuje nahlížet na mediální zkušenost mladistvých z širší perspektivy, ve vztazích, v kontextu výše zmíněných vrstev komunikace. Zároveň teoretický rámec ekologie komunikace otevírá řadu možností pro analýzu těchto mediálních zkušeností, kdy výzkumníci využívající východiska ekologie komunikace se přiklání k názoru, že by média měla být zkoumána v kontextu jejich používání, nikoliv izolovaně (Dourish, 2004).

Je nesporné, že média a technologie mají zásadní vliv na osobní i společenský život jednotlivce i společnosti, a jen velmi málo činností zůstává informačními technologiemi nezměněno, přesto zůstává povaha a rozsah tohoto vlivu (a změn) obtížně doložitelná, není možné ji zkoumat jaksi kauzálně. Shrneme-li s Altheidem koncept ekologie komunikace, je ekologie komunikace „založena spíše na hledání smyslu (významu), nikoliv na kauzalitě nebo technologickém determinismu“ (Altheide, 1994, 669).

1.1.2. Mediální ekologie

Koncept mediální ekologie, který vznikl v šedesátých letech 20. století, a byl znovuoživen s rozvojem internetu a digitálních médií, se následně již zabývá podrobněji otázkou, jak komunikační média ovlivňují lidské vnímání, chápání, cítění a hodnoty (Strate, 2008). Slovo ekologie zde znamená studium prostředí, tedy jak je prostředí strukturováno, jaký má obsah a vliv na člověka. Mediální ekologie zde mj. vychází z představy, že každé prostředí je komplexní systém sdělení, které člověku „vnucuje“ určitý způsob myšlení, chování, cítění a strukturuje, co může člověk v takovém prostředí vidět, říkat, dělat. Mediální ekologie je tedy studium médií jako prostředí (Nystrom, 1973; Postman, 1970).

Právě s rozvojem internetu a digitálních médií došlo ke značné možnosti transformace, přizpůsobení, vzájemnému spojování či propojování předchozích a nových mediálních forem (Bolter a Grusin, 1996; Jenkins, 2006), což přispělo k postupnému vytváření specifického, všeobjímajícího a všeprostupujícího mediálního prostředí, které Deuze (2016, s. 10) definoval, jak již bylo zmíněno, jako „život v médiích“.

Metafora mediální ekologie využívá základy a zákony přírodních věd, které zkoumají organismy, jejich struktury či jejich vzájemné vztahy (Logan, 2007). Různá média, stejně jako v přírodě různé organismy a druhy, žijí v různých prostředích vedle sebe, žijí spolu, často ve složitých vazbách, různě se prolínají, interagují mezi sebou, doplňují se, konkurují si, rozmnožují se či se navzájem zabíjí.

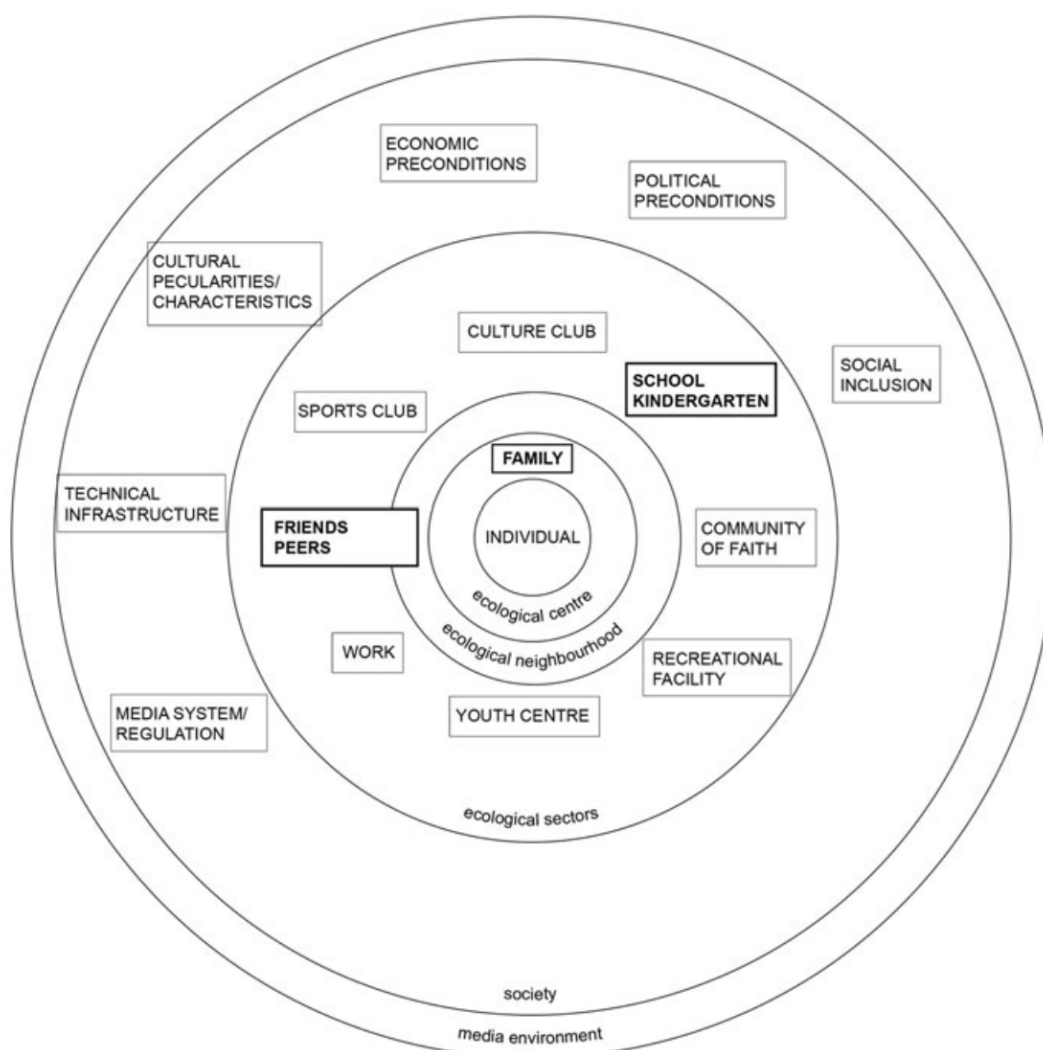
Na příkladu si to lze představit jednak tak, že když do života člověka vstoupí nové médium (například přenosný počítač), přináší to s sebou jednak ovlivnění předchozích mediálních forem (psací stroj, stolní počítač), ale zároveň také jejich transformaci či zánik (klávesnice a obrazovka na přenosném počítači jako předchozí podoba psacího stroje). Vznik takového nového média v podobě přenosného počítače následně s sebou přinese další změny, které různě ovlivní další aspekty života. Přenosný počítač například umožní pracovat na dálku z domova, čímž umožní propojit svět práce se světem domácnosti, zároveň do sebe ale také například zahrnuje předchozí mediální formy (psaní a poslech hudby aj.).

Kromě toho, že se zmíněné médium uvedenými způsoby chová jako organismus a vstupuje do vztahů s dalšími médii a aspekty života, vytváří také své specifické prostředí, které je prostředím samým o sobě (lze se v něm pohybovat určitým způsobem, dělat v něm určité konkrétní úkony a jiné ne). Mediální ekologie tak v tomto ohledu nahlíží na média jednak jako „organismy či druhy“ (*media as species*), zároveň také jako na „prostředí“ (*media as environments*) (Scolari, 2012, s. 218-219).

„Médium není jako kulečnicková koule, která vyvolává své účinky tím, že narazí na jinou kouli. Média se spíše podobají stolu, na kterém se hra hraje. Jinak řečeno, médium není herec, je to jeviště, na kterém hrají své role lidští činitelé. Média jako prostředí neurčují naše jednání, ale vymezují rozsah možných akcí, které můžeme podniknout, a usnadňují určité akce, zatímco jiné odrazují.“ (Strate, 2008, s. 135)

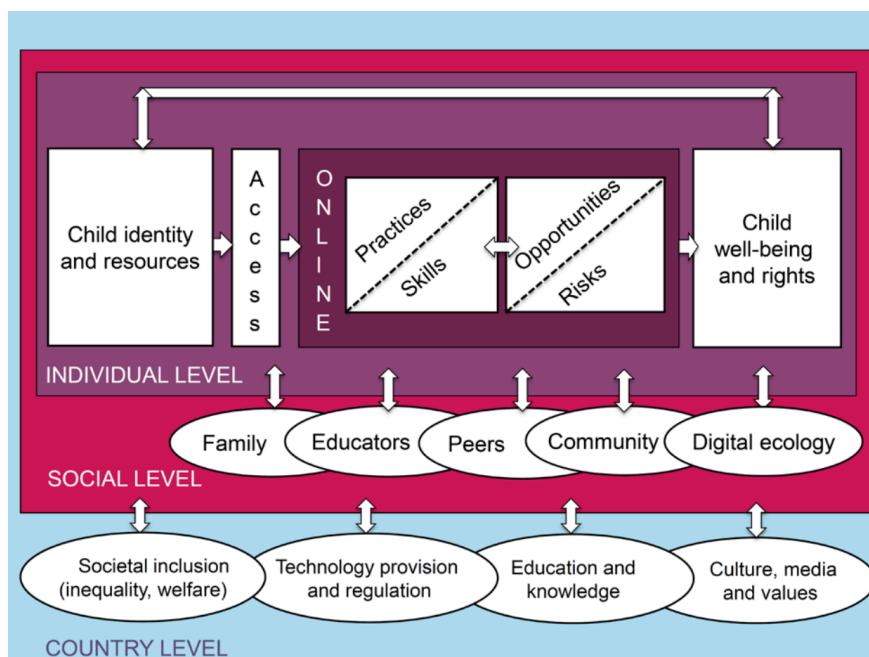
Teorie mediální ekologie dále čerpá z Bronfenbrennerova socio-ekologického modelu (1979) a později z Baackeho mediálně ekologického modelu (1983). Bronfenbrennerův model v zásadě popisuje, že každý jednotlivce se v průběhu života vyvíjí v různých sociálních kontextech (rodina, sousedství, komunity, škola a další), kdy tyto kontexty jsou spolu různě propojeny a komplexním způsobem ovlivňují vývoj člověka. Bronfenbrenner tato různá prostředí rozlišuje a popisuje je jako „mikrosystém“ (bezprostřední okolí pro dítě, zejména v rodině, mezi kamarády či ve škole, školní družině), „mezosystém“ (vztah mezi dvěma mikrosystémy, např. rodina a škola), „exosystém“ (prostředí, ve kterém se dítě přímo neangažuje, ale přesto na něj samotné může mít značný vliv, např. se jedná o práci rodičů či politické uskupení v okolí bydliště), „makrosystém“ (znázorňuje již obecněji kulturu či subkulturu, ve které dítě vyrůstá či dospívá, např. v jakém žije hodnotovém směřování či náboženské výchově) a „chronosystém“ (vliv dobových souvislostí a času).

Relationship between individual and environment
(socio-ecological and media-ecological perspective)



Obrázek 1: Sociálně-ekologická a mediálně-ekologická reprezentace vztahu jedince a životního prostředí (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 57).

Bronfenbrenner v době vzniku tohoto modelu v roce 1979 ještě nepřisuzoval médiím žádnou zvláštní roli, i proto se s tímto modelem v oblasti mediálních studií neseťkáváme často (Vandewater, 2017, s. 50). Určitou výjimkou je v tomto ohledu mezinárodní projekt *EU Kids Online*, který po doplnění a úpravě zohlednil zmíněná prostředí, ve kterých děti a mladiství s médii žijí (Livingstone, Mascheroni a Staksrud, 2015).



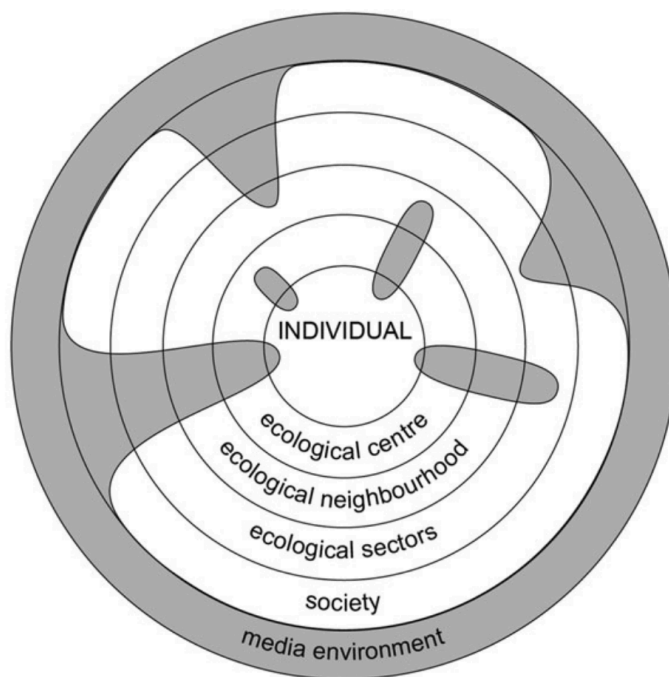
Obrázek 2: EU Kids Online revidovaný model (Livingstone, Mascheroni a Staksrud 2015, s. 10)

Bronfenbrennerův socio-ekologický model byl později doplněn modelem, který vytvořil Baacke (1983) a který médiím přisuzuje konkrétní roli ve vývoji a dospívání dětí a mladistvých, a nabízí náhled na výzkum či život s médii v kontextu různých aspektů života a zmíněných prostředí. Baackeho model na Bronfenbrennerův model tedy navazuje a pomocí soustředných kruhů rozděluje ve svém modelu zóny na „ekologické centrum“ (rodina, domov, úzké citové vazby, soukromí, závislost dětí a dospívajících na rodičích či dospělých), „ekologické sousedství“ (místo, kde děti a mladiství navazují první (nejen mezilidské) vztahy s okolím mimo ekologické centrum a sbírají zkušenosti), „ekologické sektory“ (škola, sportoviště, brigáda, kde se děti a dospívající setkávají s rozdíly oproti rodině či sousedství, ze kterého vychází, a kde zároveň rozvíjí vztahy s vrstevníky) a „ekologickou periferii“ (jedná se spíše o vrstvu, která je buď nahodilá, nebo do ní děti/mladiství vstupují jen příležitostně (hudební festival, tábor, nákupní centrum atd., tato periferie může nabízet alternativu ke každodenní rutině či získání nových zkušeností, vystoupení z komfortu).

Tyto dva popisované modely ve své práci propojila Wijnen (2020, s. 56), která zároveň znázornila, jak a jakým způsobem do jednotlivých sociálně ekologických vrstev média zasahují či jak je obklopují. Z Obrázku 3 je patrné, jakým způsobem právě média do jednotlivých vrstev zasahují. Toto zasahování je na vizualizaci znázorněno příhodně jako poměrně plynulé, nelineární, zaoblené, těžko předvídatelné, ne vždy související či různě intenzivní. Tento vzájemný vztah mezi člověkem, danými prostředími a médii je

často znázorňován v soustředných kružnicích, kdy daná znázorněná prostředí v sobě obsahují další prostředí nebo jsou jimi rozvíjena. Teorie mediální ekologie umožňuje nahlížet na média tak, že i když dříve asi byly tyto jednotlivé hranice (např. domov a škola) od sebe více oddělené a hranice mezi těmito prostředími byla jaksí zřetelnější, v dnešní době je nutné tyto hranice vnímat více jako „mobilní“, jelikož lze zmíněná prostředí snadněji (zejména ale nejen s rozvojem internetu) překračovat a prostupovat jimi (například pracovní prostředí je z kanceláře přesunuto domů prostřednictvím přenosného počítače či cloudového úložiště; školní povinnosti jsou zase například přeneseny do online prostředí Google Classroom či do komunikační skupiny na Instagramu atd.). Média tak v tomto ohledu prostupují všemi zmíněnými prostředími, čímž je zpětně ilustrována zmíněná narůstající a zintenzivňující se medializace každodenního života.

„Médium“ je definováno jako látka, která obklopuje nebo prostupuje, která prochází mezi dvěma body ne tak, že mezi nimi nakreslíme přímku, ale tak, že je obkroužíme.“ (Strate, 2008, s. 135–136)



Obrázek 3: Média (mediální prostředí) a jeho prostupování jednotlivými sociálně ekologickými prostředími (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 58)

Mediální ekologie je v tomto ohledu humanistickým přístupem (Postman, 2000), který se snaží zkoumat média v kontextu toho, jak ovlivňují a utváří vědomí a kulturní prostředí člověka, a zdůrazňuje, že s narůstajícím množstvím médií a jejich vzájemnou propojeností je potřeba rozvíjet „nové druhy a formy gramotnosti“ (Scolari a kol., 2018,

s. 19), které pomohou média kriticky hodnotit a interpretovat je v kontextu života dotyčného jednotlivce.

Využití teorie mediální ekologie jako dalšího teoretického rámce umožní v kontextu této práce nahlížet na mediální zkušenost mladistvých jako na komplexní mediální zkušenost, která je do značné míry organická a která se odehrává v různých prostředích, mezi nimiž média prostupují.

1.1.3. Mediální kultura

Tři výše zmíněné teoretické rámce – teorie pozdní modernity, (hloubková) medializace a mediální ekologie – budou v závěru první části práce doplněny posledním teoretickým rámcem, a to pojmem „mediální kultura“, který opět umožní částečně odlišně nahlížet na mediální zkušenost mladistvých.

Tento pojem vznikl počátkem 20. století, kdy došlo k určitému zrodu kultury, kterou lze nazvat právě kulturou mediální. Nejrůznější mediální formy (text, obraz, pohyblivý obraz, zvuk, noviny, časopisy, rozhlas, film, televize, populární hudba, nejrůznější příběhy a spektakly, později internet, sociální sítě, digitální média, velké mediální organizace, jako je Meta, Google, Apple, Samsung aj.) začaly v každodenním životě dominovat a vytvářet jeho strukturu (Bignell, 2000). Koncept mediální kultury navazuje na kulturu průmyslovou, jejíž podstatou byla masová výroba a spotřeba pro masové publikum. Mediální kultura je v tomto ohledu spíše „high-tech“ kulturou využívající nejmodernější a nejpokročilejší technologie a formy médií, které zasahují do všech aspektů každodenního života a zásadně ovlivňují to, jakým způsobem trávíme většinu bdělého času, jak si tvoříme politické názory, jak se chováme, jak přemýšlíme o vlastní identitě, o profesním uplatnění, sexualitě, po čem toužíme či čemu věříme (Kellner, 2020).

„Média, vyprávění příběhů a spektakly nám pomáhají utvářet náš pohled na svět a ovlivňují to, co považujeme v tomto světě za hodnoty: co je dobré, co je špatné, co je pozitivní, co je negativní, co je morální nebo zlé, kdo je mocný a kdo bezmocný. Média tímto způsobem poskytují symboly, mýty, zdroje, jejichž prostřednictvím si vytváříme společnou kulturu a jejichž přivlastňováním se do této kultury začleňujeme.“ (Kellner, 2020, s. 1)

Média se tak tímto způsobem stala jedním z organizačních principů života a vytvořila kulturu, pro kterou je charakteristické rychlé tempo, změna, okamžitá dostupnost informací, zpráv, požitků či okamžitá možnost komunikace (Kellner, 1995).

Koncept mediální kultury původně více akcentoval to, že různé mediální obsahy jsou vytvořeny konkrétními tvůrci, kteří do těchto obsahů různými způsoby „zakódovávají“ různé dílčí významy, které jsou následně „dekódovány“ tím, kdo dané obsahy přijímá a konzumuje (Hall, 1980). Na procesu dekódování se podílí mnoho různých aspektů, například předchozí zkušenosti, hodnoty, úroveň gramotnosti či socioekonomické zázemí konkrétního příjemce sdělení. Podstatné je, že dekódování mediálního sdělení může být interpretováno v souladu s odesílatelem (preferované čtení), dále může být takové sdělení přijato, byť ne nutně s ním musí příjemce souhlasit (dohodnuté čtení), a v neposlední řadě může být sdělení interpretováno jinak, než odesílatel zamýšlí (opoziční čtení). Autor teorie kódování a dekódování Stuart Hall (1980) v tomto ohledu tvrdil, že právě mediální kultura je místem, kde dochází k určitému souboji různých ideologií, dominantních a utlačovaných skupin ve společnosti. Média v tomto ohledu mohou buď sloužit k posilování existujících mocenských struktur, nebo mohou být využita k jejich zpochybnění, podpoře znevýhodněných skupin, posílení individuální suverenity jednotlivce vůči mediální kultuře, dát člověku větší moc nad jeho kulturním prostředím a ve výsledku mohou vést i k možné společenské změně (Kellner 2020, s. 2).

Principy mediální kultury tedy na jedné straně určitým způsobem napomáhají k předávání ustálených vzorců, norem, různých dominantních modelů přemýšlení či chování, na druhé straně ale zároveň v jejím rámci nabízí určitou možnost tyto ustálené vzorce, normy, dominantní ideologie překonat. Paradoxní je samozřejmě to, že se v mediální kultuře obě tyto dynamiky dějí souběžně. To znamená, že například jedna vybraná sociální síť může na jedné straně napomáhat k posilování stereotypů, na druhé straně ale může být nástrojem, který pomáhá k angažovanosti a participaci. Tato protichůdnost či paradox je jednou z charakteristik, která stojí v jádru mediální kultury.

„Mediální kultura může být obrovskou překážkou demokratizace společnosti do té míry, že reprodukuje reakční diskurzy, podporuje rasismus, sexismus, různé formy předsudků. Ale může být také spojencem, který prosazuje otázku svobody, demokracie a sociální spravedlnosti tím, že může podporovat zájmy utlačovaných.“ (Kellner 2020, s. 5).

Důležité je samozřejmě na tomto místě zmínit, že o jednotlivci (publiku) se v kontextu mediální kultury již nepřemýšlí pouze jako o bezbranném, pasivním konzumentovi, ale přisuzuje se mu moc a schopnost se různým mediálním produktům „bránit“, „vyjednávat s nimi“, „vzdorovat“ jim, případně tato různá sdělení příjemce může využívat jako zdroj ke kritickému úsudku, inspiraci, k hledání a formování vlastní identity, zpochybňování zmíněných ustálených vzorců a stávajícího nastavení společnosti a kultury (Kellner, 2020, s. 4–5).

Jedním z důležitých aspektů života v mediální kultuře je kromě schopnosti kritického porozumění mediálním sdělením také nová možnost participace a angažovanosti. Téma participace a angažovanosti v mediální kultuře a jejich možné podoby nabralo na důležitosti zejména s rozvojem internetu a síťových médií, kdy se stalo nejen klíčovým tématem v diskuzi o odpovědném životě v mediální kultuře (Jenkins a Ito, 2015), ale také klíčovým tématem v diskuzi o mediální gramotnosti (Mihailidis a Thevenin, 2013) či mediálním vzdělávání (Ramsey a kol., 2022).

S rozvojem síťových a digitálních médií vznikla příležitost, kdy jednotlivec více než kdy dříve získává možnost se účastnit kritických diskuzí, stále snadněji může do těchto diskuzí přispívat a obecně vytvářet různá vlastní média. Henry Jenkins a Mizuko Ito (2015) v tomto ohledu tvrdí, že jsme v mediální kultuře svědky posunu směrem k participativnější a kolaborativnější kultuře, v níž mají (nejen děti a mladiství) možnost vytvářet vlastní média a aktivně se zapojovat do řešení společensky důležitých témat novými a inovativními způsoby. Tato potenciální participace s sebou samozřejmě nese mnoho otázek a překážek, například jestli je vůbec možné, aby taková participace v mediální kultuře v rámci mediálních platform mohla probíhat, když na jedné straně sice můžeme vytvořit obsah či médium, ale na druhé straně nemáme kontrolu nad správou daných platform a máme například jen omezenou možnost ovlivnit, jakým způsobem bude případný obsah distribuován. Z určitého pohledu může být podobná participace vnímána také jako určité „vykořisťování“ (Jenkins a Ito, boyd 2016, s. 11), jelikož se odehrává na komerčních platformách a na této participaci následně vydělává daná mediální platforma.

„Participativní obrat v mediální kultuře umožňuje ostatním, včetně korporací, vlád či predátorsky orientovaných jednotlivců, monitorovat, sledovat, koordinovat a řídit naše aktivity jako nikdy předtím.“ (Poyntz a Pedri, 2018, s. 1)

Samostatnou otázkou je také to, že mít příležitost k participaci ještě neznamená její využití. Různé studie opakovaně dochází k závěrům, že nedochází k možnému využití příležitostí, které média nabízí (Livingstone, 2019). Aktivnímu zapojení skrze média předchází odpovídající vzdělání, schopnost vlastního jednání a akce, schopnost rozumět společenské situaci, oslovení publika, vyrovnání se s možnou negativní zpětnou vazbou, nutnost dostatečného sociálního statusu a zázemí. V tomto ohledu je tedy důležité u těch, kteří dovedou využívat příležitosti, které jim média nabízí, zohlednit přítomnost ostatních privilegií, které mají k dispozici (Jenkins, Ito, boyd, 2016, s. 22).

Zásadní výzvou pro život v mediální kultuře je v tomto ohledu schopnost se naučit chápat média v jejich takto širokém pojetí, kriticky interpretovat významy různých mediálních sdělení, zvážit možnost využití médií pro občanskou angažovanost. Osvojení „mediální gramotnosti“ (Livingstone, 2004), respektive průběžné osvojování jejich nejrůznějších „nových forem“ (Kellner a Share, 2019; Scolari, 2019) se v tomto ohledu stává nezbytnou a klíčovou dovedností pro vědomý, spokojený, kritický a odpovědný život v mediální kultuře.

Prvním krokem a způsobem, který budeme v této práci popisovat a zkoumat, bude obrácení se k vlastní žité „mediální zkušenosti“ (Woodfall a Zezulková, 2016) a schopnost u takové mediální zkušenosti porozumět jejím různým aspektům a reflektovat ji v kontextu vlastního života.

1.1.4. Mediální zkušenost v kontextu uvedených teorií

S pomocí čtyř výše uvedených teorií (pozdní modernita, medializace, mediální ekologie a mediální kultura) jsme vytvořili teoretický rámec, skrze který budeme v této práci nahlížet na vztah mezi životem člověka a tím, jakou roli pro něj mají média. Výše uvedené teoretické rámce dohromady vytvořily dostatečně komplexní náhled na to, jakými všemi možnými způsoby média postupně začala zasahovat a ovlivňovat všechny aspekty života jednotlivce v pozdní modernitě a jakým způsobem vytvořila specifický typ mediálního prostředí, do kterého se většina těchto aspektů života začala přesouvat.

Na tento vztah mezi životem člověka a médii budeme nahlížet jako na žitou „mediální zkušenost“. Zatímco pojem „žitá zkušenost“ je nejen v sociálních vědách již zavedeným pojmem (Van Manen, 1990), „žitá mediální zkušenost“ je v oboru mediálních studií a výzkumu historicky spíše pojmem neznámým a používaným ojediněle (Allen, 1982). V dnešní době je tento pojem využíván častěji (Woodfall a Zezulková, 2016; Zezulková, 2015), případně je doplněním k zavedenému pojmu „mediálních praktik“ (Couldry, 2004). Zároveň ale vycházíme z předpokladu, že toho o žité mediální zkušenosti dětí a mladistvých víme pořád „poměrně málo“ (Storm-Mathisen, 2016, s. 81), i když se výzkum tímto směrem neustále rozšiřuje. O médiích, o tom, jaká média děti nebo mladiství používají, o tom, kolik času na nich tráví, o nejrůznějších domnělých nebezpečích toho víme mnoho (Subrahmanyam a Šmahel, 2011). Méně je již známo o tom, co s médii opravdu zažívají a jaká pro ně média „v jejich komplexnosti“ (Storm-Mathisen, 2016, s. 82) jsou.

Pojem žité zkušenosti pochází z intelektuální tradice hermeneutické fenomenologie (Kafle, 2011). Uvedené intelektuální tradice fenomenologie a hermeneutika předpokládají obrácení k žitému světu jednotlivce a daná žitá zkušenost je zároveň situovaná, odehrává se tedy v konkrétních kontextech a místech. Taková žitá zkušenost je do značné míry vysoce individuální a každý z nás prožívá jiné zkušenosti a může je rozdílně interpretovat. Žité zkušenosti jsou často brány jako zcela samozřejmé, jsou spíše žity bezprostředně, zřídka jsou reflektované (Van Manen, 1990; Lindseth a Norberg, 2004).

Zároveň je zde ale předpoklad, že člověk má nejen schopnost od těchto samozřejmých zkušeností poodstoupit a učinit je nesamozřejmými, ale že má také schopnost svým žitým zkušenostem porozumět a odhalit v nich pro sebe unikátní subjektivní významy. V tomto ohledu se touto prací připojíme k autorům, kteří dnes již běžně uznávají důležitost zkoumání subjektivní role, kterou média pro dotyčného představují. Tímto způsobem se pak každodenní žité zkušenosti mohou stát díky takovému zpochybnění a díky reflexi cenným zdrojem učení a zdrojem poznání (Boud, Keogh a Walker, 1985; Boud, Cohen a Walker, 1993).

„Při jakékoliv diskuzi či výzkumu médií v životě člověka hraje ‚subjektivní význam‘ zásadní roli. (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 3).

Převedení žité zkušenosti do oblasti mediálního výzkumu umožní zkoumat média jednak ve výše popsaném širším kontextu daného jednotlivce, jednak umožní lépe porozumět tomu, jakou roli v životě daného jednotlivce média mají, jakou roli jim jedinec přisuzuje, také umožní média studovat tak, jak jsou možná běžně žitá, ale jak o nich nejsme zvyklí přemýšlet.

„Lidé ‚vědí‘, jak jsou jejich životy neoddělitelné od médií. Jejich způsoby vědění jsou ale často ztělesněné a smyslové, nikoli vždy jazykové/lingvistické.“ (Pink a Leder Mackley, 2013, s. 682)

Práce s žitou mediální zkušeností zároveň umožní pracovat s těmi zkušenostmi, které dotýčný s médii již má, a umožní nahlížet na sebe sama jako na komplexní lidskou bytost, která „vnímá, myslí, cítí a chce“ (Stein, 1916 in Woodfall a Zezulková, 2016, s. 5) a která je schopna se ve vlastních zkušenostech vyznat. Dotýčný se zde tak stává interpretem toho, co vše pro něj/ni média znamenají.

„Došlo k posunu nahlížení na ně [děti, mladistvé] jako na pouhé příjemce mediálních textů či uživatele mediálních technologií směrem k tomu, že je plně uznána důležitost subjektivní role, kterou pro ně média představují. Jinými slovy, akademický výzkum se nyní plně zaměřuje na pochopení komplexních a dynamických vztahů mezi dětmi [mladistvými] a médii.“ (Readman a Supa, 2022, s. 1)

Vzhledem k tomu, že žité zkušenosti se odehrávají „intersubjektivně“, je v zásadě taková žitá (mediální) zkušenost „neviditelná“ (Livingstone, 2019, s. 175). Hermeneutická fenomenologie umožňuje takovou žitou zkušenost „zviditelnit“, a to nejčastěji pomocí převedení intersubjektivně prožívané zkušenosti do lingvistické podoby, do psaného textu (Van Manen, 1990), který je již jako takový učení a nad kterým může následně probíhat další učení či výzkum.

V této práci se ve výzkumné části konkrétněji zaměříme na mediální zkušenost mladistvých a budeme zkoumat, jaká je žitá mediální zkušenost mladistvých z jejich vlastní perspektivy. Vzhledem k tomu, že výzkum bude probíhat ve formálním (mediálním) vzdělávání a jednou z jeho hlavních metod bude reflexe vlastní mediální zkušenosti pomocí textuální reflexe (ono zmíněné převádění „neviditelné“ žité mediální zkušenosti na psaný text), bude možné dále zkoumat, jaké jsou limity a příležitosti takového reflektivního pedagogického přístupu.

SHRNUTÍ PRVNÍ ČÁSTI TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V první části první kapitoly byla představena teoretická východiska (pozdní modernita, hloubková medializace, mediální ekologie, mediální kultura), pomocí kterých byl zaveden pojem mediální zkušenost, který budeme v této práci dále používat. Uvedená teoretická východiska umožní pohlížet na roli médií v životě mladistvých, zkoumat ji jako žitou zkušenost a pozorovat, jaká je taková žitá mediální zkušenost z jejich vlastní perspektivy. Uvedená teoretická východiska zároveň umožní na roli médií v životě mladistvých nahlížet dostatečně komplexně, neredukcionisticky a vnímat vždy média ve vztahu s dalšími aspekty života mladistvých.

1.2. Mladiství, mediální gramotnost, mediální vzdělávání, sebereflexe

Ve druhé části první kapitoly se nejprve zaměříme na životní období mladistvých v období pozdní adolescence, dále se budeme věnovat mediální zkušenosti (mediálnímu životu) mladistvých v hloubkově medializované společnosti, dále mediální gramotnosti a mediálnímu vzdělávání, abychom následně představili, jak budeme v této práci mediální zkušenost mladistvých zkoumat a jak potenciálně mediální gramotnost rozvíjet.

1.2.1. Mladiství a pozdní adolescence

Koncept dospívání je fenoménem vznikajícím na přelomu 17. a 18. století (Bennett a Kahn-Harris, 2004). Z tohoto období existují první zmínky o něčem, co dnes běžně koncipujeme jako „kulturu mládeže“, či o někom, koho za „mladistvé“ či „mládež“ považujeme. Jedná se o zmínky o skupině mladistvých (konkrétně o mladých pracujících), kteří se odlišovali od určité části své vrstevnické věkové skupiny (ostatních mladých pracujících) různými druhy chování a postoji. Nejčastěji se jednalo o odlišný styl oblékání, pití alkoholu, výtržnictví, provokaci či různé zpochybňování autority dospělých (Gilfoyle, 2004, s. 870). K pojetí mladistvých a období dospívání tak, jak ho běžně známe dnes, dochází přibližně na přelomu 19. a 20. století a důležitou roli v něm hraje formální vzdělávání (Poyntz a Pedri, 2018, s. 4).

Prvním autorem, který se začal o toto životní období či životní etapu systematicky zajímat, byl psycholog G. Stanley Hall (1904), který dospívání popisoval jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí, které je mimo jiné charakteristické jako období

„bouře, stresu a nejistoty“. To mělo vliv na to, že o tomto období bylo od počátku spíše přemýšleno jako o období rizikovém a že bylo zároveň spojeno s různými strachy, jako je například nepřizpůsobivost mladistvých. Ze současného výzkumu již vyplývá, že ne vždy musí být toto období nutně charakterizováno jako bouřlivé a plně nejistot (Steinberg, 2008).

Pojem „kultura mladistvých“ (youth culture) zavedl až přibližně o 40 let později sociolog Talcott Parsons v článku *Age and sex in the social structure of the United States* (1942). Jednalo se o důležitý článek, který měl zásadní vliv na to, jak se od té doby začalo o mladistvých a období dospívání přemýšlet. Zejména se začalo toto období brát jako specifické životní období, které se vyznačuje specifickými vývojovými úkoly a které se tak od ostatních období (dětství, dospělost, stárnutí) v lecčems odlišuje (Poyntz a Pedri, 2018).

V dnešním pojetí se období dospívání rozděluje na dvě fáze, na „ranou adolescenci“ (11–15 let) a na „pozdní adolescenci“ (15–20 let) (Vágnerová, 2012, s. 369). Mladiství v těchto obdobích prochází velkými a dynamickými změnami hned v několika oblastech. Jednak na úrovni a) biologické (proměna těla, změna výšky, hmotnosti, pohlavní zrání); b) psychologické a hormonální (emoční kolísavost, přecitlivělost, labilita); c) sociální (změna sociálního postavení jedince, nová práva, povinnosti či privilegia, ukončení povinné školní docházky, postupná orientace na zaměření studia na vysoké škole, úvahy o budoucím profesním směřování, postupné osamostatňování z vazeb na rodiče a silnější orientace na vrstevníky); a d) mentální (rozvoj abstraktního a metakognitivního myšlení) (Inhelder a Piaget, 1999).

Vzhledem k tomu, že výzkum v této práci bude probíhat s mladistvými ve věku 15–17 let, vynecháme níže popis první fáze dospívání a detailněji se zaměříme na její druhou fázi, tedy na pozdní adolescenci.

Vlivem zmíněných komplexních změn dochází u mladistvých v pozdní adolescenci ke ztrátě předchozích jistot a k potřebě nové stabilizace. Obecně lze tvrdit, že mladiství na začátku pozdní adolescence hledají „přijatelnou pozici ve světě“ (Vágnerová, 2012, s. 370), s čímž je spojeno „hledání a rozvoj vlastní identity“ (tamtéž, 371).

Tři vývojové úkoly jsou v pozdní adolescenci považovány za zvlášť důležité, a to (1) zvládnutí, přijetí sexuality, která zahrnuje obecné zvýšení zájmu o sex a intimitu v různých podobách, a přizpůsobení se jejímu rozvoji (2) formování ucelené identity, která zahrnuje nejrůznější aspekty od genderových, přes zmíněné sexuální, ideologické,

profesní či náboženské, případné zvládnutí tohoto vývojového úkolu vede k tomu, že je daný jednatel spokojený s tím, jaký je a kdo je; (3) navazování intimních vztahů s vrstevníky a navazování vztahů partnerských, mladiství zde mají obecnější potřebu nezávislosti na vztazích s dospělými a zároveň potřebu po citovém naplnění, které se projevuje otevřeností, upřímností či častějším sebeodhalováním (Subrahmanyam a Šmahel 2011, s. 30–31).

Na všechny výše uvedené charakteristiky nahlížel psycholog John P. Hill (1983) a další autoři jako na konkrétní „psychosociální“ (Steinberg, 2008) či „vývojové“ (Havighurst, 1972) úkoly či výzvy, jejichž úspěšné zvládnutí vede ke zvyšování štěstí, sebehodnoty a ke zvýšení šance uspět při plnění dalších vývojových výzev v pozdějším věku.

Období pozdní adolescence se dále vyznačuje intenzivní snahou mladistvých o sebepoznání a zaujetím sebou samým obecně. Jedná se o snahu o určité hlubší sebepoznání s cílem dosažení zmíněné nové, funkční a stabilnější identity. V kontrastu se zvýšenou emoční labilitou, nestálostí, častými a těžko předvídatelnými proměnami či zvýšenou kritikou k sobě samým může toto objevování či formování identity představovat obtíž. Pro mladistvé je v tomto období typický experiment s různými typy chování, často i jeho extrémními či výstředními podobami. Velmi podstatná je zde preference intenzivních zážitků, které mohou být podporovány či vyvolávány různými způsoby (například nadměrným sportováním, alkoholem, drogami, hlasitou hudbou) a často potřebou okamžitého naplnění uspokojení (Vágnerová, 2012, s. 371).

Pro mladistvé, kteří se v období pozdní adolescence blíží dosažení formální dospělosti, pro níž je charakteristická nutnost dílčích rozhodnutí, mohou tato rozhodnutí představovat náročný úkol, a mladiství tak mohou dávat přednost prodloužení tohoto období. Erikson (2002) toto oddalování definitivních rozhodnutí označil jako „adolescentní psychosociální moratorium“, které je právě typické potřebou odkládat rozhodnutí, která by mohla být příliš definitivní či závazná.

Značnou proměnou prochází také vztah mladistvých k formálnímu vzdělávání. Vzdělávání, pobyt i motivace mladistvých v období pozdní adolescence na střední škole se oproti základní škole proměňuje. Zejména již do té míry, že docházka na střední školu přestává být pro mladistvé povinnou a v určitém ohledu může škola ztrácet svůj původní význam. Změny se ale týkají nespočtu dalších oblastí. Mladiství jsou obecně kritičtější k učitelům i ke školním normám, kritika je o to značnější, pokud mladiství nedostávají možnost jednotlivé předměty či způsoby učení ovlivnit či nemají žádný podíl na chodu

školy. V případě, že je pro mladistvé učivo nesrozumitelné či příliš náročné, může obecně přispívat k podpoře jejich již tak značné nejistoty či vyvolávat různé obranné reakce jako ignorování či vytěšňování.

U mladistvých je proto často preferován takový učitel-průvodce (dospělý), který pro ně představuje rovnocenného partnera v komunikaci a jehož autorita je pro mladistvé spíše přirozená než vynucená. Autentičnost, tedy absence rozporu mezi tím, co dotyčný dospělý říká a jak se chová, může pro mladistvé představovat zvyšování pocitu bezpečí a snižování jejich vlastního prožitku nejistoty. Stálost, upřímnost, spolehlivost a stabilita jsou aspekty, které jsou pro mladistvé obecně velmi podstatné v dynamickém období pozdní adolescence. Ve vzdělávání je pro mladistvé dále podstatné to, že jim dotyčný učitel či průvodce spíše zvyšuje jejich pozitivní hodnotu, bere vážně to, co zažívají, říkají, dělají, a nevyvolává v nich další nejistotu (Vágnerová, 2012, s. 412–423).

V kontextu výše popsaných charakteristik pozdní adolescence se proto ukazuje jako nezbytný a klíčový úkol poskytnout dospívajícím v tomto období dostatek prostoru a času, aby měli možnost sami sobě porozumět, vybavit je odpovídajícími dovednostmi, které jim pomohou se zorientovat v komplexní sociální skutečnosti, aby dostatečně poučeně mohli volit, čeho chtějí dosáhnout, přebírali postupně dílčí zodpovědnost za svá rozhodnutí, poučili se z chyb a v neposlední řadě se mohli osamostatnit v oblastech, v nichž to po nich společnost vyžaduje (Vágnerová, 2012, s. 372).

1.2.2. Mediální život mladistvých

Nejen v návaznosti na první část první kapitoly, ve které jsme se věnovali mimo jiné hloubkové medializaci (viz kapitola 1.1.1.), lze předpokládat, že zcela zásadní změnou a novým prostředím, které postupně do života mladistvých přibylo, do kterého se přesouvá stále více aspektů jejich života a do kterého se současní mladiství již narodili, je zmíněné mediální prostředí. Do tohoto všeobjímajícího, proměnlivého a dynamického mediálního prostředí se přesouvá mnoho otázek a úkolů spojených s obdobím pozdní adolescence a přesouvá se sem také možnost pro mladistvé se k vlastnímu životu vyjádřit či možnost různého experimentování.

Ze současných statistik vyplývá, že téměř všichni mladiství mají přístup k chytrému telefonu a téměř všichni mladiství se denně připojí na internet. Více než třetina mladistvých dále přiznává, že používají sociální média více, než by sami chtěli, a více

než polovina mladistvých tvrdí, že by pro ně bylo velmi obtížné se sociálních médií vzdát (Vogels, Gelles-Watnick a Massarat, 2022).⁴

Mladistvé dívky tráví s obrazovkovými (displejovými) médii přibližně pět hodin denně, u mladistvých chlapců je to přibližně šest hodin denně. Využívání médií je v první řadě zábavného charakteru. Množství času stráveného před obrazovkou je úměrně vyšší dle socioekonomického statusu rodiny – čím nižší socioekonomický status, tím vyšší počet času stráveného s obrazovkovými médii. Zároveň platí, že mladiství, kteří pochází z rodin s vyššími příjmy, mají obecně lepší přístup k různým technologiím (například k vlastnímu osobnímu počítači) než děti z domácností z nižšími příjmy (Common Sense Media, 2021).⁵

Jak bylo řečeno, mladiství využívají média v první řadě především „pro zábavu“ (Hobbs a Jensen 2009, s. 5). Mezi nejčastější aktivity, které mladiství s médii dělají online patří zejména vyměňování textových zpráv a chatování, pobyt či přispívání na sociální sítě, přehrávání hudby a videí a jejich sdílení, hraní her, hledání informací do školy, ověřování faktů či hledání definice konkrétního slova, čtení zpráv, seznamování se za účelem navazování partnerského vztahu či sledování obsahu se sexuálním obsahem (Subrahmanyam a Šmahel, 2011, s. 5).

Skutečnost, že se dnešní mladiství již narodili do plně medializovaného života a velmi často je vidíme, jak jsou obklopeni nejrůznějšími médii, která používají nejrůznějšími způsoby, mohla vytvořit dojem, že právě tím, že se do takto medializovaného života již narodili, nebudou potřebovat tolik podpory od dospělých, a že se většinu znalostí a dovedností o médiích postupně učí sami či že se v medializovaném prostředí dobře vyznají. V tomto ohledu pracoval Marc Prensky (2001) s metaforou mladistvých jako „digitálních domorodců“. Tato metafora se postupně stala určitým mýtem o mediálním životě mladistvých a v následujících letech byla hlouběji zkoumána a přepracována. Autoři zabývající se diskuzí o mladistvých jako o digitálních domorodcích (Bennett, Maton a Kervin, 2008; Palfrey a Gasser, 2011) následně opakovaně upozorňovali a dokazovali, že úroveň znalostí a dovedností mladistvých spojených s médii se často velmi liší.

⁴ Uvedená data pochází z analýzy, která byla provedena na vzorku 1316 mladistvých ve věku 13–17 let. Data pochází z USA. Podobná data pro ČR nejsou dostupná.

⁵ Uvedená data pochází z analýzy, která byla provedena na vzorku 1306 mladistvých ve věku 8–18 let. Data pochází z celostátního reprezentativního online průzkumu v USA. Podobná data pro ČR nejsou dostupná.

Hlubkově medializovaný život mladistvých totiž v dnešní době čítá více než 200 hlavních i dílčích (a různě složitých) transmediálních znalostí a dovedností (Scolari, 2019, s. 169–171). Mezi takové dovednosti patří například schopnost si vyhledat odpovídající informace, umět určit jejich důvěryhodnost stejně jako důvěryhodnost autora či ostatních uživatelů, komunikovat s ostatními uživateli, umět spravovat osobní digitální profil (Papacharissi, 2010), tvořit a konzumovat obsah či spolupracovat s ostatními (Manovich, 2009).

Mladiství jsou v tomto ohledu v mnoha případech již aktivně zapojeni do tzv. participativní kultury (Jenkins, 2009), která přináší možnost formálního i neformálního zapojení skrze různá média (Instagram, Facebook, diskuzní či herní fóra) do různých online komunit. V těchto společenstvích mají mladiství často možnost se kreativním způsobem vyjádřit, produkovat zde různé mediální formy a tímto způsobem se zapojovat a spolupracovat v širších společenstvích a získávat nové znalosti a dovednosti. Mohou navazovat nové vztahy a komunikovat s novými lidmi na základě společných zájmů, respektive mohou využít jejich podporu pro svoje specifické aktivity. Podobné prostory jsou pro mladistvé také místem pro jejich sebevyjádření či sebepoznávání. Účast v takové participativní kultuře zároveň představuje možnost či nutnost postupného osvojování různých „nových“ specifických dovedností a gramotností jako například schopnost experimentování za účelem řešení problémů, schopnost multitaskingu, zmíněné vyhodnocování důvěryhodnosti různých zdrojů, schopnost transmediální navigace a tak dále. Osvojení takových dovedností může napomoci k plnému zapojení mladistvých do participativní kultury a k jejich poučené a vědomé účasti v ní (Jenkins, 2009, xiv-xv).

Mediální život sice pro mladistvé skýtá na jedné straně nespočet různých příležitostí (Boulianne a Theocharis 2020), zároveň ale před ně staví nejrůznější rizika či nástrahy (Slussareff a Lukavská 2021, s. 30-31; Slussareff, 2022, s. 9). Mezi taková rizika patří například vystavení škodlivému či nevhodnému obsahu (sex, drogy, násilí, reklama), vystavení nebezpečným osobám, osobám s nekalými úmysly či kyberšikaně. Ve spojení s nadužíváním médií, zejména sociálních médií, se dále vyskytuje různé další množství patologických symptomů (Stiglic a Viner 2019), mezi které patří například depresivita či nespokojenost s vlastním životem (Liu, Wu a Yao 2016; Elhai a kol. 2017; Wang, Cho a Kim 2018).

Tato rizika spojená s používáním médií následně ale přesahují do nejrůznějších dalších oblastí, jako je například narušení zdravých návyků, například jde o nedostatek

zdravého spánku (LeBourgeois a kol. 2017) či nedostatek pohybu (Philippe Chaput a Ortega Porcel 2020) a podobně. Mezi další rizika, kterým jsou mladiství vystaveni (z nichž některá jsou ale zároveň příležitostmi pro učení či bližší sebepoznání), jsou například online agresivní chování, nedostatečné porozumění informacím, sexting, preference online komunikace na úkor komunikace tváří v tvář či oslovování cizích lidí a setkávání se s nimi (Šmahel a kol., 2020, s. 43–106). To, že jsou mladiství vystaveni těmto zmíněným rizikům, ještě neznamená, že u nich dojde k určitému zranění či újmě, které by z těchto rizik plynulo. Stejně tak to, že mladiství stojí před možností využití nespočtu zmíněných příležitostí, ještě neznamená, že tyto příležitosti využívají.

Zatímco v některých z uvedených oblastí mohou mít někteří mladiství až téměř expertní znalostní či dovednostní úroveň (dovednost s grafickým programem na úpravu fotografií či videa), v jiných oblastech (odhalování stereotypů v médiích) mohou mít mladiství ani ne základní znalost a mohou být v tomto ohledu spíše „mediálně naivními“ (Hargittai, 2010).

Rozložení znalostí a dovedností v mediálním životě mladistvých je zkrátka nepravidelné, nerovnoměrné a těžko předvídatelné (Scolari, 2019, s. 172). Mladistvé a jejich mediální život není možné jakkoliv kategorizovat stejnými metrikami, jelikož na jeho podobu, kvalitu či způsob mají vliv nejrůznější další faktory (viz kapitola 1.1.1. Mediální ekologie a Mediální kultura 1.1.2) či privilegia jako například socioekonomický status rodiny či vzdělání rodičů (Hargittai, 2010, s. 108–110), to vše následně zpětně ovlivňuje úroveň znalostí a dovedností (mediální gramotnost) mladistvých (Bennett a Matton, 2010).

To, že se mladiství do digitálního prostředí narodili, tedy ještě nemusí znamenat, že by byli jaksi automaticky schopni médiím hlouběji rozumět, případně byli schopni si osvojit určité pokročilejší dovednosti a využít tak příležitosti, které jim média nabízí. I sám autor myšlenky o digitálních domorodcích později tuto metaforu upravil a hovořil spíše o potřebě dlouhodobého rozvoje „digitální moudrosti“ (Prensky, 2009) a o potřebě podpory mladistvých v osvojení funkčních nástrojů, které jim umožní médiím a vlastním zkušenostem porozumět a které budou minimalizovat rizika s médii spojená a maximalizovat vznikající příležitosti.

Učení mladistvých v tomto ohledu prošlo velkými změnami, a učení mladistvých je dnes často mediálně zprostředkovanou činností. Tradiční „dichotomie oddělující vzdělávání a zábavu či práci a volný čas“ již není příliš funkční (Poyntz a Pedri 2018, 2).

Média totiž tyto dříve oddělené oblasti mezi sebou různě propojují a stávají se stále důležitějšími zdroji, které učení mladistvých ovlivňují.

„Ať už jde o řešerši tématu, osvojení nových dovedností, vyhledání odborníka, zhlédnutí videoklipu, napsání příspěvku, internet je často prvním zdrojem, na který se mladiství obracejí, aby získali nové informace či našli zdroje, které potřebují k dosažení toho, co se chtějí naučit. Kanály jako YouTube, Vimeo, sociální média, Wikipedia, výukové hry, archivy knihoven, dokumentární filmy či online vzdělávací kurzy zkrátka mění to, kdy, kde, co a jak se mladiství učí.“ (Poyntz a Pedri, 2018, 1–2).

I když mohou být s tímto způsobem vzdělávání, nad kterým dospělí často nemají přímou kontrolu, spojené různé obavy (Bakan 2011, Louv 2008), je nutné vzít zkrátka v potaz, že média budou hrát ve vzdělávání mladistvých stále důležitější roli.

Mladiství jsou na jedné straně spojováni s rebelstvím, výtržnictvím či různými neřestmi, na druhé straně jsou pak vykreslováni jako zranitelní, nevinní, snadno ovlivnitelní či jako potenciálně velmi riziková skupina. Jako kdybychom se současně mladistvých báli, ale zároveň se báli o ně (Valentine, 2017).

Jednou z oblastí, kde se tyto obavy či neporozumění shromažďují, jsou, kromě dalších oblastí (duševní zdraví, kariérní uplatnění, navazování zdravých vztahů), mediální praktiky či mediální život mladistvých jako takový. V této diskuzi jsou přítomny obavy o to, jakým způsobem média mladistvé vlastně ovlivňují, jakým způsobem mladiství v médiích žijí, jaký vliv mohou média mít na jejich zdravý vývoj.

Tento přesun mnoha aspektů života do médií nabývá určité hybridní podoby, kdy se jeho část v médiích odehrává a další část je doplňována či dotvořena v kontaktu tváří v tvář (s vrstevníky, rodinnými příslušníky) a opačně. V této práci budeme vycházet z toho, že vývojové úkoly, specifika a role médií se vzájemně provazují a neustále proměnlivě a dynamicky se „spoluvytváří“ (Subrahmanyam a Šmahel, 2011, s. 32–36). V kontextu mladistvých a médií v této práci zároveň předpokládáme, že různé tradiční socializační instituce, jako je rodina, přátelé, škola, kroužky a jiné poskytují mladistvým stále méně informací potřebných pro jejich určitou orientaci. Místo toho mladiství stále více času tráví v médiích, sami si vybírají či přejímají různé sociální role či kultury, do kterých se přidávají, a stále více se od nich očekává, že budou schopni se v celé sociální skutečnosti orientovat a navigovat. (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 21). Sebesocializace (Arnett, 1995) je v tematice mladistvých a médií klíčovým pojmem a značí jev, kdy na jednotlivce jsou kladeny stále větší nároky na přebírání zodpovědnosti za jeho život, tato

zodpovědnost či očekávání nevyčleňuje ani mladistvé. Tato perspektiva tedy vychází z toho, že mladiství jsou nejen na jedné straně socializováni, ale také se do značné míry socializují sami či svépomocí.

Vzhledem k předpokladu, že význam médií ve společnosti a životě mladistvých se bude stále spíše zvyšovat s tím, jak se stále více aspektů života do médií přesouvá (Floridi, 2019, s. 19), bude pro mladistvé nezbytné, aby měli možnost svoji mediální gramotnost neustále rozvíjet a aktivně, vědomě a poučeně se do současné mediální kultury zapojovat (Jenkins, 2009, xiii). Mladiství nejsou schopni zvládnout média jen jaksi intuitivně, ale potřebují podporu a vzdělání v uvedených oblastech, aby mohli uvedené příležitosti skutečně využít, respektive měli možnost se poučit o uvedených rizicích a proměnit je v učení. Jinými slovy se mladiství musí stát mediálně gramotnými a naučit se o médiích učit způsobem, který jim pomůže se o médiích učit po zbytek života.

*„Mladiství nepotřebují, aby je dospělí šmírovali přes rameno. Potřebují spíše podporu a dospělé, kteří jim budou krýt záda.“
(Jenkins, Ito a Boyd, 2016, s. 52)*

1.2.3. Mladiství, mediální gramotnost a mediální vzdělávání

Jednou z oblastí, která může napomoci mladistvým učit se zvládat jednak výše zmíněné vývojové úkoly a jednak přispět k možnosti žít poučený, kritický a vědomý mediální život v hloubkově medializované společnosti, je osvojení mediální gramotnosti a jejího rozvoje.

Téma mediální gramotnosti, její proměny, různé definice, omezení, adekvátní způsoby jejího rozvoje je spojeno s dlouhou diskuzí a různými debatami (Hobbs, 1999). V článku zabývajícím se analýzou různých definic mediální gramotnosti a jejich používáním došel W. J. Potter (2022) ke zjištění, že vědci v oboru mediální gramotnosti se nejčastěji odkazují v zásadě na dva hlavní zdroje.

Prvním z těchto zdrojů je definice, která vznikla na National Leadership Conference on Media Literacy v roce 1992 (NLCML), na které zaznělo, že každý člověk má právo stát se mediálně gramotným, což znamená, že je schopen „dekódovat, zhodnotit, analyzovat a vytvářet“ různá média (Aufderheide, 1993, s. 9). Druhým zdrojem je definice z roku 2007, kdy se odborníci na toto téma setkali pod hlavičkou National

Association for Media Literacy Education (NAMLE) a společně definovali následujících šest klíčových konceptů spojených s mediální gramotností a mediálním vzděláváním.

(1) Mediální vzdělávání vyžaduje aktivní zkoumání a kritické myšlení o sděleních, která přijímáme a vytváříme; (2) vzdělávání k mediální gramotnosti rozšiřuje pojem gramotnosti tak, aby zahrnoval všechny formy médií; (3) vzdělávání k mediální gramotnosti buduje a posiluje dovednosti žáků všech věkových kategorií a vyžaduje interaktivní a opakovanou praxi; (4) vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti napomáhá rozvíjet informované, reflektivní a angažované občany, kteří jsou základem pro demokratickou společnost; (5) vzdělávání k mediální gramotnosti bere v potaz, že média jsou součástí kultury a fungují jako socializační činitelé; (6) vzdělávání k mediální gramotnosti vychází z přesvědčení, že lidé čerpají ze svých dovedností, přesvědčení a zkušeností a vytváří si vlastní významy z mediálních sdělení (NAMLE, 2007).

I když se vědci v oboru mediální gramotnosti a v mediálním vzdělávání opakovaně obrací k těmto dvěma základním dokumentům, následné využívání těchto definic se velmi různí, často s ohledem na konkrétní zaměření výzkumu či praxe. Na příkladu první uvedené definice (NLCML) ji například autoři ve 45 článcích použili „až ve 20 různých verzích“ (Potter, 2022, s. 37).

Uvedené definice jsou zároveň často na velmi obecné úrovni a nedávají odpověď na to, co například dílčí znalosti či kompetence, jako je „analýza médií“ či „tvorba médií“ vlastně znamenají. Zároveň často není zřejmé, jak k naplnění takových dovedností dochází, kdy je jich dosaženo či jak se například dosažení takové dílčí dovednosti projevuje. Tyto dílčí znalosti či dovednosti tak mohou mít zároveň hned několik významů a práce s konceptem mediální gramotnosti je vždy závislá na konkrétním kontextu, prostředí či účelu, ve kterém se daný pojem mediální gramotnosti používá či ve kterém se mediální gramotnost rozvíjí (Hobbs, 1998, s. 27).

„Je s podivem, že existují vědci, kteří tvrdí, že existuje společná, sdílená definice [mediální gramotnosti]. Pokud takové sdílení společného významu existuje, pak by muselo existovat na velmi vysoké úrovni abstrakce jako např.: ‚Mediální gramotnost je nástroj, který mohou lidé použít ke zlepšení svých zkušeností s médii.‘“ (Potter, 2022, s. 37)

I s vědomím nejednoznačnosti přesné a sdílené definice tohoto pojmu je mediální gramotnost historicky spojována v zásadě se dvěma hlavními oblastmi či účely, ke kterým je osvojování mediální gramotnosti užitečné. Prvním účelem je tzv. „ochranitelská funkce“, kdy osvojování mediální gramotnosti má sloužit zejména jako ochrana či

prevence před potencionálně škodlivými vlivy médií či riziky s médii spojenými (Hobbs, 2009, s. 3). Druhým účelem je tzv. „posilující funkce“, kdy osvojení mediální gramotnosti má napomáhat k rozvoji dovedností pro angažované občanství v participativní demokracii (Mihailidis a Thevenin, 2013; RobbGrieco, 2014, s. 5).

Ochranitelský náhled mediální gramotnost je v zásadě ekvivalentem protitetanové injekce (Bazalgette, 1997), kdy je na média nahlíženo spíše jako na problém, nemoc či jako na něco, co do života nepatří a správnou medicínou to lze odstranit, či jak se s těmito potencionálně škodlivými vlivy vypořádat (Rosenbaum, Beentjes a Konig, 2008).

Osvojení mediální gramotnosti následně slouží k získání kritického povědomí o médiích a postupného oslabování moci médií či mediálních organizací tím, že dotyčný jednatel bude schopný rozlišovat pravdivé informace od těch zavádějících, bude schopný rozpoznávat vliv médií na různé aspekty vlastního života, bude odolnější vůči různým mediálním manipulacím, rizikům pramenícím z například nadměrného užívání médií či vystavení nevhodnému mediálnímu obsahu.

Postupná všudypřítomnost médií s sebou přinesla obavy o to, že média budou kazit zdravý vývoj dětí a mladistvých a že určitým způsobem kradou období dětství a dospívání tím, že prostřednictvím médií dochází k odhalování různých „tajemství“, která byla dříve spojována pouze s životem dospělých (Buckingham, 2003). Tento rozpad hranic, které do té doby děti a mladistvé chránily před „světem dospělým“ považuje Joshua Meyrowitz (2006) za jeden z důležitých vlivů či změn, které přinesla elektronická média. Ilustroval to na příkladu televize, která dětem a mladistvým určitým způsobem zviditelnila a zpřístupnila to, co bylo dříve určeno převážně dospělým, a obával se o to, zda se děti a mladiství neseznamují (často ne příliš vhodným způsobem) s tématy a zkušenostmi, které pro ně nemusí být vhodné.

Osvojování mediální gramotnosti v tomto ohledu je často spojeno s osvojením konkrétních analytických metod, které například pomáhají rozpoznat autora mediálního textu; použitý mediální jazyk a různé kreativní techniky; zamyslet se nad tím, jestli stejný mediální text mohou číst různí lidé různě; jaké hodnoty, životní styly či úhly pohledu jsou přítomny a jaké vynechány; či jaký může být účel daného mediálního textu (Thoman a Jolls, 2005, s. 191–195).

I když historický vývoj spojený s mediální gramotností postupoval spíše ochranitelskou cestou, postupně se začaly zdůrazňovat i zmíněné možné posilující aspekty mediální gramotnosti. Přemýšlení o dětech a mladistvých se v tomto ohledu definitivně posunulo od náhledu na mladistvé jako na pouhé konzumenty spíše směrem k

produžitelům (Bruns, 2006), kdy je mladistvým kromě konzumování médií připisována také schopnost mediální obsahy různé složitosti vytvářet a sdílet a je jim přiznána schopnost „komplexního nakládání“ s mediálním textem (Parry, 2016) či zaměření na různé nové příležitosti, které média nabízí. Poměrně ojediněle například nahlížíme na mladistvé jako na skupinu lidí, která si zaslouží své adekvátní místo ve společnosti, zaslouží si být slyšet (Jenkins, Ito, boyd, 2016, s. 34), a na média jako na jeden z hlavních způsobů, který jim to umožňuje, který jim dává příležitost k soukromým konverzacím, alespoň částečnou kontrolu nad jejich vlastním sociálním životem (Ito a Okabe, 2005) či jim umožňuje soukromý přístup ke komunikaci s vrstevníky bez dohledu dospělých (Ito, Okabe a Matsuda, 2005).

Posilující aspekt mediální gramotnosti tedy více klade důraz na možnou osobní a občanskou participaci jednotlivce a více se zaměřuje na to, aby dotyčný jednatel lépe porozuměl svým mediálním zkušenostem, motivacím pro užívání médií či obecně roli médií ve svém každodenním životě (Hobbs a Jensen, 2009, s. 4–5). Média nejsou v tomto ohledu vnímána pouze jako překážka či problém v životě jednotlivce, ale naopak je zde akcentována možnost, že při správném porozumění může mediální gramotnost napomoci k přebírání odpovědnosti jednotlivce, vybavit ho kritickou autonomií a sebedůvěrou a dát mu moc k možné změně (Masterman, 1985). Tato možná posilující role mediální gramotnosti je spojena především s rozvojem internetu a digitálních médií, což s sebou postupně přineslo nespočet příležitostí (Jenkins, 2009, xi-xiv), které se týkají jednak obecně větší svobody pohybu, mezikulturní výměny (přístup k obsahu, který přesahuje lokální a regionální hranice), jednak možností komunikace či práce na dálku, kdy média v tomto kontextu možného využití příležitostí hrají zásadní roli.

V současné době již zpravidla není na tyto dva náhledy na mediální gramotnost nahlíženo jako na „buď, a nebo“, ale jako na „dvě strany téže mince“ (Hobbs, 2010, ix) v tom smyslu, že není možné média dělit na buď „škodlivá“, nebo naopak jako pouze na „příležitost“, jelikož se obě zmíněné dynamiky (protektivní a posilující) dějí souběžně (Livingstone, Haddon a Görzig, 2012). Současné přemýšlení o mediální gramotnosti se tedy obecně pohybuje směrem, který je respektující k mnohosti, kulturní rozmanitosti a komplexitě (mediální) zkušenosti, a nezaměřuje se pouze na osvojení specifické znalosti či dovednosti, ale je spíše obecněji klíčovou kompetencí pro život v soudobé společnosti (Tornera a Varis, 2010).

Vystavení rizikům je v mediálním životě mladistvých tedy sice předpokládáno (Jenkins, 2015), ale zároveň nemusí znamenat újmu (Buckingham, 2019, s. 27). Pokud

jsou například děti a mladiství vystaveni potenciálně škodlivému obsahu, může to pro ně být zároveň příležitost mu porozumět. V tomto ohledu sice může být jedním z cílů vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti právě postupná minimalizace rizik a maximalizace možných přínosů, ale obě tyto oblasti se nesmí posuzovat izolovaně, naopak je třeba je neustále vzájemně vyvažovat (Buckingham, 2019, s. 17). Není tím tedy myšleno být vůči potenciálním rizikům slepý, nejde ale ani o to bezdůvodně omezovat svobodu mladistvých. Různá omezování či přehnaná „ochranitelskost“ mladistvých před médii často znamená zabránit mladistvým případným rizikům opravdu porozumět, mít možnost o nich přemýšlet, naučit je na ně zdravě reagovat a vyrovnat se s nimi. Stejně tak i z druhé strany je nutné, aby byli mladiství podobně seznámeni s pozitivními aspekty médií a mohli například reflektovat příležitosti, které média nabízí, a aby mohli přemýšlet o tom, jestli dané příležitosti využívají, respektive co jim v jejich využití brání či jaké příležitosti by případně využít chtěli. V tomto ohledu se jedná o celoživotní proces a není možné přijít s univerzálním a jednoduchým rychlým řešením (Jenkins, Ito, boyd, 2016, s. 53–54). Naopak se ukazuje jako důležité, aby při osvojování mediální gramotnosti bylo možné zohlednit konkrétního jednotlivce a jeho unikátní životní kontext. Jelikož to, co může být pozitivní pro jednoho, nemusí být pozitivní pro druhého a naopak (Buckingham, 2019, s. 27–28).

„Nejde o nahrazení perspektivy studentů perspektivou autority, ať už je to odborník, vědec, kritik, nebo učitel: místo toho jde [v mediální gramotnosti] o to se naučit, jak mohou dospět k informované volbě, která je nejvíce v souladu s jejich vlastními hodnotami.“ (Hobbs a Jensen, 2009, s. 8)

Kromě toho, že obsahem diskuze na téma mediální gramotnost je tato výše popsaná ochranná a posilující role, mediální gramotnost je následně spojena s pěti konkrétními dílčími dovednostmi. V této práci využijeme teoretický rámec, který publikovala Renee Hobbs (Hobbs, 2010) a který se mimo jiné odkazuje ke dvěma zmíněným základním dokumentům výše⁶. Renee Hobbs o pojmu mediální gramotnosti přemýšlí jednak jako o zastřešujícím pojmu pro ostatní gramotnosti, ale jednak popisuje právě pět dílčích dovedností, jejichž osvojení je nezbytné pro mediálně gramotného člověka. Těmito dovednostmi je (1) přístup k médiím (access); (2) analýza a evaluace

⁶ Jedná se o dokument, které vzešel z konference National Leadership Conference on Media Literacy v roce 1992 a o dokument, který vznikl pod hlavičkou National Association for Media Literacy Education v roce 2007.

médií (analysis and evaluation); (3) tvorba médií (creation); (4) reflexe (reflection); a (5) vlastní činnost či jednání (action/agency). Pět jednotlivých základních kompetencí dále popisujeme podrobněji:

- 1) Přístup k médiím značí v nejzákladnější rovině vůbec možnost mít k médiím (například k internetu či počítači) přístup, mít přístup k různým mediálním obsahům a adekvátně s nimi nakládat. Mezi možnost přístupu patří také schopnost si vyhledat různé informace, filtrovat je podle kvality a různě s nimi pracovat.
- 2) Analýza a evaluace se týká schopnosti jednotlivce danému sdělení porozumět, rozpoznat jeho kvalitu, objektivnost či pravdivost, rozpoznat úhel pohledu, který je v mediálním textu obsažen, respektive se zamýšlet a rozpoznávat možné účinky takového sdělení. Ještě konkrétněji se jedná o schopnost rozpoznat autora mediálního textu, jeho možné záměry a tímto způsobem mediální text číst z různých úhlů pohledu a například zpochybňovat, jakým způsobem jsou dané vybrané situace, osoby, věci v médiích prezentovány. Tímto způsobem pak může docházet k tomu, že jednotlivec si je opakovaně schopen klást otázky a kriticky nahlížet jaksi „za“ mediální text samotný, uvědomovat si komplexnost procesů, které se v něm odehrávají během takové analýzy mediálního textu, či je schopen zvědomit, že stejný mediální textu může být dvěma lidmi čten odlišně.
- 3) Tvorbou médií se chápe v zásadě postupné osvojení dovedností se pomocí médií vyjádřit a média tvořit (ať už jde o původní tvorbu, či remix), a to nikoliv jaksi nahodile, ale s širším vědomím toho, proč a jak je dané médium tvořeno či kdo jsou jeho možní příjemci. Žádoucí je zde opět nejen určitý nárok na smysluplnost dané tvorby (například za účelem sdílení politického rozhodování nebo ovlivňování určitých společenských otázek), ale také uvědomění si možnosti produkce médií a využití toho například ve chvíli, kdy je jednotlivec účasten důležitých či dramatických událostí. Možnost vyzkoušení si vlastní tvorby médií následně vede k rozpoznání a lepšímu uvědomění toho, jak jsou případná podobná média tvořena jinými jednotlivci či organizacemi.
- 4) Kompetence reflexe znamená schopnost si uvědomovat mediální zkušenosti ve vlastním životě, schopnost těmto mediálním zkušenostem porozumět a rozpoznávat šíři a komplexnost těchto různých mediálních zkušeností. Tato reflektivní dovednost do určité míry souvisí se schopností analýzy médií. Reflexe zároveň ale předpokládá zmíněné propojení médií s osobním životem a například

s rozpoznáním vlastních motivací k užívání médií. Reflexe médií je zároveň schopna nabídnout určitý kritický odstup, zpochybnění samozřejmého či možnost rozhodování, jaké mediální zkušenosti jsou vhodné a které méně.

- 5) Vlastní činnost a jednání jakožto pátá kompetence je nezbytná pro zapojení do fungování demokratické společnosti. Nabízí možnost přebírání zodpovědnosti za řešení důležitých společenských témat a za možnost jejich ovlivnění směrem k lepšímu. Osvojování této kompetence může pomoci rozpoznat, co vše je pro občanskou či politickou angažovanost nutné, jak ji lze praktikovat či jaké další kompetence jsou k ní potřeba. Zároveň tato kompetence nabízí jednotlivci možnost si uvědomit, v jakém socioekonomickém kontextu se nachází, jaká mohou být jeho vlastní témata, která mu přijdou důležitá, a zda, případně jak, by se mohl zapojit do jejich řešení (Hobbs, 2010, s. 19; McDougall a kol., 2018, s. 23–28).

Všech těchto pět zmíněných kompetencí je nutné vnímat nikoliv jako oddělené, ale jako navzájem se provazující a prolínající. Takto popsaná mediální gramotnost zahrnuje rozvoj na široké škále kognitivní, emocionální, sociální, tělové či spirituální úrovni, jelikož média se všemi těmito aspekty člověka a života interagují (Hobbs, 2016, s. 30). Postupný rozvoj médií (zejména satelitní signál, síťová a digitální média) s sebou zároveň ale přinesl zcela nové nároky na rozvoj gramotnosti v nespočtu nových oblastí. Tímto způsobem v uplynulých letech vznikl nespočet konceptů, který se snaží tyto „nové formy gramotnosti“ pojmenovat (Scolari, 2019, s. 166), a k pojmu mediální gramotnost začaly přibývat pojmy jako internetová gramotnost (Livingstone, Bober a Helsper, 2005), počítačová gramotnost, digitální gramotnost (Bawden, 2001), multimodální gramotnost (Walsh, 2010); mediální a informační gramotnost (MIL) (Frau-Meigs 2017), transmediální gramotnost (Frau-Meigs, 2012), dynamická gramotnost (Potter a McDougall, 2017) či žitá gramotnost (Pahl a Rowsell, 2020).

„Novost“ těchto zmíněných „nových“ gramotností může být spekulativní (Bazalgette, 2022), jelikož než že by se jednalo o zcela nové a unikátní koncepty, jde spíše o zpětné napojení a návaznost na základy (Hobbs, 2019) a historii (RobbGrieco, 2014) mediální gramotnosti. Všechny tyto zmíněné koncepty tedy nijak neodmítají historii a základy mediální gramotnosti (Hobbs, 2019), naopak z těchto základů a základních znalostí a dovedností, které byly zmíněny výše na příkladu teoretického rámce

Hobbs (2010), vždy vychází, a navíc je rozvíjí o další možné náhledy na to, s jakými nároky se musí člověk v pozdní modernitě ve svém mediálním životě vypořádat.

Jednotlivé „nové“ gramotnosti často reagují buď na některou z nově vzniklých oblastí v kontextu vývoje médií, kterou se snaží nově popsat a identifikovat nové potřebné znalosti či dovednosti, nebo případně nabízí jiný způsob uvažování o tom, jak lze na rozvoj gramotnosti nahlížet.

V konceptech jako „dynamická“ či „žitá“ gramotnost je navíc zřetelné to, že se mladistvým přisuzuje expertnost a nahlíží se na tuto věkovou skupinu jako na jednotlivce, kteří jsou schopni se určitým způsobem ve vlastním mediálním životě vyznat. Zmíněné koncepty zároveň nenahlíží na mediální život mladistvých jako na statický, nesnaží se ho redukovat například na jednu vybranou platformu, ale naopak se snaží nahlížet na mediální život mladistvých jako na komplexní a dynamický, ve kterém se jednotlivé mediální zkušenosti a prostředí neustále prolínají a vzájemně se komplexním způsobem ovlivňují (Potter a McDougall, 2017, s. 36). V nárocích na tyto nové gramotnosti dále opakovaně rezonuje jednak větší důraz na rozvoj dovedností vyváženě se znalostmi, dále proměnu rolí učitele (Rogow, 2011) z toho, kdo je nositelem pravdy, spíše na průvodce, který je studentům po boku, který je povzbuzuje, vede a mentoruje. V neposlední řadě tyto nové gramotnosti akcentují potřebu zapojovat ty, kdo se učí, do objevování témat k učení či do aktivního řešení problémů (Jolls a Wilson, 2014).

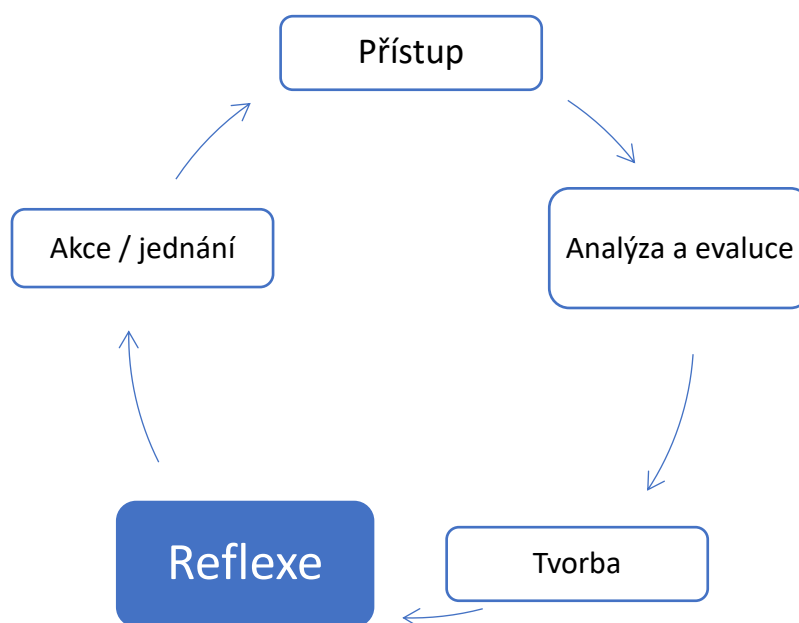
Tím, jak se tyto nové gramotnosti více zajímají o žitou zkušenost dotyčných, je zde zohledněna a zkoumána subjektivní role, kterou dané zkušenosti dotyční přisuzují. Zmíněné koncepty jako „dynamická“ či „žitá“ gramotnost jdou tedy určitým způsobem „za“ zmíněnou dualitu rozlišování role médií v životě dětí a mladistvých pouze jako na riziko či příležitost. Naopak se snaží více porozumět tomu, co mladí lidé s médii skutečně dělají (Scolari, 2019, s. 167), jaká pro ně média jsou a jak s médii žijí (Pahl a Rowsell, 2020), a to napříč různými prostory, jako je domov, škola či třetí prostor (Potter a McDougall, 2017).

Jak již bylo zmíněno, vzhledem k tomu, že média zasahují všechny dimenze osobnosti člověka, je třeba takové vzdělávání v oblasti (digitálních) médií, které není zaměřeno pouze redukcionisticky či pouze uschopňujícím způsobem, ale vede k pojetí holistickému. Takové holistické mediální vzdělávání v žádném případě nerezignuje na výuku či předávání znalostí, osvojování či zdokonalování technických dovedností, jen zohledňuje a klade důraz na rozvoj autonomního kritického myšlení jednotlivce v digitálním prostředí, podněcuje jeho odpovědnost (a v případě této práce zejména jeho

reflektivnost) za způsob bytí v mediálním prostoru. Takový přístup k mediálnímu vzdělávání nutně přesahuje jeho formální rámec, ale zároveň v něm nachází podporu a zakotvuje se v něm (Kačínová 2019, 25).

1.2.4. Reflexe vlastní mediální zkušenosti jako rozvoj mediální gramotnosti mladistvých

S vědomím toho, jak moc komplexní a mezioborový je koncept mediální gramotnosti, kolik různých dílčích znalostí a dovedností tento koncept obsahuje, jsme se rozhodli práci s tímto pojmem omezit. Vzhledem k tomu, že se v této práci budeme zaměřovat primárně na rozvoj mediální gramotnosti u mladistvých pomocí podpory reflexe jejich vlastních mediálních zkušeností, budeme se v této práci soustředit primárně na čtvrtou kompetenci, tedy na reflexi z výše uvedeného teoretického rámce Hobbs (2010, s. 18).



Obrázek 4: Pět dílčích dovedností mediální dle Hobbse (2010). Zaměření na rozvoj kompetence reflexe.

V této práci tak vztáhneme téma mediální gramotnosti na úroveň každodenního života mladistvých a pomocí reflexe se budeme snažit proměňovat mediální zkušenosti mladistvých v učení a tím rozvíjet jejich mediální gramotnost (Boud, Keogh a Walker, 1985; Boud, Cohen a Walker, 1993).

Ve výzkumné části budeme zkoumat (více viz kapitola 2.1.) to, jaká je žitá mediální zkušenost pro samotné mladistvé, jaké jsou limity a příležitosti reflektivního

pedagogického přístupu, který se zaměřuje právě na rozvoj kompetence vlastní mediální zkušenosti reflektovat.

Práce s každodenními mediálními zkušenostmi mladistvých a s reflexí těchto mediálních zkušeností spadá do badatelsky orientovaného přístupu ke vzdělávání, který je zároveň jedním z možných vhodných způsobů, jak mediální vzdělávání realizovat a jak mediální gramotnost rozvíjet a osvojit si ji (Chu, 2010). Mediální vzdělávání je tedy v kontextu této práce určitým procesem, kterým se mediální gramotnost osvojuje. Některými autory je přístup k mediálnímu vzdělávání, který je začíná u zkušenosti dotyčných, dokonce preferován (Hobbs a Jensen, 2009, s. 5), jelikož je mimo jiné schopný naplnit několik klíčových myšlenek či pilířů, které jsou se současnými představami o vhodné pedagogice mediálního vzdělávání spojovány (Berger, 2013; Buckingham, 2019).

Za prvé se při realizaci mediálního vzdělávání jedná o nutnost vytvoření bezpečného prostředí. Tento náhled na vytváření bezpečného prostředí je opřen o poznatky z psychologie, kdy bezpečné prostředí napomáhá k efektivnějšímu učení a podporuje dotyčné ve sdílení svých zkušeností (Ginnis, 2017, s. 27–29). Jedním ze zásadních kroků je vyrovnání komunikační hierarchie (Berne, 1992) mezi učitelem-průvodcem (dospělý) a mladistvými (žák-dítě) a nastavení pravidel pro vzájemně respektující dialog (Kopřiva a Nováčková, 2015), který následně umožňuje diskuzi i o více kontroverznějších tématech. Mladiství tímto způsobem mají mít pocit, že na jejich názoru záleží, že se mohou ke svému životu (v médiích) vyjádřit, že se o ně někdo zajímá a že spíše než jako na neodolné jedince se na ně dívá jako na určité experty na jejich vlastní život.

Za druhé se jako podstatné ukazuje to, aby mediální vzdělávání začalo u žitých zkušeností (Lindseth a Norberg, 2004) a žitého světa vybrané věkové skupiny (Hobbs a Jensen, 2009, s. 2). Je vhodné, aby se pracovalo s tím, co dotyční o médiích už vědí (Buckingham, 2003, s. 33–34), a aby se dále pomáhalo s prohlubováním porozumění těmto zkušenostem. V tomto ohledu je zde výchozí předpoklad, že člověk je schopný „interpretovat svůj svět a sebe sama“ (Rath, 2017, s. 2), svým zkušenostem porozumět a objeovat v nich pro sebe unikátní významy. Zároveň je zde předpoklad, že takový přístup, který pracuje s tématy, které se mladistvých přímo týkají, zvyšuje šanci na to, že takové učení pro ně bude relevantní, smysluplné a povede k jejich snazší aktivizaci (Postman, 2009; Dostál, 2015; Ginnis, 2017, s. 19).

Za třetí je žádoucí, aby mediálním vzdělávání bylo tzv. holistické (Hare, 2006), tedy schopné zahrnout tzv. „celého člověka“ a mířilo na jeho všestranný rozvoj. Jestliže média zasahují „hlavu, emoce, pocity, srdce, ruce, ducha“ (Hobbs, 2016, s. 30) je žádoucí a potřebné, aby mediální vzdělávání umělo vzít v potaz různé dimenze lidské osobnosti (Mahmoudi a kol., 2012; Palmer, 1983, xxiv). Jde o „holistický pohled jak na učení, tak na učícího“ (Korthagen a Vasalos, 2005, s. 68). Často bývá kladen důraz také na intuici jakožto „vnímání skrze nevědomí“ (McGuire a Hull, 2015, s. 175), představivost či údiv (Bowness a Carter, 1999).

„Při komunikaci se zapojují všechny aspekty našeho já: tělo, emoce/cítění, mysl a duch – bez ohledu na to, zda si je uvědomujeme a zda je využíváme vědomě, nebo ne. Pokud si například neuvědomujeme své pocity, mohou naše emoce prosakovat v naší paralelní řeči, mimice nebo v pohybech a vysílat zprávy, které jsou v rozporu se slovním obsahem toho, co říkáme. Podobně pokud si neuvědomujeme své tělo, může řeč našeho těla odhalovat naše myšlenky a emoce způsobem, který není v souladu s obsahem naší řeči. Navíc pokud nejsme citliví na intuitivní úrovni, přicházíme o zdroj tajemné energie, která může podpořit naši kreativitu a napojení na širší významové rámce, které nám mohou pomoci objevit i další vrstvy, ke kterým jsme do té doby neměli přístup.“ (Nagata, 2007, s. 67)

Za čtvrté je potřebné, aby takový přístup k mediálnímu vzdělávání umožnil „propojit“ různá prostředí a kontexty (Ito a kol., 2013), ve kterých s médii interagujeme, a překlenout tak prohlubující se propast mezi školou a světem mimo školu (Krucsay, 2008, s. 198 in Carlsson a kol., 2008).

Za páté je dále nutné, aby takový přístup byl na jedné straně ochranný a na druhé straně uschopňující a uměl tyto dvě dynamiky dobře vyvažovat (Buckingham 2019, s. 65–68). Reflexe vlastní mediální zkušenosti má v tomto ohledu sloužit jednak jako prevence a ochrannost mladistvých, zároveň má být ale také akční, tedy nabídnout mladistvým, aby mohli uvažovat o tom, co mohou změnit. Ochranný a uschopňující náhled na vzdělávání zároveň musí být neustále vyvažován z toho důvodu, protože pokud je nahlíženo na mediální život mladistvých pouze ochranně a nejsou brány v potaz dosavadní zkušenosti či znalosti a dovednosti dotyčných, děti a mladiství mají tendenci takové přístupy odmítat (Hobbs, 2011, s. 421–423).

Za šesté by takový přístup měl napomáhat k celoživotnímu učení, tedy vybavit mladistvé dovednostmi, která přesahuje hranice formálně vzdělávacího prostoru, aby byli

schopni se naučit o médiích učít způsobem, který jim pomůže se o médiích učít takto i v dalších životních obdobích. Celoživotní učení je proces, který obecně přispívá k větší životní spokojenosti, vede k tomu, aby člověk po celou dobu svého života zůstal aktivním, zvědavým, schopným se učit novým věcem či se adekvátně přizpůsobit novým výzvám. Za největší benefity celoživotního učení je pak považováno to, že umožňuje člověku se neustále přizpůsobovat měnící se společnosti, využívat příležitosti, které daná doba nabízí, zůstat expertem ve svém oboru, být stále určitým způsobem konkurenceschopný a vést naplněný a smysluplný život, a to jak na osobní, tak společenské úrovni (Laal a Salamati, 2012, s. 403).

V této práci budeme dále argumentovat, že zaměření výzkumu a vzdělávání směřované na žitou mediální zkušenosti a podpora její reflexe může nejen naplňovat výše popsané ideály spojené s vhodným mediálním vzděláváním, ale může být také vhodným a potenciálně dlouhodobým přístupem k mediálnímu vzdělávání a k rozvoji mediální gramotnosti jako takové.

2. Metodologická část

Metodologická část v této práci bude mít následující strukturu. Nejprve bude představen výzkumný cíl a výzkumné otázky, následně filozofie výzkumu, dále zvolená metodologie využívající akční participativní výzkum s mladistvými. Budou představeny metody sběru dat a způsob analýzy dat, dále bude představeno místo výzkumu, jeho účastníci a etika výzkumu.

2.1. Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu bylo lépe porozumět, jakou možnou roli má reflexe vlastních mediálních zkušeností mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání. K naplnění tohoto cíle byly stanoveny dvě výzkumné otázky:

- VO1: Jaká je žitá mediální zkušenost mladistvých z jejich vlastní perspektivy?
- VO2: Jaké jsou limity a příležitosti reflektivního pedagogického přístupu pracujícího s žitou mediální zkušeností mladistvých?

2.2. Design výzkumu

V tabulce níže je uveden základní přehled o tom, jakým způsobem byl prováděn výzkum. Jednotlivé oblasti jsou následně samostatně rozvinuty v dalších částech práce níže.

Filozofie výzkumu	Sociálně konstruktivistické paradigma, zkušenostně reflektivní učení, subjektivně interpretativní paradigma, hermeneutická fenomenologie.
Ontologie	Existuje více sociálně konstruovaných realit, subjektivismus.
Epistemologie	Vzájemné prolínání znalostí účastníků výzkumu a výzkumníka; společná konstrukce znalostí mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Dílčí výzkumná zjištění ovlivňují podobu výzkumu – sociální konstruktivismus.
Metodologie	Participativní akční výzkum s mladistvými, výzkum zaměřený na účastníky výzkumu.
Délka trvání výzkumu	září 2020 – říjen 2021
Místo výzkumu	Naše Lyceum Praha, střední škola
Účastníci výzkumu	9 mladistvých (15–17 let)
Metody výzkumu	<ul style="list-style-type: none">• Zúčastněné pozorování• Dokumenty (94 normostran textuálně reflektivních dokumentů o mediální zkušenosti mladistvých)• Polostrukturované rozhovory (7 hodin, 38 minut; 36 přepsaných normostran)
Analýza dat	Reflektivní tematická analýza
Výzkum v době pandemie covid-19	Výzkum probíhal v průběhu pandemie covid-19. V průběhu výzkumu tedy bylo nutné reagovat na změny plynoucí z vládních nařízení. Střídal se pobyt účastníků výzkumu ve škole a doma.

2.3. Filozofie výzkumu

Výzkum v této práci spadá do konstruktivistického, interpretativního paradigmatu a využívá intelektuální tradice hermeneutické fenomenologie.

Na rozdíl od pozitivistického paradigmatu se konstruktivistické paradigma „zajímá o způsoby, jakými lidé individuálně nebo kolektivně interpretují nebo konstruují

sociální a psychologický svět ve specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech“ (Hendl, 2016, s. 89).

V oblasti pedagogiky je o konstruktivistický přístup k výzkumu zájem zejména ve chvíli, kdy je snaha účastníky (žáky) do výzkumu aktivně zapojit či jim dát možnost výzkum v jeho různých částech ovlivňovat. Z účastníků výzkumu se tak stávají spíše spoluvýzkumníci, u kterých se předpokládá, že nepřijímají vědomosti pouze pasivně, ale že je aktivně konstruují. Konstruktivismus tedy vychází z ontologického předpokladu, že „existuje více sociálně konstruovaných realit, které nepodléhají zákonům v přírodovědném smyslu“, a z epistemologického předpokladu, že „výzkumník a zkoumaní jedinci jsou provázáni v procesu, v kterém se vytvářejí výsledky“, které jsou historicky, kontextuálně a sociálně konstruované (Hendl, 2016, s. 94).

„Individuum je strukturně determinované, je směrem k sobě referenční a netriviální. (...) Znamená to, že individuum nereaguje jednoduše na okolní impulzy, ale že vnitřní struktura osoby určuje, jak se vyrovná s okolím. (...) Z tohoto hlediska je např. výuka pokusem ovlivnit komplexní afektivně-kognitivní i tělesné struktury, které reagují podle své vlastní logiky. (...) Například interní konstrukce situace u žáka je výsledkem celé jeho biografie.“ (Hendl, 2016, s. 92)

Konstruktivistické a subjektivně interpretativní paradigma dále zahrnuje hermeneutickou fenomenologii, což umožňuje se ve výzkumu zaměřit na žité mediální zkušenosti účastníků výzkumu.

Hermeneutická fenomenologie (Friesen, Henriksson a Saevi, 2012) využívá intelektuální tradice hermeneutiky, která je interpretativní sociální teorií zabývající se schopností, uměním či úsilím interpretovat a porozumět (nejen psanému) textu či konkrétnímu fenoménu, a to celostním způsobem (Hendl, 2016, s. 70–71). Hermeneutika, která původně pochází z tradice a snahy interpretovat biblické texty, umožňuje zkoumat vztah mezi textem a životem dotyčného, takto byla a je i v dnešní době využívána – historiky, sociálními, literárními či filmovými vědci, kterým slouží jako metoda pomáhající interpretovat text. Ve dvacátém století se díky vlivu Martina Heideggera hermeneutika rozšířila jako obecný přístup k porozumění a interpretaci naší vlastní existence a k bytí jako takovému. V práci Hange-Georga Gadamera byla hermeneutika použita jako způsob porozumění a jako způsob interpretace našeho života v celé lidské kultuře a historii (Kafle, 2011). Naše existence a zkušenosti jsou tedy vázány vždy na určitý konkrétní kulturní a historický kontext, kterým jsme ovlivněni. Jedním z

východisek hermeneutiky je zároveň to, že jako lidské bytosti máme určitou schopnost porozumět textu a interpretovat ho (či zkušenost v jejím širokém smyslu) a že jsme schopni v těchto textech či zkušenostech najít unikátní významy (Lindseth a Norberg, 2004).

Hermeneutika je následně úzce propojena s fenomenologií jako další reflektivní filozofickou disciplínou, která člověka obrací k jeho žitým zkušenostem a každodennímu žitému světu. Je zde určitý předpoklad, že žitý svět je světem, který žijeme jaksí automaticky, samozřejmě, prerefektivně. Fenomenologie umožňuje z žitého světa vybrat určitý fenomén, se kterým máme vlastní žitou zkušenost a pomocí tzv. „uzávorkování“ umožňuje získat odstup od toho, co v rámci daného fenoménu považujeme za samozřejmé (Bentz a Shapiro, 1998, s. 37).

„Fenomenologii lze chápat jako pokus o systematickou analýzu subjektivních pohledů na realitu a zkušeností s ní.“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 16)

Spojení základů hermeneutiky a fenomenologie v hermeneutickou fenomenologii (Kafle, 2011) se tedy bezprostředně soustředí na subjektivní zkušenost člověka či skupiny lidí, je zaměřená na účastníky výzkumu, spadá do subjektivně interpretativního paradigmatu (Guba a Lincoln, 1989), a to s určitým záměrem odkrýt podobu světa, ve kterém dotyční žijí, respektive jak daný svět subjektivně zažívají. Snaží se zvolenými metodami „zviditelnit neviditelný svět“ účastníků výzkumu a má potenciál být transformativním přístupem nejen pro výzkumníky, ale zejména pro účastníky výzkumu (Denzin, 1992, s. 21).

Hermeneutická fenomenologie tímto způsobem vybírá konkrétní fenomén z žitého světa a pomocí tvorby textu se snaží dostat k podstatě vybraného fenoménu, k jeho esenci. Jedná se o dlouhodobý, navazující a opakovaný proces, kdy každý další pohyb v pomyslném „hermeneutickém kruhu“ (Novotný 2021, s. 50-52) umožňuje účastníkům výzkumu si klást stále nové a nové otázky o mediálních zkušenostech a uvědomovat si nové interpretace plynoucí ze zkušeností, na které je výzkum zaměřen (Fallis a Opotow, 2003, s. 107). Výzkum se tímto způsobem spirálovitě rozvíjí či prohlubuje v závislosti na zájmech účastníků a na tom, co samotný výzkum přináší nového či nepředvídatelného. Výzkumník a účastníci výzkumu společně mohou zkoumat, co se ve výzkumu odehrává, jaká dílčí zjištění se objevují, a společně o nich diskutovat. Výzkum se tak často může

měnit sám od sebe, výzkumník i účastníci musí v kontextu nových poznatků neustále přehodnocovat a revidovat předchozí naplánované kroky.

Konstruktivistické a interpretativní paradigma tedy není zaměřeno pouze na předem stanovené otázky, ale může být citlivé a pozorné k tomu, co samotní účastníci či výzkumník postupně do výzkumu přináší, co se pro ně ukazuje být jako důležité nad rámec původního záměru, může reagovat na různé konflikty, nedorozumění či rozpory. Zvolené paradigma a intelektuální tradice hermeneutiky a fenomenologie umožňují v tomto ohledu pružněji reagovat na to, jak výzkum organicky probíhá, dávají více prostoru intuici a autenticitě a z podstaty podporují reflexivitu všech zúčastněných (Alexakos, 2015, s. 32-33). Z takového nastavení následně samozřejmě vyplývá, že replikovatelnost takto pojatého výzkumu je spíše nemožná, nehledě na zobecňování výsledků výzkumu. Výsledky výzkumu mohou být přenositelné, ale ne zobecnitelné.

Hermeneutická fenomenologie jako přístup k výzkumu mediální zkušenosti umožnila se jednak orientovat na žitý svět účastníků výzkumu a na jejich mediální zkušenosti a následně pomocí převedení těchto mediálních zkušeností do textuálních reflexí umožnila účastníkům i výzkumníkovi odkrýt skryté či přehlížené významy daných zkušeností. V tomto ohledu napomáhá hermeneutická fenomenologie tomu, aby dotyční mohli žít plnější, uvědomělejší, kritičtější život (Van Manen, 1990, s. 59). Primární důraz ve výzkumu tak nebyl kladen paradoxně primárně na média (Morley, 2009), ale spíše na mediální zkušenost, která se vždy odehrává a je žita v kontextu ostatních aspektů života dotyčných (Krajina, Moores a Morley, 2014).

Uvedená filozofická východiska dále respektují prvky tzv. „autentického výzkumu“ (Alexakos, 2015, s. 41), mezi které patří následující východiska:

- Snaha o zlepšení teorie a praxe, teorie a praxe se ve výzkumu prolínají;
- Zapojení účastníků jako spoluvýzkumníků, možnost účastníků výzkumu ovlivnit podobu výzkumu, zohlednění jejich názorů a zahrnutí různých perspektiv;
- Výzkum je společně konstruován mezi výzkumníkem a jeho účastníky;
- Způsob výzkumu je provázaný, rekurzivní, vzájemně se ovlivňující;
- Snaha o posílení účastníků a zaměření na zřetelný přínos výzkumu pro účastníky;
- Zveřejnění záměrů výzkumníka a podoby výzkumu jsou pro účastníky transparentní;
- Otevřenost ke změně a zlepšení na základě získaných poznatků a průběhu výzkumu;

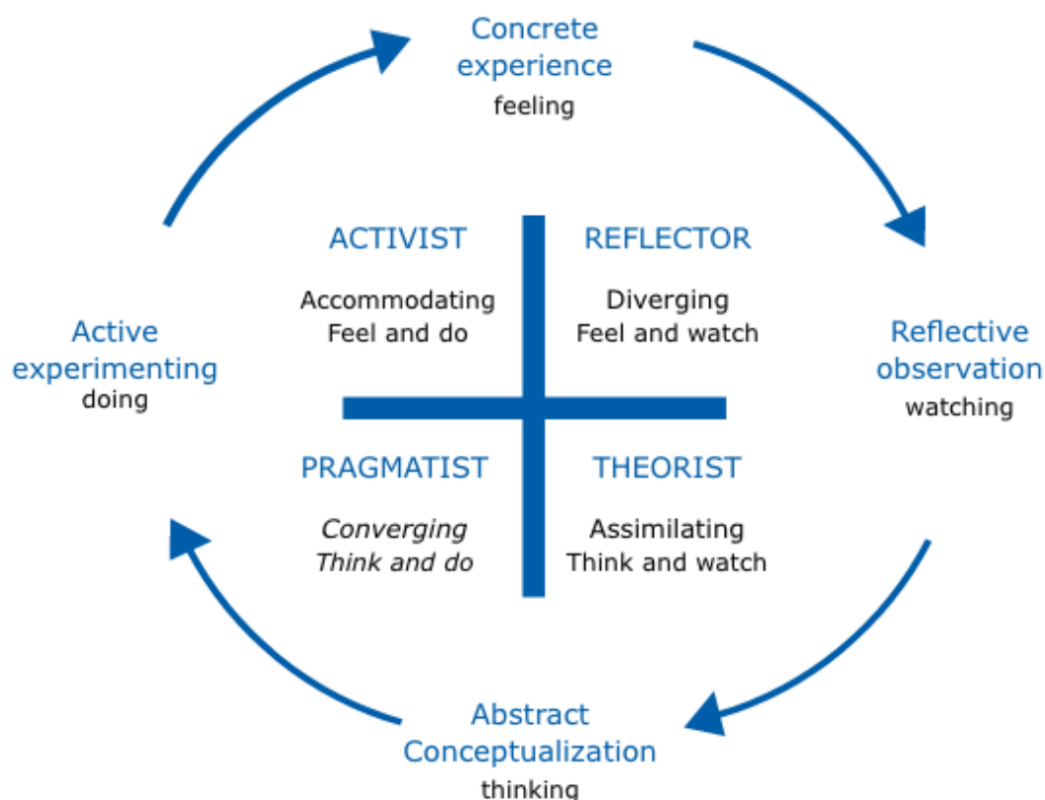
- Reflexivita, kritický odstup, zpochybnění daného je základním nástrojem jak výzkumníka, tak účastníků. (Alexakos a Tobin, 2015, s. 48)

Vzhledem k tomu, že výzkum v této práci byl koncipován jako akční výzkum (viz kapitola 2.3.2.), vzhledem k tomu, že jsem v tomto výzkumu byl v kombinaci dvojí role výzkumníka-účastníka výzkumu (viz kapitola 2.3.3.4.) a vzhledem k tomu, že podstatnou součástí výzkumu bylo kromě osvojování dovednosti reflektovat vlastní mediální zkušenosti mladistvými také zkoumání funkčnosti, limitů a příležitostí zkušenostně reflektivního pedagogického přístupu (viz kapitola 2.1.), je důležitou součástí filozofie výzkumu také tzv. zkušenostně reflektivní učení.

Jako přístup k učení se zkušenostně reflektivní učení formovalo od začátku 20. století a mezi jeho hlavní představitele patří autoři jako Dewey, Rogers, Lewin, Kolb, Schön, Mezirow, Jarvis, Boud, Moon a další (Hanuš a Chytilová, 2009). I když se různé definice a přístupy ke zkušenostně reflektivnímu učení mohou více či méně lišit (často záleží na oboru či oblasti, ve kterých se zkušenostně reflektivní učení aplikuje), ve své podstatě zůstávají shodné v tom smyslu, že v centru učícího procesu je učící, jeho zkušenost a následný proces reflexe zkušenosti, tedy „vnitřní zkoumání toho, s čím má dotyčný vlastní zkušenost“ (Boyd a Fales, 1983, s. 100).

Za učení je považována ona postupná „transformace a konceptualizace zkušenosti“ (Kolb, 1984, s. 38) a přenesení nevědomých procesů a myšlenek do vědomé části, čímž dochází k možnému vyhodnocení zkušenosti, jejímu porozumění, utváření významu či k následné proměně perspektivy toho, kdo se učí (Boud, Keogh a Walker, 1985, s. 19).

Učící se při reflexi zkušenosti pohybuje v pomyslné kruhové struktuře, kdy dochází k pravidelnému opakování návratu ke zkušenosti a její reflexi (Kolb, 1984; Boud, 1985; Korthagen, 2004, 2005).



Obrázek 5: Kolbův cyklický reflektivní model (Kolb, 1984 in Gordijn a kol., 2018, s. 17)

Tato postupná transformace a konceptualizace zkušenosti se může dít různými formami, ať už psanou, mluvenou, výtvarnou, či jinou formou, a to na individuální či kolektivní úrovni. Zkušenostně reflektivní učení dále míří na vyšší kognitivní a metakognitivní cíle (Deans for Impact, 2015; Lin, 2001) a do procesu reflexe zahrnuje celého člověka a nejrůznější aspekty (vrstvy) vybrané zkušenosti. Zkušenostně reflektivní učení zde předpokládá, že každá zkušenost má nespočet různých vrstev, a je na facilitátorovi a učících, jaké vrstvy se pomocí reflexe rozhodnou objevovat. Tímto způsobem je jedním z potenciálů zkušenostně reflektivního učení možnost se u učícího dotknout až jeho „základních přesvědčení či víry“ (Korthagen, 2004, s. 80).

„Na zcela obecné úrovni mohu konstatovat, že za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout. Těmto nově získaným informacím přiřazují posléze osobní význam s individuálním dopadem

na bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.“ (Kolář, 2012, s. 24)

I když má zkušenostně reflektivní učení často vytyčený jasný cíl či záměr, zůstává zkušenostně reflektivní učení vždy aktivním a dynamickým procesem, nad kterým nelze mít plnou kontrolu. Naopak je často žádoucí, aby vedla zkušenostně reflektivní učení k „nečekaným“ či předem „nezamýšleným“ výsledkům učení (Boud, Keogh a Walker, 1985, s. 7). Tyto nezamýšlené či neplánované výsledky učení patří k jedné z esencí zkušenostně reflektivního učení a jsou právě tím, co umožňuje získat dotyčnému z dané zkušenosti často unikátní význam. Jedná se o určité „osobní poznávání“ (Palmer, 1983, s. 16), různé „aha momenty“ či specifická osobní uvědomění, která dotyčného vedou k intenzivnějšímu kontaktu s jeho bezprostředním každodenním životem a okolím. Do určité míry tímto zkušenostně reflektivní učení vytváří určitý „rytmus učení“, které postupně začne žít vlastním životem a ve kterém je možné pozorovat, že vědomí se o sebe také určitým způsobem stará a pečuje (Weinberger v Hobbs, 2016, s. 43).

„To je ‚vzdělávání‘ v jeho základním slova smyslu – umožnit žákovi objevit jeho pravdu.“ (Palmer, 1983, s. 83).

„Myslím si, že poznat sám sebe, pochopit se, je jistě v zájmu každého z nás. Naše společnost za tímto účelem navrhuje několik způsobů – jedním z nich je zkušenost. Lidé jsou vyzváni k tomu, aby se svými zkušenostmi experimentovali. Já si však myslím, že zkušenost je pro nás užitečná a poučná jedině tehdy, když jsme schopni adekvátně ji zhodnotit. Často se stává, jak všichni známe ze své minulosti, že máme zkušenost, ale její smysl nám unikl.“ (Main, 1997, s. 112)

Využití zkušenostně reflektivního učení ve formálním (mediálním) vzdělávání založeném na reflexi vlastní žité zkušenosti bude v této práci sloužit jednak jako pedagogický přístup pro rozvoj mediální gramotnosti mladistvých, zároveň ale bude sloužit jako výzkumná metoda, která může pomoci lépe porozumět mediální zkušenosti mladistvých jako takové. Následující část se již bude konkrétně věnovat tomu, jakým způsobem bude výzkum s mladistvými organizován.

2.4. Metodologie výzkumu

Výzkum v této práci byl zarámovaný jako participativní akční výzkum s mladistvými, který byl realizovaný od září 2020 do října 2021 na střední škole Naše Lyceum Praha.

2.4.1. Participativní akční výzkum s mladistvými

Participativní akční výzkum (dále PAR) je jedna z možných metodologií výzkumu, která se primárně zasazuje o zlepšení demokracie, o společenskou změnu, posílení a uschopnění daných účastníků výzkumu v konkrétní oblasti, o jejich emancipaci, zlepšení kvality jejich života či osobní transformaci (Creswell, 2013, s. 582–3). Zatímco některé akční výzkumy se zaměřují na jednotlivce, PAR je spíše skupinovou a komunitní záležitostí (Jones a Stanley, 2010, s. 152). PAR je z podstaty praktickou a reflektivní aktivitou, jelikož vede účastníky výzkumu ke konkrétní práci, nechává je pracovat na sobě a je založený na spolupráci s ostatními ve skupině. Tímto způsobem podporuje reflektivní, partnerské a nehierarchické postavení jednotlivých členů skupiny (Kemmis a kol., 2014, s. 18; Grundy, 1987, s. 142), snižuje určitou mocenskou nadřazenost mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu a stává se spíše společnou, skupinovou aktivitou mezi výzkumníkem a jeho účastníky (McTaggart, 1991, s. 170-171). PAR nahlíží na účastníky výzkumu spíše jako na „spoluvýzkumníky“ či „spoluúčastníky výzkumu“ a snaží se je zapojit do některých či všech částí výzkumného procesu (Pain, 2004, s. 652).

PAR se dále snaží o pochopení a respektování vybrané skupiny, se kterou a pro kterou je výzkum organizován, uznává jejich právo vyjádřit se k vlastnímu životu a zkoumanému tématu, stejně jako ovlivnit agendu a proces výzkumu (Cornwall a Jewkes, 1995, s. 1674). Mezi nejčastější oblasti, kde se PAR využívá, patří řešení otázek sociální nespravedlnosti či marginalizace vybrané skupiny lidí, kdy jedním z hlavních cílů PAR je napomoci u vybrané skupiny účastníků výzkumu vytvořit specifické znalosti, dovednosti či cílit na změnu chování, která pro ně bude prospěšná (McTaggart, 1991, s. 172–175).

V dnešní době zároveň často dochází ke kombinaci více výzkumných paradigmat, například ke kombinaci akčně participativního výzkumného paradigmatu s etnografickými metodami, které do akčně participativního výzkumu přináší kromě orientace na změnu také navíc možnost zkušenostem účastníků nejprve lépe porozumět. Tradice etnografie je v tomto ohledu také interpretativní, snažící se primárně reprezentovat či zachytit perspektivu, prožitek, zkušenost účastníků výzkumu, zapojit je do jeho samotné tvorby a klást důraz na subjektivní význam, který dotyční zkušenostem přisuzují (Hammersley, 2018, s. 4). Využívání etnografických metod ve vzdělávání a ve vzdělávacím výzkumu vede jednak ke zvyšování sebeuvědomění účastníků výzkumu (Camangian 2010) a jednak umožňuje účastníkům výzkumu získat určitý nový způsob

„dívání se“ a „denaturalizovat“ to, co by běžně považovali za samozřejmé (Tosoni a Stiernstedt, 2016, s. 343).

„Při provádění etnografie se výzkumník snaží o komplexní pochopení skupiny nebo souboru praktik dané skupiny. (...) Etnografie v mediálně zaměřeném výzkumu umožňuje pochopit vztah mezi různými médii a každodenním životem lidí, kteří používají, konzumují a vytvářejí mediální obsah.“ (Junnilainen a Luhtakallio, 2015, s. 1-2)

Participativní akční výzkum s mladistvými (YPAR)⁷ je jedním z typů PAR a přímo se zaměřuje na skupinu mladistvých a jejich přímé aktivní zapojení do celého výzkumného procesu, ve kterém mají různé možnosti, jak spoluovlivňovat jeho podobu.

Dlouhou dobu panoval mezi výzkumníky v oblasti sociologie i psychologie názor, že mladiství nejsou schopni popsat nebo dostatečně porozumět vlastnímu životu a světu, bylo na ně nahlíženo jako na ne zcela kompetentní a případné informace od nich získané nemusely být považovány za relevantní či spolehlivé (Clark a kol., 2014, s. 10). Mladiství a jejich vnitřní svět tak byl pro výzkumníky určitým způsobem „neviditelný“ (Campbell a Trotter, 2007, s. 38) a zapojování mladistvých přímo do výzkumného procesu nebylo dlouho zvykem. Ani v dnešní době nemusí být jejich aktivní zapojení do výzkumu pravidlem. Zároveň ale v dnešní době vzniká velké množství studií, pro které je již výchozím bodem to, že mladiství jsou „uznáváni jako odborníci na své vlastní životy“ (Clark a kol., 2014, s. 12) a mnoho výzkumů je organizováno přímo „s mladistvými“, nikoli pouze „na mladistvých“ (Cullen a Walsh, 2020, s. 364; Torre and Fine, 2006).

Někteří výzkumníci zároveň zastávají názor, že jestliže dnes uznáváme mladistvé jako kompetentní, ale zároveň mladistvým nenabízíme ve výzkumu dostatečné zapojení a nevyvíjíme snahu porozumět jejich zkušenostem, může mít samotný výzkum jen částečnou relevanci a zároveň pro samotné mladistvé může být jen málo přínosný. Přínosnost ze zapojení do YPAR se pro mladistvé nad rámec samotného výzkumu ukazuje v několika dalších oblastech, jako je rozvoj kritického myšlení, růst jejich pozitivní sebehodnoty, životního štěstí či uznání pramenícího například z možnosti se vyjádřit k vlastnímu životu a z poskytnutí znalostí dospělým, ke kterým by dospělí měli jinak složitý přístup (Ozer, 2017, s. 4). Naslouchání mladistvým, jejich životním zkušenostem, obavám či myšlenkám se ukazuje jako zásadní také pro jejich lepší

⁷ Zkratka z anglického spojení slov Youth Participatory Action Research.

porozumění sobě a světu kolem sebe a pro jejich možnou participaci v komunitách či transformaci komunit, kterých jsou součástí (Cahill, 2007, s. 298).

2.4.2. Fáze participativního akčního výzkumu s mladistvými

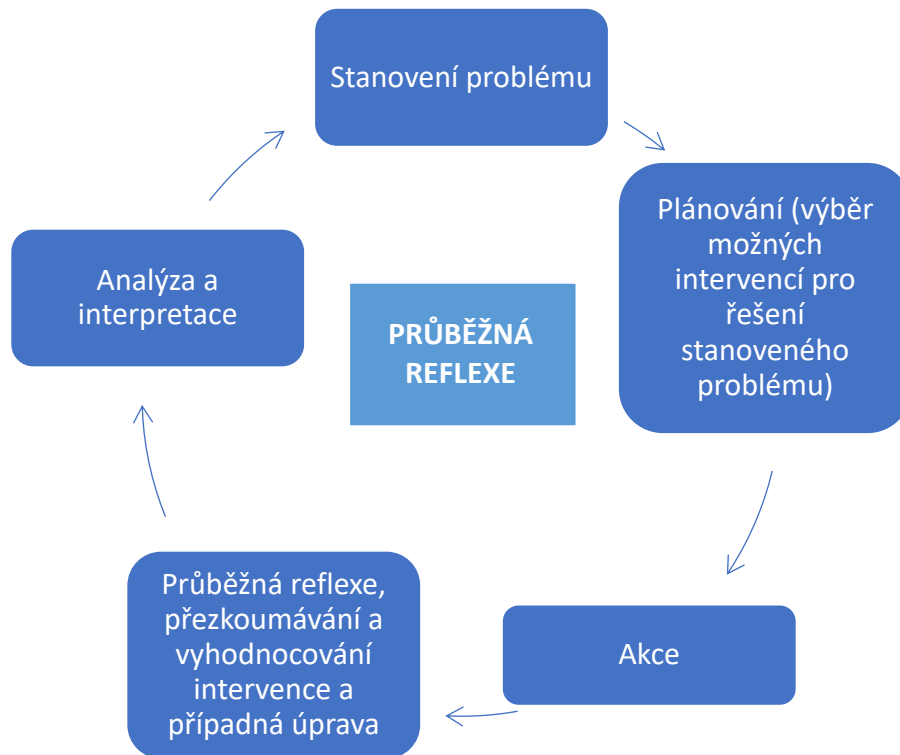
Teoretický rámec YPAR se skládá z několika na sebe navazujících kroků. V této práci využijeme rámec pro YPAR dle Moroni (2011, s. 3–4), který rozděluje YPAR do pěti kroků, které se navzájem prolínají. YPAR je v tomto ohledu rekurzivním a systematickým přístupem k výzkumu a učení, kdy účastníci výzkumu jsou bráni jako „aktivní, kompetentní a zapojení“ v každé z fází výzkumu (Flewitt a kol., 2018, s. 2).

Jednotlivé fáze výzkumu obsahují fázi (1) stanovení problému; (2) plánování; (3) konkrétní práci (akci); (4) analýzu a interpretaci a (5) kritickou reflexi a komunikaci výsledků výzkumu.

- 1) **Stanovení problému:** Zahrnuje identifikaci a formulaci výzkumného problému, který může být široce definovaný. Tento stanovený problém by měl mířit na následné zlepšení praxe účastníků výzkumu či se zlepšením souviset. V této fázi zároveň dochází k stanovení výzkumného cíle, výzkumných otázek, jednotlivých metod výzkumu a technik sloužících k jejich zodpovězení.
- 2) **Plánování:** Tento krok zahrnuje prvotní diskuze mezi zúčastněnými stranami (univerzita – škola – výzkumník), které vedou k prvnímu návrhu projektu a plánu jednotlivých intervencí. Zde může docházet také k následné rešerši zkoumaného tématu či studií na podobné téma. V této fázi je možné znovu se vrátit k předchozímu bodu a případně upravit původní záměr, znovu definovat role zainteresovaných stran, upravit plánované metody a techniky výzkumu či učení a tak dále. Zároveň zde probíhá rozmyšlení nad výběrem evaluačních procedur.
- 3) **Akce:** Samotné spuštění jak samotného výzkumu, tak jednotlivých dílčích intervencí.
- 4) **Analýza a interpretace:** Spočívá v průběžném sbírání zpětné vazby k dílčímu vyhodnocování nasbíraných dat, na základě kterých lze výzkum dále upravovat a činit na něm dílčí změny. Vzhledem k tomu, že v průběhu YPAR dochází vždy k průběžnému sběru a uchovávání záznamů jednotlivými účastníky, mohou tato data sloužit jak k průběžnému vyhodnocování výzkumu, tak jeho účastníkům k průběžné identifikaci učení, nových uvědomění či k výsledkům práce. Zároveň

tento krok obsahuje finální interpretaci celkových výsledků a celkové hodnocení projektu. Je zde prostor také pro reflexi výzkumníka nad celým procesem, na průběžné či finální vyhodnocování vhodnosti využitých metod a technik.

- 5) **Kritická reflexe a komunikace výsledků učení:** Dílčí či závěrečný krok výzkumu, ve kterém dochází k plánování dalších nejbližších kroků, případně k identifikaci dosažených výsledků výzkumu.



Obrázek 6: Teoretický rámec participativního akčního výzkumu s mladistvými. Adaptováno podle Moroni. (2011, s. 3–4).

Výše uvedených pět fází YPAR v následující části blíže popíšeme tak, jak byly aplikovány ve výzkumu, který byl v této práci realizován.

2.4.3. Participativní akční výzkum s mladistvými na střední škole Naše Lyceum Praha

V literatuře týkající se průběhu YPAR se nejčastěji opakuje, že by takto pojatý výzkum měl obsahovat alespoň dvě opakování výše uvedeného cyklu (Bradbury, 2015). Tento výzkum byl částečně specifický svojí aplikovaností ve formálním vzdělávání. Jednalo se

spíše o souhrn nespočtu dílčích intervencí, které směřovaly k jednomu obecnějšímu cíli, tedy k hlubšímu porozumění, jakou možnou roli může mít reflexe vlastních mediálních zkušeností mladistvých ve formálním (mediálním) vzdělávání.

STANOVENÍ PROBLÉMU / DIAGNOSTICKÁ FÁZE

Stanovení problému či diagnostická fáze se sestávala z předvýzkumného období, které probíhalo na celkem dvou pedagogických praxích výzkumníka v rámci programu Učitel Naživo, a to na školách Gymnázium Jana Keplera a ZŠ Ohradní. Na těchto školách výzkumník pracoval v rámci hodin občanské výchovy a dějepisu, ve kterých mohl v rámci dvou měsíčních intervencí poprvé testovat schopnost žáků reflektovat jejich vlastní mediální zkušenost a pozorovat, jakou roli taková reflexe má. Výsledky z těchto praxí byly následně impulzem a základem pro další výzkum v této oblasti. Hlavním výsledkem pramenícím ze zpětné vazby dětí i z reflexe výzkumníka byla především potřeba možnosti realizovat v této oblasti dlouhodobý výzkum, jelikož rozvoj dovednosti reflektovat vlastní mediální zkušenost vyžaduje čas a opakování. Z tohoto důvodu byla hledána škola, která by umožnila realizaci výzkumu v délce alespoň jednoho školního roku.

V tomto ohledu došlo k oslovení základní školy Naše Škola Praha. Seznámení výzkumníka s touto organizací proběhlo skrze zmíněný program Učitel Naživo, ve kterém se autor této práce seznámil se zástupcem ředitelky školy. Zástupce ředitele domluvil schůzku s ředitelkou školy. Ředitelka školy reagovala na možnost realizovat vzdělávací výzkum zaměřený na rozvoj reflexe vlastní mediální zkušenosti mladistvých kladně a zároveň seznámila výzkumníka, tedy autora této práce, s dvěma skutečnostmi. Za prvé že od následujícího školního roku bude v rámci základní školy vznikat také nová střední škola, na které by výzkum preferovala, a výzkumníkovi nabídla výzkum po dobu jednoho školního roku realizovat v předmětu *Informační technologie a komunikace*. Za druhé byl výzkumníkovi nabídnut větší pracovní úvazek, který s sebou obnášel to, že se výzkumník stal zároveň zaměstnancem školy. V tomto ohledu tedy roli výzkumníka v tomto výzkumu lze zařadit do oblasti „učitel-výzkumník“ či „účastník-výzkumník“, která je podrobněji popsána níže (viz kapitola 2.3.3.4.). Vzhledem k tomu, že žáci střední školy nastupovali do školy až v září, bylo možné se s nimi seznámit a seznámit je s tématem výzkumu až začátkem školního roku.

Následně došlo ke stanovení cíle výzkumu a stanovení jednotlivých výzkumných otázek (více viz kapitola 2.1.) a následně byl vytvořen plán výzkumu. Hlavní část

výzkumu byla naplánována po dobu jednoho školního roku od září 2020 do června 2021. Po skončení školního roku v červnu 2021 a po uplynutí letních prázdnin následovaly ještě polostrukturované hloubkové rozhovory.

Jednotlivé fáze výzkumu se udály následovně.

2.4.3.1. Fáze výzkumu

červenec – srpen 2020	Příprava výzkumu, uzavření dohody ohledně probíhání výzkumu na střední škole Naše Lyceum Praha
září 2020 – červen 2021	Zúčastněné pozorování
leden 2021	Polostrukturované rozhovory s účastníky výzkumu o reflektivním přístupu 1
říjen 2021	Polostrukturované rozhovory s účastníky výzkumu o reflektivním přístupu 2
listopad 2021 – červen 2022	Zpracování a analýza dat
červenec 2022 – únor 2023	Interpretace dat, sepsání zjištění
březen – červen 2023	Finalizace práce

2.4.3.2. Místo výzkumu

Zmíněná střední škola Naše Lyceum Praha⁸ vznikla jako navazující instituce na základní školu Naše Škola Praha. Koncepce střední školy Naše Lyceum Praha vychází z principů konstruktivistické pedagogiky (Larochelle a kol., 1998), formativního hodnocení (Wiliam a Leahy, 2016) a respektující a nenásilné komunikace (Kopřiva a Nováčková, 2015; Rosenberg, 2016). Mezi hodnoty školy, které byly popsány na webových stránkách, mimo jiné patřilo: priorita kladena na budování a udržení mezilidských vztahů, sounáležitost se školou, přebírání zodpovědnosti za svůj život a vlastní učení, zodpovědnost za okolí, orientace na přírodu a ekologii, rozvoj znalostí vyváženě s rozvojem dovedností a další.

⁸ Webové stránky střední školy Naše lyceum Praha (<https://www.naselyceumpraha.cz/>). Webové stránky základní školy Naše škola Praha (<https://www.naseskolapraha.cz/>).

Před začátkem výzkumu došlo k seznámení s již existujícími metodami či s fungováním školy. Tyto metody žákům pomáhaly s naplňováním výše zmíněných principů. Vybereme jen několik z nich.

- **Ranní kruh:** Jedná se o setkání všech studentů před začátkem vyučování a společnou diskuzi o organizačních a neformálních tématech.
- **Rozdělení školního roku do tzv. bloků:** Školní rok je rozdělen do 4 bloků A až D, kdy se žáci během celého bloku pouze učí a na jeho konci mají testovací týden, během kterého ověřují nabyté znalosti. Rozdělení studia do bloků míří na schopnost studenta si organizovat učení, stanovovat priority, spolupracovat s vrstevníky.
- **Průvodka:** Ve vybraných předmětech mají žáci tzv. průvodku, tedy soupis úkolů, které v daném předmětu musí splnit. Tento soupis je jednak provádí a pomáhá jim se v předmětu orientovat, jednak je také právě nutí si rozvrhnout úkoly a učí je plánovat. Tyto úkoly jsou plněny během tzv. „studoven“, během kterých žáci dochází za konkrétními průvodci a úkoly si plní.
- **Učitelé jsou ve škole nazýváni jako „průvodci“**, kdy dospělý je zde chápán spíše jako průvodce daným předmětem. S průvodci si žáci tykají.
- **Průvodci zároveň plní roli patronů**, během školního roku je jim přiřazeno několik žáků, kteří se na svého patrona mohou kdykoliv obrátit s tím, co zrovna potřebují.
- **Patronský rozhovor:** Během školního roku žáci absolvují minimálně dva patronské rozhovory, kdy se setkají, zpravidla na 30–45 minut, se svým patronem a reflektují uplynulé období, vyplňují sebehodnotící škály, stanovují si cíl na další období.
- **Daily mile:** Během dne je stanovena velká přestávka na přibližně 30 minut, během které musí celá škola (všichni studenti, většina průvodců) vyjít ven a ujít 1 míli v přírodě.

Výše uvedená teoretická východiska, na kterých škola funguje, a výše popsané metody byly následně zohledněny v plánování intervence a zahrnuty do samotného výzkumu.

FÁZE PLÁNOVÁNÍ

2.4.3.3. Účastníci výzkumu a informovaný souhlas

V průběhu plánování výzkumu došlo k seznámení s účastníky výzkumu a seznámení účastníků výzkumu s výzkumným záměrem. V době, kdy na střední škole Naše Lyceum Praha výzkum začal probíhat, měla střední škola otevřený pouze jeden, první ročník. V tomto ročníku bylo zpočátku jedenáct žáků. Dva žáci v září školu opustili a výzkumu se zúčastnilo celkem devět žáků. Konkrétně se výzkumu zúčastnili čtyři chlapci a pět dívek ve věku 15–17 let. Účastníci pocházeli z Prahy, případně z menších měst kolem Prahy. Jeden žák měl psychické obtíže a zkušenosti s hospitalizací, jeden žák měl diagnostikované problémy s poruchami učení (dysgrafik).

TABULKA ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU

Marek	15 let	chlapec
Sofie	17 let	dívka
Jan	15 let	chlapec
Adam	16 let	chlapec
Šimon	17 let	chlapec
Adina	15 let	dívka
Ester	15 let	dívka
Kayla	16 let	dívka
Hanah	16 let	dívka

Před začátkem intervence proběhla s budoucími účastníky výzkumu diskuze na téma výzkumné práce, proběhla diskuze o zaměření výzkumu a vzhledem k tomu, že výzkum probíhal v rámci vyučování, byli účastníci výzkumu seznámeni s „dvojrolí“ předmětu a výzkumu a byli také seznámeni s tím, jak budou v rámci předmětu hodnoceni. Účastníci výzkumu byli také seznámeni s nutností před začátkem výzkumu nechat podepsat informovaný souhlas s výzkumem jejich zákonnými zástupci z toho důvodu, že nikdo z účastníků ještě nebyl plnoletý. S účastníky výzkumu byly dále diskutovány etické náležitosti výzkumu (viz kapitola 2.3.3.5.).

Po úvodním seznamování byla naplánována úvodní intervence, ve které si žáci zážitkovou metodou vyzkoušeli zamýšlený způsob výzkumné práce, aby měli lepší

představu o tom, co je čeká. Vzhledem k tomu, že měli s podobným způsobem reflektivní práce s vlastní mediální zkušeností první zkušenost, byl pro ně tento způsob práce poměrně neobvyklý. Zároveň od samotného začátku vnímali kladně jeho potenciál a sami se začali zamýšlet nad množstvím témat, která by je ohledně médií zajímala a kterým by chtěli lépe porozumět. Na základě nápadů účastníků-studentů vznikl hrubý tematický plán jednotlivých setkání. Tento tematický plán byl následně v průběhu výzkumu neustále upravován a zpřesňován, a to jak z důvodu vnějších okolností (např. z důvodu pandemie covid 19), tak také vlivem průběžné analýzy získaných dat a průběžnou reflexí výzkumníka.

2.4.3.4. Metody sběru dat

Na základě stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek, po seznámení s místem výzkumu a účastníky výzkumu byly zvoleny tři metody pro sběr dat – zúčastněné pozorování, dokumenty a polostrukturovaný rozhovor.

ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

Využití metody zúčastněného pozorování znamenalo aktivní zapojení do zkoumané komunity mladistvých a přímou účast na jejich životě ve školním, a částečně i v mimoškolním, prostředí. Využití této metody umožnilo neformálně sbírat různorodá data, a to zejména z přirozeně vznikajících situací ve škole.

Každé zúčastněné pozorování v sobě kombinuje „dvě protichůdná úsilí“ (Soukup, 2017, s. 93), kdy se výzkumník snaží na jedné straně „zapojit, vcítit se, účastnit“, jako kdyby byl sám členem vybrané komunity, ale na druhé straně se snaží si udržet alespoň částečný odstup za účelem zachování „objektivity pozorování“ (tamtéž). Zúčastněné pozorování se podle (Dewalt a Dewalt, 2002, s. 4 v Soukup, 2017, s. 94) skládá ze sedmi hlavních pilířů, mezi které patří:

- pobyt mezi příslušníky zkoumané skupiny po delší časové období,
- osvojování si místního jazyka a jeho užívání,
- podílení se na každodenních, rutinních činnostech i mimořádných událostech,
- užívání běžných rozhovorů s lidmi jako etnografického interview,
- informální pozorování či rozhovor během odpočinku,
- zaznamenávání etnografických dat, která byla získána pozorováním,

- užívání explicitních i mlčky získaných informací za účelem analýzy a interpretace.

Bernard (2006, s. 354–356) dále uvedl pět hlavních předností metody zúčastněného pozorování, mezi které patří:

- přístup k informacím a znalostem, jež zůstávají pro vnějšího pozorovatele nedosažitelné a skryté,
- snížení rizika stylizace chování účastníků výzkumu v přítomnosti výzkumníka,
- umožnění odkrytí nových témat a oblastí výzkum,
- nový, intuitivní, pohled na již sesbíraná data a jejich uvedení do nového kontextu,
- vznik situací a jevů (často neformálních), ke kterým by výzkumník jinak neměl přístup a které by jinak nešlo zkoumat.

Zúčastněné pozorování dále předpokládá, kromě toho, že se výzkumník nachází přímo v místě výzkumu a tráví dostatek času se zkoumanou komunitou, také to, že výzkumník aktivně usiluje o navázání funkčního a důvěrného vztahu s členy zkoumané skupiny (Guest-Namey a Mitchell, 2013, s. 76–77).

Zmíněná „dvě protichůdná úsilí“ (Soukup, 2017, s. 93) a navazování neformálně důvěrného vztahu se zkoumanou skupinou ovlivnil v této práci fakt, že výzkumník byl v průběhu výzkumu zároveň zaměstnancem školy, a byl tedy součástí nespočtu aktivit, které přímo s výzkumem původně nesouvisely. Účastnil se například školních porad, kde se probíral prospěch mladistvých v různých předmětech a jejich chování, účastnil se setkání s rodiči, školních výletů a výjezdů, trávil s mladistvými čas při obědě, během přestávek, během daily mile, ranního kruhu či patronských rozhovorů (viz kapitola 2.3.3.2.). I když tyto okolnosti nebyly původně plánované jako přímá a „oficiální“ součást výzkumu, nabídky právě možnost pozorovat mladistvé v různých dalších situacích a získat data, ke kterým by se jinak bylo složité dostat. Na navazování důvěrného vztahu se zkoumanou skupinou mělo také bezesporu vliv celkové nastavení a filozofie školy (2.3.3.2.), kde výzkum probíhal – mladiství si například s učiteli, kteří sami sebe pojímali jako průvodce, tykali. Výzkumník zároveň trávil v životě školy a s mladistvými celý školní rok. Zejména tento neformálně strávený čas s mladistvými a pozorování jejich mediálního života a rozhovorů o médiích přinesl cenný a nový náhled na data, která byla sbírána během „hlavních“ částí výzkumu.

Výzkumník se tedy ve výzkumu ocitl v naznačené dvojí roli, kdy byl na jedné straně výzkumníkem a na druhé straně zároveň přímým účastníkem výzkumu v podobě učitele (průvodce). Od počátku výzkumu si byl vědom této dvojí role a z toho důvodu byla jeho

vlastní reflektivita (Mortari, 2015) nedílnou součástí výzkumu. V průběhu výzkumu tedy výzkumník nebyl zcela nezaopatřený, ale spíše „hluboce zainteresován“ v samotné výzkumné práci (Alexakos, 2015, s. 50). Na podobu výzkumu a jeho proměny měla bezpochyby také značný vliv jeho vlastní zkušenost (viz kapitola Úvod). Tato kombinace dvojí role s sebou dále přinesla několik tenzí a konfliktů, na které bylo nutné v průběhu výzkumu reagovat a zůstat vůči nim reflektivní.

Mezi nejčastější témata, která jsou spojena s problematikou naznačené dvojí role patří především definování a nastavení mocenské rovnováhy v rámci vzájemné spolupráce mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Kesby, 2005). Dále mezi tato témata patří také definování toho, jak nastavit dostatečně „inkluzivní a demokratický prostor“ (Torre, 2005, s. 254), aby mladiství nepohlíželi na výzkumníka pouze jako na dospělou autoritu, ale mohli ve výzkumném procesu cítit rovné příležitosti a dostatek moci něco ovlivnit či změnit (Matthews, 2001, s. 117). V takovém výzkumném procesu založeném na vzájemné spolupráci mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu se role akademického výzkumníka mění spíše v roli „facilitátora“ (v případě tohoto výzkumu v roli průvodce), který účastníky výzkumu provádí výzkumným procesem a podporuje je (Hart, 1997).

Další důležitou oblastí je, jestli mohou účastníci výzkumu některé jeho části vetovat a neúčastnit se jich, v jakých chvílích má průvodce rozhodující poslední slovo či do jaké míry může průvodce využívat svého postavení a například ovlivňovat kvalitu získaných dat. Jedná se o neustálé vyvažování mezi tím, jestli je prioritizována výuka nebo výzkum. Vzhledem k tomu, že výzkum byl pravidelnou součástí vyučování, bylo nutné také předem stanovit, jak bude v předmětu probíhat hodnocení a do jaké míry je žádoucí, aby průvodce s účastníky výzkumu sdílel své vlastní zkušenosti (Alexakos, 2015, s. 53–59).

Hlavním cílem výzkumníka bylo především vytvořit pro účastníky výzkumu „bezpečné a vzájemně respektující prostředí“ (Stoudt, 2007), ve kterém by mohli autenticky, vědomě a se zájmem zkoumat a reflektovat vlastní mediální zkušenosti, díky této reflexi se následně vyjádřit k vlastnímu životu a učit se přirozeným způsobem. V některých částech výzkumu výzkumník své účastníky podporoval a pobízel k mluvení (např. „Adame, co si o tom myslíš?“), jindy zase záměrně mlčení skupiny nenarušoval a nechával prostor pro ticho, dokud se některý z účastníků nerozhodl mluvit. Někdy si zároveň ověřoval, jestli výpověď někoho z účastníků výzkumu je společná i pro ostatní (např. „Souhlasíme všichni? S čím ano? S čím ne?“).

Jednou z možných strategií zúčastněného pozorování je přímo „evokovat“ (Robson, 2011, s. 322) konkrétní situaci či chování účastníků výzkumu, což byl také případ tohoto výzkumu, kdy výzkumník během vyučovacích hodin připravoval jednotlivá témata a úkoly, která byla impulzem pro reflexi mediálních zkušeností mladistvých. Tato na jedné straně „aktivní účast“ výzkumníka a příprava vyučovacích hodin či reflektivních setkání obnášela neustálé promýšlení, přehodnocování, průběžné vyhodnocování a další novou akci, zatímco byla v určitém „schizofrenním“ (Merriam, 1998, s. 103) kontrastu s rolí pouhého pozorovatele, který si držel potřebný odstup (Cohen, Manion a Morrison, 2017, s. 465).

Zmíněná pozorování byla následně dokumentována dvojím způsobem, a to prostřednictvím „terénních záznamů a poznámek“ (Soukup, 2017, s. 89) a také prostřednictvím „výzkumného deníku“ (Soukup, 2017, s. 91). Terénní záznamy a poznámky obsahovaly spíše „útržkovité, selektivní, zkratkovité informace“ (Soukup, 2017, s. 89), které byly následně dále zpracovávány v kontextu dalších získaných dat. Mezi takové záznamy patřila data jako krátké útržky z rozhovorů, výroky účastníků výzkumu či dalších přítomných osob, zachycení toho, jak dotyční využívali a organizovali si fyzický prostor, na jakých místech trávili čas, kdo s kým trávil čas, jaké měli účastníci výzkumu rituály a podobně (Bogdan a Binklen, 1992, s. 120–121; LeCompte a Preissle, 1993, 199–200).

Specifickou (a privátní) metodou pro sběr byl také „výzkumný deník“ (Soukup, 2017, s. 91–92), který sloužil především jako prostor pro výzkumníka, ve kterém se mohl vypořádávat se situacemi, které se během výzkumu děly, které byly například psychicky náročné či kterým zatím nerozuměl. Samotná data nebyla sbírána pro pozdější uveřejnění, ale spíše jedním ze způsobů, jak během výzkumu vymýšlet jeho další pokračování.

DOKUMENTY

První metodou byly dokumenty, v případě tohoto výzkumu konkrétně textuální reflexe, pomocí kterých účastníci výzkumu popisovali své mediální zkušenosti. Využití dokumentů ve výzkumu umožnilo nahlížet na dané mediální zkušenosti očima účastníků a zkoumat to, jak dané zkušenosti analyzovali a interpretovali.

Jedná se o „zhuštěný popis“ (Geertz, 1974) tzv. sociálních epizod, fragmentů společenského života, které mohou mít různou délku trvání. Takový zhuštěný popis sociálních epizod, v našem případě se jednalo o různé mediální zkušenosti (viz kapitola 2.3.3.7.), zahrnuje různé myšlenky, pocity či záměry zúčastněných. Na toho, kdo daný

popis vytváří, je pohlíženo jako na člověka, který sám monitoruje své chování, který pojmenovává, vysvětluje, uvědomuje si, co v daných zkušenostech zažívá a co pro něj dané zkušenosti znamenají (Harre, 1978). Využití dokumentů umožňuje dostat se určitým způsobem pod povrch zkušenosti a hledat hlubší, často skryté souvislosti, které lze odhalit až tehdy, když dostávají účastníci výzkumu možnost „volným komentářem“ (Secord a Peevers, 1974) nebo více strukturovaným a návodným způsobem (Kitwood, 1977) interpretovat zkušenosti ze svého žitého světa.

V rámci tohoto výzkumu byla tvorba dokumentů (textuální reflexe vlastních mediálních zkušeností) tvořena různými způsoby. Například už zmíněným „volným psaním“ (McKinney, 1976), tedy psaním všeho, co účastníka výzkumu na zkoumané téma napadne. Účastníci výzkumu tímto způsobu dávají určitý tvar či fyzickou podobu tomu, co Lev Vygotskij označoval jako vnitřní řeč, jako „dynamickou, proměnlivou, nestabilní věc, která se děje mezi myšlenkou a slovem“ (Vygotskij, 1962, s. 149 in Fulwiler, 1983). Psaní je tedy v tomto ohledu jednak metodou zkoumání, prostorem pro kritickou reflexi, aktivním zapojením účastníků do řešení problémů, jednak také metodou poznávání. Tímto způsobem umožňuje psaní jednak zpracování myšlenek a ujasnění postojů a může následně vést k zpochybnění zkušeností, které byly do té doby považovány za samozřejmé (Cahill, 2007). Kromě volného psaní pracovali účastníci výzkumu také více strukturovaným a návodnějším způsobem, kdy se účastníci zaměřovali například více na vybrané aspekty mediálních zkušeností (například na emoce, pocity aj.) (viz kapitola 2.3.3.7.) či se učili popsat mediální zkušenost jako zkušenost „žitou“ (Van Manen, 1990, s. 63–65).

Psaní jako metoda zkoumání a výzkumu má i své limity. Pro některé účastníky výzkumu může být psaní nepříjemné, a tedy určitou překážkou. Toto původní období jsme se ve výzkumu snažili překonat a především mu s účastníky výzkumu porozumět. Z výzkumů, které využívaly psaní jako metodu výzkumu, vyplynulo, že po překonání tohoto období se nakonec často účastníci se způsobem práce sžijí (Cahill, 2007, s. 305). Vzhledem k tomu, že se různí lidé učí různým způsobem (Gardner, 1993), je nutné brát v potaz, že někdo má například silnější verbální než psaný projev. V tomto ohledu může psaní sloužit například jen na zaznamenání klíčových myšlenek či jako příprava na pozdější diskuzi.

V průběhu výzkumu sloužila metoda psaní také k vedení tzv. portfolia, ať už ve fyzické (Elango, 2005), či elektronické podobě (Wade, Abrami, Sclater, 2005), do kterého si účastníci výzkumu průběžně zaznamenávali důležité momenty z výzkumu, ze svých

textuálních reflexí, samostatných prací, z diskutovaných teorií. Vedení portfolia podporovalo jejich sebeřízení, kontrolu a monitorování učení.

Vzhledem k tomu, že získaná data z dokumentů nenabízí možnost úprav a dalšího doptávání, upřesňování, jedná se o materiál, který je určitým způsobem méně uspořádaný než například data získaná z hloubkového či polostrukturovaného rozhovoru, a zpracování dat vyžaduje postupnou interpretaci výzkumníka (viz kapitola 2.3.3.8.). Autoři pracující ve výzkumu s různými dokumenty účastníků si uvědomují, že dané dokumenty sice nabízí možnost získat osobité a unikátní poznatky, jsou si ale také vědomi toho, že takové výpovědi mohou mít více významů a mohou být různě zkreslené (Menzel, 1978). Proto navrhují využívat dokumenty ideálně s tradičnějšími metodami (Cohen, Manion a Morrison, 2011, s. 454). V případě tohoto výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor.

V rámci tohoto výzkumu byly dokumenty sbírány v rámci vyučovacích hodin a z navazující samostatné práce účastníků výzkumu. Účastníci výzkumu absolvovali celkem 32 vyučovacích hodin – 20 hodin online (45 minut každá) a 12 hodin off-line (90 minut každá). V rámci těchto hodin a z navazující samostatné práce (celkem 28 zadaných témat pro samostatnou práci) vzniklo dohromady 94 normostran textuálně reflektivních dokumentů o mediální zkušenosti.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Druhou metodou byly polostrukturované rozhovory. Polostrukturovaný rozhovor je jeden z možných typů výzkumného rozhovoru (Bogdan a Biklen, 1992), který Kvale (1996, s. 11) definuje jako metodu, která výzkumníkovi umožňuje vstoupit do světa účastníka výzkumu, nechat účastníka tento svět interpretovat, vyjádřit se k tomu, jak situaci či zkoumané téma vnímá z vlastního úhlu pohledu. Společně tak mohou „spoluvytvářet“ znalosti (Adams, 2015, s. 494). Účastníci výzkumu tak nejsou chápáni jako jednoduše manipulovatelní či jako pouhý zdroj dat, který je potřeba vytěžit, ale je jim přisouzena důležitá role ve společné konstrukci znalostí mezi účastníky výzkumu a výzkumníkem (Laing, 1967). Jak poznamenává Walford (2001, s. 90), výzkumník a účastníci výzkumu spolu rozhovor spoluvytvářejí.

V polostrukturovaném rozhovoru je určitá míra kontroly nad položenými otázkami, zároveň zde ale zůstává dostatek prostoru pro spontánnost a možnost zaměřit rozhovor směrem, který je v danou chvíli vhodný, jít v určitých tématech více do hloubky, doptávat se na detaily (Hochschild, 2009). Polostrukturovaný rozhovor je tak v tomto

ohledu „konstruovaná a plánovaná událost, nikoliv přirozeně se vyskytující situace, čímž se od běžného rozhovoru liší“ (Dyer, 1995, s. 56–58).

Výzkumný rozhovor může mít několik účelů. V případě tohoto výzkumu měl polostrukturovaný rozhovor napomoci především ke zhodnocení výzkumné intervence samotnými účastníky výzkumu. Zároveň byl polostrukturovaný rozhovor zvolen jako vhodná metoda pro sledování „neočekávaných“ výsledků (Kerlinger, 1970), které nebylo možné identifikovat vzhledem k první hlavní metodě sběru dat.

Polostrukturované rozhovory v tomto výzkumu absolvovali účastníci v polovině intervence a po jejím skončení. Každý z účastníků výzkumu tedy absolvoval 2 polostrukturované rozhovory. V polovině intervence se uskutečnilo 5 rozhovorů v délce 30–40 minut (3 hodiny 15 minut celkem, 15 přepsaných normostran) a po skončení výzkumu se uskutečnilo 6 rozhovorů v délce 35–90 minut (4 hodiny 23 minut celkem, 21 přepsaných normostran). Dohromady tedy bylo nahráno 7 hodin 38 minut a přepsáno 36 normostran.

2.4.3.5. Etika a participativní výzkum s mladistvými

Vzhledem k tomu, že děti a dospívající jsou obecně považováni za „zranitelnou skupinu“ (Aluwihare-Samaranayake, 2012, s. 60–70) a vzhledem k tomu, že účastníci výzkumu nebyli v době jeho konání plnoletí, bylo nutné před samotným výzkumem zohlednit několik etických otázek. Etika ve (vzdělávacím) výzkumu je obecně definována jako „základní citlivost vůči právům účastníků“ (Cavan, 1977, s. 810).

Výzkum v této práci byl ovlivněn zásadami tzv. Belmontské zprávy (Belmont Report, 1979), která definuje etické zásady a chování výzkumníků, kteří pracují (nejen ve vzdělávání) s lidskými subjekty. Belmontská zpráva je zároveň jedním z hlavních vodítek etických komisí, které posuzují etiku výzkumu s lidmi či na lidech.

Mezi běžně uznávané a nejdůležitější etické otázky či zásady, které je nutné ve (vzdělávacím) výzkumu (s mladistvými) brát v potaz a které je nutné zohlednit před začátkem výzkumu a v jeho průběhu je neustále reflektovat (Mortari, 2015), patří podle Belmontské zprávy především následující oblasti:

- **Respekt autonomie účastníků.** Účast ve výzkumu by měla být pro účastníky dobrovolná a účastníci by měli mít možnost od výzkumného procesu kdykoliv odstoupit bez jakýchkoliv dalších následků. Možnost odstoupení z výzkumu a

docilení toho, aby se účastníci necítili do výzkumu nuceni (zvláště v případě, když se jedná o výzkum ve formě vyučování), je jedna z nejtěžších oblastí k vzájemnému vyjednávání a vyjasňování. Účastníkům výzkumu by mělo být dále poskytnuty relevantní a adekvátní množství informací o průběhu výzkumu. Výzkumný proces by je měl chránit před jakoukoliv újmou, což platí zejména pro účastníky, kteří jsou například nezletilí či jinak znevýhodnění. Účastníci by zároveň měli (zejména ve zvoleném výzkumu YPAR) být do výzkumu zapojeni a mít možnost jeho podobu ovlivnit či do ní zasáhnout.

- **Reciprocita/beneficence.** Přínos výzkumu pro účastníky by měl být pro výzkumníka na prvním místě, tímto způsobem by tedy měly být ve výzkumu maximalizovány přínosy a minimalizovány případné škody. Účastníci výzkumu často do výzkumu investují svůj čas, zavazují se například ke spolupráci a aktivitě, výzkumník od nich získává data, a výzkum by proto měl být určitým způsobem k účastníkům výzkumu reciproční, aby účastníci výzkumu nebyli „pouze vytěženi“ o informace. Účastníci výzkumu tedy musí být na jedné straně chráněni, na druhé straně ale také v ideálním případě „posilováni“ například o nové znalosti či dovednosti, které ve výzkumu získají či si osvojí.
- **Spravedlnost a férovost.** Výzkum by neměl účastníky jakkoliv zneužívat či vykořisťovat. I když během výzkumu může dojít k tomu, že účastníci o sobě zveřejňují citlivé a osobní informace, musí zde být zaručeno, že nedojde k jejich zneužití, a to jak v průběhu samotného výzkumu (například v diskuzích ve třídě), tak během zpracovávání dat. V tomto ohledu je nutné ve výzkumu definovat jasné hranice a pravidla, která vytváří a zaručují účastníkům výzkumu bezpečí. Výzkumník by měl neustále být reflektivní v tom, jestli například některé informace, které se chystá použít, mají skutečně přínos pro samotný výzkum či jestli se jedná například jen o senzacii či vlastní prospěch. Ve výzkumu zároveň nemají být někteří účastníci zvyhodňováni či diskriminováni na úkor jiných. Účastníci by také měli být seznámeni s tím, jak bude s daty, které poskytují, dále nakládáno – například že budou data anonymizována a tak podobně.

I když tyto tři uvedené etické oblasti nezohledňují všechny etické otázky vzdělávacího výzkumu, jedná se o oblasti, které jsou obecně nejčastěji diskutovány (Hammersley a Traianou, 2012, s. 2–3).

Diskuze o etice ve výzkumu by zároveň neměla být přeceňovaná a mělo by být neustále vyvažováno, o nakolik závažná možná rizika se jedná. Jinými slovy – pokud bychom porovnali vzdělávací výzkum například s výzkumem testování účinků léků ve zdravotnictví, problematika etiky ve vzdělávacím výzkumu nemusí být stejně závažná. To samozřejmě neznamená, že by při vzdělávacím výzkumu nemohly vzniknout problémy, respektive že by se výzkum nemohl dostat do sporných oblastí. Zároveň je ale nutné vyvažovat důležitost popisované etické problematiky v kontextu toho, nakolik měl popisovaný výzkum pro účastníky opravdový význam například v rámci všech dalších aspektů jejich života či nakolik se jeho jednotlivé aktivity (tvorba dokumentů, rozhovor, skupinová práce aj.) lišily od aktivit, které účastníci výzkumu v daném prostředí běžně absolvovali (Hammersley a Traianou, 2012, s. 11–12).

Vzhledem k tomu, že žádný výzkum nemůže být proveden bez etického schválení, byl tento výzkum předem konzultován a následně schválen Komisí pro etiku ve výzkumu FSV.

Před začátkem samotného výzkumu bylo účastníkům výzkumu vysvětleno, že výzkum se může odehrát pouze v případě, že k tomu dají oni i rodiče dobrovolně „informovaný souhlas“ (Robson, 2011, s. 200). Tímto způsobem bylo zároveň dosaženo toho, že se účastníci výzkumu opět lépe seznámili se samotným výzkumným procesem od jeho počátku až po zpracování dat a mohli vznést dotazy k jeho průběhu (Ramrathan, Le Grange a Shawa, 2017, s. 435). Účastníci byli před udělením souhlasu seznámeni také s délkou trvání výzkumu a se způsobem, jakým bude výzkum probíhat, což bylo v souladu se odpovědným přístupem k provádění podobného výzkumu (Shamoo a Resnik, 2009). Účastníci výzkumu i rodiče reagovali na výzkumný záměr kladně, považovali ho za relevantní a prospěšný.

Vzhledem k tomu, že výzkum částečně probíhal v průběhu pandemie covid-19, bylo po celou dobu výzkumu citlivě dbáno na to, aby výzkum nebyl prosazován například pouze za účelem získání dat či za účelem dosažení dobrých výsledků výzkumu. Naopak hlavní prioritou po celou dobu výzkumu byli pro výzkumníka samotní účastníci a jejich způsobilost výzkumné aktivity absolvovat. Jelikož nebylo možné v průběhu pandemie covid-19 dobře plánovat, bylo nutné v tomto ohledu neustále reagovat na změny plynoucí

z vládních nařízeních, přizpůsobovat se jim a opakovaně s účastníky výzkumu o vzniklé situaci, která do výzkumu zasáhla, diskutovat.

V průběhu výzkumu zároveň došlo k několika situacím, kdy účastníci výzkumu například omezili školní docházku, respektive byl omezen způsob výzkumné práce, protože pro účastníky nebylo například vhodné více reflektovat ve chvíli, kdy již tak trávili více času o samotě bez kontaktu se spolužáky než obvykle. I z toho důvodu, že ne vždy bylo možné mít kontrolu nad tím, nakolik je výzkum pro účastníky náročný nejen v kontextu pandemie covid-19, byla od začátku výzkumu (v souladu se zavedenými pravidly ve škole) zavedena pravidla „sdílím tolik, kolik chci“ a pravidlo „stop“. Účastníci tak mohli sami ovlivnit a regulovat si množství i obsah toho, co se rozhodnou zveřejnit.

FÁZE AKCE

Uvedená data vznikala v rámci dílčích a pravidelných intervencí, které jsou popsány v tabulce níže (viz kapitola 2.3.3.6.). Jak již bylo řečeno, obsah jednotlivých vyučovacích hodin byl od začátku ovlivněn samotnými účastníky, a i v průběhu výzkumu měli účastníci značný prostor obsah vyučovacích hodin ovlivňovat. Náplň jednotlivých vyučovacích hodin tak do značné míry vycházel z témat, která samotné účastníky výzkumu zajímala, případně byla témata vybírána výzkumníkem.

Náplň hodin měla víceméně podobnou strukturu. Buď byla vybrána mediální zkušenost, které chtěli účastníci výzkumu více porozumět, a byl zde věnován prostor pro reflexi této zkušenosti nejčastěji psanou a následně diskuzní formou. V některých vyučovacích hodinách byla následně představena odpovídající teorie vybírána výzkumníkem, která reagovala na průběžné vyhodnocování získaných dat a která měla za cíl reflexi účastníků ještě prohloubit.

Důraz byl kladen také na osvojování dovednosti reflexe jako takové (viz kapitola 2.2.).

V následující tabulce níže jsou popsána jednotlivá témata vyučovacích hodin, respektive oblasti pro reflexi, kterým se účastníci výzkumu v průběhu výzkumu věnovali. Ve dvou sloupcích vlevo je stručně popsáno téma a zadání dané aktivity/oblasti pro reflexi a ve dvou sloupcích vpravo je následně naznačený smysl daných aktivit a reflektivní otázky či oblasti, které účastníci výzkumu reflektovali.

Jednotlivá témata vyučovacích hodin nejsou seřazena chronologicky tak, jak šla za sebou, ale jsou seskupena do čtyř tematických oblastí dle stanoveného cíle výzkumu a

výzkumných otázek. Konkrétně se jednalo o 1) vytváření bezpečného prostředí a úvod do problematiky médií, zjišťování aktuálního povědomí o účastnících o problematice médií, aby bylo možné vycházet ze zkušeností, které již účastníci výzkumu o médiích mají; 2) o samotnou reflexi vlastních mediálních zkušeností; 3) o propojení vlastní mediální zkušenosti s teorií a o výuku reflexe jako dovednosti; 4) o postupné vyhodnocování a upravování reflektivního pedagogického přístupu, kterým účastníci výzkumu pracovali.

Jednotlivý řádek v tabulce níže neznámá, že by se dané téma vyčerpalo během jednoho setkání. Některá témata byla kontinuální, dlouhodobější, respektive se odehrávala v průběhu celého výzkumu, jiná témata se diskutovala například pouze během společného setkání celé výzkumné skupiny. Při letném prohlédnutí jednotlivých témat a reflektivních oblastí nemusí být rozpoznatelná logická návaznost témat mezi sebou. To bylo dáno tím, že popisovaný výzkum byl jednak vedený více organicky, byl často ovlivňován samotnými účastníky výzkumu a průběžnou analýzou a reflexí výzkumníka, zároveň ale v uvedeném období pandemie covid-19 bylo obtížné plánovat a případný plán dodržet. Na různé vládní změny a opatření, střídání přítomnosti účastníků výzkumu ve škole a na distanční vzdělávání bylo nutné flexibilně reagovat.

2.4.3.6. Témata dílčích intervencí

Jak již bylo uvedeno, v popisovaném výzkumu jsem byl jako výzkumník osobně zapojený a můj výzkum byl podložený pravidelnou pedagogickou praxí (viz kapitola 2.3.3.4.). Jednotlivé níže uvedené dílčí intervence byly vymyšleny mnou a následně (jako ostatní části výzkumu) spoluovlivňovány účastníky výzkumu.

1. NAVAZOVÁNÍ VZTAHU A DŮVĚRY MEZI VÝZKUMNÍKEM A ÚČASTNÍKY; SEZNAMOVÁNÍ S TÉMATEM A ORGANIZACÍ VÝZKUMU, VSTUP DO TÉMATU MÉDIÍ; ZJIŠŤOVÁNÍ POVĚDOMÍ ÚČASTNÍKŮ O TÉMATU.			
TÉMA/ OBLAST	POPIS ÚKOLU	SMYSL ZA ZADÁNÍM ÚKOLU	REFLEKTIVNÍ OTÁZKY ČI OBLASTI
Pojem médium, média	Brainstorming a diskuze nad slovy médium, média a společnost, role médií v životě.	Zjišťování, jak účastníci o tématu přemýšlí a hovoří; prostor se vyjádřit k vlastnímu životu, vycházení ze zkušenosti účastníků.	Co se mi vybaví, když se řekne slovo <i>média</i> ? Jakou roli hrají média v mém životě?
Co mě na tématu zajímá?	Brainstorming a diskuze nad tím, co účastníky ohledně	Zjišťování, jak o tématu přemýšlí a hovoří; prostor se vyjádřit k vlastnímu	Co mě ohledně médií zajímá? Co a o čem bych se

	médií zajímá, respektive o čem by se chtěli dozvědět více.	životu, vycházení ze zkušenosti účastníků.	chtěl/a dozvědět více? Čemu bych chtěl/a lépe porozumět?
<i>Město, média a já⁹</i>	Procházka městem, fotografování různých druhů médií. Zamyšlení, jak média ovlivňují veřejný prostor, fungování města, jak město ovlivňuje vlastní užívání médií. (Pro zájemce návod, na co se mohou při fotografování zaměřit).	Rozšiřování pojmu médium, média a zasazení do širšího komunikačního rámce; sebezkušenost; úvod do vlastní zkušenosti s médii. Volně adaptováno dle Tosoni and Stiernstedt (2016).	Vyjdi na procházku, prvních 15 minut jen pozoruj město. Poříd' fotografie k oblastem (lidé a média; ty a média ve veřejném prostoru; texty, nápisy, loga, reklama; technologie; infrastruktura; kabely, wifi, satelity; cokoliv dalšího, co považuješ za média). Jakmile se vrátíš domů, reflektuj svůj pobyt ve městě (co tě překvapilo, nová uvědomění)
<i>Autoetnografický profil: Můj život v současné společnosti</i>	Vytvoření komplexního osobního profilu a zaměření na nejrůznější aspekty každodenního života.	Úvod do autoetnografie jako holistického přístupu k reflexi vlastní zkušenosti v dané kultuře. Odstup od samozřejmého. Osobní vyprávění. Možnost vyjádřit se k vlastnímu životu, uvědomění, co je v mém životě důležité. Vlastní zkušenost je brána vážně. Možnost vnímat mediální zkušenost v širších souvislostech, úvod do mediatizace života. Možnost účastníky lépe poznat, sebeodhalení a sdílení zkušeností výzkumníka. Adaptováno dle Tombro (2016).	Co mě baví; co je pro mě důležité; koníčky, obavy v současném světě; trávení volného času; rituály; důležité vztahy, zásadní (transformativní) zkušenosti; co bych se chtěl/a (od)naučit; o čem často přemýšlím; společenská témata, která by se měla řešit; oblíbená místa; moje plány; komunity; oblíbené knížky, filmy, interpreti; značky oblečení.
2. REFLEXE VLASTNÍ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI; REFLEXE VYBRANÉHO MEDIÁLNÍHO OBSAHU			
<i>Reflexe tří mediální zkušenosti denně</i>	Výběr tří libovolných vlastních mediálních zkušeností a volná reflexe těchto mediálních	Vstup do reflexe vlastní mediální zkušenosti a osvojování dovednosti vlastní mediální zkušenost reflektovat. Zachycení reflexe tak, jak ji dotyčný prožíval; legitimizace	Vyber a popiš zkušenosti, které běžně prožíváš, které ti přijdou zajímavé a chtěl bys jim lépe porozumět. Možná ti bude ze začátku připadat divné mediální zkušenosti reflektovat. Přidej otázky,

⁹ Názvy témat v levém sloupci upravené *kurzívou* znamenají, že se výzkumník do jejich plnění zapojuje spolu s účastníky a spolu s účastníky výzkumu své zkušenosti sdílí. Zejména na začátku výzkumu jsou tyto úkoly zařazovány pravidelně z důvodu navazování vztahu a budování důvěry mezi výzkumníkem a účastníky. Důležitá (a účastníky zpětně pozitivně reflektovaná) je legitimizace toho, že i dospělí prožívají mediální zkušenosti, že ukazují, že si s něčím neví rady, že mají také různé obavy či otázky. Vzhledem k tomu, že účastníci výzkumu neměli s podobným typem práce zkušenost, zveřejněná reflexe výzkumníka sloužila také jako příklad, inspirace, jak taková reflexe může vypadat.

	zkušeností po dobu jednoho týdne.	pocitů, emocí; zaměření na šíři různých denně prožitých každodenních mediálních zkušeností.	kteří si kolem svých mediálních zkušeností kladeš, čemu bys chtěl dále porozumět.
Plusy a mínusy vybraných (digitálních) médií	Vybrání konkrétního média (nejčastěji chytrý telefon, počítač, herní konzole, sociální sítě), zaměření na příležitosti a hrozby.	Reflexe vybraného média a vnímání jeho role v osobním a kulturně společenském životě v širších souvislostech. Zaměření na vlastní zkušenost, odstup od samozřejmého.	Vyber si konkrétní médium a zamysli se nad tím, jaké jsou jeho plusy a mínusy (příležitosti, hrozby) pro tebe a pro společnost. Jak tyto příležitosti využíváš? Jak se vypořádáváš s hrozbami?
Digital disconnection* ¹⁰	Týdenní experiment týkající se omezení používání médií, nejčastěji digitálních technologií. V průběhu experimentu každý den reflexe.	Účastníci vnímají v určitých situacích nadužívání médií a chtějí hledat způsoby, jak se se situací vypořádat; přebírání zodpovědnosti za vlastní život s médii.	Co se mi honí hlavou ohledně digitálního detoxu? Co očekávám, že se stane? Na co se těším? Z čeho mám obavy? Co potřebuji omezit? Co se tím nového naučím?
<i>1 mediální zkušenost denně</i>	Návrat k pravidelné reflexi vlastní mediální zkušenosti, tentokrát po dobu jednoho týdne.	Viz výše (Tři mediální zkušenosti denně); kontinuální rozvoj všímavosti a reflektivity mediálních zkušeností; sdílení zkušeností a otázek ve třídě; možnost se vrátit k již popsaným zkušenostem a možnost tuto reflexi prohloubit (sledování učícího progresu, nová uvědomění).	Zaznamenej alespoň jednu mediální zkušenost, zkušenost popiš, jako kdybys o ní někomu vyprávěl (jaké to pro tebe bylo, jak se na to díváš s odstupem, co jsi prožíval). Opět vypiš otázky, které si kolem zkušeností kladeš. Můžeš se také vrátit ke svým již popsaným zkušenostem a tuto reflexi prohloubit.
Bezobrazkový týden*	Účastníci mají jednotně ve všech předmětech ve škole tzv. „bezobrazkový týden“. Úkoly jsou sice zadány online, ale jejich plnění by mělo probíhat bez sezení před obrazovkou. Podpora psaní rukou, pobyt v přírodě a tak podobně.	Reflexe různých typů učení a práce s médii – například psaní na počítači versus na papír; rozvoj všímavosti k času, který je strávený mimo obrazovku.	Jaký je pro mě bezobrazkový týden? V čem pro sebe vidím pozitiva a v čem negativa?

¹⁰ Názvy témat v levém sloupci uvozené hvězdičkou znamenají, že dané téma vstupuje do výzkumu na žádost účastníků; respektive je zařazené do výzkumu výzkumníkem na základě otázek, které účastníci výzkumu pokládali či zmínili, že na ně chtějí znát odpověď. V některých případech je takové téma zařazeno do výzkumu z důvodu, že na něj účastníci výzkumu opakovaně naráželi ve svých reflexích. Mohlo se také jednat o aktuální vhodný úkol, který vyplýval z aktuálního dění ve škole či ve společnosti.

Média a participace – návrh fiktivní kampaně	Reflexe osobně či společensky důležitých tématy a reflexe toho, jestli a jak mohou média pomoci se zapojit do řešení těchto témat. Hledání vrstevníků, kteří média využívají k zapojení do řešení osobně či společensky důležitých témat. Návrh fiktivní kampaně.	Vstup do tématu participativní kultury (Jenkins, 2009) a reflexe toho, jestli a jak využívám participativní potenciál médií. Reflexe rozdílu současného vztahu a tím, co by mohlo být. Využití konceptu „superheroes“ (Ramsey a kol., 2022).	Můžeme se díky médiím angažovat a proměňovat svět k lepšímu? Jaká témata jsou pro tebe osobně či společensky důležitá a dovedeš si představit, že se v nich učíš angažovat? Znáš nějaké aktivisty/influencery, kteří to již dělají? Dovedeš si představit, že používáš média podobně? Navrhni fiktivní kampaň prostřednictvím vybraných médií, ve které adresuješ zmíněné osobní či společenské téma.
<i>Média v průběhu mého života</i>	Ohlédnutí a výběr důležitých médií napříč různými životními obdobími. Identifikace rolí těchto médií.	Reflexe různých rolí, kterou média mají v průběhu života. Volně adaptováno dle Vargas (2006).	Vyber média, která pro tebe byla napříč životními obdobími důležitá (technologie, filmy, seriály, pohádky, hry, sociální média, hudba, značky). Vytvoř koláž obrázků a popiš, čím pro tebe bylo dané médium důležité. Reflektuj nová uvědomění.
Vědomé scrollování	Vědomé scrollování na sociálních sítích jako mediální zážitek a reflexe toho, co vidíme jinak, když samozřejmé učiníme nesamozřejmým.	Podpora všímavosti k mediálním obsahům a technologii; vytvoření odstupu od samozřejmého a zpochybnění samozřejmého.	Patnáct minut scrollej na vybrané sociální síti, tentokrát ale pomaleji a všimej si detailů. Reflektuj, co ti během vědomého scrollování běželo hlavou, jaké různé příspěvky jsi viděl, jak na tebe působily? Reflektuj nová uvědomění, vypiš otázky, které si kolem toho kladeš.
(Vlastní) digitální stopa	Reflexe tématu digitální stopy a hledání vlastní digitální stopy na internetu.	Reflexe aktivní tvorby médií; diskuze o rizicích a bezpečí na internetu, podpora všímavosti k tvorbě mediálního obsahu.	Co očekáváš, že o sobě na internetu najdeš? Zadej do vyhledávače své jméno, e-mail, telefonní číslo. Co je o tobě veřejně dohledatelné? Udělej reflexi nových uvědomění. Budeš chtít něco měnit? Co pro tebe z tématu vyplývá?
Film jako mediální zkušenost – samostatně vybraný mediální obsah	Sledování filmu se zvláštní všímavostí k tomu, jaké části filmu s dotyčným interagují. Vědomé sledování mediálního obsahu.	Podpora všímavosti k filmovému zážitku; osvojování dovednosti reflektovat interakci mezi mediálním textem a vlastním životem.	Jaké to je sledovat film? Co se tě během sledování dotklo?
<i>Film Pokojný bojovník jako mediální zkušenost –</i>	Hermeneutické sledování filmu, zvláštní všímavost k tomu, jaké části	Podpora všímavosti k filmovému zážitku; osvojování dovednosti reflektovat interakci mezi	Jaké to je sledovat film? Co se mě během sledování dotklo? Kde jsi se ve filmu nacházel? Jak si vysvětluješ,

<i>společný mediální obsah</i>	filmu s dotyčným interagují. Vědomé sledování mediálního obsahu. Společná diskuze o vybraných scénách.	mediálním textem a vlastním životem.	že se každého z nás v tom stejném filmu dotknou (rozesmějí, naštvou, rozpláčou) jiné scény nebo věty? Jak je možné, že stejný film může pro každého znamenat něco jiného?
Čtení a dekonstrukce textu – This is America	Kritická analýza mediálního obsahu, zaměření na jednotlivé významové vrstvy (jazyk, reprezentace, publiku, produkce).	Podpora všímavosti k mediálnímu obsahu, zpochybnění a odstup samozřejmého, diskuze nad mnohvrstevnatostí mediálního obsahu. Volně adaptováno dle McDougalla (2012).	Pusť si několikrát videoklip This is America a reflektuj jednotlivé scény. Pokus se identifikovat jejich význam. Zaměř se na zmíněné 4 vrstvy (jazyk, reprezentace, produkce, publikum).
Reflexe dokumentu Social Dilemma*	Sledování a reflexe dokumentu Social Dilemma.	Jaký je rozdíl v reprezentaci mezi prostředím sociálních sítí a zkušeností účastníků výzkumu? Liší se rámování (účinků) médií se zkušeností účastníků?	Pusť si dokument Social Dilemma. Vypiš tři informace, které pro tebe byly nové; jednu zajímavou/kontroverzní informaci; reflektuj, jak na tebe dokument působil; vysvětli s čím (ne)souhlasíš?
Platón a Podobenství o jeskyni*	Četba Platónova textu podobenství o jeskyni. Reflexe možných významů textu se zaměřením na vlastní zkušenost.	Vstup do diskuze na téma reprezentace reality, médií a iluze; mediální gramotnost.	Přečti si Podobenství o jeskyni a reflektuj, jaké možné významy může text mít. Kde se v textu nachází ty a tvoje zkušenost?
3. PROPOJENÍ VLASTNÍ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI S TEORIÍ; VÝUKA REFLEXE JAKO DOVEDNOSTI			
Reflexe jako dovednost	Seznámení s problematikou reflexe jako dovednosti a osvojení několika možných způsobů reflexe (Gordijn a kol., 2018)	Účastníci výzkumu si osvojovali a zkoušeli několik možných způsobů, jak reflektovat vlastní mediální zkušenosti.	Vyber si některou z možností reflexe a aplikuj vybranou mediální zkušenost.
Možná a chtěná já*	Seznámení s tématem possible selves (Markus a Nurius, 1986) a networked self (Papacharissi, 2011).	Rozšíření tématu mediální zkušenosti v širším psychologicko společenském kontextu; schopnost vztáhnout vybranou akademickou teorii na vlastní život/zkušenost; reflexe mnohvrstevnatosti mediální zkušenosti.	Reflektuj pomocí volného psaní na témata <i>možná já</i> a následně nad tématem <i>networked self</i> .
David Rock and model SCARF*	Seznámení s modelem SCARF (Rock 2008) – téma 5 sociálních potřeb	Rozšíření tématu mediální zkušenosti v širším psychologicko společenském kontextu;	Reflektuj uvedené sociální potřeby a jejich možné naplňování. Co vše se na jejich naplňování podílí?

	(postavení, jistota, samostatnost, propojení, spravedlnost) a jak se mohou média na jejich naplňování podílet.	schopnost vztáhnout vybranou akademickou teorii na vlastní život/zkušenost; reflexe mnohovrstevnatosti mediální zkušenosti.	Mohou média naplňovat sociální potřeby? Můžeme naplňovat my sociální potřeby skrze média?
Psychologie internetu	Seznámení se sedmi specifiky internetu (Amichai-Hamburger, 2017).	Rozšíření tématu mediální zkušenosti v širším psychologicko společenském kontextu; schopnost vztáhnout vybranou akademickou teorii na vlastní život/zkušenost; reflexe mnohovrstevnatosti mediální zkušenosti.	Reflektuj uvedená specifika internetu a vymysli příklady vlastních mediálních zkušeností, kdy máš s těmito specifiky zkušenost.
4. POSTUPNÉ MONITOROVÁNÍ SEBEREFLEKTIVNÍHO PŘÍSTUPU			
V průběhu výzkumu byly celkem tři hlavní momenty, kdy účastníci výzkumu hodnotily reflektivní přístup zaměřený na vlastní mediální zkušenosti. Jednalo se o polostrukturované rozhovory v polovině intervence a na jejím konci a o textuální reflexi v portfoliu.			

Data získaná z výše popsaných intervencí byla následně analyzována a interpretována pomocí reflektivní tematické analýzy, která bude představena v následující části.

FÁZE ANALÝZY A INTERPRETACE DAT

2.4.3.7. Analýza a interpretace dat: Reflektivní tematická analýza

Pro analýzu dat byla využita reflektivní tematická analýza, kterou nově popsaly autorky Braun a Clarke (2006) ve svém původním odborném článku, kde byla tato analýza původně zaměřena na obor psychologie. Od té doby prošel přístup reflektivní tematické analýzy mnohými aktualizacemi a rozvojem a také několika kritickými reflexemi samotných autorek (Braun a Clarke, 2019). V tomto výzkumu bylo pracováno s reflektivní tematickou analýzou tak, jak ji autorky popisují o téměř 15 let později (Braun a Clark, 2021) a jak je v současné době i aplikována a testována (Byrne, 2021).

Reflektivní tematická analýza vyzdvihuje aktivní, subjektivní, reflektivní a kreativní roli výzkumníka v celém procesu analýzy dat (Braun a Clarke, 2019). Při procesu analýzy dat je zdůrazňováno, že se jedná výhradně o reflektivní interpretaci dat

daného výzkumníka. Tento přístup i očekává, že by žádní dva výzkumníci se stejnými daty nepostupovali při interpretaci dat stejně.

Reflektivní tematická analýza je obecně snadno dostupným, teoreticky velmi flexibilním a na nejrůznější obory adaptabilním přístupem, který se využívá výhradně pro kvalitativní analýzu dat a který usnadňuje v daném souboru kvalitativních dat identifikaci společných významových vzorců či témat. Tyto společné významové vzorce vznikají s ohledem na předem stanovené výzkumné otázky a vznikají z daného souboru dat postupným seznamováním se s daty jako takovými, jejich neustálým a opakovaným pročítáním, definováním společných významových témat a následně opakovaným přepisováním a revidováním.

Přístup reflektivní tematické analýzy je rozdělen do následujících šesti fází:

1. *Seznámení s daty*
2. *Generování počátečních kódů*
3. *Hledání či vznik prvních témat, tematických celků*
4. *Přezkoumávání (přepisování) potenciálních témat*
5. *Definování a pojmenování témat*
6. *Sepsání zprávy (Braun a Clarke 2006)*

Na celý průběh analýzy a interpretace dat je tak nahlíženo jako na velmi flexibilní, organický a nelineární proces. I když je proces analýzy a interpretace dat rozdělen do těchto šesti konkrétních a na sebe navazujících kroků, může mezi těmito jednotlivými fázemi výzkumník intuitivně přecházet (Braun a Clarke, 2021), což se děje například tím, jak znovu pročítá výzkumná data, přepisuje již vzniklá témata a tak podobně.

Pro analýzu dat v této práci byl využit nástroj pro kvalitativní analýzu dat Atlas.ti.

FÁZE KRITICKÉ REFLEXE A KOMUNIKACE VÝSLEDKŮ

V průběhu výzkumu docházelo k průběžné analýze dat a reflexi výzkumníka, stejně jako k průběžnému vyhodnocování samotného přístupu. Tato dílčí zjištění a změny byly následně aplikovány již v samotném výzkumu. Po skončení intervence a poté, co účastníci výzkumu absolvovali polostrukturované rozhovory, došlo k celkové analýze a interpretaci dat, k sepsání hlavních zjištění výzkumu, k diskuzi a závěru. Část hlavních zjištění má v této práci samostatný prostor v následující části.

3. Hlavní zjištění výzkumu

V této části již přejdeme k hlavním zjištěním výzkumu. Hlavní zjištění jsou rozdělena do celkem šesti tematických celků (T1–T6). První výzkumnou otázkou, tedy povahou mediální zkušenosti mladistvých¹¹, se budou zabývat tematické oblasti T1– T3.

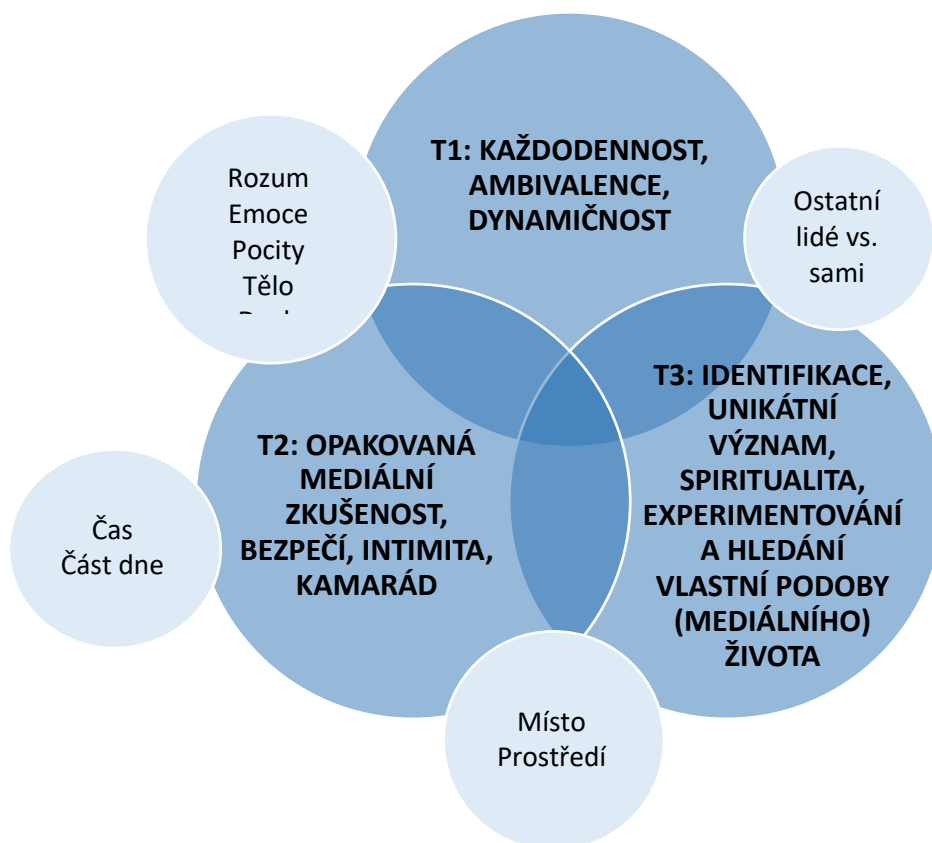
Druhou výzkumnou otázkou, tedy tím, jaké jsou limity a příležitosti reflektivního pedagogického přístupu pracujícího s žitou mediální zkušeností mladistvých, se budou zabývat tematické oblasti T4 – T6.

3.1. *Mnohvrstevnatost mediální zkušenosti mladistvých: od každodennosti ke spiritualitě*

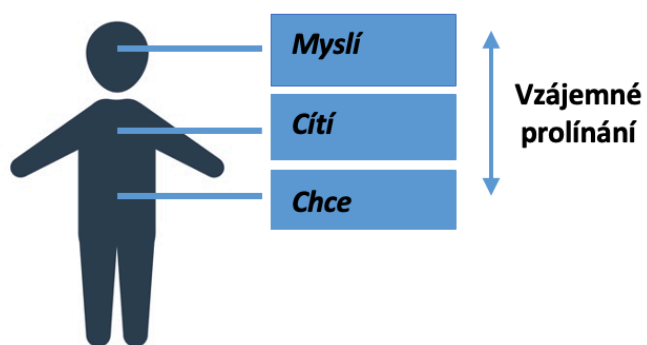
První část zjištění se bude věnovat povaze mediální zkušenosti mladistvých a tomu, jak mladiství mediální zkušenost reflektovali. Konkrétně se tato část zjištění bude zabývat třemi hlavními tématy, která vyplynula ze získaných dat. Nejprve bude mediální zkušenost mladistvých popsána jako dynamická a ambivalentní; následně jako intimní a opakovaná; za třetí jako mediální zkušenost ve které je možné identifikovat veskrze individuální významy, které budou považovány za spirituální aspekty mediální zkušenosti.

Jednotlivá témata (T1–T3) budou zároveň vnímána jako „vrstvy“ či dílčí „aspekty“, které společně popisují komplexitu mediální zkušenosti či mediálního života jako takového. Tyto vrstvy či aspekty nejsou vnímány jako oddělené či samostatné, ale právě jako neustále se prolínající a vzájemně se ovlivňující.

¹¹ V průběhu celé části hlavních zjištění výzkumu budou účastníci výzkumu nazýváni souhrnně jako „mladiství“.



Obrázek 7: Mediální zkušenost z perspektivy mladistvých (T1-T3) a vybrané aspekty, které ovlivňovaly její podobu.



Obrázek 8: Mediální zkušenost a její komplexní interakce s bytím mladistvých.

3.1.1. T1: Ambivalentní a dynamická mediální zkušenost a její nesamozřejmost v kontextu každodennosti

AMBIVALENTNÍ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST

Mediální zkušenost, která má tzv. dvojí platnost a která s sebou přináší protichůdné myšlenky, pocity či emoce. Lze pozorovat rozdíl mezi tím, jak danou mediální zkušenost dotýčný „vnitřně“ emočně, pocitově, fyzicky prožívá a jak o ní následně „zvnějšku“ rozumově přemýšlí. Často zde dochází k přehlížení mnoha aspektů, které byly v dané mediální zkušenosti přítomny, respektive schvalování určitých aspektů a jiných nikoliv. Je zde také značný rozdíl mezi „vnitřním“ prožitkem mladistvých a vnějším nahlížením na mediální zkušenost mladistvých dospělými.

DYNAMICKÁ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST

Dynamický aspekt v mediální zkušenosti popisuje povahu mediální zkušenosti, která může být vyvolána s určitým záměrem a může se následně nepředvídatelně a neplánovaně pohybovat a vyvíjet směrem odlišným.

Jakmile si mladiství alespoň základním způsobem osvojili dovednost vlastní mediální zkušenosti reflektovat a uvědomili si, že vůbec nějaké mediální zkušenosti prožívají a že je možné o nich přemýšlet (více viz kapitola 3.2.1.), začalo pro ně být přirozené o vlastních mediálních zkušenostech přemýšlet a objevovat v nich nejrůznější aspekty. Začali si zároveň všimnout, že mediální zkušenosti zasahují do nespočtu aspektů každodenního dne, že s médii sportovali, komunikovali, hledali v nich inspiraci, formálně i neformálně se s nimi učili, plakali, tančili, radovali se, vzpomínali, že jim pomáhala se orientovat, vytvářela společnost či pomáhala prožívat autentickou část sebe sama.

„Ve chvíli¹² kdy dělám běžné věci jako třeba vaření, žehlení nebo sprchování se, automaticky si pustím video nebo písničku z mého playlistu.“ (Ester)

„Můj trénink [tancování] se odehrává na platformě Zoom, kde se dá i sdílet hudba, takže je to zařízené. Kdyby mi někdo řekl před covidem, že budu tancovat před počítačem a bude to pro mě rutina, tak bych se tomu zasmál, jenomže teorie je pravdou.“ (Jan)

„Na mobilu mám stažené mapy a často je používám. Když jedu někam, kde to neznám, vždycky si ty mapy vytáhnu a najdu si cestu. Vlastně si kdykoli můžu zapnout mapy a najít třeba nejbližší restauraci, když mám hlad. Díky tomu, že můj mobil má přístup k mé poloze, tak vždy vím, kde jsem. Když mám mobil, signál a data, tak se vlastně nemůžu ztratit. Mapy a GPS je úžasný vynález, díky kterému se neztratíme a taky nám o mnoho usnadňuje život.“ (Hanah)

„Dneska jsem si chtěl zahrát písničku na kytaru. Otevřel jsem si aplikaci, napsal tam název a vyjely mi akordy v různých stupnicích, a já si jednu vybral. Poté jsem se zamyslel, jak si dneska může člověk zahrát či se učit na kytaru nebo jiný nástroj, protože to je opravdu jednoduché.“ (Jan)

I když různé mediální zkušenosti postupovaly do různých aspektů každodenního života mladistvých, ne vždy měly pro mladistvé stejně důležitou roli. Mediální zkušenosti tak v zásadě odrážely každodenní zkušenost v její dynamičnosti a ambivalenci. Některé mediální zkušenosti vnímali mladiství jako velmi okrajové, jiné pro ně měli silný osobní význam (více viz kapitola 3.1.2.), jiné mediální zkušenosti si vyčítali a snažili se hledat způsob, jak jim porozumět či jak s nimi nakládat tak, aby se jim s médii žilo dobře.

Těmto jednotlivým naznačeným aspektům bude níže věnována pozornost podrobněji. V této části se skrze výpovědi mladistvých snažíme hned v úvodu ilustrovat, nakolik je mediální zkušenost pro mladistvé komplexní, různě intenzivní, nakolik odráží širší osobní a společenské aspekty (např. vývojové úkoly), které byly popisovány v teoretické části. Jinými slovy kolik různých aspektů se v reflexích mladistvých začne objevovat ve chvíli, kdy k tomu dostali prostor.

„Média jsou mým pevným bodem, utvářím si díky nim svojí image a svoje postavení. Hledám skrze ně propojení a pochopení u ostatních. Chci být originální, ale zároveň nechci být odsouzena okolím. Chci

¹² Vzhledem k tomu, že uvedené výpovědi jsou často autentickými dokumenty mladistvých, nebylo zasahováno do stylistické a gramatické správnosti.

zapadnout do sociálních norem a ideálů, a zároveň chci být sama sebou. Mám často pocit, že jsem v rozporu sama se sebou a vlastně nevím, kdo jsem a co chci.“ (Ester)

„Zjistil jsem, že trávím opravdu hodně času na mobilu a je to zbytečné. Je to jak vyhodit všechn tento čas z okna. Samotného mě to naštvalo, tak jsem s tím něco začal dělat. Udělal jsem tzv. digitální detox, což je první krok k tomu, jak ovládnout kontrolu mojí aktivity na sociálních sítích. Začal jsem si dávat otázky, které mi pomohly odkrýt pravdu o sociálních sítích. Po týdnu detoxu jsem zjistil, že to není vůbec jednoduché. Zaskočila mě jedna věc, že to není jenom telefon, ale i herní konzole, televize, počítač.“ (Jan)

Specifickým aspektem, který jsme zvolili jako charakteristický pro první tematický celek, je „ambivalence“, kterou bylo možné v mediálních zkušenostech mladistvých pozorovat. Tuto ambivalenci lze dobře ilustrovat na mediálních zkušenostech, které jsou součástí rodinného života mladistvých. Podobných kontextů by jistě bylo snadné najít několik, neznamená to tedy, že ambivalentní mediální zkušenosti mladiství prožívali pouze v rodině. Ambivalencí mediální zkušenosti je myšlena například situace, kdy mladiství prožívali mediální zkušenosti, které byly v rodině či rodiči obecně schvalovány, vyžadovány, iniciovány či podporovány. Jednalo se například o zkušenosti, které v rodině umožňovaly trávení společného času, vytvářely zábavu, podílely se na udržování vztahů či sloužily k vzájemné komunikaci. Takové zkušenosti byly obecně vnímány jako „pozitivní“, a to jak mladistvými, tak právě dalšími rodinnými příslušníky.

„Tyhle květiny [přiložené foto] dneska prozářily nejen můj pokoj, ale i konverzaci v naší rodinné skupině na WhatsAppu. V naší skupině se povídá prakticky o všem. Někdy jsou témata vážnější a pochmurnější a někdy jsou jen pro pobavení a na odlehčení.“ (Ester)

„Trávil jsem čas s tátou a koukali jsme se na fotbalový zápas. Byla to remíza a pro mě to byl neuspokojivý výsledek. Táta byl s výsledkem docela spokojený.“ (Jan)

„Když jsem jí [mámě] představila online hru UNO, byla z toho upřímně nadšená a chtěla, abychom to hrály každý večer. Někdy jsme na tom strávily třeba i dvě hodiny. Ale neřekla bych, že jsme byly asociální. Já jsem mámě radila a máma lamentovala nad tím, když jsme prohrály. Je to vždy velká legrace.“ (Ester)

V kontrastu k mediálním zkušenostem, které přispívaly například k zábavě či k trávení společného času, byly mediální zkušenosti, které již nebyly vnímány jako jakkoliv prospěšné. Často se přitom jednalo minimálně o podobné zkušenosti (např. stejné místo – dětský či obývací pokoj, stejná aplikace či technologie – chytrý telefon apod.) a mladiství v tomto ohledu následně prožívali mediální zkušenosti, kterých se týkaly různé zákazy, probíhala kolem nich různá vyjednávání, byli v jejich rámci různě nálepkováni, vychovávaní či snad i zesměšňováni. Zkrátka některým zkušenostem byla věnována speciální pozornost, jiným nikoliv.

„Já už třeba mám 2 měsíce a půl zabavenej PS4.“ (Jan)

„Když hraju na počítači fotbal, tak rodiče nechápou, že se snažím vyhrát. Klidně mi přijdou do pokoje a řvou na mě. A když jim řeknu že se potřebuju soustředit, tak říkají, že to je jenom hra. Nechápu, že to беру jako e-spor, a že chci taky vyhrát jako venku na hřišti. A nechápou, že když to vypnu, dostanu ban, a když prohraju, budu mít horší rank.“ (Adam)

Tato ambivalence byla zásadní v tom smyslu, že případná omezení či negativní konotace mediálních zkušeností postrádala jakýkoliv klíč, kterému by mladiství byli schopni rozumět. V zásadě byly tedy tyto zkušenosti viděny jaksi jednoduše bez toho, aniž by zde byla snaha porozumět jejím jednotlivým nuancím. To lze pozorovat ve výše popsané zkušenosti, kdy sledování fotbalového televizního utkání s rodičem bylo považováno za příjemně strávený společný čas, ale hraní fotbalového zápasu na počítači bylo následně omezováno a bráno jako „nedůležitá“ aktivita či jako „ztráta času“.

Podobným příkladem takové ambivalence byla například situace, kdy rodiče od mladistvých vyžadovali, aby měli u sebe neustále chytrý telefon, a mohli tak se svými dětmi zůstat v kontaktu. Přítomnost toho samého chytrého telefonu v jiném kontextu byla ale následně (nejasně definovanou) překážkou bránící (nejasně definovanému) rozvoji mladistvého.

„Když přijde ke mně do pokoje rodič a uvidí mě, jak na elektronice dělám něco jiného než školu, úplně se se zhrozí a začnou lítat věty jako: ‚Ten mobil tě začíná dělat nudnou jako všechny ostatní!‘ nebo ‚Ty jsi byla tak tvořivý človíček a koukej, jak jsi dopadla‘ nebo ‚Okamžitě odnes ten mobil!‘. (Hanah)

Rozdíl mezi tím, co mladiství subjektivně „uvnitř“ prožívali a jak byly mediální zkušenosti hodnoceny „zvenku“, byl značný. Toto rozlišování na „lepší“ a „horší“ mediální zkušenosti se týkalo i samotných mladistvých, kteří si některé mediální zkušenosti odpírali, vyčítali a jiné naopak považovali za prospěšné, často ale bez jakéhokoli klíče či pravidel. Z uvedených příkladů mladistvých vyplývalo spíše vzájemné nepochopení mezi mladistvými a dospělými. Mladistvým mohl chybět adekvátní prostor a dovednost se k vlastním zkušenostem vyjádřit, dospělým zase dostatečný zájem či schopnost se o mediální zkušenosti mladistvých zajímat. Když už mladiství tento prostor pro vzájemnou diskuzi o mediálních zkušenostech dostali, jednalo se spíše o komunikaci, která nebyla založena na partnerském dialogu, což bránilo zveřejnění subjektivních prožitků mladistvých. Tato ambivalence, kterou mladiství s médii zažívali, přispívala k tomu, že mladiství obecně s médii žili v určitých oblastech svého života v určité ostražitosti, strachu z toho, že budou přistiženi, jak média používají, a to i v jejich soukromém prostoru (například v pokoji), když trávili svůj volný čas.

„S rodiči o těchto dohodách občas diskutujeme, ale většinou se nic moc nezmění. Asi největší a pro mě nejdůležitější dohoda je dohoda o času stráveném hraním na počítači. Ta se mi úplně nelíbí, protože mi přijde, že mám limit na hry moc krátký, na druhou stranu ale chápu, proč to tak rodiče zavedli, protože to není úplně zdravé a nic mi to nedává (podle nich).“ (Adam)

„Když bych nestíhala školu a nechodila ven, možná bych to ještě pochopila, ale já to všechno dělám! Školu mám vždycky hotovou, tak čtyřikrát týdně jdu s někým ven a mimo to chodím i sama jen tak na procházku, čas od času něco upeču/uvařím – tak bych si někdy ráda odpočinula u elektroniky! A to ještě neberu v potaz to, co jsme se učili minulou hodinu – že média mohou mít někdy v sobě skrytá fakt velká témata. A ještě poslední věc. Je korona a elektronika teď byla ve většině našeho života – s tím se rodiče musí smířit... Většinou už se s nimi ani nesnažím argumentovat, ale když už ano, tak používám věty typu: ‚Mám všechny věci hotový, tak si to chci dát za odměnu! Vždyť si to zasloužím :).‘ Většinou mi tu elektroniku stejně vezmou.“ (Hanah)

Paradox této popisované ambivalence následně dokreslovala skutečnost, kdy mladiství zmiňovali nespočet situací, kdy mediální zkušenosti, které jim byly zakazovány či byly zesměšňovány, dělali dospělí také. V této popisované ambivalenci se tak zejména odrazilo nedostatečné vzájemné porozumění a schopnost vést o mediálních zkušenostech citlivý a respektující dialog.

„A přitom rodiče nemají co říkat! Denně na počítači stráví minimálně 3 h a ne jenom z povinnosti. Ale vím, že je to štve, že jsou taky tak trochu ‚závislí‘, a asi si myslí, že to máme podobně.“ (Hanah)

„Táta mi v dětství vyčítal, že trávím moc času na telefonu. Je to pravda a bylo to hlavně kvůli tomu, že společnost na internetu mi byla milejší. Byl to pro mě únik. Mohla jsem například napsat mámě, jak strašně mě táta štve.“ (Ester)

„Například dnes jsme se pohádaly kvůli tomu, že máma se během naší společné večere kouká do telefonu.“ (Ester)

Ambivalentní povaha mediálních zkušeností, která byla popsána na příkladu mediálních zkušeností, které mladiství zažívali v rodině, měla i svoji další rovinu. Ta byla již dána „dynamickou povahou“ mediálních zkušeností jako takových. Mladiství takto totiž mohli začít mediální zkušenost s určitým účelem (například se chtěli na chvíli odreagovat, podívat se na školní e-mail, odepsat kamarádovi na zprávu), ale jakmile do mediální zkušenosti vstoupili, mediální zkušenost se začala dynamicky „samovolně“ rozvíjet směrem, který jednak nebyli schopni předem předvídat, ale zároveň ho pro ně bylo často složité ovlivnit. Když mediální zkušenost mladistvé „vtáhla dovnitř“ či „pohltila“, mohly mediální zkušenosti, u kterých se mladiství chtěli jen na chvíli odreagovat, skončit výčitkami svědomí z „promarněného času“. Toto bylo dáno i obecnější povahou toho, že například ten samý počítač či chytrý telefon byl mladistvými používán na nespočet různých aktivit (práce do školy, zábava, komunikace s přáteli či s rodiči, hledání inspirace, sportování apod.).

„Sledoval jsem Youtube a nějak jsem do toho zakoukal. Díval jsem se na rozhovor s jednou známou osobností a potom jsem si řekl, že už stačí a vrhnu se na učení. Jenomže mě to opět chytlo a začal jsem se dívat na další a další video. Díky bohu jsem si sám v hlavě řekl, že takhle to nejde. Takže jsem se z té pasti dostal včas, ale měl jsem ze sebe špatný pocit, jak jsem promarnil svůj čas. Ale nakonec jsem všechno stihl a bylo to dobrý, protože jsem se na YouTube nedíval tak dlouho. Napadla mě myšlenka, a to, proč se díváme na YouTube, když stejně máme poté špatný pocit z toho, že jsme promarnili další kus našeho života.“ (Jan)

Opakovaná a dlouhodobější reflexe umožňovala mladistvým si této ambivalentnosti a dynamičnosti všimnout či si o těchto mediálních zkušenostech klást otázky jako například „proč dělám něco, z čeho pak mám špatný pocit či výčitky“. Tímto

způsobem se začínali přirozeně učit, zajímat se o svůj život s médii a postupně rozvíjeli své porozumění mediálními zkušenostmi (více viz kapitola 3.2.1., 3.2.2. a 3.2.3.). Mladiství si v tomto ohledu začali také uvědomovat, že jim na jednu stranu mediální zkušenosti přinášely něco prospěšného a na druhé straně jim něco znepríjemňovaly.

„Některé písně mě dokážou přimět k hlubokému zamyšlení, ale někdy způsobí, že přemýšlím až příliš, a to se pak přestanu soustředit na domácí úkoly.“ (Sofie)

“Už jsem mluvil o tom, jak nás hudba ovládá. Ale nejen to. Na druhé straně nám taky dodává sebevědomí, tvoří kamarádství, upevňuje přátelství a tvoří vzpomínky.“ (Jan)

„Sociální sítě jsou strašně komplikované. Dnes jsem se podívala na Instagram. Bezmyšlenkovitě jsem si projížděla nové příspěvky. Všimla jsem si, že mi z toho je úzko. Bylo mi líto, že nejsem tak aktivní a nevidám se z přáteli a že vlastně nemám tolik přátel. Často mi sociální sítě dělají špatnou náladu. Přitom originální účel sociálních sítí je socializace a to, aby jsme věděli, jak se naše okolí má a co dělá. Je to hezké vědět o svém okolí, ale často mám pocit, že je to takové sledování za zády toho člověka. Vlastně vím, jak se někdo má bez toho, aby mi to řekl on, a to je strašně divný pocit. Vlastně někdo o sobě sám podává informace, ale není to přímo mně. Je to zvláštní pocit. Někdy se k těm lidem cítím vzdáleněji, když o nich vím jen přes sociální sítě. Když se s nimi pak vidím doopravdy, je mi nepříjemné, že vlastně vím, co dělají a jak se mají, ale vlastně úplně ne. Vždy to může být nějaká přetvářka nebo jen ta světlá stránka. Někdy to je zase naopak, že lidé předpokládají, že o nich víme díky sociálním sítím, ale my je třeba nemusíme mít nebo to tak často nesledujeme. Taky mi přijde, že v dnešní době je mít Instagram nebo třeba Facebook něco jako samozřejmost.“ (Ester)

Z reflexe mladistvých vyplynulo, že nebyli lhostejní k tomu, jaký mediální život žili. Naopak mediální zkušenosti pro ně byly něčím, s čím denně vyjednávali, snažili se hledat takovou podobu života s médii, se kterou by byli spokojeni, aby se jim s médii dobře žilo. Způsobu, jakým se to snažili zařídit, se budeme věnovat podrobněji níže (více viz kapitola 3.2.3.).

V prvním tematickém celku jsme identifikovali ambivalenci a dynamičnost přítomnou či určující mediálními zkušenostmi mladistvých. V další části se budeme věnovat tzv. opakované mediální zkušenosti a tématu intimity.

3.1.2. T2: Opakovaná mediální zkušenost, intimita a hledání autenticity v mediálních zkušenostech

OPAKOVANÁ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST

Mediální zkušenost, kdy dotyčný opakovaně prožíval stejnou či podobnou zkušenost, kterou již jednou prožil, byť v částečně jiném kontextu (např. sledování stejného filmu, opakované poslouchání stejné písničky). Opakovaná mediální zkušenost vytvářela dotyčným určitý bezpečný prostor intimního charakteru „v zákulisí“, který pro ně byl předvdatelný, ve kterém mohli spočinout, doprožít určité emoce či se chovat autenticky a spontánně.

Jakmile si mladiství osvojovali dovednost vlastní mediální zkušenosti opakovaně reflektovat, začali v nich objevovat nové, často hlubší vrstvy významů, co s mediálními zkušenostmi zažívali. V tomto tematickém celku bude možné pozorovat velmi osobní a intimní prožitky, které mediální zkušenosti vytvářely či které si mladiství záměrně dopřávali. Mediální zkušenosti se tímto způsobem ukázaly být pro mladistvé velmi intimní povahy. Pro mladistvé byly takto mediální zkušenosti jednak „kamarádem“, který jim vytvářel společnost, jednak ale také určitým „pevným bodem“, ve kterém se mohli zastavit, odpočinout si, zorientovat se či zůstat v pocitu bezpečí. Do tohoto prostoru, který jim mediální zkušenosti vytvářely, se navíc rádi a opakovaně vraceli.

„Média jsou mým pevným bodem, utvářím si díky nim svojí image a svoje postavení. Hledám skrze ně propojení a pochopení u ostatních. Chci být originální, ale zároveň nechci být odsouzena okolím. Chci zapadnout do sociálních norem a ideálů, a zároveň chci být sama sebou. Mám často pocit, že jsem v rozporu sama se sebou a vlastně nevím, kdo jsem a co chci.“ (Ester).

„Když mám úzkosti, hraní [počítačových her] je pro mě takovým pevným bodem, kterého se můžu chytnout. Hraní je pro mě oporou.“ (Jan)

Ve chvíli, kdy se mladiství necítili dobře, když například zažívali různé typy úzkostí, pro ně média představovala jeden ze způsobů, jak se částečně ukotvit či zklidnit.

Mediální zkušenosti tak mladistvým často sloužily jako způsob, jak si mohli například zlepšit náladu, určitým způsobem zmírnit utrpení, nepohodlí, nepředvídatelnost či nejistoty, které v dané chvíli prožívali. Tímto způsobem mediální zkušenosti často napomáhaly k tomu, aby jim v daný moment bylo lépe. I z toho důvodu měla pro mladistvé média silný osobní význam.

„Když moc dobrou náladu nemám, tak si pustím hip hop a pak mi bude lépe. Bez hudby si nemůžu představit život. Vím že to zní přehnaně, ale hudba je pro mě velmi důležitá.“ (Adam)

„A pak mi došlo, že jsem si k tomu nezapnul hudbu. Asi se ptáte, proč bych si měl zapínat hudbu. Podle mě, kdo je nějak hudebně založený a opravdu rád poslouchá hudbu při jakékoliv příležitosti, tak mě chápe. Já prostě bez hudby nedokážu dělat nic. Ale já jsem chtěl ještě najít větší pointu tohoto tématu. Uvědomil jsem si, že bez hudby bych neměl radost dělat různé činnosti. Jako například teď, mám v uších sluchátka a poslouchám hudbu, která se zrovna hodí k tomuto tématu a aktivitě.“ (Jan)

Podobné výpovědi mladistvých umožnily vidět, že mediální zkušenosti jsou vždy v bezprostředním vztahu s ostatními aspekty života, které mladiství právě prožívali. To je již v dílčím rozporu se zjištěními v první části zjištění (T1), ve které byla média v životě mladistvých často vnímána (rodiči, školou) jako izolovaná od těchto ostatních aspektů. Mediální zkušenosti mladistvých přitom vždy jaksi korespondovaly či kopírovaly jejich aktuální radosti, starosti, předchozí životní zkušenosti či zkrátka témata jejich aktuálního životního období, ve kterém se nacházeli.

Mediální zkušenosti měly v tomto ohledu pro mladistvé zvlášť důležitý význam. V mnoha ohledech jejich života byla totiž tím, skrze co se dozvídali o oblastech či tématech, která buď zažívali vůbec poprvé (navazování partnerských vztahů, proměna sexuality, sebepoznávání, formování identity, hledání vlastního místa ve společnosti, či rozhodování o budoucím profesním směřování), či neměli nikoho, na koho by se mohli obrátit a zjistit si tak více informací. Mladiství se tak snažili (museli) v těchto tématech vyznat po svém a média pro ně byla v tomto ohledu podstatným zdrojem, který jim navíc umožnil poznávat, učit se a hledat odpovědi způsobem, kterým oni sami chtěli a když oni sami potřebovali.

„Slyším tam lidi mluvit o věcech, o kterých bych se v reálném životě s nikým nebavila, a tím se obohacuji o nové vědomosti. Film nám může ukázat, jak se jiní lidé vypořádávají v podobných situacích, jako jsme

zrovna my sami. Může nám to pomoc zjistit, že nemáme problémy jako jediní na světě. Když se ve filmu najdeme, můžeme vidět, jak se s podobnými problémy potýká jiný člověk.“ (Adina)

V tomto ohledu vytvářely mediální zkušenosti mladistvým druh podpory, jistoty či společnost, kterou sami mladiství nazývali jako kamarádství či pevný bod v jejich životě. Tímto způsobem média mladistvým vytvářela společnost kdykoliv ve chvíli, kdy se nechtěli cítit sami nebo měli obavu být sami.

„Ráda si videa pouštím, abych měla nějaký šum na pozadí. Je to jako kamarád, který mi něco vypráví a mně je s ním dobře, protože mám pocit, že nejsem sama.“ (Ester)

„Pustila jsem si hudbu, protože jsem nechtěla sedět a pracovat v tichu. V tu chvíli mi hudba připadala jako kamarád, který mi nedovolí cítit se osaměle.“ (Sofie)

Tímto způsobem ale média vstupovala do velmi osobních oblastí a pro mladistvé tak měla silný osobní význam. Například ve chvílích, kdy se mladiství potřebovali „schovat“, zalézt si někam do bezpečí či mít chvílku pro sebe, jim právě mediální zkušenosti spoluvytvářely potřebné a hledané místo. V takovém prostoru, ve kterém potřebovali mít mladiství na chvíli pokoj od zmatku, nejistot, strachů, povinností, ale také ve chvíli, kdy si chtěli zlepšit náladu, potajmu tančit, zpívat nebo dovádět, pro ně média představovala způsob, který jim k tomu dopomáhal a umožňoval prožívat zkušenosti, které by bez médií prožili jen obtížně. Mladiství tímto způsobem byli a nebyli sami.

V těchto chvílích mladiství často prožívali tzv. opakované mediální zkušenosti, které lze považovat za zkušenosti značně intimní povahy. Jedná se o mediální zkušenosti, které si mladiství vytvářeli úmyslně a opakovaně (aniž by zatím tomuto fenoménu nutně zcela rozuměli) a které měly v jejich životě speciální význam. Jedná se o mediální zkušenosti, kdy mladiství například sledovali jeden a ten samý seriál například v určitých částech dne pořád dokola, respektive například poslouchali písničky, které už dříve několikrát slyšeli. Opakované mediální zkušenosti umožňovaly mladistvým vstoupit do zmíněného bezpečného a především předvídatelného prostoru, ve kterém mohli navíc mladiství být spontánní a sami před sebou autentičtí.

„Nedokážu přijít na to, proč se mi líbí skladby, jaké se mi líbí, co je na nich dobrý. Vím, že se mi písnička líbí, když ji poslouchám pořád dokola, když se chci hýbat do rytmu.“ (Adina)

„Poslouchám i videa na YouTube, která už znám prakticky nazpaměť. Někdy si říkám, jaký trohl jsem. Ale teď jsem se nad tím zamyslela trochu víc do hloubky. Proč mám pořád potřebu poslouchat ty samá videa nebo hudbu, ať už jsem kdekoliv?“ (Ester)

Jednou z vrstev v těchto opakovaných mediálních zkušenostech bylo to, že mladistvým umožňovaly prožívat zkušenost, která pro ně byla předem předvídatelná. I když více či méně vědomě, mladiství díky ní zažívali zkušenost, kterou již znali a o které přibližně věděli, co jim přinese. U seriálů či filmů, které již znali, tedy například věděli, v jakých místech se budou smát, v jakých místech dojde k rozuzlení děje, jak seriál nebo film skončí. V případě poslechu hudby, u které zase například velmi dobře znali například refrén skladby, věděli, jak na ně bude píseň působit či jaké pocity jim skladba vyvolá.

„Někdy se vracím k určitým filmům, když se chci nějak cítit. U sledování Pána prstenů se cítím doma, na ten film se dívám už od malička, a proto mi připomíná moje dětství a i domov. Něco, kam patřím.“ (Adina)

„Moje dny už téměř pravidelně zahrnují menší taneční vsuvky několikrát denně. Pustím si hudbu na maximum a skáču a hýbu se do rytmu jako divá. Dneska jsem měla obzvlášť záživné taneční vystoupení v kuchyni. Pustila jsem si totiž Billie Eilish a její album When we all fall asleep where do we go?. S tímhle albem mám spojeno mnoho šťastných i smutných chvil, a tak ve mně písničky vzbudily různé vzpomínky a emoce. Většinou to byly ty pozitivní, a já jsem tak tančila během toho, co jsem připravovala oběd.“ (Ester)

„To je moje nejoblíbenější album, které Tom Walker vydal. Musím říct, že tohle album si přehrávám furt dokola a neomrzelo mě to a hlavně ty písničky jsou super na klidný poslech.“ (Jan)

„K nějaký skladbám mám vytvořenou asociaci, kterou si pokaždé vybavím, nebo mám po poslechu vždycky stejnou náladu.“ (Adina)

V opakovaných mediálních zkušenostech lze pozorovat, že mladistvým umožňovaly prožívat již dříve prožité emoce či pocity či že jim vybavovaly dříve prožité vzpomínky, které mohli buď znovu prožít, či jim s odstupem času lépe porozumět tím, jak v dané mediální zkušenosti odhalili nový významový aspekt. Mladiství tímto

způsobem s opakovanými mediálními zkušenostmi zažívali nespočet situací: připomínali si tím období dětství, prožívali smutné i radostné chvíle, opakované mediální zkušenosti jim dodávaly energii, zlepšovaly náladu či pomáhaly při soustředění. Opakované mediální zkušenosti mladistvým také vytvářely klidnou atmosféru či pomáhaly usínat. Tyto opakované mediální zkušenosti jim také umožňovaly určitým způsobem utéct před něčím, co nazývali „realitou“.

„Taky mě baví si pouštět písničky podle toho, jak se cítím nebo jakou mám náladu. Vypozoroval jsem, že se moje nálada a pocity odvíjí od toho, co zrovna poslouchám. Například si na noc pouštím Stay Golden EP a pomáhá mi to na usnutí. Na tréninku si třeba pustím Slipknot a pomáhá mi to na koncentraci. Výsledek mého pozorování je ten, že když správně využijeme hudbu, tak nám to může pomoci v činnostech, které máme udělat.“ (Šimon)

„Písnička, kterou jsem si pustila se jmenuje Scream & Shout a je od interpreta Will.i.am. a Britney Spears. Na tuhle písničku jsem náhodou narazila na TikToku a zalíbila se mi. Povzbuzuje mě, dává mi energii, sílu a sebevědomí. Během jejího poslechu mám chuť dělat věci, do kterých se mi normálně nechce. Mám chuť vyskočit ze židle a v teplácích klidně běžet půlmaraton. To jsem samozřejmě neudělala, ale kroutila jsem se a máchala jsem rukama kolem sebe. Ráda si pouštím písničky, které mě rozpohybují a nabudí. Nejčastěji v kuchyni a ve sprše. Ve sprše si s nimi i zpívám.“ (Ester)

„Když se rozhodnu poslouchat smutné písničky, můžu v tu chvíli brečet a být z něčeho nebo někoho smutná. Jakmile přestanu poslouchat smutnou hudbu a pokračuji ve svém dnu, už na smutné věci nemyslím. Je to tak, že když poslouchám smutnou hudbu, je to zóna, ve které si dovolím být smutná a brečet.“ (Sofie)

„Zhruba tak před dvěma lety jsem měla playlist, který jsem si udělala speciálně pro chvíle, kdy jsem chtěla brečet. Většinou to zabíralo. Zalezla jsem si do postele a pustila si hudbu do sluchátek. Přišlo mi, že jsem se ocitla ve svém bezpečném a komfortním koutku. Většinou mě dojímá text, který písnička měla. Ale podle mě taky velmi záleží na tom, jak je písnička zazpívána. Zaujme mě, když jsou v ní slyšet emoce a pocity, protože podobné se vyvolají i u mě.“ (Ester)

„Při poslechu jsem se dokázal vžít do pocitů umělce/zpěváka a promítnout je do toho, co zažívám já. Chytil mě rytmus, beat i hlas zpěváka. Přišla na mě lepší nálada a do rytmu jsem kýval nohou. Když poslouchám tvrdou hudbu, tak mě dokáže namotivovat. Při poslechu taky cítím radost a pohodu. Jaké je to vlastně poslouchat hudbu? Pro mě osobně to je uklidňující a osvobozující. Taky to umí dobře navodit

atmosféru. Hudba pro mě znamená vcítění, kulturu, zábavu, uklidnění a taky že nemusím poslouchat hluk okolo.“ (Šimon)

Zjištění, která vyplynula z reflexí mladistvých v této části naznačily, že mediální zkušenosti nabízely v kontextu každodenního života mladistvým značnou oporu, byly pro ně určitým pevným bodem, kamarádstvím či domovem. Mediální zkušenosti přispívaly k vytvoření místa, ve kterém se mladiství mohli zastavit, do kterého si mohli zalézt či se v něm zorientovat před tím, než přešli například k jiné aktivitě.

V období dospívání, ve kterém se mladiství nacházeli a které je obecně charakteristické svojí nestálostí, dynamičností, určitým zmatkem, protichůdností, nejednoznačností a ve kterém mladiství obecně zažívají mnoho nejistot, strachů, úzkostí, získávají zkušenosti, které předtím ještě nezažili. V této etapě zároveň oplývají množstvím energie, naděje, optimismem či smělymi vizemi, je zajímavé v tomto kontextu vnímat mediální zkušenosti jako zajímavý protipól. Mladiství tímto způsobem mohli vstoupit do prostoru, ve kterém si mohli odpočinout od nároků, které jsou na ně kladeny, do prostoru, ve kterém „uměli chodit“ a který si mohli přizpůsobit podle svých potřeb.

Mediální zkušenosti jim tímto způsobem umožňovaly odžívat časté změny nálad, potřebu po odreagování, odpočinku či jim dodávaly energii do aktivit, které chtěli mladiství vykonat. To vše také s důležitým uvědoměním, že popisované mediální zkušenosti jsou v určitém smyslu „únikem“ před něčím, co mladiství nazývali jako realita. Mladiství toto často neměli problém přiznat a byli si tohoto aspektu mediálních zkušeností vědomi.

„Vždyť média jsou do značné míry přece útěk před realitou.“ (Marek)

Fenomén opakované mediální zkušenosti tedy v tomto ohledu lze vnímat jako určitou kotvu a pevný bod pro mladistvé, kdy mediální zkušenosti tímto způsobem byly součástí různých rutin, rituálů, jako doplněk pro různé další aktivity a tak podobně. Opakovaná mediální zkušenost jako taková umožnila nahlédnout na život mladistvých a jejich mediální zkušenosti opět komplexněji a barevněji.

V opakovaných mediálních zkušenostech bylo také možné mj. identifikovat, jak mediální zkušenosti zasahují či interagují tzv. s „celým já“ (rozumem, emocemi/pocity, tělem, duchovní stránkou člověka), čemuž se budeme podrobněji věnovat v následující části zjištění.

3.1.3. T3: Unikátní význam jako spirituální aspekt mediální zkušenosti

UNIKÁTNÍ VÝZNAM A SPIRITUÁLNÍ ASPEKT V MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI

Spirituální aspekt v mediální zkušenosti představuje možnost v mediální zkušenosti objevovat a prožívat pozitivní lidské hodnoty, jako je důstojnost, láska, krása, úcta, soucit, respekt, inspirace, odolnost, vděčnost a další. Média takto mohou člověku pomoci překročit hranice všední existence a občerstvit jeho pohled na sebe sama, druhé i svět. Propojení těchto hodnot či prožitku s vlastní životní zkušeností představuje možnost objevení unikátního významu, myšlenky, vzpomínky, emoce, která je specifická právě pouze pro konkrétního jednotlivce, jelikož přímo zohledňuje jeho osobní historii.

Dalším aspektem mediální zkušenosti, který bylo možné v reflexích mladistvých identifikovat, je aspekt tzv. „ztotožnění“ či „identifikace“ a z toho plynoucí unikátní význam, který byli mladiství schopni identifikovat, porozumět mu a který byl specifický pouze pro ně osobně v kontextu jejich osobní historie. Tyto mediální zkušenosti se silným osobním významem budeme považovat za mediální zkušenosti spirituální povahy, případně jako mediální zkušenosti se spirituálním aspektem.

Taková různá ztotožnění či identifikace zažívali mladiství například s filmovými hrdiny, s různými částmi filmových scén, s hudebními interprety, částmi hudebního textu, s influencery, knižními příběhy, ale také s různými artefakty či značkami oblečení. Uvědomění a reflexe těchto ztotožnění následně pomáhala jejich vlastnímu sebepoznání, umožnila porozumět předchozím zkušenostem, případně jim sloužila jako příklad či inspirace k tomu, jak by oni sami mohli nebo chtěli žít. Mladiství si na této vrstvě také uvědomovali, jak je život každého člověka individuální a rozdílný.

„Každý vnímáme pohled na film jinak, a to je právě ten efekt originality každého z nás, protože každý máme jiný vkus a styl.“ (Jan, 16)

„Každý se dívá na film s jinými zkušenostmi. Proto se každého dotkne nějaká scéna jinak. Závisí to našich názorech, pocitech a zážitcích.“ (Ester, 16)

„Když si to sám zažil, ty dobrý, špatný zkušenosti, tak tě to rozesměje nebo rozpláče.“ (Adam, 16)

„Každý má unikátní pohled na věc. Každý má taky jiné zážitky, se kterými se může ztotožnit. Protože jsem něco podobného, co je ve filmu, už jednou prožil, tak se s tím dokážeme ztotožnit.“ (Šimon, 16)

Tyto individuální identifikace, které vznikaly v prostoru mezi „textem“ a „životem čtenáře“ byly pro mladistvé často velmi intenzivní a zároveň zasahovaly tzv. celého člověka. Mladiství do tohoto „čtecího procesu“, který jim byl umožněn reflexí mediálních zkušeností, přinášeli své celé já (rozumovou, emoční/pocitovou, fyzickou a duchovní složku), své předchozí i aktuální životní zkušenosti.

„Vzpomínám si, že když jsem se koukala na film Pokojný bojovník, dotklo se mě mnoho scén. Pocity beznaděje a pochybnosti o sobě samé jsou něco, co mě často trápí. A proto jsem cítila pochopení a smutek, když se to samé dělo i Danovi. Nejvíce se mě dotkla část, když si protagonista uvědomil, že nežije v přítomné chvíli, protože vím, že já také ne.“ (Ester)

„Písnička, která ke mně promluvila zatím nejvíce, je od Aurory a jmenuje se Winter Bird. Text se mi velmi líbí a trochu v něm nacházím kousky sama sebe.“ (Kayla)

Tato ztotožnění neprobíhala pouze s mediálními zkušenostmi s filmem či s hudbou. Jednalo se o širší fenomén, kdy tato ztotožnění nabízela různé mediální artefakty, oblečení, které pomáhaly formovat a artikulovat mladistvým to, kým jsou či kým chtějí být. V reflexi si pak tímto způsobem také začali uvědomovat roli, kterou pro ně daná média skutečně mají a jak je ovlivňují.

„Někdy chci vypadat nebojácně. Chci ukázat, že jsem sebevědomá a že jsem silná, a proto si na sebe obléknu koženou bundu a vezmu si černé vysoké boty. A někdy mám chuť se jen zachumlat do mikiny a vzít si huňaté ponožky. Taky někdy venku poslouchám hudbu. Cítím se pak jako badass holka v nějakém hudebním videoklipu a jsem nedotknutelná.“ (Ester)

„Hrozně ráda si vylepuji na stěny různé obrázky, plakáty a pohlednice. Myslím si, že to tvoří moji osobnost. Je to něco i dost osobního, protože kdokoliv by vešel do mého pokoje, tak by zjistil, že jsem z Prahy, mám ráda psy, umění a The Beatles (...) Nevím ani jak, ale dnes jsem si vzpomněla na tuhle maketu kouzelnické hůlky z Harryho Pottera. Jsem hrozným fandou a jednou jsem si k Vánocům přála hůlku Lenky Láskorádové. (...) Tuhle mikinu zase nosím skoro pořád a je hrozně příjemná. Dostala jsem ji k narozeninám a je to merchandise od zpěváka Shawna Mendese. Také se mi líbil design mikiny. Když mi bylo 14, byla jsem na jeho koncertě a byla to úplná bomba. Jak bych se

dívala na tuhle mikinu v obchodě, kdyby to nebyl merchandise od Shawna Mendese? Libila by se mi? Koupila bych si ji?“ (Ester)

Tyto mediální zkušenosti, ve kterých mladiství zažívali různé formy identifikace, kdy některé z nich vznikaly náhodně či nezamýšleně a jiné byly mladistvími často opakované, mladistvým opět vytvářely určitý typ zmíněného intimního prostoru, ve kterém mladiství mohli sami sebe jaksi autenticky prožívat, respektive prožívat část sebe, kterou nazývali jako „autentické já“ či jako „pravou individualitu“.

„Při poslouhání hudby často dělám věci bezmyšlenkovitě, spontánně a autenticky. Člověk mluví nebo zpívá do mých uší a mně je příjemně. Jsem to já bez žádných zbytečných přetvářek. Většinou se do toho velmi vžiju a místo toho, abych vařila, tak zpívám společně s vařečkou v ruce jako s mikrofonem. Moje tělo se vlní do rytmu hudby, cítím v sobě proudit pozitivní energii a moje srdce divoce bije. V tu chvíli jsem nejzranitelnější. Možná proto tolik lidí se stydí tancovat před ostatními. Nechceme, aby ostatní lidi viděli naše pravé já. Je téměř neuvěřitelné, jak mocná hudba je. Písničky si hlavně pouštím, když mám dobrou náladu. Naopak videa si pouštím, když se cítím melancholicky anebo potřebuji odreagování.“ (Ester)

„Tam jsme sami sebou, pravá individualita, film je jedno z míst, kde se naše originalita projeví nejvíc.“ (Jan)

Toto často spontánní a autentické prožívání sebe sama, které mladiství s mediálními zkušenostmi zažívali, nazývali také jako „splnutí“ či „zapomenutí na sebe sama“. Opět se jednalo o prostor spoluvytvářený mediálními zkušenostmi, ve kterém se mladiství mohli cítit bezpečně, zapomenout či pustit starosti každodenního života, odpočinout si, uvolnit se či prožít a vyjádřit části sebe sama, které například v jiných kontextech nemohli.

„Když se dívám na dobrý film, zapomenu na okolní svět. Je to čas, kdy neposlouchám svoje myšlenky o ničem jiném, než o filmu. U filmů se často cítím, že moje problémy nejsou důležité, což je čas od času osvěžující.“ (Adina)

„Při poslechu taky cítím radost a pohodu. Jaké je to vlastně poslouchat hudbu? Pro mě osobně to je uklidňující a osvobozující, taky to umí dobře navodit atmosféru.“ (Šimon)

„Když jsem si zapla hudbu, cítila jsem, jak to potlačuje moje ostatní myšlenky nebo pocity. Je to, jako bych žila jenom tou písničkou. Když se naladím na rytmus skladby, je to trošku, jako bych s ní splýnula.“

Moje tělo se chtělo hýbat do rytmu, kývat hlavou. Když poslouchám hodně dobrou písničku, mám z poslechu husí kůže, někdy mnou projde taková vlna energie, někdy začnu zpívat.“ (Adina)

Podobné mediální zkušenosti mohly být na jedné straně velmi intenzivní a celistvé, na druhé straně ale mohly z důvodu určité absence „přirozené“ zpětné vazby pro mladistvé znamenat určité riziko v tom smyslu, že si mladiství postupně přestali uvědomovat, že nějakou mediální zkušenost vůbec prožívali.

Když se pak mladiství z těchto mediálních zkušeností „probudili“ či se k nim zpětně vraceli v reflexi, mohli zažívat jak to, co popisují v citacích výše, tedy že mediální zkušenosti pro ně skrývaly množství informací pro jejich potencionální celistvý (duchovní) rozvoj, tak také mohli mít určité výčitky svědomí z toho, že například s médii trávili více času, než původně chtěli. Zde bychom se opět vraceli ke zjištěním týkajícím se dynamičnosti a ambivalence, která je v základu mediální zkušenosti jako takové.

„Hrál jsem FIFU 21 a hrál jsem ji opravdu dlouho, až jsem začal chytat nervy, a tak jsem to vypnul. Večer jsem přemýšlel, jestli je v tom nějaký smysl. (...) Díky bohu jsem si sám v hlavě řekl, že takhle to nejde. Takže jsem se z té pasti dostal včas, ale měl jsem ze sebe špatný pocit, jak jsem promarnil svůj čas.“ (Jan)

„Píseň mi zlepšila náladu a dostala jsem víc energie. Nohy mi poskakovaly do rytmu. Když se mi nějaká píseň líbí a mám při poslouhání dobrou náladu, je těžké přestat hudbu poslouchat obecně. Po každé písničce si pouštím jinou a může takto uplynout hodina.“ (Sofie)

3.1.4. Shrnutí první části zjištění

První část zjištění byla věnována povaze mediální zkušenosti mladistvých a reflexi mediálních zkušeností mladistvými. Z třech tematických celků vyplynulo, že na mediální zkušenost mladistvých bylo možné nahlížet jako na (1) dynamickou, ambivalentní a jako prostupující všemi aspekty jejich každodenního života. Dynamickou v tom smyslu, že mediální zkušenost jako taková se často „sama“ rozvíjela a proměňovala. Ambivalence v mediální zkušenosti znamenala především rozdíl mezi tím, jak byla mediální zkušenost mladistvými „zevnitř“ prožívána a jak byla následně „zvnějšku“ (mladistvými či dospělými) hodnocena. Při přemýšlení či hodnocení mediální zkušenosti opakovaně docházelo k přehlížení mnoha aspektů, které byly v dané

zkušenosti přítomny, ale nebyla jim věnována dostatečná pozornost. Zároveň také některé mediální zkušenosti byly v určitém kontextu schvalovány a hodnoceny pozitivně a v jiném nikoliv. Dále byl (2) identifikován aspekt „opakované mediální zkušenosti“, kdy mladiství stejné mediální zkušenosti zažívali opakovaně, a to z nejrůznějších důvodů. Tyto opakované mediální zkušenosti jim například vytvořily konkrétní pocity či vytvořily intimní prostor, ve kterém se cítili bezpečně, ve kterém mohli být spontánní a autentičtí (například tančit, radovat se, plakat, zažívat svoji „pravou individualitu“), odpočinout si či prožít složité osobní situace (zvládat například různé úzkosti). Jednalo se o prostor, který dobře znali, do kterého se opakovaně vraceli a který si do značné míry mohli přizpůsobit podle svých aktuálních potřeb. Tato opakovaná mediální zkušenost také do značné míry přispívala k něčemu, co mladiství nazývali jako „pevný bod“ či „kamarád“, kdy pro ně média měla intimní charakter. V tomto kontextu média pro mladistvé představovala určitou společnost, „kamaráda“, který byl neustále k dispozici a který mladistvým nedovoloval, aby se například cítili sami.

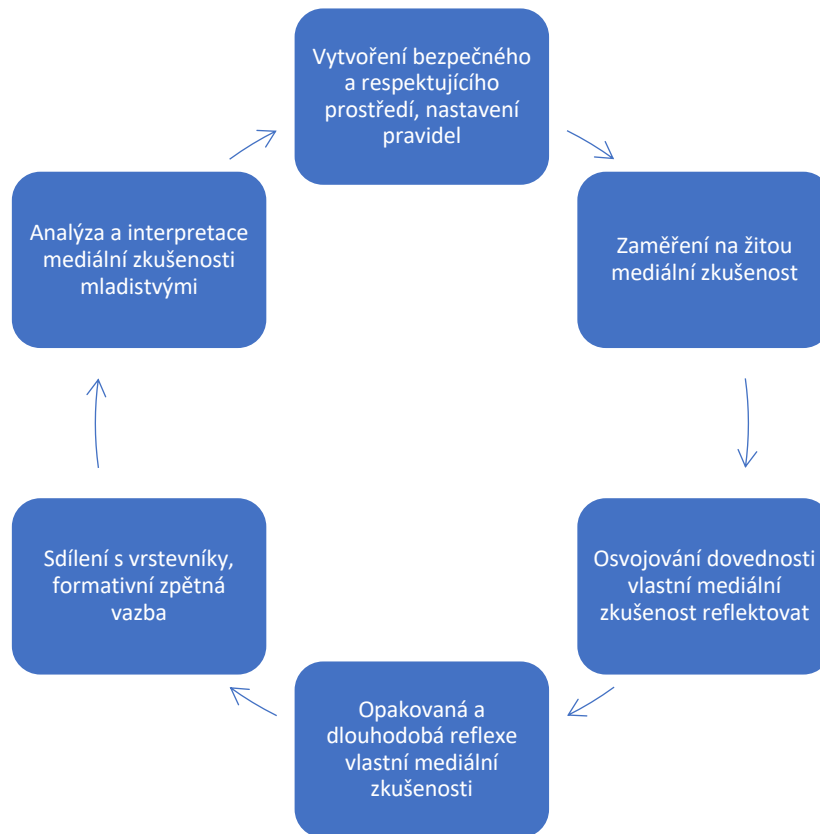
Poslední (3) vrstvou byl aspekt, kdy mladiství v mediálních zkušenostech pro sebe identifikovali unikátní a osobní významy, které byly propojeny s jejich minulostí, aktuálně prožívaným obdobím či s představami o budoucnosti. Mladiství tímto způsobem zažívali díky mediálním zkušenostem určité ztotožnění a v tomto ztotožnění nacházeli významy, kterým mohli rozumět pouze oni sami.

Jednotlivé zmíněné vrstvy mediální zkušenosti od sebe nebyly oddělené, ale naopak spolu přímo souvisely, vzájemně se prolínaly, navzájem se rozvíjely a prohlubovaly. Mediální zkušenost byla takto zároveň různě intenzivní a zasahovala komplexně všechny aspekty jejich života – interagovala s kognitivní, emocionální, fyzickou i spirituální vrstvou jejich bytí. Jednotlivé mediální zkušenosti byly zároveň vždy v určitém dalším vztahu s ostatními aspekty jejich každodenního života.

3.2. Reflexe vlastní mediální zkušenosti jako možný transformativní pedagogický přístup k (mediálnímu) vzdělávání

Reflexe vlastní mediální zkušenosti mladistvých umožnila zkoumat povahu mediální zkušenosti jako takové, jejíž jednotlivé dílčí vrstvy byly popsány v první části zjištění (T1–T3). Reflexe vlastní mediální zkušenosti byla ale také pedagogickým přístupem.

V druhé části zjištění (T4–T6) bude popsáno, jaké jsou limity a příležitosti tohoto reflektivního pedagogického přístupu (VO2).



Obrázek 9: Reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností mladistvých – stručné vysvětlení klíčových bodů pedagogického přístupu.

PŘÍLEŽITOSTI

- Možnost práce v bezpečném a respektujícím prostředí, vrstevnické učení, formativní zpětná vazba od facilitátora.
- Citlivý a individuální přístup ke každému z mladistvých.
- Komplexní přístup zahrnující rozumovou, emoční, fyzickou, spirituální složku mladistvých.
- Možnost práce s vlastní žitou zkušeností, zvýšení relevance učení.
- Mladiství se nemuseli obávat, že bude jejich práce známkována.
- Prohlubující se schopnost metakognice mladistvých ve chvíli, kdy dostali prostor.
- Možnost se o médiích a životě učit ve vztazích k ostatním aspektům života.
- Možnost zpochybnění samozřejmého, transformativní aspekty učení.
- Osvojování dovednosti reflexe jako klíčové kompetence pro život a celoživotní učení.
- Možnost dlouhodobého a věkově adaptabilního přístupu.
- Hledání vlastní podoby mediálního života a rozvoje v kontextu osobní historie, hodnot, potřeb, zájmů.
- Možnost rozvoje v oblastech, ve kterých to dotyčný mladistvý potřeboval.
- Rozvoj reflexe jako jedné z pěti hlavních kompetencí mediální gramotnosti – zvýšení všímavosti k mediálním zkušenostem a prohlubující se schopnost reflexe vlastních mediálních zkušeností.
- Přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a život v hloubkově medializované společnosti.

LIMITY

- Malý výzkumný vzorek, specifické školní prostředí, spíše experiment.
- Nároky na facilitátora, absence příkladů dobré praxe.
- Malá variabilita reflexe jako dovednosti, pro mladistvé postupně únavné.
- Malá variabilita propojení zkušenosti s odpovídající teorií.
- Kognitivní náročnost pedagogického přístupu pro mladistvé, možné opadnutí zájmu.
- Nutnost proaktivity samotných mladistvých k reflexi.

Obrázek 10: Reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností mladistvých – limity, příležitosti, potenciální rozvoj mediální gramotnosti

3.2.1. T4: „Přišlo mi, že to jakoby ani nepatří do školy.“

Získání odstupu od každodenního života pomocí reflexe a učinění mediálních zkušeností, které byly do té doby mladistvými považovány za samozřejmou součást každodenního života, a učinění těchto zkušeností nesamozřejmými, bylo pro mladistvé ze začátku „divné“. Buď pro tuto oblast života ještě neměli vybudovaný slovník, nebo jim chvíli trvalo, než si způsob přemýšlení o vlastních mediálních zkušenostech osvojili.

„Jo, je to divný. Představ si, že se tě jako zeptám, jaký to je řídit auto. Taky první nebudeš vědět. Tak ty se mě akorát ptáš na chytrej telefon.“ (Karel)

„Normálně, když jdu na Instagram, tak nepřemýšlím vědomě o tom, co na tom feedu mám. Ale když jsme to reflektovali, tak jsem to musela dělat. A ono to otevře takový nový brány, do takovýho nového universe. Že prostě začneš přemýšlet jinak, jak jsi předtím nepřemýšlel.“ (Sofie)

„Byl to ze začátku divný pocit, ale později mi to už přišlo v pohodě a byla to zábava objevovat nové věci.“ (Jan)

„Je trochu těžké vysvětlit můj pocit, když poslouchám hudbu. Myslím si, že to, jak na hudbu tancujeme, vyjadřuje, jaké je ji poslouchat. Akorát to vyjadřujeme řečí těla.“ (Adam)

Mladiství zpočátku výzkumu opakovali, že mají občas problém s tím, že neví, co se po nich přesně v reflexi chce. V této počáteční části výzkumu by jistě bylo prospěšné, kdyby již měli k využití různé příklady, jak taková reflexe vlastní mediální zkušenosti může vypadat. V rámci počátečních fází výzkumů si na to museli přijít spíše sami, navzájem se inspirovat, využívat zpětnou vazbu od průvodce a následně svoji reflexi upravovat či rozvíjet. I když mladiství denně prožívali nespočet různých mediálních zkušeností (více viz kapitola 3.1.1.), nebyli zvyklí vlastní mediální zkušenosti vědomě reflektovat. Neznamená to, že by mladiství o mediálních zkušenostech nijak nepřemýšleli, jejich přemýšlení bylo ale většinou nahodilé, intuitivní, ne nějak strukturované. Výzkum mladistvým nabídl jednak přímé zaměření pozornosti na jednotlivé mediální zkušenosti, ale také do určité míry prostor a strukturu, jak mediální zkušenost reflektovat. Trvalo nějaký čas, než si mladiství na způsob práce zvykli a než překlenuli počáteční rozpačité období.

„Ze začátku, já jsem nečekal, že to takhle bude vypadat. A bylo to takový strašně jako divný, ne... takový překvapivý, že se tímhle někdo jakoby zabývá. Já nevěděl, že něco takovýho vůbec je jako předmět. Já jsem nad tím nikdy moc nepřemýšlel, já jsem věděl, že médium je televize a zbytek mě moc jakoby nezajímal. Takže to všechno pro mě bylo hrozně nové.“ (Marek)

„Taky jsem nevěděla, co vše tam [co jsou média] patří a co vše můžu reflektovat.“ (Sofie)

„Jako na začátku jsem si říkal, co to jako je, mediální zkušenost. Fakt jsem nevěděl.“ (Jan)

Vzhledem k tomu, že s předměty, jako je dějepis či matematika měli mladiství již předchozí zkušenost, měli i jasnější představu, co v takovém předmětu mohou očekávat. Vzhledem k tomu, že jakkoliv cíleně zaměřené mediální vzdělávání v průběhu základní školní docházky buď neměli, nebo jen jako krátkodobou a zpravidla protektivní intervenci, byl pro ně tento způsob práce nový. I z toho důvodu, že se výzkum a vzdělávání odehrávalo v předmětu, který měl v názvu IT, mladiství spíše očekávali předmět techničtěji zaměřený, například práci na počítači.

„Když jsem se poprvé dozvěděl o tom, že budeme muset pravidelně psát jakousi reflexi věcí, co děláme ve škole i v osobním životě, tak jsem nebyl zrovna nadšený, protože mi jakékoliv psaní nikdy moc nešlo natož, aby to bylo pravidelné. Ze začátku mi to přišlo jako práce navíc, ale postupem času, nevím proč, jsem si k tomu udělal kafe a prostě mě bavilo psát o tom, jak jsem se cítil, jak to vnímám a zamýšlet se nad tím.“ (Šimon)

Jakmile si mladiství na způsob práce zvykli, bylo možné pozorovat, že jim možnost pravidelně reflektovat začala přinášet možnost se zastavit a usebrat se. S pedagogickým přístupem měli spojenou uvolněnou atmosféru bez nutnosti starat se o výsledek, také nemuseli hlídat, zdali odpovídají správně.

„Ježiš, prostě odpočinek. Je to klid. Přemýšlím si nad tím svým. Jsem jenom v tom. Nikdo nekřičel, jen jsem seděl a psal.“ (Jan)

„A že třeba v matematice máš dobrou nebo špatnou odpověď, ale v tom předmětu jsme tohle neměli. A to na tom, myslím, bylo dobrý. Je to taková zóna, kde můžeme dělat chyby.“ (Sofie)

„Líbí se mi, že se nemusím starat o výsledek, třeba při té metodě volného psaní.“ (Adina).

„Přišlo mi, že jak se většina lidí snažila přemýšlet, tak tam byla taková jiná atmosféra. Nemyslím špatná. Cejtiš, jak všichni.... to nejde popsat, jo. Se prostě změnila atmosféra do takovýho zamýšlenýho. Bylo zajímavý sledovat změnu, kdy o přestávce všichni běhají a křičí a pak najednou se psala reflexe, tak se to celý zklidnilo.“ (Šimon)

Někteří mladiství měli dále pocit, jako by pedagogický přístup, který byl pomocí reflexe zaměřený přímo na jejich vlastní zkušenost, ani nepatřil do školy a oceňovali, že se mohli vlastními zkušenostmi zaobírat.

„To je jak když má člověk dějepis, přírodní vědy, občanku a pak má mediálku. To je úplně jinej předmět, jinej svět. Člověku tam přijde, jak kdyby tam člověk vůbec nebyl ve škole, ale jako v nějakym kroužku. To mě na tom bavilo, to právě na tom bylo super.“ (Jan)

„Strašně se mi líbí, že pracujeme v mediálce hlavně sami se sebou, že můžu přemýšlet nad mými zkušenostmi a pracovat s mojí reflexí. Je to pro mě důležité, protože obvykle o sobě a mých zkušenostech nepřemýšlím.“ (Hanah)

„Je to vždycky takovej jinej svět. Jako třeba když jsi v kině, koukáš na ten film, jseš do toho úplně zabraněj a soustředíš se jenom na příběh toho filmu. Jakmile to skončí, když si pak bereš tu bundu, a odcházíš, tak to je takovej zvláštní pocit, že jo. Tak přesně takovej pocit je, když jsme dělali sebereflexi. Reflektuješ, pak se probudíš a jdeš dělat jiný věci.“ (Marek)

Speciální místo v porovnání s ostatními předměty měla část, kdy mladiství porovnávali rozdíl mezi tím, když je předmět ve škole založený více na faktech a na výuce konkrétních znalostí a když předmět vychází více z jejich vlastní zkušenosti. Většina předmětů, které ve škole mladiství měli, byla více založena právě na faktech, na probírané látce, kdežto na „mediálce“, jak postupně začali předmět nazývat, se jim líbilo, že byl více zaměřený na zkušenosti, které s médii prožívali v běžném životě mimo školu. Kromě toho, že v prostředí školy tyto zkušenosti z jejich běžného života vůbec dostaly prostor, mladiství pozitivně hodnotili také způsob, jakým se s těmito zkušenostmi pracovalo. Oceňovali, že si mohli postupně sami a svým tempem přicházet na to, jaké pro ně vybrané mediální zkušenosti jsou, a že mohli objevovat unikátní významy, které se přímo týkají jejich života. Pro mladistvé tak tento přístup byl zároveň určitým (pozitivním) vyvážením k ostatním předmětům, ve kterých buď není tolik prostoru pracovat s vlastními zkušenostmi, nebo předmět zkrátka není tímto způsobem pojatý.

„V tomhle právě byla ta mediálka skvělá. Věci jako první světová válka, jako dobrý. Je to dobrý vědět, že jsme se z toho nějak ponaučili, co se dělo, co se stalo. Ve výsledku pokud nejsi pedagog nebo se o to nějak nezajímáš, tak je ti to k ničemu. Pro nás je tohle jakoby minimální plus. Je to něco, co už jsme jednou slyšeli, slyšíme to podruhý, zatímco v mediálce, tam si objevoval pořád něco nového.“ (Jan)

„Víš, jakej je mezi tím hlavní rozdíl? To, že první světová válka trvala několik let nebo že čtyři na druhou krát osm... to si všechno... když se to naučíš, tak dobrý... ale on už to někdo jakoby zjistil. To si napíšeš na internet a hned víš odpověď. Ale když si napíšeš na internet „Proč

trávím tolik času na sociálních sítích“, tak odpoví ti to? Neodpoví. Možná ti vyskočí nějaký psychologický verze, ale nikdy to nebude na tebe... Každý je prostě jako jinej. V tom je ten hlavní rozdíl. V ostatních předmětech jakoby informace přejímáš, ale tady si je sám vytváříš. A to je ten hlavní rozdíl a to je podle mě i to, proč to lidi baví. Teď to asi řeknu blbě, ale já si ten dějepis nepotřebuju učit, já si to všechno můžu zjistit přečíst, je dobrý to umět, ale můžu si to přečíst. Ale já si bez toho, aniž by mi někdo řekl, tak a teď se prostě zamyslete nad tím, prostě když jdete po ulici, kolik vidíte médií, tak to mi nikdo neřekne a nikdo to za mě nezjistí, neudělá, sám si to musím vytvořit.“ (Marek)

„Mně dává smysl, že je to takhle vyvážený, že některý předměty jsou na nový znalosti a něco dělané takhle. Ale určitě je víc práce se zamýšlet nad sebou a hledat fakta v naší hlavě. Třeba v dějepisu se nemusíme moc zamýšlet nad tím, jak se cítíme. V tom je tohle těžší, ale asi v něčem zajímavější najít si ten svůj názor.“ (Adina)

Mladiství postupně rozptýlili i obavy výzkumníka, který se v průběhu výzkumu a výuky vypořádával s tím, jestli se tímto přístupem mladiství „dostatečně učí“ a jestli to pro ně není promarněný čas. Tato obava byla spíše obavou výzkumníka, která byla ovlivněná jeho předchozími zkušenostmi z toho, jak vypadalo vzdělávání během jeho školní docházky. Pro mladistvé naopak tento prostor, kdy se mohli zabývat více sami sebou, vlastními zkušenostmi a učit se tímto způsobem jaksi „zdola“, byl minimálně příjemnou změnou, ne-li tím, co na předmětu opravdu oceňovali a co ve škole potřebovali.

„Tohle myslím, že v našem školství na to má hodně lidí stejnej pohled. Že jako když se neučíme fakta, tak se vlastně neučíme. Ale myslím, že zaměřování na sebe sama je taky učení se. V naší společnosti to není bráno jako učení, ale já bych řekla, že poznávání sebe sama je někdy důležitější než prostě vědět všechny vzorečky v chemii. Protože to využije každý, poznat sebe sama se hodí každému. Všechny problémy, který ve společnosti máme, mi přijde, že jsou proto, že jsme se to nenaučili ve škole. Takže mi přijde, že tyhle věci, kdy se zamýšlíme nad sebou a nad samozřejmýma věcmá, do školy patří.“ (Adina)

„Nechci, aby to znělo nějak duchovně nebo spirituálně, ne že bysme se jakoby naučili, ale snažili jsme se nějak pochopit sami sebe a zároveň jak věci kolem fungují. Tím, že jsme se ohlíželi zpátky, spíš než se naučit nazpaměť nějaký vzorečky.“ (Šimon)

„Z pohledu studenta ti to řeknu tak, že my se nechceme učit, my se chceme dozvídat. Učíš se něco, co už třeba umí milion lidí a samozřejmě je dobrý ty věci znát, ale lepší je mnohem jakože se dozvídat nový věci, který třeba nemusí vědět každý. Nebo který jsou jenom o nás třeba. Takhle to vnímám já a takhle bych popsal ten rozdíl. Že čím je ta informace zajímavější, využitelnější a čím víc je to jako i o

nás, tak tím že to můžeme sami na sobě využít, tím pro nás bude ten předmět zajímavější.“ (Marek)

„Já bych ani neřekl, že jsme se neučili nové věci. Jen jsme se je učili jinak. Mediálka byla odlišná od všech ostatních předmětů v tomhle. Tam se nedruluje, tam se to vlastně nějak tvoří.“ (Jan)

Druhou obavou, se kterou se výzkumník setkal, bylo, jestli zkrátka témata a zkušenosti, které mladiství reflektovali, nejsou divné. Vzhledem k tomu, že se mladiství opakovaně zaobírali zkušenostmi, které vychází z každodenního života, jako je poslech hudby, přítomnost chytrého telefonu, analyzovali, jaké to pro ně je mít profil na sociálních sítích či jaké to je sledovat film, objevily se obavy o to, že uvedená témata jsou až příliš osobní a že mladiství plnili úkoly jen proto, že se jednalo o zadání ve škole.

Tuto obavu dokreslovalo nutně také to, že v těchto zkušenostech mohou být aspekty, které jsou právě velmi osobní či intimní, jak bylo popsáno v první části zjištění. I tyto obavy se ukázaly jako neopodstatněné.

„Na jednu stranu je to hrozně primitivní, ale když bych se tě zeptal, jaký to je řídit auto, tak jako ptal se tě na to někdy někdo? Takže si sám uvědomíš, jaký to je. Sám si to nějak pojmenuješ““ (Marek)

„Bylo to pro mě velmi fascinující. Já jsem člověk, který se rád zamýšlí nad stupidními dotazy. Mně to přišlo na jednu stranu fascinující, srozumitelný a taky že se nás na to vůbec někdo ptá. Protože mnohdy jako se na to lidi ani neptají, ani na to neodpovídají. Tys nás nutil přemýšlet nad věcmi, který jsou samozřejmý, a dívat se na ně druhým pohledem.“ (Kayla)

„Já bych neřekl, že ty otázky byly divný, ale spíš jsou otázky, na který nejsi zvyklý. Spíš jsou to místa v hlavě, který ještě nejsou objevený, a ty se tou otázkou do nich podíváš. Otázka, jaký to je poslouchat hudbu, ti otevře spoustu nových myšlenek.“ (Jan)

„Jako podíváš se na to, asi ti to připadá jako hloupá otázka, ale zase postupem času, když si řekneš, hej, jaký to je mít ten telefon, tak jako ti to pomůže si zjistit, co všechno ti ten telefon dává a jaký by to mohlo být bez něj. Nebo jak to měli lidi dřív bez toho. Může se to zdát jako hloupá otázka, ale obecně to má podle mě hlubokej význam.“ (Šimon)

Vzhledem k tomu, že většina popisovaného výzkumu probíhala pomocí textuální reflexe, vyžadoval popisovaný výzkumně vzdělávací přístup od mladistvých poměrně značné úsilí. Jinými slovy pokud sami mladiství z nějakého důvodu nechtěli mediální

zkušenosti reflektovat, nikdo to za ně udělat nemohl. Vzhledem k tomu, že popisovaný pedagogický přístup od počátku mířil na to, aby mladiství přebírali zodpovědnost za své učení, bylo možné podnítit jejich přemýšlení nějakým podnětem či příkladem, ale nebylo možné mladistvé do reflexe nutit.

Vztah mladistvých k popisovanému přístupu se mohl v průběhu školního roku různě proměňovat. Během školního roku bylo možné pozorovat například opadnutí zájmu při samostatné domácí práci. Jakmile mladiství cítili, že se musí do práce více nutit, například vlivem většího množství povinností, jejich chuť do práce opadala. Jednalo se spíše o krátkodobé výkyvy. Zároveň zde nutně hrálo roli to, že v rámci tohoto předmětu nebyli hodnoceni podle jasných kritérií jako v ostatních předmětech. Sami mladiství opakovali, že i když pro ně byl předmět důležitý, například před uzavíráním klasifikace prioritizovali práci na jiných předmětech.

„No, pokud ty sám budeš chtít. Když si vezmeš dva typy lidí. Člověk, kterej tam bude sedět a nebude nějak dávat pozor, bude tam sedět jak hruška a občas třeba jen něco řekne, tak si myslím, že jeho posun bude fakt minimální, pokud do toho sám něco nedá. Když tomu nebudeš věnovat úsilí, tak se tomu prostě nenaučíš. Prostě ne.“ (Jan)

„Bylo to jednak zajímavý, ale jednak i náročný na to psaní. Že to nebyla prostě jenom oddychová hodina, ale musel jsi tam nějak myslet, snažit se něco vyplodit.“ (Šimon)

„Někdy mi to přišlo moc, že pořád píšeme reflexe na něco, pak už jsem to nechtěla dělat a někdy mi přišlo, že už je toho hodně. Někdy jsem se neměla moc čeho chytit, někdy jsem měla pocit, že si to hrozně cucám z prstu. Už jsem neměla pořádnou myšlenku, tak jsem se to snažila pak nějak vydolovat, i když to nebylo tak podstatný.“ (Adina)

„Ono to journaling je super věc, ale když to děláš každý den a nutíš se do toho, začne to být hrozný pro tebe. (...) Takže ze začátku to bylo jo, budu to mít nejlepší, ale na konci už jsem to chtěla mít někdy rychle hotový.“ (Sofie).

Poslední důležitou částí této části zjištění byl faktor spolužáků. I když mladiství strávili mnoho času osobním reflektováním pomocí textuální reflexe, aspekt sdílení ve třídě byl důležitou součástí tohoto přístupu, jelikož mladistvým nabídl novou inspiraci a výměnu zkušeností se spolužáky. Jazyk, kterým spolužáci o svých zkušenostech hovořili, pro ně byl blízký a srozumitelný. Z výzkumu vyplynulo, že mladiství byli velmi nadšení, když mohli o svém životě s médii hovořit, a to nejen jaksí sdílet svoji vlastní zkušenost,

ale také diskutovat o svých zkušenostech i s ostatními. V průběhu výzkumu proto měli jednak možnost o svých zkušenostech hovořit a jednak byly zveřejňovány úryvky z jejich reflexí po předchozí domluvě. Jak již bylo zmíněno výše, vzhledem k tomu, že povaha mnoha mediálních zkušeností byla velmi osobní a intimní povahy, bylo důležité nastavit v kolektivu jasná pravidla, aby se mladiství cítili bezpečně ve chvíli, kdy chtějí o svých zkušenostech hovořit.

*„Hodně mi pomohlo, jak o tom přemýšlí ostatní. To mi pomohlo.“
(Sofie)*

„Myslím, že hodně záleží na kolektivu. Já jsem se někdy ve třídě minulý rok necítila tolik příjemně, možná jsem si obecně chtěla nechávat věci víc pro sebe, ráda jsem si poslechla ostatní, ale sama jsem k tomu nechtěla přispívat. Jako přijde mi to jako důležitá část, ale záleží na třídě, aby tam byla dobrá atmosféra.“ (Adina)

„Nedělá mi problém to ve třídě sdílet. Není to tak, že bych vyskočil a řekl, teď vám to řeknu (usměje se), ale jinak s tím nemám problém. Podle mě to navíc může ten kolektiv sblížit, protože lidi sdílejí svoje myšlenky, a vždycky je tam pravidlo stop, takže si kdykoliv můžeš stopnout a vykašlat se na to. Takže to je zároveň takový bezpečný místo.“ (Šimon)

*„Mně osobně to vůbec nevadí. Já když ten názor říkám, tak chci, abych pod ním byl podepsaný, protože to je nějaký můj názor. Takže já ty otázky bral, že mi vždy pomůžou něco rozvinout, něco nového objevit.“
(Jan)*

„Dozvěděla jsem se spoustu věcí o lidech, který jsem neočekávala. Dokážeš se z těch reflexí dozvědět, kdo jsou, protože každé to vnímá jinak. Dozvim se o nich věci, který nemusí být tak zřejmý. Jenom mi možná bylo líto, že tys nám občas taky nedával svůj pohled na věc. Ale vlastně mě to fascinovalo.“ (Kayla)

3.2.2. T5: Transformativní aspekty reflektivního pedagogického přístupu pracujícího s žitou mediální zkušeností a osvojování dovednosti reflexe

V další části zjištění se budeme dále zabývat reflektivním pedagogickým přístupem, jeho limity a příležitostmi. Během výzkumu bylo možné pozorovat, že reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností vedl k osvojování dovednosti reflexe jako takové, kterou mladiství následně využívali i v ostatních aspektech života. Jak již bylo

popsáno, kromě toho, že zvykání si na reflektivní přístup bylo zpočátku pro mladistvé nesamozřejmé, bylo pro ně velmi podstatné to, že měli dostatek času a možností reflexi vlastních mediálních zkušeností opakovat a tím si tuto dovednost osvojovat. To bylo důležité i z toho důvodu, že některé dopady tohoto přístupu si zkrátka uvědomili až s odstupem času.

*„Ale to není věc, kterou se naučíš za týden. Takový „slow“ proces. A musíš to dělat pravidelně, jinak vyjdeš ze cviku. Není to jako dějepis, že se to naučíš rychle a musíš si zapamatovat všechny ty datумы, ale spíš je to takový pomalý proces, kdy se učíš jednu věc za celý ten rok.“
(Sofie)*

„Myslím, že to je o zvyku, abych si vytvořila ten návyk.“ (Adina)

„Jako když jsme to dělali poprvý, tak to byl takovej pokus o to to dělat. Ale ono vlastně s časem se člověk naučí líp sám sebe ptát a pak už si umí nějaký věci přiznat, tak to jde líp. Je to jako se vším, jak to děláš dýl, tak ti to jde lépe. A ono na to člověk nepřijde hned. To si třeba uvědomíš až po měsících, ale prostě přijdeš na to. Dochází ti to postupně. Ta mediální výchova chce ne jako hodně času, ale spíš hodně času na to to nechat uležet, ono ti to pak dá krásnej kontext celý. To není tak, že hned jakmile dostaneš nějakou informaci, tak že ti to naskočí, ale potřebuješ to nechat rozležet, ale ono se ti to pak v kontextu na spoustě dalších příkladech otevře.“ (Marek)

Možnost opakování a navazování na již proběhlou reflexi se ukázalo jako zásadní z toho důvodu, že pro mladistvé bylo reflektování jako takové postupně snazší a ne tolik mentálně náročné. Postupné osvojování dovednosti jim umožňovalo „dostávat se hlouběji“, objevovat další různé aspekty mediálních zkušeností či nejrůzněji experimentovat, nejčastěji pomocí metody pokus omyl si zkoušet změny, které chtěli ve svém životě udělat.

„Teď už jakoby víš, jo, tohle je médium, tohle je médium a nemusíš nad tím tolik přemýšlet. Během roku to bylo frustrující, to pochopit. Bylo to hodně těžký, ale pak jsem začala zase ty věci víc question... zpochybňovat.“ (Sofie)

„To opakování je důležitý. Pak už ti to přijde lehčí a lehčí. A tak nějak ty věci, který pro mě dřív bylo těžký si uvědomovat, pro mě najednou bylo snazší si uvědomovat a dostávat se hloubějš a hloubějš. Takže v tomhle ten posun tam byl.“ (Jan)

„Podle mě rozhodně. Jak nabýval čas a jak už máš něco odepsaného, tak jsem pak měl lepší schopnost prostě popisovat ty věci.“ (Šimon)

„Já si myslím, že k dobré a užitečné sebereflexi mám ještě daleko. Umím sama sebe reflektovat a vím, co potřebuji nebo co bych měla udělat jinak, ale nejsem schopná to doopravdy použít. Nebo alespoň to tak vidím. Ano, snažím se na to vzpomenout a udělat změnu, ale většinou jsem až moc pohlcená emocemi.“ (Ester)

Pro možnost se zabírat často složitějšími koncepty či mediálními zkušenostmi byla věc dlouhodobějšího opakování a návaznosti pro mladistvé zásadní. Stejně jako vytvoření tohoto osobního reflektivního prostoru, který díky průběžnému opakování a návaznosti vznikl. Z jejich pohledu to, že během školní docházky měli v jednom z předmětů tento prostor „pro sebe“ se ukazovalo jako důležité.

Mladiství totiž obecně věděli, že vytvořit si čas pro sebe, pro zastavení, pro reflexi je něco, co jim prospívalo, a rádi by se tomu na jedné straně věnovali víc, na druhé straně ale věděli, že je pro ně složité si samostatně tento prostor vytvořit. Tento prostor jim umožnil zejména právě to, že si mohli pojmenovat to, co podle jejich slov „dávno věděli“, a určitým způsobem mohli zhmotnit (často do podoby psaného textu) abstraktní myšlenky, které měli „někde v podvědomí“, a následně se jimi dále zabývat.

„Myslím, že to dokáže člověka hodně posunout, že bych to ráda dělala víc, ale nějak se k tomu nedostávám. Jako že jsem líná, to je asi celý. Na druhou stranu jsem v předmětu na to prostor měla. Bavilo mě třeba sepsat si, jaká všechna média používám. Když jsem se nad některými z nich zamyslela, došla jsem k věcem, které by mě jinak nenapadly.“ (Adina)

„Nikde jinde se to nenaučíme, buď sami, a to jen pokud budeme chtít, a ne všichni to budou chtít. Nedokážu si představit, že můj brácha přijde a řekne si, chci se naučit reflektovat. Takže ty ty studenty učíš, aby reflektovali, a tak se naučí tuhle dovednost a možná jim to v budoucnu bude užitečný.“ (Sofie)

„Jako zlepšila se [dovednost reflexe]. Už to nejsou jen abstraktní myšlenky v hlavě. Uvědomila jsem si, že tím, že o něčem budu pořád přemýšlet, tak se to nevyřeší, že dobrý krok třeba může být si to napsat. A pak to můžu začít řešit, protože tím, že to napíšu, tak to najednou existuje. Tím jsem si přiznala spoustu věcí. Protože já jsem velmi pyšný člověk a hrozně těžce přiznávám chybu. Přiznala jsem si, že spoustu věcí, jak jsem se na ně dívala, tak jsem se na ně dívala chybně.“ (Kayla)

„Uvědomil jsem si během té práce nějaký věci, který jsem věděl, ale vlastně je jakoby neřešil. Takže jsem je zároveň věděl a zároveň nevěděl, chápeš. Já jsem to věděl jakoby podvědomě, ale z toho podvědomí se mi to nedostalo na ten povrch. S tím pak už můžeš pracovat, třeba něco omezit, ale až když to vyjde z toho podvědomí na povrch a já si to uvědomím.“ (Marek)

Opakované reflektování mediálních zkušeností také způsobovalo, že reflexe následně přesahovala i do jiných aspektů života mladistvých, ve kterých jim pomáhala dělat rozhodnutí či situacím lépe porozumět. Zkrátka, že si „kus mediálky brali s sebou do toho normálního života“. Tímto způsobem se osvojovaná dovednost dostávala i mimo školu, respektive za hranice tématu a zaměření výzkumu.

„To reflektování byla velká změna. Že jsem pak reflektovala i jiné věci ve svém životě. Že mě to motivovalo třeba pořídit deník a psát si vše, co mi běželo hlavou. Jak cvičíš reflektování, to reflektivní psaní, tak „you earn that skill“ a můžeš reflektovat ostatní věci také. Není to něco, co pak použiješ jen ve škole, ale použiješ to i mimo školu. It has also helped me with reflecting on other things in my life. Kdykoliv jsem v nepříjemné situaci, I am able to take a step back and think rationally about the situation. This was something I was not good at before.“ (Sofie)

„Jako mělo to dopad mimo školu. Začal jsem si na to dávat větší pozor. Třeba doma. Začal jsem si dávat pozor, začal jsem si říkat, hele, ty fakt strávíš celý čas na mobilu, na tom YouTube, a nic jiného neděláš, tak to jsem začal vnímat tím, že jsme tohle probírali. Pomohlo mi to jakoby otevřít oči, jak na tom jsem, trochu mě to někdy zděsilo a řekl jsem si, že s tím musím něco dělat. Zároveň ta sebereflexe je fakt něco, co ti může pomoci ve spoustě věcech v tom životě. Třeba máš holku, že jo, teď něco poděláš, tak si uděláš sebereflexi, co jsi pokazil, a můžeš se z toho nějak ponaučit. Ponaučení je vlastně výsledek sebereflexe. Takže to vlastně proto mě to bavilo.“ (Jan)

„Myslím, že určitě. Tím, jak jsme reflektovali oblasti jako hudba, film, nebo co se děje kolem nás, tak jsme nad tím museli přemýšlet i mimo školu.“ (Adina)

„Když jsme měli tu mediálku, tak alespoň já jsem si kousek z té mediálky bral s sebou i do toho normálního života. Když se děla nějaká větší událost v mém životě, asi teď nebudu říkat jaká, tak jsem si ji pak nazpátek zkusil, ne že bych to psal, ale zkusil jsem si to zhodnotit v hlavě, jak to celý vypadalo, jaký na to mám názor s odstupem času. A to je podle mě hodně podobný reflexi, co jsme dělali při hodině.“ (Šimon)

„Média totiž nezasahujú jenom do školy, ale do celého tvojho života. A hlavne mimo školu.“ (Jan)

Mladiství dále vnímali, že jim reflexe jako dovednost pomáhala v různých dalších aspektech života, jako je učení se učit, zlepšování v psané i mluvené komunikaci, v argumentaci a vyjadřování vlastního názoru či obecně v mezilidských vztazích.

„Pomůže ti to v takovom jako celkovom rústu, ať už to je v čemkoliv.“ (Šimon)

„Even though we were reflecting only on our experiences with media, I've realized that practice of reflecting on its own has helped me to develop as a person, as I mentioned before. I've become better to listening to my thoughts and feelings.“ (Sofie)

„Určitě mi to pomohlo ve studijních návycích, tam jsem přišla na věci, který mi fakt pomáhaj, to bych řekla, že pro mě bylo nejdůležitější.“ (Adina)

„A tím, jak jsem se zapojoval do mluvení, jsem trénoval vyjadřování názoru, utváření myšlenky, takže mi to pomáhalo utvářet si svůj názor.“ (Jan)

„Naučila jsem se mnohem líp komunikovat s lidma, protože jakoby dá se říct, že mě tvoje hodiny nutily přijít do kontaktu s věcma, který někdy nejsou moc příjemný. Mám pocit, že jsem o hlavu delší, než jsem byla předtím.“ (Kayla)

„Zároveň mi přijde, že jsme se taky učili psát, o čem přemýšlíme a co cítíme, a nějak to formulovat, naše myšlenky, pocity a dávat to na papír. A to je strašně důležitý umět se vyjadřovat dobře, to byla jedna z věcí, kterou mě to naučilo, se dobře vyjadřovat psáním. Takže teď už bych dokázala mnohem lépe třeba říct, jakou roli hraje v mém životě Instagram, dřív by mě to nenapadlo.“ (Sofie)

Jakmile si mladiství uvědomili, že mediální zkušenosti zasahují skutečně do všech aspektů jejich života, přispívala reflexe těchto mediálních zkušeností nutně k jejich lepšímu sebepoznání a lepšímu sebeporozumění. Mladiství si díky reflexi začali lépe uvědomovat, jaké zkušenosti vlastně prožívají, jak se při nich cítí, jaké jim vyhovují více a které méně, a tím lépe poznávali sami sebe. Zároveň tím, jak měli mladiství dlouhodobě a opakovaně prostor se vlastními mediálními zkušenostmi zaobírat, začali si všimnout toho, že i oni sami se komplexněji rozvíjí.

„Uvědomila jsem si tím spoustu věcí nejen kolem mě, ale i ve mně. Víc si všímám sama sebe, protože to jsem předtím tolik nedělala. Třeba Padlet mi pomohl si uvědomit, co vlastně ráda dělám. Protože jsem člověk, kterej je hodně apatickej, a hodně těžce si vytvářím vztahy k čemukoliv, co je kolem mě. Uvědomila jsem si, jak ráda píšu, že mám ráda mátový čaj, cheescake, že vlastně mám nějaký věci, který mě dělají mnou.“ (Kayla)

„Úplně až takový wow efekt [nadšeně poposkočí na židli]. Myslím, že jsem se osobnostně i díky tý mediálce hodně změnil. Já jsem před mediálkou byl až takovej jouda, takovej hodně rozdováděnej, postupně jsem se víc zklidnil, byl jsem takovej víc vážnější a ten posun je, že jsem začal víc zkoumat svoje světlý stránky, co mi jde. Cítím, že takhle s odstupem času je to fakt rozdíl. Taky jsem se naučil líp mluvit, víc vyjadřovat svůj názor. Hledat vhodný slova, nějak to správně formulovat, aby to bylo stručný a nějak se to dobře poslouchalo. Myslím, že jsem i objevil svoji silnou stránku, že mě baví komunikovat, že rád něco organizuju.“ (Jan)

„Člověk se tím strašně dobře jako naučí si nějaký věci prostě přiznat. Že si předtím nějaký věci člověk přiznat nechce, ale tady pak tomu neuteče, nebo já jsem tomu neutek. Může si člověk podvědomě říkat, tak to není, tak to není, ale já jsem se tím naučil jakoby přijímat nějaký negativní věci, který jsem si asi uvědomit ani nechtěl třeba.“ (Marek)

Všechny výše uvedené aspekty reflektivního pedagogického přístupu pracujících s žitou mediální zkušeností mladistvých, který probíhal po dobu jednoho školního roku, vedl ve výsledku k posunu ve „významové perspektivě“, skrze kterou se začali mladiství na média i na svůj vlastní život dívat jinak.

„A ono to otevře takový nový brány, do takovýho novýho universe. Že prostě začneš přemýšlet jinak, jak jsi předtím nepřemýšlel. Když jsem psala ty úkoly, tak jsem myslela způsobem, kterým jsem předtím nikdy nemyslela, když se na to teďka zpětně podívám. Když jsem ty úkoly dělala, tak jsem přemýšlela víc do hloubky.“ (Sofie)

„Pomohlo mi to jakoby otevřít oči.“ (Jan)

„Třeba když jsme chodili kolem bydlíště a fotili věci s médiama spojenýma, tak mi to pomohlo si všítat menších věcí, který jsou kolem tebe, a tak nějak mi došlo, že tak nějak všechno kolem tebe je spojený s internetem a médiama a takhle.“ (Šimon)

„Je ale těžký říct, jak jsem se změnila za rok. Ty nedáváš pozor na to, jak se měníš. Ty se prostě měníš postupně. A je těžký říct všechny body.“

*Takže jak jsem říkala, pohled na svět a pohled na sebe sama se změnil.“
(Kayla)*

Posledním aspektem této části zjištění je aspekt, kdy po roční zkušenosti s popisovaným reflektivním pedagogickým přístupem mladiství přemýšleli, co vše dalšího by jim mohl přístup potenciálně přinést, pokud by ho měli dříve, respektive kdyby v něm mohli nadále pokračovat. Tímto způsobem v zásadě znovu vyjmenovali aspekty, které již do té doby přístup u nich nějak ovlivnil, a vnímali, že by mohlo docházet k dalšímu a hlubšímu učení a rozvoji.

„Myslím, že by to víc pomohlo psychickému zdraví. Vypsání myšlenek je prostě dobrá věc.“ (Adina)

„Myslím, že bychom měli mnohem lepší komunikaci, protože to musíš dělat, aby ses někam posunul. A věděl bys hodně o médiích a myslím, že bys myšlenkově byl někde jinde. Ono se to nezdá, ale rok s tebou udělá hodně. Jinak začneš myslet, začneš se měnit. A čím dřív bychom to měli [předmět], tím by to bylo lepší.“ (Jan)

„Je to jak když nějaký rodič dá od pěti dát hrát dítě hokej, tak jako jasně, je to jiný a taky bude na jiný úrovni než jeho vrstevníci, který začnou později. A když by teď přišel kluk, který by měl takovou mediálku deset let, tak mě asi s nějakou reflexí strčí do kapsy. To by byla strašná výhoda, kdyby se tímhle člověk v nějaký zjednodušený formě zabýval dřív a postupně by se to konkretizovalo, až by to došlo k tomu, že bych měl lepší a lepší vědomosti, to by člověk mohl jako úplně extrémně dobře využít. To bys s tím uměl pracovat tak dobře, že si ani nedokážu představit, jak moc velká by to byla výhoda. Bylo by to určitě obrovská výhoda. Takhle to moc nikdo nemá. A kdyby měl, tak by asi měl fakt dobrý uplatnění. Takže je dobrý už teď se s tím naučit pracovat, aby to člověka nepohltilo, ale zároveň aby nebyl pozadu. Ti, kdo v tom budou pozadu, tak to pro ně bude hodně těžký.“ (Marek)

„Myslím, že bychom víc věděli o tom, jak to celý funguje. Jako teenageři si možná někdy myslíme, že vše na internetu je for jako good intentions, je to všechno správně, ale možná přijdem na to, že je tam hodně věci bullshit a nemáme tomu všemu věřit. Možná by nám to zhoršilo vztah s médii a sociálníma sítěma, ale jako já nevím. Byli bychom asi víc aware, v čem se jako pohybujeme.“ (Sofie)

3.2.3. T6: Samostatné hledání vlastní podoby reflektivního mediálního života

Poslední část se bude věnovat tomu, jak reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností rozvíjel mladistvé v oblasti médií. Jinými slovy jak zaměření na rozvoj dovednosti vlastní mediální zkušenosti reflektovat rozvíjelo mediální gramotnost mladistvých.

Vzhledem k tomu, že byly mediální zkušenosti výše popsány jako prostupující do všech aspektů života, a vzhledem k tomu, že byly popsány jako neoddelitelné od ostatních aspektů života, ale naopak v jejich přímém vztahu s ostatními aspekty života, je otázkou, zdali je možné hledat rozvoj „pouze“ v oblasti mediální gramotnosti. Reflexe vlastních mediálních zkušeností, jak bylo naznačeno v předchozích částech zjištění, rozvíjela mladistvé komplexně nejen v oblasti mediální gramotnosti.

Podpora reflexe mediálních zkušeností přinesla zejména to, že mladiství začali být postupně více reflektivní k mediálním zkušenostem obecně a stejně tak k tomu, co během mediálních zkušeností prožívají.

„Ever since we started working on reflecting our „mediální zkušenost“, I've noticed that I reflect more often. Whenever I'm visiting any new type of media, I am able to think about how it makes me feel. I've become more aware of my feelings, I've become more aware of my thoughts and feelings in all types of situations.“ (Sofie)

Vzhledem k tomu, že na začátku výzkumu mladiství brali většinu mediálních zkušeností jako samozřejmost a nebyli zvyklí vlastní mediální zkušenosti reflektovat, už toto zpochybnění médií v jejich životě jako něčeho nesamozřejmého přispělo k obecné změně přemýšlení o médiích. Mladiství tímto způsobem začali média lépe vidět a začali zjišťovat, co vše lze vůbec za média považovat.

Dlouhodobá a navazující reflexe jim pomáhala tento pojem rozšiřovat a mladiství tak postupně objevovali další a další příklady mediálních zkušeností, které denně prožívali. Tímto způsobem zjišťovali, že média skutečně zasahují do téměř všech aspektů jejich života, a že dokonce i oni sami jsou médiem do značné míry utvářeni.

„Já jsem nad tím nikdy moc nepřemýšlel. Věděl jsem, že médium je televize, a zbytek mě moc jakoby nezajímal. Nikdy jsem moc neřešil, co je to vlastně médium. A různěma příkladama za celý rok jsem se dozvěděl, aha tak tady billboardy jsou médium, plakáty, knížka, etiketa... Já myslel, že to je pár konkrétních věcí, ale on je to přitom hrozně širokej pojem.“ (Marek)

„Předtím pro mě média byly fakt jakože noviny, a ještě úplně zaprášený někde v poliče ještě za knihama. Fakt jsem to nijak neřešil. Měl jsem

Messenger, Instagram, Facebook, YouTube, TikTok, tohle jsem měl, nějak jsem to používal, ale nijak jsem nepřemýšlel nad tím tak, jak jsme začali přemýšlet v mediálce.“ (Jan)

„I would say that this class period helped me see that there is more to IT than computers and the internet. Uvědomila jsem si, že média jsou všude kolem nás, even in places that we least expect. You can go to a park and you will see examples of media.“ (Sofie)

„Nepotřebuju znát odpověď na vše. Dospěla jsem k většímu pochopení toho, že to nemusí být jenom časopis nebo sociální síť, na kterým se neděje nic a nebo právě všechno.“ (Kayla)

„Během bloku B jsem si uvědomila, kde a jak jsou okolo mě média a jak moc si je někdy pouštím do svého soukromí. Myslím si, že i my jsme média, takové dýchající verze. Je to všude kolem nás, až je to zstrašující. Bylo zajímavé se například podívat na jednu věc a říct si „Aha! Nejsou i tohle média?“ Dozvěděla jsem se, že bez médií bych nebyla tou [Ester], kterou jsem teď.“ (Ester)

Ve chvíli kdy mladiství objevili šíři toho, co lze za média považovat a kolik médií v jejich životě je, začali se následně zaměřovat na jejich různá pozitiva, která jim do života přinášela, či na rizika, kterým museli čelit. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu-vzdělávání nedocházelo k nálepkování médií na „dobrá“ či „špatná“, přestávali zároveň mladiství přemýšlet o médiích jako o něčem pouze negativním, o něčem, co by měli dát ze svého života pryč, ale spíše jako o něčem, co se chtěli naučit používat a v čem se s upřímným zájmem chtěli vyznat. Mladiství si totiž uvědomovali, že média budou v jejich životě hrát důležitou roli. Několikrát bylo možné v průběhu výzkumu pozorovat určitý nesouhlas či odpor k tomu, když se o mediálním životě mladistvých mluvilo pouze jako o něčem negativním, případně když byla média brána jako problém, nebezpečí, závislost či když někdo podceňoval to, jestli a jak dobře jsou schopni mladiství média zvládat.

„Já upřímně takový ty kritiky nad tím, že jsme ti, co nad tím pořád seděj, to já moc jakoby neberu. Je to jasný, tráví tam [s médií] člověk spoustu času, ale ono se to nezdá, ono to pro člověka v našem věku může mít extrémně moc výhod. Díky tomu se můžeš poznat s novejma lidma, navazovat vztahy, můžeš někomu napsat, jestli by někam nešel, nebo se zeptat slavného kulturisty, jak dělá tenhle cvik. Sice na tom [s médií] trávíme strašně moc času, ale my tam neprojíždíme 4 hodiny videa o roztomilejch koťátkách, což si asi lidi občas myslěj, že tam [s médií] děláme úplný blbosti. Kolikrát si prostě něco domlouváš, řešíš, komunikuješ prostě s kamarádama, se kterýma se nemůžeš v tu chvíli třeba vidět, protože jsou v jiný části Prahy, děláš úkoly do školy. Takže jako ano, trávíme na tom hodně času, ano, může to bejt špatně využitej

čas, ale je rozhodně úplná blbost říkat, že by se to jako mělo zakazovat, že jsou na tom všichni závislí. Je to individuální.“ (Marek)

Jak bylo ostatně možné pozorovat v předchozích částech zjištění výše, mladiství opakovaně dokazovali, že jsou schopni se ve svých mediálních zkušenostech jednat velmi dobře vyznat, ale že jsou si také vědomi různých rizik a příležitostí.

Zároveň se mladiství opakovaně setkávali s tím, že nahlížení na jejich život s médii bylo konotováno s podceňováním, určitým zesměšňováním či obavami spojenými s tím, že média přispívají k nejrůznějšímu množství poruch. Tato konotace médií jako „problému“ či „nebezpečí“ se objevovala z nespočtu zdrojů ať už ve škole, v rodině, nebo také ze zpravodajských či sociálních médií. Postoj mladistvých k této problematice byl v průběhu celého výzkumu v zásadě opačný. Mladiství se chtěli o médiích bavit, dozvídat, chtěli se učit nové věci, byli ochotní uznat, že některým mediálním zkušenostem nerozumí či že je trápí, když například tráví s médii hodně času. Mladiství se ale obecně snažili spíše média do svého života přijmout a přicházet na to, jak s médii dobře žít v souladu s tím, kdo jsou, než se jich snažit zbavovat.

„Já bych naopak ty lidi od toho neodrazoval. Já bych ukázal oba pohledy, ukázal těm starším, co to pro nás je, co nám to přináší. Když jsi rodič, koukáš na to dítě se sluchátkama v uších, jak kouká pořád na mobil, tak máš asi obavy nebo si něco domejšlíš. Jenže nikdo už pak nevidí, že třeba v mém případě, co se týče zpěvu, tak mi to hodně pomáhá, inspiroju se u ostatních, různě zkouším nové věci, dělám covery. Já si proto myslím, že hodně záleží na tom, jak k tomu děti vedeš. Buď na to fakt koukáš, že jen tupě sledujou YouTube a že je to ztráta času, že meškaj školu, anebo na to koukáš, že tím taky rozvíjej částí osobnosti, objevujou nové věci, zároveň maj i formu nějakýho vlastního uspokojení, že se učej nové věci, který můžou využít. Já se právě setkal často s tím, že to je [médiá] všechno špatný. Jenže to, že někdo dává super fotky, který třeba motivujou ostatní, to už nikdo moc nevidí.“ (Jan)

„Podle mě je na médiích každej nějakým způsobem závislej. To je daný prostě už tím, jak se to vyvíjí a že to musíš pořád používat. Mně děda říkal, že mu mamka brala knížky, když si četl. A teď nám chtěj brát telefony a dávat prostě knížky. Podle mě to je normální vývoj, který tak nějak pokračuje. Je to přirozený a asi s tím moc neuděláme. Zároveň je třeba dobrý na tři dny telefon vysadit, zahodit ho, že ti to nějak ukáže ten svět i z jiný stránky, ale zároveň je to prostě nedílná součást života.“ (Šimon)

Obecně tím, jak mohli mladiství opakovaně vlastní mediální zkušenosti reflektovat, bylo možné pozorovat proměnu jejich přemýšlení o jejich životě s médii. Byli si více vědomi rizik i předností, které jsou s médii spojené, osvojili si potřebný slovník, aby mohli o médiích hovořit, dovedli mediální zkušenosti reflektovat jaksi více do hloubky a zároveň postupně začali různě experimentovat s tím, jak by mohla vypadat podoba života s médii, která by pro ně byla vyhovující.

„V průběhu roku jsem si začal uvědomovat jako co to dělá se mnou a začal do toho vkládat i víc toho z psychický stránky. Ve druháku to teď víc dělám. Co s tebou ten Instagram dělá. Co s tebou dělá YouTube. Sice ten YouTube ti dává radost, ale zároveň to je taková ironie, že to uspokojení skončí a přijde ten stres, to zklamání, že jsi měl něco udělat a neudělal to. Tohle asi bylo nejvíc. Že jsem to začal vztahovat k sobě, co to se mnou a s mojí hlavou dělá. Když se kouknu na YouTube, tak už vím, co to se mnou může udělat. Na začátku jsem o tom nevěděl nic, teď o tom vím víc a můžu se v tom začít orientovat.“ (Jan)

„Takže teď už bych dokázala mnohem lépe třeba říct, jakou roli hraje v mém životě Instagram, dřív by mě to nenapadlo.“ (Sofie)

„Mě to hrozně štve v tom, že mám takovej podvědomej pocit, že na nic jakoby nemusím čekat. Že všechno můžu mít rychle hotový a udělaný. I škola se dělá rychleji. Ve spoustě věcech je to určitě dobrý. Jako já tomuhle [ukazuje chytrý telefon] říkám moderní pazourek, protože to tak prostě je. Máme všechno zjednodušený, ale může to mít svoje pro a proti. Jsem rád, že žiju v týhle době, mně to dost vyhovuje, já s tím umím pracovat a teď si umím regulovat ten čas, což je taky daný tou mediální výchovou, abych to nějak efektivně využil, dal si čas i na regeneraci. Takže když to jako člověk dobře uchopí, tak to může dobře využít, ale pak to může omezit nějaký dovednosti, třeba v tom být trpělivej.“ (Marek)

Mladiství si sami uvědomovali důležitost dlouhodobého vzdělávání v oblasti médií. Od takového dlouhodobého vzdělávání si slibovali možnost médiím porozumět více do hloubky, osvojit si potřebné dovednosti, či obecně žít s médii spokojeně.

„Je hrozně fajn, že se lidi o médiích něco učí, protože ta doba se hrozně vyvíjí. Kdyby na celým světě spadl internet, tak prostě spoustu věcí půjde úplně do háje a není podle mě dobrý, a není podle mě dobrý těm lidem v našem věku nebo v mladším ty technologie jim zabraňovat nebo zamezovat, protože možná za rok, za pět se bez těch technologií neobejdeš. A bude to každodenní součást a už teď je, našeho života. Takže je dobrý už teď se s tím naučit pracovat, aby to člověka nepohltilo, ale zároveň aby nebyl pozadu. Ti, kdo v tom budou pozadu, tak to pro ně bude hodně těžký.“ (Marek)

„Pomohlo mi, že to bylo dlouhodobě. Protože ty se jakoby dostáváš hlouběji a hlouběji. Někdy si uvědomíš pocity, jindy náladu, jindy nějaký fakta. To učení o médiích je pro mě prostě, jak kdybych se koukal na složité film, kteréj prostě nechápeš. Tak si to pustíš znova. Pár scénám porozumíš a můžeš jít dál a zase vidíš jiný věci. Sebereflexi prostě objevuješ věci, který nevidíš na poprvý.“ (Jan)

„Média můžou bejt fakt jakože všude. Začneš postupně a furt se to rozpiná dál a dál. Posun vidim v tom, kolik médií si teď uvědomuju. Kromě toho, že vidíš ten celej obrázek, tak si prostě všímáš těch detailů. V mym případě třeba předvolební plakáty. Začal jsem o tom přemýšlet úplně jinak. Jakože proč to ty lidi dávaj, proč to zrovna takhle formulujou, k čemu chtěj někoho přesvědčit. Nebo proč je na obalu knížky zrovna tenhle obrázek. Na Václaváku Na Příkopech najednou vidíš reklamy úplně jinak, nenecháš se vůbec nalákat... teď mám takový to... aha, tak oni mě asi chtěj k něčemu přesvědčit. Nebo další příklad. Na ČT běží seriál Ochránce. Ty asi nemáš televizi, co? Tak to je třeba příklad, který bych bez mediální výchovy třeba nahlížel úplně jinak. Prostě bych to zhlédnul a nepřemýšlel nad tím, jestli tím ČT chce říct, že by se školství mělo víc řešit, zvednout platy, že by měl být nějaký ombudsman. Tady vidim ten posun, že prostě o tom začneš přemýšlet a už to nezastavíš.“ (Marek)

Reflektivní pedagogický přístup vedl k tomu, že si mladiství postupně začali hledat vlastní podobu, jak by s médií chtěli žít. Vzhledem k tomu, že mediální život byl u každého mladistvého značně individuální, bylo pro mladistvé důležité, že se mohli zaobírat právě těmi zkušenostmi, které sami prožívali, a porozumět těm mediálním zkušenostem, které pro ně byly relevantní či naléhavé. Reflektivní pedagogický přístup navíc činil senzitivně a s ohledem na individualitu každého z mladistvých.

Neznamená to, že by se mladiství přestali s některými mediálními zkušenostmi trápit nebo že by ihned porozuměli, či dokonce začali využívat příležitosti, které pro ně média představovala a zapojili se do řešení některých společenských problémů.

Po roce reflektování mediálních zkušeností se mladiství spíše začali před tyto otázky spíše teprve dostávat. Bylo to pro ně poprvé, kdy si mohli vytvořit zmíněný odstup od toho, co považovali za samozřejmé, zorientovat se a hledat to, co je pro ně vhodné. Činili to spíše intuitivně a určitým způsobem pokus omyl, což nebylo příliš překvapivé. Podpora tohoto popisovaného přístupu byla jen omezená a mladiství byli obecně ve většině témat spojených (nejen) s médií spíše odkázáni sami na sebe.

V takovém experimentování byli mladiství obecně velmi tvůrčí. Někteří z mladistvých zkoušeli například nejrůznější formy tzv. digitálního detoxu, kterým se snažili získat od médií odstup či si od médií odpočinout. Jiní mladiství si zase nejrůzněji

nastavovali upozornění tak, aby je nerušila, jiní si různě deaktivovali účty na sociálních sítích a vždy dali dopředu vědět, že přechází například na jinou síť či kde jsou k zastížení, aby si následně během pár dní deaktivované účty zpět aktivovali. Mohlo by se to zdát úsměvné, ale mladiství v zásadě neměli jinou možnost než tímto zkoušením objevovat, co jim fungovalo a co ne. Nebylo výjimkou, že zmíněné experimenty byly pro mladistvé náročné a spojené s nepříjemnými pocity například ve chvíli, kdy se snažili nějaké médium omezit či přijít na to, proč ho používali a například se jim to nedařilo podle jejich představ.

„Já třeba nemůžu být na věcech jako Instagram. Někdy mám problém slyšet svoje myšlenky, a když jsem zahlcená tím, co dělají všichni ostatní, tak se nemůžu zaměřovat na sebe. V tom mi to přijde nebezpečný. Myslím, že díky sociálním sítím jsme na tom i psychicky hůř. Vidím v tom nějakou návaznost. Víc jsem si uvědomila, že dokážu být i bez sociálních sítí, není to pro mě lehké, ale zvládnou to. Mám taky víc věcí, které můžu dělat místo toho. Sice vždycky ze začátku nevím, co bych měla dělat a někdy taky musím čelit nepříjemným myšlenkám. Když si ale najdu nějakou jinou činnost a zvyknu si na myšlenky, které většinou nejsou tak hrozné, když s nimi chvíli jsem a poslouchám je, začnu se cítit mnohem lépe. Mnohdy spoustu radosti mám i jenom kvůli tomu, že nejsem na sociálních sítích, tím si ale můj mozek zapamatuje, že jsem se u té činnosti cítila dobře a bude to chtít zažít znovu.“ (Adina)

„Zjistil jsem, že trávím opravdu hodně času na mobilu a je to zbytečné. Je to jak vyhodit všechny tento čas z okna. Samotného mě to naštválo, tak jsem s tím něco začal dělat. Udělal jsem tzv. digitální detox, což je první krok k tomu, jak ovládnout kontrolu mojí aktivity na sociálních sítích. Začal jsem si dávat otázky, které mi pomohly odhalit pravdu o sociálních sítích. Po týdnu detoxu jsem zjistil, že to není vůbec jednoduché. Zaskočila mě jedna věc, že to není jenom telefon, ale i herní konzole, televize, počítač.“ (Jan)

„Snažím se ráno nechodit na sociální síť, protože si myslím, že mě to zdržuje od práce, kterou bych měla dělat. A dneska se moje domněnky jenom potvrdilo, protože jsem ráno na telefonu strávila o půl hodiny navíc v posteli. Je to jako droga. Člověk se podívá na jeden příspěvek a musí pokračovat, protože mu to nestačí. A takhle se podle mě dají jednoduše rána promarnit.“ (Ester)

V tomto ohledu bylo minimálně zajímavé pozorovat zmíněné experimentování mladistvých, jeho prostřednictvím se snažili hledat podobu života s médii, která by jim vyhovovala. Stejně tak bylo zajímavé pozorovat, jak mladiství postupně zjišťovali, že „z médii nelze utéct“, a učili se je spíše přijímat jako nezbytnou součást života.

„Napadá mě, že bude muset být povinností vlastnit přístup k médiím, jinak člověk bude vlastně úplně mimo. Jsem rád, že mám přístup ke všemu, co jde, a stěží si dokážu představit, že by to bylo jinak.“ (Šimon)

„Sice nevím, kdo pořádně jsem, ani co je moje ‚poslán‘“ v životě, ale uvědomuji si, jak média tvoří mě, ať se mi to líbí, nebo ne. Médiím se nedá vyhnout. My je tvoříme a zároveň jsme jejich součástí.“ (Ester)

3.2.4. Shrnutí druhé části zjištění

Druhá část zjištění byla věnována reflektivnímu pedagogickému přístupu, který pracoval s mediální zkušeností mladistvých, konkrétně jeho limitům, příležitostem a tomu, jak potenciálně rozvíjel mediální gramotnost mladistvých.

Pedagogický přístup založený na reflexi vlastní mediální zkušenost znamená pro mladistvé možnost se (o médiích) učit v uvolněné a respektující atmosféře. Mladiství oceňovali, že se nemuseli tolik starat o výsledek své práce jako v jiných předmětech, a oceňovali, že někdo bral jejich mediální zkušenost vážně a že se mohli zabírat zkušenostmi, které pro ně byly přímo relevantní. V určitých částech výzkumu mladiství zmiňovali, že pro ně občas byla reflexe náročná, respektive že se do ní museli částečně nutit a v tu chvíli byl pro ně přístup spíše únavný a méně efektivní.

Během výzkumu bylo možné pozorovat, že u mladistvých začalo docházet jednak ke změně přemýšlení o médiích a také k osvojování reflexe jako klíčové kompetence pro život a celoživotní učení, která kromě výzkumu přesahovala i do jiných oblastí jejich života.

Dále bylo možné pozorovat, že čím déle mladiství své mediální zkušenosti reflektovali, tím více vrstev ve svých mediálních zkušenostech postupně objevovali a tím více médií si ve svém životě všímali. Vzhledem k tomu, že na začátku výzkumu považovali mladiství média ve svých životech za samozřejmost, respektive pro ně nebylo běžné o médiích tímto reflektivním způsobem přemýšlet, opakovaná a navazující reflexe jim umožnila zpochybnit to, co považovali za samozřejmé, a na mediální zkušenosti i vlastní život mohli nahlédnout novou optikou. Podpora reflexe vlastní mediální zkušenosti zároveň vedla k tomu, že mladiství začali postupně sami experimentovat s vlastní podobou mediálního života, čímž přebírali zodpovědnost za své učení i způsob života.

Jednotlivé zmíněné aspekty a dílčí zjištění ze třetí kapitoly budou následně podrobněji vysvětleny v následující kapitole.

4. Diskuze

Diskuze ke zjištěním v této disertační práci bude rozdělena do dvou hlavních částí. První část diskuze se bude věnovat mediální zkušenosti mladistvých z jejich vlastní perspektivy a jejich reflexi této mediální zkušenosti (VO1). Druhá část diskuze se bude věnovat limitům a příležitostem pedagogického přístupu, který pracoval s mediální zkušeností mladistvých (VO2).

4.1. Mediální zkušenost z perspektivy mladistvých

Nespočet výzkumů se zabývá uživatelskými zvyklostmi mladistvých (Livingstone a kol., 2017; Taddeo a Tirocchi, 2021; Vannucci a kol., 2020; Pires, Masanet a Scolari, 2021; Uhls, Ellison a Subrahmanyam, 2017; Bouljanne a Theocharis, 2020), zatímco o mediální zkušenosti mladistvých jako takové, tedy o tom, jak mladiství vnímají média z jejich vlastní subjektivní perspektivy a jak s médii žijí, toho pořád víme poměrně málo (Storm-Mathisen, 2016, s. 81). I když v oboru vzniklo několik vlivných prací, které se na mediální život a mediální zkušenosti mladistvých snažily dívat komplexně a mladiství v nich dostávali prostor se k vlastnímu mediálnímu životu vyjádřit (např. boyd, 2017; Livingstone a Sefton-Green, 2016; Scolari, 2018), výzkum v této práci kromě výzkumu mediální zkušenosti jako takové nabídl navíc mladistvým možnost opakovaně a dlouhodobě vlastní mediální zkušenost reflektovat, což lze považovat za originální přínos této disertační práce. Tímto způsobem výzkum umožnil na mediální život a mediální zkušenosti mladistvých nahlédnout komplexně z mnoha různých úhlů pohledů a odhalil v jejich mediálních zkušenostech několik dalších aspektů, které byly dosud v diskuzích o mladistvých a médiích „přehlíženy“ (Woodfall a Zezulková, 2016).

Použití opakované reflexe vlastní mediální zkušenosti mladistvých se mohou výzkumníci vyhýbat proto, že se mohou „stydět“, cítit se „odrazováni“, či dokonce „ohrožováni“ subjektivně prezentovaným obsahem z pohledu účastníků výzkumu, který je často neuspořádaný, který si může protiřečit, který na první pohled nemusí dávat zcela smysl a který nemusí potvrzovat, a může dokonce vyvracet to, co si dotyčný výzkumník sám dosud myslel (Katz, 1988 in Ellis a Flaherty, 1992, s. 11).

Následná analýza dat vypovídající o žité (mediální) zkušenosti druhých je tak v mnoha ohledech problematická. Jedná se o zachycení toho, jak účastník výzkumu danou zkušenost zažívá ze svého subjektivního pohledu – akceptovány jsou emoce, kognitivní stránka, místo, historické stejně jako společenské dimenze subjektivity (Ellis a Faherty, 1992, s. 12). Toto zachycení žité zkušenosti je nutně vždy reflexivní, nelineární, tedy plné retrospektiv, kdy se různé zkušenosti vzájemně prolínají, dotyční si mohou některé detaily nepamatovat či si je částečně domýšlet (Denzin, 1992, s. 37). Psaní o žité zkušenosti zachycuje kulturní rozmanitost a pluralitu a z toho důvodu se tento výzkumu nesnaží hledat v mediální zkušenosti kauzální spojitosti, ale naopak akceptovat její „pluralitu, běžný jazyk, rozpory, dvojznačnost či křehkost a zranitelnost dotyčných“ (Bochner, 1990, s. 5–6). Kognitivní, pocitové, emoční, tělové, spirituální aspekty v daných žitých zkušenostech tedy nejsou vnímány jako vzájemně si konkurující, ale spíše jako vzájemně se „prolínající v jednom proudu zkušenosti člověka“ (Denzin, 1989, s. 121). Pouze tímto způsobem lze zachytit komplexitu a zároveň tajemnost či paradox subjektivity, ve které nemá rozum či fakta výsadní postavení. Zkušenost (bytí) člověka je zde prezentována jako neustále nové a vznikající, v její nejistotě, omylech, protichůdnosti, pochybnostech či v neustálém hledání a (ne)nacházení (Denzin, 1989, s. 25; Ellis a Faherty, 1992, s. 15–16). Tím, že mladiství v průběhu výzkumu převáděli své mediální zkušenosti do lingvistické podoby (nejčastěji do psaného textu), mohlo dojít ke zmíněnému „zviditelnění neviditelného světa“ (Denzin, 1992, s. 31) mediálních zkušeností mladistvých, což je originálním přínosem daného výzkumu.

Mediální zkušenost jako takovou samozřejmě není možné popsat pouze slovy. Jako jsou mediální zkušenosti mladistvých „multimodální“ (Bazalgette a Buckingham, 2013), tak podobně by bylo nutné pro komplexní popsání mediální zkušenosti mladistvých zapotřebí kombinovat kromě psaného textu například zvuk, obraz, pohyblivý obraz a další. S vědomím toho, že mediální zkušenost u mladistvých interagovala s „rozumem, srdcem, emocemi, tělem i duchem“ (Hobbs, 2016, s. 30), je psaní o mediální zkušenosti částečně limitované. V tomto ohledu je na mediální zkušenost v této práci částečně nahlíženo jako na film s otevřeným koncem, který je otevřený další interpretaci, či jako na nedokončený rozhovor, který bude příště navazovat tam, kde skončil. Diskuze o tom, jak mladiství subjektivně a různorodě vnímali mediální zkušenost z jejich vlastní perspektivy, může přinést do diskuze o jejich mediálním životě nové důležité pohledy (hlas samotných mladistvých), který je v těchto diskuzích často omezen vzhledem k limitům krátkodobých kvalitativních i kvantitativních výzkumů. Poskytnutím

dlouhodobého a opakovaného prostoru mladistvým můžeme proměnit způsob, jakým na jejich mediální život nahlížíme.

„Chceme-li změnit to, jak se věci mají, musíme změnit způsob, jakým jsou vnímány, jak se o nich píše, jak je o nich slyšet.“ (Ellis a Flaherty, 1992, s. 31)

V tomto výzkumu byly konkrétně identifikovány mimo jiné tři vrstvy. Jednalo se o (1) ambivalentní mediální zkušenost, (2) opakovanou mediální zkušenost a intimní mediální zkušenost a (3) spirituální aspekty v mediální zkušenosti. Jednotlivým vrstvám bude níže věnován speciální prostor.

AMBIVALENTNÍ A DYNAMICKÁ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST

Mladiství denně prožívali nespočet různých mediálních zkušeností, které pro ně byly zcela samozřejmou součástí každodenního života (Allen, 1982) a nad kterými začali prostřednictvím reflexe kriticky zamýšlet, postupně tyto mediální „denaturalizovali“ (Tosoni, 2016) a interpretovali. Minimálně zpočátku výzkumu bylo u mladistvých patrné, že nebyli zvyklí vlastní mediální zkušenosti reflektovat, a tato reflexe mediálních zkušeností tak pro ně byla přinejmenším divná či nezvyklá.

Mladiství neměli příliš důvod se nad mediálními zkušenostmi, jako je sledování filmu, poslech hudby, přítomnost na chytrém telefonu, přítomnost na sociálních sítích, hraní počítačových her, chatování s kamarády a mnohé další, jakkoliv pozastavovat. I když mladiství takto denně prožívali stovky různých mediálních zkušeností, mediální zkušenosti pro ně paradoxně určitým způsobem patřily do „sféry neskutečného nebo méně skutečného“ (Deuze, 2016, s. 10). Zároveň ale bylo hned zpočátku výzkumu patrné, že mladiství těmto zkušenostem nějakým způsobem rozuměli, nadšeně o nich přemýšleli a chtěli o nich diskutovat a reflektovat je, i když jim k tomu zpočátku mohla chybět slova. Jakmile došlo k překlenutí tohoto počátečního období, byli mladiství postupně schopni pomocí psaného textu zachytit to, co měli dosud v „předreflexivní“ oblasti (Van Manen, 1990, s. 35), a tímto způsobem začali ve svých mediálních zkušenostech objevovat nespočet aspektů, které si do té doby sami neuvědomovali.

První vrstvou, která byla v mediálních zkušenostech mladistvých identifikována, byla vrstva ambivalence a dynamičnosti. Vzhledem k tomu, že mladiství své mediální zkušenosti prožívají v širším kontextu pozdní modernity, pro kterou jsou charakteristické aspekty jako „tekutost“ (Bauman, 2002), neustálá inovace, změna, fragmentace, hravost,

efemérnost či právě ambivalence (Harvey, 1989), a vzhledem k tomu, že za jeden z „dominantních rysů“ (Livingstone a Sefton-Green, 2016, s. 39) pozdní modernity je považována právě „medializace“, jakožto postupně zintenzivňující se rozšiřování komunikačních médií do všech aspektů života (Deuze, 2016; Jiráček a Köpplová, 2009, s. 84), bylo možné tyto zmíněné charakteristiky pozdní modernity pozorovat i v mediálních zkušenostech mladistvých. Média takto zasahovala do všech aspektů života mladistvých a v těchto zkušenostech měla média vždy různou a různě intenzivní roli. V některých zkušenostech mohla být média jen kulisou (pouštění hudby při domácích pracích), v jiných zkušenostech mohla být média více v centru (hraní počítačových her, učení se hraní na kytaru podle YouTube, navigace podle mapy ve městě). Ve všech zkušenostech ale bylo možné média v různých podobách najít. Nahlédnutí na život mladistvých jako na život plně a hloubkově medializovaný (Hepp, 2019) či mediální (Deuze, 2016) umožnilo mladistvým získat odstup od toho, že média nejsou pouze sociální sítě či chytrý telefon, na kterém trávili největší množství času.

Tento odstup a širší náhled na média pro mladistvé následně znamenal možnost se zaměřit na vybrané médium či vybranou mediální zkušenost a podrobněji ji reflektovat, případně v dané zkušenosti reflektovat konkrétní vybraný aspekt. Tímto způsobem mohli mladiství například lépe porozumět roli, jakou pro ně má mobilní navigace ve městě (orientace, bezpečí) či jakou roli pro ně má tvorba hudebních playlistů (prožívání různého aspektu vlastního já). Získání takového odstupů mladistvým zároveň umožnilo si začít uvědomovat méně obvyklé aspekty v mediálních zkušenostech, kterým do té doby nepřisuzovaly důležitost a které sahaly značně „za“ přemýšlení o médiích pouze jako o něčem pro ně škodlivém, o něčem, čeho se mají zbavit, jako o něčem nebezpečném (Buckingham, 2019, s. 17). Uvědomování si těchto zdánlivě dílčích aspektů, které jsou dále popsány níže, se ukázalo být velmi důležité i z toho důvodu, že lze předpokládat, že přítomnost médií v životě mladistvých se bude spíše stále zvyšovat a prohlubovat (Floridi, 2019, s. 19) tím, jak se život člověka v pozdní modernitě obecně stává na médiích stále více závislým. Proto bude důležité, aby mladiství uměli rozpoznat a reflektovat byť dílčí aspekty vlastních mediálních zkušeností a získali k nim vědomější a reflektivnější postoj.

Kromě toho, že média zasahovala do všech aspektů života mladistvých, média také propojovala a prostupovala různé sociální kontexty (Bronfenbrenner, 1979), ve kterých se mladiství pohybovali. Škola byla propojena s domovem skrze internet a konkrétní aplikaci, kde měli mladiství například domácí úkoly. Podobně takto skrze média mladiství pokračovali „v rozhovoru“ s kamarády, se kterými se po škole rozloučili.

V každém z těchto prostředí zároveň prožívali mladiství jiný typ mediální zkušenosti. Zatímco ve škole jim mohl například poslech hudby vytvořit alespoň na chvíli kus osobního prostoru, při sportování po škole jim hudba dodala motivaci a doma mohla sloužit jako prostředek k tomu, aby se necítili sami, či jim pomáhala prožívat silné osobní momenty (viz kapitola 3.1.2.). Zatímco navenek by se mohlo zdát, že se jedná o jednu a tu samou zkušenost, pro mladistvé měly tyto zkušenosti vždy více či méně odlišný význam a různou roli, která byla mimo jiné právě zčásti ovlivněna prostředími, ve kterých se mladiství zrovna pohybovali.

Dalším důležitým aspektem v mediální zkušenosti mladistvých byla její dynamická povaha, která opět odrážela dynamickou a proměnlivou podobu každodenního života v pozdní modernitě. Jestliže je život v pozdní modernitě charakterizován jako život plný neustálých inovací a změn jako nestálý, proměnlivý, nejistý a neschopný udržet „pevný“ či „předvídatelný“ tvar po delší časové období (Bauman, 2017, s. 9), byla mediální zkušenost mladistvých často podobného charakteru. Tato dynamičnost byla dána také „designem“ jednotlivých mediálních platforem či „ekologií“ konkrétních „mediálních prostředí“ (Scolari, 2012), do kterých mladiství často vstupovali. Tímto způsobem navštívili mladiství například na chytrém telefonu jednu konkrétní sociální síť (např. YouTube) za účelem zábavy či odreagování se, aby se následně přistihli, jak v jiné mobilní aplikaci (např. Instagram) komunikovali s kamarády, mezitím si k tomu pustili oblíbenou hudbu a na základě příchozí notifikace se přesunuli k něčemu dalšímu. Mediální zkušenost tedy mohla začít spontánně či s nějakým konkrétním účelem a následně se nepředvídatelně vyvinula do zkušenosti, kterou mladiství původně neplánovali. Tímto způsobem mladiství také často ztratili „pojem o čase“ (Pelet, Ettis a Cowart, 2017) a například si vyčítali, že tímto způsobem přeskakovali z jedné mediální zkušenosti do druhé a že strávili s médii původně neplánované velké množství času. Reflexe mediálních zkušeností jim postupně umožňovala, jak bude uvedeno níže, si stále častěji a včas uvědomovat tuto dynamičnost mediální zkušenosti, narušit její přirozený automatický tok a případně ji včas směřovat pro ně žádoucím směrem.

Kromě dynamičnosti se jako další důležitý a opakovaný aspekt mediální zkušenosti mladistvých ukázal aspekt ambivalence (Ribak a Rosenthal, 2015). Ambivalence, neboli protichůdnost, značila to, že s danou mediální zkušeností měli mladiství spojeny různé (často protichůdné) pocity, různě tuto zkušenost sami hodnotili, respektive na tuto zkušenost bylo různě nahlíženo z vnějšku (rodiči, učitelé ve škole, kamarády), kdy některé mediální zkušenosti byly podporovány, schvalovány či

vyžadovány a jiné naopak zakazovány, či dokonce zesměšňovány (více viz kapitola 3.1.1.).

Jednalo se například o situaci, kdy společné rodinné sledování fotbalového zápasu v televizi bylo hodnoceno jako kvalitně strávený společný čas, zatímco například hraní fotbalu na počítači bylo hodnoceno jako ztráta času. Mladiství takto podle nejasného klíče své mediální zkušenosti hodnotili, někdy si je „vyčítali a jindy užívali“ (Granow, Reinecke a Ziegele, 2018). V reflexích mladistvých nebylo možné rozklíčovat, podle čeho bylo hodnoceno, co je pro ně dobré a špatné, co je již například škodlivé a co prospěšné, a to jak z jejich vlastní perspektivy, tak z perspektivy těch, kdo jejich mediální život hodnotili. I z toho důvodu ale bylo možné pozorovat, že mladiství často s médii žili v určité neustálé ostražitosti, jako kdyby například jejich přítomnost na chytrém telefonu byla něčím, za co se občas museli stydět, na co si museli dávat pozor (Davis, 2012). Zároveň ale byla jejich přítomnost na chytrém telefonu vyžadována (například z důvodu jejich dostupnosti pro rodiče). Tato ambivalence byla vždy závislá na individuálním příkladu konkrétního mladistvého, na konkrétním kontextu, ve kterém se zrovna nacházel a na konkrétní mediální zkušenosti, kterou zrovna prožíval. Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, hodnocení žité zkušenosti na dobrou/špatnou se ukazuje jako nemožné. V mediální zkušenosti mladistvých se naopak odehrávalo vždy hned několik, často protichůdných, aspektů, na které je nutné nahlížet spíše jako na „vzájemně se prolínající“ (Denzin, 1989, s. 121).

V reflexích mladistvých tedy bylo možné pozorovat tento ambivalentní rozpor mezi vnitřním prožíváním dané mediální zkušenosti, ve které byly přítomny různé pocity, emoce, místo, potřeby, chtění a podobně (kdy tyto aspekty často zůstávaly opomenuty), a tím, jak byla daná mediální zkušenost zpětně, často výhradně „rozumově“, hodnocena. Jak vyplynulo z reflexe, mladiství vždy při mediální zkušenosti „vnímají, myslí, cítí, chtějí“ (Stein, 1916 v Woodfall a Zezulková, 2016, s. 5), danou zkušenost zažívali komplexně, aniž by si to zatím třeba uvědomili.

Tento ambivalentní rozpor byl o to naléhavější ve chvíli, kdy dané mediální zkušenosti byly hodnoceny dospělými. I když tento výzkum byl na toto téma zaměřen jen okrajově, přesto některé příklady potvrzovaly tento ambivalentní aspekt v mediální zkušenosti mladistvých. Jednalo se opět o situaci, kdy dospělí „přehlíželi“ (Woodfall a Zezulková, 2016) nespočet aspektů, které v danou chvíli mladiství buď prožívali, nebo mohli prožívat, a podle nejasného klíče jejich mediální zkušenosti hodnotili. Tento rozpor se také týkal toho, že v některých situacích bylo pro rodiče důležité, aby mladiství byli

například na chytrém telefonu dostupní či aktivní (když byli s kamarády venku nebo když odepisovali do rodinné skupiny na WhatsApp) a v jiných situacích (když byli sami v pokoji) to žádoucí bylo méně. V reflexích mladistvých nebylo opět příliš možné rozpoznat, z čeho se skládaly strachy a odmítání médií dospělými, jestli se jednalo o jejich potenciálně nezdravý vývoj, o riziko toho, že média měla vliv na asociálnost mladistvých, či o neschopnost plnění školních povinností.

Zvláště v kontextu další části diskuze, ve které se zaměříme na oblast intimity a spirituálních aspektů v mediální zkušenosti mladistvých, bylo podobné hodnocení mediálních zkušeností mladistvých necitlivé, nerespektující, redukcionistické a mohlo být i zraňující. Daný mladistvý mohl být v danou chvíli v komunikaci s někým z kamarádů či ve svém osobním prostoru například poslouchat oblíbenou hudbu. Tímto způsobem mezi mladistvými a rodiči docházelo ke konfliktu a především ke vzájemnému nepochopení, které se opět týkalo rozdílu mezi prožitkem a přemýšlením. Při nahlížení na mediální zkušenost mladistvých a na její hodnocení byl často akcentován pouze určitý aspekt (například čas strávený na počítači) a pravidelně byla opomenuta perspektiva mladistvého a další aspekty, které byly v danou chvíli v mediální zkušenosti přítomny také. Způsob nahlížení na mediální zkušenost mladistvých jako na „problém“ či „nebezpečí“ nebyla pro mladistvé nijak rozvíjející, mladiství tento náhled odmítali a obecně nerozuměli tomu, proč po nich rodiče žádali odložení například mobilního telefonu ve chvíli, když je vzápětí viděli sedět u televize sledovat „průměrný“ populární pořad. Pokud by mladiství místo odmítání a nálepkování například dostali otázku, která by směřovala více na zmíněné „neviditelné“ aspekty (Livingstone, 2019, s. 175) mediální zkušenosti (např. jaké to pro mladistvého je hrát hru), a učili se společně pojmenovávat více aspektů, které při hraní počítačových her zažívali, mohli by si jednak uvědomit rozmanitost daných mediálních zkušeností a jednak následně nehodnotit mediální zkušenosti jen na základě dílčího aspektu, který nakonec převážil (například únava). Zároveň pokud by se rodiče tímto způsobem učili ptát a klidně opakovaně přistihli mladistvé, že nejsou zatím schopni dát odpověď (protože o svých mediálních zkušenostech zatím například nikdy nepřemýšleli a brali je jako samozřejmost), učili by je tím zároveň být ke svým mediálním zkušenostem vědomější a zkoumavější. Stejně tak by ale učili sami sebe se ptát na své mediální zkušenosti a vnímat rozmanitější množství aspektů, které sami prožívali například při sledování televizních zábavných pořadů, či vnímat, co jim samotným přináší pobyt na sociálních sítích.

I vzhledem k tomu, jak často se mediální zkušenosti proměňovali, by mělo být toto přijetí tohoto „citlivějšího“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 308), „otevřenějšího“ a „reflektivnějšího“ (Giddens, 2000, s. 62) přístupu k mladistvým a jejich mediálním zkušenostem základním postojem jak výzkumníků, rodičů, učitelů, tak mladistvých k sobě i druhým. A to zejména z toho důvodu, že současný „hloubkově medializovaný život“ (Hepp, 2019), ve kterém média postupně „prorostla“ do všech aspektů každodenního života (Couldry a Hepp, 2013, s. 197) již nenabízí možný únik z médií, ale spíše výzvu se vyrovnat s „mediálním přesycením“ (Deuze, 2016, s. 7–8) a učit v plně medializovaném životě orientovat a navigovat. Pokud by mladiství například odložili mobil a přesunuli se k čtení knihy, jednalo by se v zásadě o přesunutí k jiné mediální zkušenosti, aniž by tomu mladiství rozuměli. Zajímavějším cílem by mělo být to, aby mladiství nejprve uměli jednotlivé mediální zkušenosti reflektovat a porozumět jim.

V další části diskuze se budeme věnovat aspektu opakované mediální zkušenosti a tématu intimity v mediálních zkušenostech mladistvých. Tento aspekt umožní opět o něco prohloubit to, jak lze o mediální zkušenosti mladistvých přemýšlet. Vzhledem k využití metodě výzkumu, kterou byly reflektivní textuální dokumenty, bylo možné v mediální zkušenosti mladistvých odkrýt i tyto zcela osobní významy.

OPAKOVANÁ MEDIÁLNÍ ZKUŠENOST – AUTENTICITA A INTIMITA

Giddens (2012) definoval intimitu jako „emocionální komunikaci s druhými i se sebou samým“ (s. 141). Intimita je obecně dále spojována s „pocitem blízkosti“, „poskytováním emocionální podpory a ocenění“, s „pocitem spojení či propojení“ (Výrost a Slaměník, 2008, s. 242), s „otevřeností“, „upřímností“ či „sebeodhalením“ (Brown, 2004).

V pozdní adolescenci je rozvoj intimity zároveň pro mladistvé jedním z hlavních vývojových úkolů (Subrahmanyam a Šmahel, 2011, s. 30–31). Navazování intimních vztahů s kamarády a romantickými partnery je pro mladistvé velmi důležité, souvisí s jejich rozvíjející se samostatností a s jejich dílčí snahou se odpoutat od rodiny (Furman, Brown a Feiring, 1999; Ryan, 2001). Co se týče tématu mladistvých, intimity, médií a vztahů s druhými a s tím spojenými příležitostmi a riziky (Subrahmanyam a Šmahel, 2011, s. 88; Livingstone, 2008), mladiství se této problematice ve výzkumu nevěnovali. Témata jako sexting či internetové predátorství buď nebylo téma, se kterým měli sami zkušenost, či zkrátka nebylo tématem výzkumu a předmětem jejich reflexí. Mediální zkušenosti, které mladiství prožívali a které refleктоvali, se týkaly spíše intimity na

individuální úrovni, tedy emocionální komunikace se sebou samými. Tuto intimitu je opět nutné vnímat v širším společenském kontextu.

S tím, jak v pozdní modernitě (viz kapitola 1.1.) začalo docházet k proměně vztahu k tradičnímu, začalo také docházet k postupnému „vyvazování“ (Giddens, 1995, s. 85) z tradičního pojetí „genderových, třídních, národnostních a náboženských struktur bez opětovného začlenění do nových tradic či struktur“ (Beck, 2002, xxii). Giddens (1998, s. 85) v tomto ohledu hovořil i o proměně vnímání „ontologického bezpečí“, které když není navázáno či rozvinuto, trpí podle něj člověk „trvalou existenciální úzkostí“ (tamtéž, s. 91). Komunikačním médiím je v kontextu „vyvazujících mechanismů“ přisuzován značný vliv (Bauman, 2002, s. 20–21), jelikož důležitým způsobem přispěly k rozpojení místa a času (například skrze mobilní signál či internet) a „osvobodily“ člověka z této vzájemné závislosti místa a času. Média tímto způsobem začala vytvářet „mediálně zprostředkovanou zkušenost“ (Thompson, 2004, s. 70), která zároveň člověku k médiím proměnila vztah v oblasti důvěry (důvěra v převod peněz přes internetové bankovníctví), bezpečí (informace o dění ze zpráv) či právě intimitu (fyzický kontakt tváří v tvář je částečně nahrazen například výměnou SMS zpráv či telefonováním).

Jestliže je tedy například bezpečí či intimita potřebou a pokud tyto potřeby nejsou dostatečně naplněny ve „fyzickém světě“ (společensky, komunitně), mohou se tyto potřeby částečně přesouvat a naplňovat (více či méně intenzivně) právě „v médiích“ (Deuze, 2016), do kterých se i tyto zcela osobní aspekty života přesunuly. Jestliže se tedy například intimita částečně přesunula do médií, staly se mediální zkušenosti pro mladistvé také částečně intimními, případně určitým osobním intimním prostorem. Jestliže následně například mladiství nenacházeli ve „fyzickém světě“ dostatečné naplnění svých potřeb či tužeb, mohli vstoupit skrze mediální zkušenosti do prostředí, které jim tyto potřeby či touhy mohlo naplňovat.

V mediálních zkušenostech mladistvých bylo možné tyto výše zmíněné skutečnosti typu bezpečí či intimita pozorovat různými způsoby. Důležitým fenoménem byla v tomto ohledu mimo jiné tzv. opakovaná mediální zkušenost (viz kapitola 3.1.2.). Jednalo se o různé mediální zkušenosti (například sledování filmů, seriálů, poslouchání hudby, hraní počítačové hry, vstupování na konkrétní sociální síť), které mladiství již minimálně jednou prožili a opakovaním, i když například v trochu jiném kontextu, je zažívali znovu.

Tímto způsobem byli mladiství například schopni poslouchat stejnou hudební nahrávku neustále dokola či si opakovaně pouštěli oblíbené filmy či seriály. Podobnými

mediálními zkušenostmi vstupovali či si vytvářeli prostor, který už určitým způsobem alespoň částečně znali a který tak pro ně byl předvídatelný. Vzhledem k tomu, že mladiství v období pozdní adolescence nespočet zkušeností zažívali poprvé (viz kapitola 1.2.1.), byla opakovaná mediální zkušenost zajímavým protipólem. Mladiství díky takovým zkušenostem například věděli, v jaké části písničky přijde refrén nebo v jaké části filmu se budou smát, bát či plakat. Tyto zkušenosti (například zvolit konkrétní hudbu nebo film) si mladiství „vybírali“ (Potter a Gilje, 2015), často nepředvídatelně a v závislosti na ostatních aspektech jejich každodenního života. Dané opakované mediální zkušenosti jim umožňovaly prožívat to, co zrovna intuitivně potřebovali – někdy napětí, někdy zábavu, někdy odpočinek, někdy kombinaci. V nejistotě a proměnlivosti každodennosti jim opakované mediální zkušenosti vytvářely prostor, ve kterém se cítili bezpečně, ve kterém se mohli zastavit, usebrat, vzpomínat či doprožít a zveřejnit emoce, které jinak skrývali či neměli možnost je zveřejnit jinde.

Kromě toho, že opakované mediální zkušenosti vytvářely mladistvým předvídatelný prostor, vytvářely jim také specifický intimní prostor, ve kterém byli často sami, ve kterém mohli být spontánní a autentičtí, a v této autenticitě hledat kus jistoty či opravdovosti v čase nejistoty (Thurnell-Read; Skey a Heřmanová, 2022, 4). Tento prostor představoval určité „zákulisi“ (Bullingham a Vasconcelos, 2013; Goffman, 1999), ve kterém na mladistvé nebyly kladeny žádné nároky, do kterého si mohli zalézt, ve kterém nebyli pod dohledem dospělých a ve kterém mohli například odžívat specifické emoce. Mediální zkušenosti pomáhaly tento prostor buď vytvářet, či v něm byly dílčím, ale pravidelným doplňkem či kulisou. Když mladistvým při práci na domácích úkolech hrála na pozadí hudba, popisovali tuto zkušenost například jako „kamaráda“, který jim nedovolil se cítit osaměle, aby nemuseli pracovat v tichu. Takové mediální zkušenosti mohly být sice pro mladistvé sotva postřehnutelné, časté a zcela samozřejmé, na druhou stranu ale takové mediální zkušenosti vstupovali v různých podobách jako určitá výplň či doplněk do nejrůznějších prostorů a zkušeností, ve kterých bylo zpravidla ticho, nuda, obyčejnost, prázdno či ve kterých byli mladiství sami. Mladistvým tyto mediální zkušenosti pomáhaly se „cítit jako doma“ (Pink a Leder Mackley, 2013, s. 678) a alespoň na malou chvíli jim vytvářely „vlastní soukromí“ – způsobem, kdy oni sami chtěli, způsobem, kterým jim to vyhovovalo.

V pozdní modernitě, která se vyznačuje zmíněnou „tekutostí“ (Bauman, 2017, s. 9), pluralitou (často rozdílných) příběhů, tvrzení či životních stylů (Welsch, 1994, s. 13), neustálou změnou či efemérností (Harvey, 1989), ale také určitým druhem „chaosu a

dezorientace“ (Bentz a Shapiro, 1998, s. 4), mohly opakované mediální zkušenosti pro mladistvé představovat zmíněné „uzemnění“ (tamtéž, s. 4) či prostor pro zastavení, ve kterém mohli spočinout, zorientovat se a „zotavit“ (Reinecke, Hartmann a Eden, 2014) před tím, než například pokračovali k dalším aktivitám či povinnostem.

Podobné opakované mediální zkušenosti nebyly něčím, na co by mladiství primárně zaměřovali pozornost, byly spíše prostředkem k něčemu dalšímu, případně dotvářely prostor způsobem, bez kterého by si danou část dne či aktivitu nedokázali představit. V případě, že by například chyběla v pozadí hudba po probuzení, při domácích pracích či při studiu, a mladiství by byli vystaveni tichu či samotě, ocitli by se v situaci, která by pro ně byla nepříjemná či kterou například neuměli či se neučili zvládat. Plně medializovaný život mladistvých znamenal, že mladiství neznali chvíle, kdy by alespoň nějakým způsobem nebyla média přítomná (Lemish, 2015, s. 2). Mladiství zároveň tuto skutečnost velmi dobře vnímali a neměli problém přiznat, že jim tyto mediální zkušenosti určitým způsobem realitu dotváří, že jim do ní něco přidávají nebo že jim mediální zkušenosti „pomáhají“ určitým způsobem před realitou částečně utíkat.

Jak je snad patrné z této části diskuze, mediální zkušenosti zasahovaly i do nejintimnějších prostorů života mladistvých. Tyto mediální zkušenosti zároveň nikdy nebyly v „izolaci“ (Lemish, 2015, s. 2) od ostatních aspektů života, ale naopak byly vždy komplexně a složitě propojeny s různými potřebami, pocity, místy, tužbami, zájmy, postoji či hodnotami mladistvých (boyd, 2016, s. 242), což bude ostatně dále patrné z dalšího aspektu mediální zkušenosti mladistvých rozebrané níže.

IDENTIFIKACE A UNIKÁTNÍ VÝZNAM – SPIRITUÁLNÍ ASPEKTY V MEDIÁLNÍ ZKUŠENOSTI MLADISTVÝCH

Ačkoliv se mnoho výzkumů zaměřených na mladistvé a jejich mediální život pravděpodobně stále zaměřuje spíše na negativní či potenciálně rizikové aspekty mediálního užívání, jako je například vliv médií na agresivní chování, podporování stereotypů a předsudků, mediálního nadužívání a závislostí, kyberšikaně, sextingu, internetovému predátorství či možnému podlehnutí dezinformacím či jiným typům manipulací (Vannucci a kol., 2020; Šmahel a kol., 2020), média také poskytují mladistvým nespočet příležitostí jako je mimo jiné například možnost aktivní angažovanosti ve společensky důležitých otázkách (Jenkins a Ito, 2015; Mihailidis a Thevenin, 2013).

Zatímco v oblastech rizik a příležitostí je výzkum mladistvých a médií nejčastější, na okraji výzkumného zájmu jsou mediální zkušenosti mladistvých, které mladiství prožívali a které jim sloužily v oblastech sebezdokonalování, vytvářely pocit sounáležitosti, pomáhaly při hledání inspirace, posilovaly pozitivní lidské hodnoty, jako je důstojnost, krása, láska, soucit, respekt, vděčnost, či jim pomáhaly v oblastech, ve kterých vyjednávali podobu vlastní identity, hledali příklady toho, jak žít smysluplný a dobrý život či byly přítomny v otázkách transcendence (Ramasubramanian, 2014). I tento „zcela osobní a subjektivní“ (Bash, 2004) spirituální aspekt spadající do oblastí neteistické spirituality“ (Ramasubramanian, 2014, s. 48; Grün, Dufner a Hermach, 2002) bylo možné v mediálních zkušenostech mladistvých pozorovat.

Spirituální mediální zkušenost byla charakteristická svojí intenzitou a především tím, že v dané zkušenosti dovedli mladiství pro sebe rozpoznat unikátní význam. Jednalo se o mediální zkušenosti, ve kterých docházelo k různým „identifikacím či ztotožněním“ (Cohen J., 2018). V kontextu tohoto výzkumu se jednalo o ztotožnění například s konkrétní filmovou postavou, scénou z filmu či s částí hudební skladby. Toto ztotožnění bylo doplněno komplexním a intenzivním prožitkem, který lze nazvat jako „akutní zážitek vlastní identity“ (Maslow, 1961; 1968) či jako mediálně zprostředkovaný „vrcholný zážitek“ (Maslow, 2017). Jednalo se o mediální zkušenosti, které byly často také doplněny silnou emocí a pocitem, pláčem, smíchem a radostí, zvýšenou motivací.

Tato intenzivní identifikace mohla být také následně tím, pro co se mladiství následně opakovaně vraceli (viz opakovaná mediální zkušenost). Jednalo se o něco „oblíbeného“, o něco, co „vyjadřovalo“ určitou část mladistvých, co v mediálních zkušenostech identifikovali jako kus sebe. Samotná intenzita by nebyla tolik zajímavá (například to, že dotyčný mladistvý plakal u konkrétní scény filmu) jako to, že mladiství byli díky reflexi v dané mediální zkušenosti schopni identifikovat pro sebe unikátní význam v návaznosti na osobní historii tím, že vstoupili do „hermeneutického kruhu“ (Novotný 2021, s. 50-52) mezi mediální zkušeností a životem.

Mladiství tímto způsobem mimo jiné v reflexích mediálních zkušeností ukazovali zmíněnou pluralitu příběhů a životních stylů (Welsch, 1994, s. 13), která je pro pozdní modernitu typická. Vzhledem k tomu, že se v podobných mediálních zkušenostech jednalo často o zcela osobní aspekt života, vzpomínku či zkušenost, kterou daná mediální zkušenost spíše připomněla, ukazovali mladiství, jak je důležité, aby se na mediální život každého z nich nahlíželo individuálně. V poslechu hudby, ve sledování filmů, v hraní počítačových her se odrážely tyto zcela specifické aspekty, kterým mohl rozumět jen

dotyčný mladistvý, a reflexe mediální zkušenosti mu je pomáhala odhalit a porozumět jim.

Potenciálem spirituální mediální zkušenosti je, že pokud by mladiství v reflexi pracovali s těmito intenzivními zážitky, které mediální zkušenosti zprostředkovaly, mohli by mladiství média více vědomě využívat jako jeden z možných nástrojů k osobnostně duchovnímu růstu, k prožívání jejich autentického já, tedy nejintimnějšího chápání či prožívání sebe sama (Thurnell-Read; Skey a Heřmanová, 2022, s. 5), a k následnému objevování toho, jak chtějí žít. V případě, že u takto intenzivních mediálních zkušeností proběhla následná reflexe, nebylo následně nutné takové mediální zkušenosti jakkoliv označovat jako méně skutečné jen proto, že zde byl onen mediální aspekt. Na uvedených příkladech naopak reflexe mladistvých dokazovala, že mediální zkušenost je komplexně promíchána s ostatními aspekty jejich života a že může každodenní život hluboce obohatit.

Reflexe takových mediálních zkušeností často znamenala porozumění předchozím životním zkušenostem či oživení žádoucích i nežádoucích vzpomínek. Vzhledem k tomu, že se podobné mediální zkušenosti dotýkaly jejich nejhlubších jádrových kvalit (Korthagen, 2013) – otázek spojených s chováním, silnými stránkami či limity, přesvědčeními, identitou či posláním (Korthagen a Vasalos, 2005), otevíraly tyto mediální zkušenosti jednak prostor pro sebepoznání, jednak pro transformativní učení (Illeris, 2014).

V návaznosti na jeden z aspektů pozdní modernity, ve které je mladistvým „vrháno“ na záda stále více odpovědnosti, ve které jsou nuceni přebírat zodpovědnost za svůj život a jeho směřování (Arnett, 1995; Bauman, 2002, s. 19), přijmout „otevřenější a reflektivnější životní styl“ (Giddens, 2000, s. 62) a být neustále otevření alternativám, může být reflexe podobných intenzivních mediálních zkušeností a experimentování s nimi jednou z příležitostí, jak poznávat, co je pro ně důležité.

Tento spirituální aspekt v mediální zkušenosti mladistvých jde pomyslným způsobem „za“ dělení či nahlížení na mediální zkušenosti pouze jako na případné riziko (agrese, závislosti, stereotypy aj.) či příležitosti (participace, občanská angažovanost aj.) (Potter, 2022b) a umožňuje nahlížet na mediální zkušenost mladistvých opět z nové, komplexnější a ne příliš časté perspektivy. Reflektovaná spirituální mediální zkušenost je především příležitostí k osobnostně-duchovnímu růstu (Peck, 1993) a příležitostí ke zpochybnění dosavadního způsobu života a jeho transformace způsobem, který nemusí být vždy jen příjemný.

4.2. Reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností mladistvých – limity a příležitosti

Druhá část diskuze bude zaměřena na reflektivní pedagogický přístup, který pracoval s žitou mediální zkušeností mladistvých. Konkrétně bude tato část diskuze zaměřena na jeho limity a příležitosti (VO2).

Není pochyb o tom, že mladiství používají různá média pravidelně každý den (Common Sense Media, 2021; Vogels, Gelles-Watnick a Massarat, 2022) a že se z médií dozívají o světě víc než od kteréhokoli jiného „socializačního aktéra“ (Lemish, 2015, s. 1). Mladiství v průběhu dne neustále přeskakují z jedné mediální zkušenosti do druhé a tráví s médii nebo „v médiích“ většinu bdělého času (Deuze, 2016). Hlubkově medializovaný život mladistvých (Hepp, 2019) předpokládá více než 200 hlavních i dílčích (a různě komplexních) znalostí a dovedností (Scolari, 2019, s. 169–171), jako je schopnost si vyhledat odpovídající informace a určit jejich důvěryhodnost, schopnost spravovat osobní profil na sociálních sítích, tvořit a kriticky konzumovat obsah, komunikovat a spolupracovat s ostatními a nespočet dalších. Osvojení mediální gramotnosti (Hobbs, 2010) by mělo mladistvým pomoci se v hlubkově medializované společnosti a životě orientovat a vyznat, vybavit mladistvé možnosti přístupu k médiím, schopností média analyzovat, tvořit vlastní média, využít příležitosti, které jim média nabízí, jako je například aktivní angažovanost v participativní demokracii (Mihailidis a Thevenin, 2013; Ramsey a kol., 2022), a v neposlední řadě je naučit média v kontextu vlastního života reflektovat. Zároveň i vzhledem k tomu, že neustále vznikají různá nová média, není zcela jasné, co vše je součástí kompetence mediální gramotnosti, stejně jako jsou mezi vědci v tomto oboru značné rozdíly v tom, jak tento pojem definovat a jak s ním ve výzkumu pracovat (Potter, 2022a).

Tato práce byla kromě výzkumu mediální zkušenosti mladistvých (viz kapitola 4.1.) zaměřena také na rozvoj jedné z pěti hlavních kompetencí mediální gramotnosti (Hobbs, 2010), a to právě na rozvoj schopnosti mladistvých vlastní mediální zkušenosti reflektovat. Vycházení ze zkušeností, které dotyční s médii již mají, je považováno za nezbytný, ne-li hlavní, výchozí bod vzdělávání, které má vést k rozvoji mediální gramotnosti (Hobbs a Jensen, 2009, s. 2). Tento přístup nabízel mladistvým možnost pracovat a reflektovat zkušenosti, které pro ně byly relevantní, se kterými měli vlastní

zkušenost, pomocí reflexe je dále zkoumat a z vlastní zkušenosti se učit (Boud, Keogh a Walker, 1985).

Poté, co si mladiství zvykli na nesamozřejmost reflektování žité zkušenosti, bylo pro ně reflektování mediálních zkušeností obecně vhodnou a vítanou změnou v rámci školní docházky. Mladiství na pedagogickém přístupu oceňovali především klid a bezpečí ve třídě, to, že mohli pracovat sami se sebou a vlastními zkušenostmi, že někdo bral jejich mediální zkušenosti vážně, že se nemuseli během reflektování starat o výsledek své práce, jelikož reflexe neměla jednu správnou odpověď, a že se místo učení nových (faktických) znalostí mohli zabývat tím, co z jejich pohledu pro ně bylo více relevantní. V kontextu ostatních předmětů, které byly více postaveny na faktických znalostech, neměli mladiství pocit, že by se z reflexe vlastních mediálních zkušeností neučili. Vnímali tento způsob práce jako učení jiným způsobem, na kterém oceňovali, že se dozvídali unikátní informace o sobě samých, o médiích, o společnosti, které by si nemohli „vygooglit“.

V kontextu popisovaného životního období pozdní adolescence, jehož „jádem je cesta k samostatnosti“ (Slussareff, 2022, s. 83) mladistvých a ve kterém mladiství prochází množstvím osobních proměn a čelí náročným „vývojovým úkolům“ (Subrahmanyam a Šmahel, 2011, s. 30–31), ve kterém čelí ztrátě předchozích jistot a proměňuje se jejich vztah ke škole a dospělým (Vágnerová, 2012, s. 371), bylo pro mladistvé důležité, že měli někde vytvořený vhodný prostor a dostatek času, ve kterém se mohli usebrat a zaobírat vlastními zkušenostmi. Jinými slovy, že měli ve zmíněné obecné „explozi mnohosti“ (Vatimo, 2013, s. 21) pozdní modernity možnost „uzemnění“ (Bentz a Shapiro, 1998, s. 4) v podobě reflexe.

Tento přístup založený na vzájemném respektu mezi dospělým a mladistvými (Kopřiva a Nováčková, 2015) dále přispíval k tomu, že nebyl ohrožován již tak značný pocit nejistoty mladistvých, a mladiství tak neměli důvod ke konfliktnímu vyjednávání vlastní mocenské pozice. Naopak zažívali, že v kontextu formálního vzdělávání někdo nahlížel na jejich mediální život s respektem, s upřímným zájmem a zvědavostí a přisuzoval jim jistou míru expertnosti a důvěry v tom, že jsou schopni se ve vlastních zkušenostech vyznat. V návaznosti na první část zjištění, která se týkala mediální zkušenosti mladistvých (viz kapitola 3.1. a 4.1.) bylo patrné, že jakmile mladiství dostali prostor vlastní mediální zkušenosti reflektovat, dokázali, že mají hlubokou schopnost „metakognitivního uvažování“ (Biggs, 1998), které se navíc s postupem času a opakovaným reflektováním zlepšovalo (Weil a kol., 2013).

V diskuzích o mediálních zkušenostech dětí a mladistvých pravděpodobně panuje názor, že mediální zkušenosti dětí a mladistvých jsou v první řadě „zaměřeny na zábavu či kolem zábavy“ (Hobbs, 2009, s. 5). V kontextu mediálních zkušeností, které byly v tomto výzkumu zkoumány, je otázkou, nakolik je nutné na mediální zkušenosti mladistvých nahlížet touto optikou. Z tohoto výzkumu spíše vyplývalo, že ono „zaměření na zábavu“ bylo spíše povrchním projevem hlouběji skrytých témat a zkušeností mladistvých, které na zábavu zaměřené nebyly a které opakovaná reflexe pomáhala odkrýt.

Využití podobných zkušeností ve vzdělávání ukazuje, že mediální vzdělávání nemusí být okrajovým „Mickey Mouse“ (Buckingham, 2014, s. 7) předmětem, ale že naopak nabízelo seriózní možnost ke komplexnímu osobnostně-duchovnímu růstu a příležitost k osobní transformaci mladistvých (Illeris, 2014) tím, že pomocí reflexe přispívalo k „demytizování“ a „odčarování světa“ (Vatimo, 2013, s. 54). Opakovaná a dlouhodobá reflexe přinášela mladistvým postupnou proměnu významové perspektivy a „denaturalizaci samozřejmého“ (Tosoni, 2016, s. 343). Vzhledem k dlouhodobosti pedagogické intervence začalo postupně docházet k tomu, že mladiství začali jednak přemýšlet o médiích i o sobě v současné společnosti v nových souvislostech, a tím začali zpochybňovat to, co do té doby považovali za samozřejmé (O’Sullivan, Morrell a O’Connor, 2016, s. 11). Z reflexí účastníků bylo také znatelné, že kromě dílčích transformativních aspektů docházelo k učení, které bylo trvalé (Wiggins a kol., 2005) a nikoliv krátkodobé.

Kromě posunu významové perspektivy v oblasti mediálních zkušeností docházelo vlivem opakované reflexe mediálních zkušeností k tomu, že si mladiství začali osvojovat dovednost reflexe jako takovou a v jejím osvojování se v průběhu výzkumu zlepšovali. Tuto dovednost, která je považována za „klíčovou kompetenci“ (OECD, 2005) pro život v pozdní modernitě (Bentz a Shapiro, 1998, s. 4), mohli následně využívat i v jiných oblastech každodenního života, například ve vztazích, učení a podobně. Osvojení dovednosti reflexe je mimo jiné klíčové z toho důvodu, že mladistvým umožňovalo a pomáhalo se o médiích učit a samostatně reflektovat vlastní mediální zkušenosti i ve chvíli, kdy nebyli v prostředí školy. Tímto způsobem dovednost reflexe přesahovala do mimoškolního světa mladistvých, respektive „školní a mimoškolní svět“ (Ito a kol., 2013) propojovala a umožňovala mladistvým se o médiích učit způsobem, kterým se o médiích budou pravděpodobně učit po zbytek života (Laal a Salamati, 2012).

Rozvoj reflexe u mladistvých také rozvíjel všímavost a prohluboval uvažování o vlastních mediálních zkušenostech (Admiraal, 2015), následně jim pomáhal s jejich pochopením a řízením vlastního mediálního života v kontextu hodnot či potřeb dotyčného (Rosenbaum, Beentjes a Konig, 2008). Tímto způsobem reflektivní pedagogický přístup mladistvé vedl k tomu, aby byli postupně schopni přebírat zodpovědnost za „svůj život a jeho směřování“ (Bauman, 2002, s. 19). Rozvoj reflexe v oblasti mediálního vzdělávání má dále sloužit k tomu, aby byli mladiství schopni identifikovat slepá místa a nedostatky v oblasti mediální gramotnosti a aby hledali způsoby, jak je zaplnit. (Carretero a kol., 2017, s. 11). V neposlední řadě je rozvoj reflexe užitečnou prevencí proti nejrůznějším rizikovým tématům spojeným s médii, jako je kyberšikana, podpora stereotypů, radikalizace, násilný extremismus a mnoho dalších (Alava, Frau-Meigs a Ghayda, 2017; Bhat, Chang a Linscott, 2010; Grizzle, 2016; Jenon, Cho a Hwang, 2012).

I když bylo v kontextu výzkumu možné vidět v těchto oblastech a ve „vlastním řízení mediálního života“ spíše dílčí „úspěchy“, bylo podstatné, že přístup začal vybavovat mladistvé, aby mohli mediální krajinou procházet samostatněji, vědoměji, tedy více reflektivně, což je považováno za jeden z hlavních úkolů takového holistického vzdělávání. (Slussareff, 2022; Kačínová, 2019).

V průběhu výzkumu bylo jistě možné pozorovat tyto snahy, kdy se mladiství snažili hledat podobu toho, jak by chtěli s médii žít. U každého z mladistvých toto hledání a experimentování probíhalo jiným způsobem a v jiné fázi výzkumu a u každého bylo možné pozorovat značné rozdíly v tom, na jakou oblast se zaměřovali či jak se jim to dařilo. Mediální zkušenosti mladistvých byly v tomto ohledu především individuální, plně odlišných příběhů a životních stylů (Keller, 2012, s. 205) a mladiství potřebovali zcela individuální přístup. Jinými slovy, každý z mladistvých žil svůj mediální život vlastním způsobem v kontextu dalších aspektů a zájmů v životě. Tím pádem i každý potřeboval rozvoj v jiných oblastech. Pokud by rozvoj mediální gramotnosti vedl například pouze k rozvoji občanské angažovanosti (Mihailidis a Thevenin, 2013), v případě tohoto výzkumu by narážel na to, že dotyční mladiství byli zaměřeni jiným směrem a společensko-politická témata nebyla například tím stěžejním, co je zajímalo. Neznamená to, že by mladiství neměli být v oblasti občanské angažovanosti vzdělávání, znamená to, že by se měla v první řadě respektovat jejich individualita a zájem a že je spíše třeba je rozvíjet v oblastech, ve kterých se například již angažovali (v případě tohoto výzkumu se jednalo například o estetickou (psaní poezie a beletrie, taneční soutěže, skládání vlastní hudby a zpěv kresba a práce s grafikou) či sportovní oblast (posilování či

zaujetí bojovými sporty). Mezi mladistvými také byly značné rozdíly na úrovni dílčích znalostí a kompetencí, kdy například některý z mladistvých byl více zručný s prací v grafických programech, jiný zase ve schopnosti analýzy mediálních textů. Rozložení a míra osvojení těchto znalostí či dovedností v mediálním životě mladistvých byla nepravidelná, nerovnoměrná a těžko předvídatelná (Scolari, 2019, s. 172). Rozvoj reflexe vlastní mediální zkušenosti spíše umožňoval rozvoj tam, kde to bylo potřeba, a zároveň způsobem, který byl k mladistvým dostatečně citlivý a respektoval jejich individualitu. Mladiství si tímto způsobem následně mohli hledat onu zmíněnou vlastní podobu mediálního života a následně hledat oblast či „zónu nejbližšího rozvoje“ (Vygotsky, 1978, s. 86).

Je samozřejmě otázkou, co by v tomto ohledu způsobilo a jaký další vliv by mělo, kdyby mladiství měli podobné vzdělávání pracující s reflexí vlastních mediálních zkušeností v průběhu školní docházky dříve či kdyby takový přístup navazoval i v dalších letech. Od dlouhodobějšího pokračování popisovaného přístupu k mediálnímu vzdělávání si mladiství každopádně slibovali, že by pro ně mohl být určitou prevencí například v oblastech duševního zdraví či že by jim mohl pomoci s osvojením dovedností, které by se chtěli naučit.

Z reflexí mladistvých také vyplývalo, že na jejich mediální život a vzdělávání není nutné nahlížet primárně ochranným způsobem, kdy je na mediální vzdělávání nahlíženo jako na „ekvivalent protitetanové injekce“ (Bazalgette, 1997). Hlubková medializace života mladistvých s sebou logicky přinesla obavy o to, že média mohou mít potencionálně vliv na nezdravý vývoj mladistvých a příliš brzy mohou odhalit tajemství, která jsou spojována s životem dospělých (Buckingham, 2003). Vystavení rizikům spojeným s mediálním životem (Šmahel a kol., 2020, s. 43–106), jako je narušení zdravého spánku, nedostatek pohybu, dezinformace, sexting, preference online komunikace na úkor komunikace tváří v tvář a mnohým dalším (více viz kapitola 1.2.2.), ještě neznamenalo, že by u mladistvých docházelo ke zranění či znatelné újmě. Zjištění z tohoto výzkumu spíše naznačila, že jestliže byli mladiství schopni se ve svých mediálních zkušenostech dostat natolik hluboko až k popisovaným intimním a spirituálním vrstvám (viz kapitola 3.1.2. a 3.1.3.), byli schopni o mediálních zkušenostech uvažovat natolik vyspěle, že si byli dostatečně vědomi rizik, která pro ně média představovala. Zároveň byli v tomto ohledu mladiství dostatečně odvážní tato rizika či starosti zveřejňovat, sdílet je či formou různých experimentů hledat takovou podobu mediálního života, která by jim vyhovovala. Mediální zkušenosti mladistvých a jejich

schopnost je reflektovat v tomto výzkumu spíše naznačovaly, že mladiství nepotřebovali před médii primárně chránit, ale že spíše potřebovali prostor, ve kterém by mohli o médiích (o příležitostech, rizicích či kontroverzních tématech, ale také o různých příležitostech) samostatně či společně přemýšlet. Otázkou spíše bylo, nakolik jako dospělí (rodiče, učitelé) máme „odvahu učit“ (Palmer, 2007) tímto způsobem a otevřít s mladistvými témata, kterými během adolescence žijí. Tato témata samozřejmě mohou být choulostivá a potenciálně riziková, cílem by ale mělo být mladistvé těmito riziky „provádět“ (Pelikán, 2002) (a tím je učinit příležitost k učení) či s nimi společně těmito riziky procházet.

Je tedy možné, že se o mladistvé a jejich mediální život strachujeme více, než je nutné, a že tyto strachy a primární zaměření na rizika, která jsou s mediálním životem spojená (a která v žádném případě není důvod zlehčovat), brání v mediálních zkušenostech vidět také jiné přítomné aspekty. Mladiství totiž denně prožili stovky či tisíce různých mediálních zkušeností, kdy většinu z nich nevnímali a nepovažovali za riziková či škodlivá, respektive si případných rizik byli případně často dobře vědomi, dokázali je rozpoznat a pojmenovat je. Mladiství si byli tedy často dost vědomi některých negativních aspektů spojených s médii – často se i trápili tím, že nedokáží žít s médii tak, jak by chtěli – a nepotřebovali příliš časté opakování tohoto aspektu.

To, jestli a jakým způsobem podpora reflexe vlastní mediální zkušenosti rozvíjela mediální gramotnost mladistvých v tomto výzkumu, je nakonec poměrně složité určit. Z toho důvodu, že život každého z mladistvých byl velmi rozdílný, každý z mladistvých své mediální zkušenosti reflektoval jiným způsobem a v reflexi se věnoval jiným aspektům, nelze tento reflektivní pedagogický přístup kauzálně spojit s jedním typem rozvoje mediální gramotnosti. Spíše je možné z reflexí mladistvých a jejich hodnocení popisovaného pedagogického přístupu pozorovat dílčí rozvojové kroky. Je snad například obecně patrné, že reflexe způsobila u mladistvých větší všímavost k různým médiím v jejich životě, k zpochybnění toho, co do té doby brali jako samozřejmé, a k osvojení schopnosti vlastní mediální zkušenosti (často velmi hluboce a vyspěle) reflektovat. Dále vedl rozvoj reflexe k osvojení této dovednosti, kterou následně mladiství jednak používali i v jiných oblastech vlastního života mimo školu, a zároveň u nich přispívala ke komplexnímu rozvoji. Vnímání zmíněného potenciálního rozvoje mediální gramotnosti mladistvých není tedy v kontextu tohoto výzkumu možné vnímat jako „statické“ či „kauzální“, ale spíše v kontextu teoretických rámců „dynamické gramotnosti“ (Potter a McDougall, 2017) či „žité gramotnosti“ (Pahl a Rowsell, 2020) jako „holistické“ a

„integrační“ (Maslow, 2017, s. 19), tedy propojené s ostatními aspekty jejich života, které mladistvým pomáhaly zkoumat jejich jedinečný a mnohovrstevnatý mediální život (Woodfall & Zezulkova, 2016; Zezulková, 2015).

Pedagogický přístup tak, jak v rámci výzkumu probíhal (viz kapitola 2.3.3.1.) a v kontextu všech jeho proměn, přinesl také samozřejmě nespočet otázek ohledně jeho možných limitů. Z perspektivy mladistvých byla v určitých fázích výzkumu mentálně náročná opakovaná reflexe pomocí textuální reflexe. Mladiství v tomto ohledu poukazovali na potřebu mít možnost reflektovat více různými způsoby než jen textuálně. Mladiství také zmiňovali, že by oceňovali častější propojení reflexe vlastní zkušenosti s odpovídající teorií.

Z perspektivy výzkumníka bylo značným limitem to, že se výzkum odehrával jako určitý experiment, tedy ve třídě s menším počtem žáků a v zásadě v ideálním a respektujícím prostředí střední školy. Není možné předpovídat, jak by podobný přístup mohl fungovat například ve třídě třiceti žáků – například je velmi složité odhadnout, jak by probíhala práce s textuálními dokumenty mladistvých, poskytování zpětné vazby a podobně. Vzhledem k tomu, že přístup je založený na aktivitě těch, kdo se učí, je také jeho možným limitem případná neochota či nezájem žáků k reflexi vlastních mediálních zkušeností. Možným limitem tohoto přístupu jsou také velké nároky na facilitátora tohoto přístupu, jeho otevřenost, citlivost, schopnost nastavit a udržet ve třídě bezpečné prostředí, jeho vlastní metakognitivní schopnost, odvaha vlastní mediální zkušenosti reflektovat a případně je s mladistvými sdílet.

Obecně lze ale tvrdit, že reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností mladistvých v zásadě postupně naplňoval všechny „vysoké nároky“ na ideální, komplexní, interdisciplinární, dlouhodobé, kontinuální mediální vzdělávání (Buckingham, 2019, s. 3), která mladistvým postupnými kroky pomáhala se zorientovat ve „všudypřítomném a neustále se rozpínajícím mediálním ekosystému“ (Mihailidis, 2020, s. 526). I když by tento přístup samozřejmě potřeboval další výzkum (více viz kapitola 4.3.), šlo o přístup, který byl „dostatečně citlivý“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, s. 308) ke komplexnímu životu i mediálním zkušenostem mladistvých a který respektoval jejich individualitu. Právě citlivost, zvyšování „digitální empatie“ (Friesem, 2016) a průběžné reflexe jednotlivce k jeho mediálnímu životu (Hodobod', 2023) nakonec hodnotili mladiství jako pro sebe prospěšné, i když ne vždy snadné.

Jestliže již některé vlivné práce v oboru mladistvých a médií pomáhaly nahlížet na mediální život mladistvých jako na „složitější“, než bychom předpokládali (boyd,

2017), závěry tohoto výzkumu spíše nahrávají tomu, že mediální život mladistvých je ještě mnohem složitější, než bychom předpokládali.

Mediální zkušenosti mladistvých v sobě zkrátka obsahovaly širší spektrum aspektů spojených s životem v pozdní modernitě, různě se prolínaly s (vývojovými) potřebami a úkoly mladistvých, byly ovlivněny prostředím, ve kterých se mladiství pohybovali, emocemi, pocity, „vtělenými návyky“ (Kuzmičová a kol., 2022), osobní historií, individualitou každého z nich, médií samotnými, rodinným kontextem a tak dále (Supa, Römer, Hodbod' 2022). Tyto jednotlivé aspekty mohly být zároveň často ve vzájemném rozporu (mladiství nějak o mediální zkušenosti přemýšleli a jinak ji mohli prožívat) a prolínali se zkrátka v „proudu zkušenosti člověka“ (Denzin, 1989, s. 121).

V případě tohoto výzkumu představovaly mediální zkušenosti pro mladistvé často vztah blízkého a intimního charakteru. Pro mladistvé byla takto média více kamarádem než nepřítelem, více zábavou než obtíží, více odpočinkem než povinnostmi, více inspirací a propojením s ostatními než nebezpečím. Mladiství v mediálních zkušenostech často zažívali velmi osobní, intimní a různě intenzivní zkušenosti a tyto zkušenosti měli s médií spojené a v sobě uložené.

Zejména tyto osobnější, komplexnější a jemnější aspekty mediálních zkušeností mladistvých, které jsou závislé na individuálním příběhu každého z nich, bychom měli mít na paměti kdykoliv, když se rozhodneme podceňovat to, jak jsou mladiství schopni se ve svých mediálních zkušenostech vyznat, či když začneme jejich mediální zkušenosti generalizovat, zesměšňovat či zjednodušovat ve smyslu, ať už konečně odloží ten telefon. Mediální život a mediální zkušenosti mladistvých si také nezaslouží, abychom na ně nahlíželi jako na pouhou zábavu, naopak mají velký potenciál k tomu, abychom je vzali zcela seriózně a pomohli mladistvým odkrývat jejich skrytá a nečekaná témata, která vidíme zatím jen zřídka.

4.3. Další výzkum

Jestliže výzkum v této disertační práci otevřel více otázek, než kolik nabídl odpovědí, nabízí nespočet různých oblastí pro další výzkum.

Co se týče mediální zkušenosti mladistvých, dlouhodobější využití reflexe vlastní mediální zkušenosti by umožňovalo zkoumat další aspekty mediální zkušenosti, které v této práci nebyly dosud adresovány, a hledat pro tento výzkum takové metodologie a

teoretická východiska, která by umožňovala zahrnout zmíněné různé aspekty mediální zkušenosti, tedy její kognitivní, emoční, fyzický i spirituální aspekt, a tímto způsobem prohloubit poznatky o mediální zkušenosti jako takové.

Vzhledem k tomu, že v průběhu výzkumu bylo možné průběžně analyzovat získaná data, bylo by také možné u některých mediálních zkušeností (opakovaná mediální zkušenost, intimní či spirituální mediální zkušenost) zůstat déle a dále přicházet na to, jak tato dílčí zjištění dále adresovat. Uvedené vrstvy mediální zkušenosti nabízí velký potenciál pro další vzdělávání mladistvých, které nebylo v tomto výzkumu využito.

Určitým limitem v tomto ohledu bylo, že mladiství každý týden tvořili velké množství dat, které bylo časově i mentálně náročné průběžně a pravidelně analyzovat. V tomto ohledu by bylo jistě možné také více přemýšlet o tom, jak zařídit to, aby se mladiství ze svých reflektivních dokumentů sami či ve skupině mohli ještě lépe učit. Toto se týkalo především jedné části reflexe, která následně vedla k akci, ke změně. Podstatným tématem možného dalšího výzkumu (a zároveň limitem tohoto výzkumu) by bylo, jak zjištění, na která mladiství přicházeli, dále adresovat a stavět na nich. V tomto výzkumu jsme se s mladistvými dostali spíše ke konceptualizaci a určitému vstupu do mediální zkušenosti a příliš jsme se nevěnovali tomu, co by případně s novými porozuměními šlo učinit. Mladiství se sice postupně začali jaksi učit sami a hledat si vlastní podobu života s médii, je nutné ale dodat, že se jednalo skutečně spíše o prvotní fázi.

Co se týče reflektivního pedagogického přístupu, prostorem pro další výzkum je bezesporu práce s reflexí jako s dovedností a její variabilitou. V určité fázi výzkumu-vzdělávání mladiství reflektovali, že by ocenili možnost pracovat i jinými způsoby než pouze textuální reflexí. Schopnost variability této dovednosti se ukazuje jako zvlášť důležité z toho důvodu, že například s nižší věkovou skupinou by metodu reflexe skrze textuální reflexi bylo možné jen obtížně využít. Další metody a techniky reflexe či další možnosti, jak vlastní mediální zkušenosti reflektovat, by jistě stály za další výzkum. Tato skutečnost by byla podstatná především v kontextu toho, kdyby si popisovaný reflektivní pedagogický přístup kladl nárok na to být více „věkově adaptabilní“, tedy například kdyby začínal v nižších ročnících a kontinuálně s dětmi či mladistvými pokračoval, jako je tomu v ostatních předmětech.

V průběhu tohoto výzkumně-vzdělávacího přístupu zatím nebyla také nijak adresována témata toho druhu, jak takový přístup zasadit více do „školního systému“. Jak například dotyčné žáky známkovat, za co přesně či jestli vůbec. V tomto ohledu se zatím

jednalo o první výzkum a určitý experiment. Mladiství zároveň v určitých fázích naznačili, že tento předmět přestával být prioritou a stával se „nedůležitým“ ve chvíli, kdy se například ve škole uzavíraly známky a v popisovaném předmětu nebyla práce mladistvých součástí hodnocení. Otázkou zde také zůstává, jak by podobný výzkum-vzdělávání fungovalo a jak by se muselo proměnit v jiných prostředích, které by nebyly pro výzkum takto uzpůsobeny. Tohoto výzkumu se v jeden čas účastnilo maximálně 8 mladistvých, což rozhodně neodpovídá tomu, jaký je průměrný počet žáků v jiných třídách na jiných školách. Výzkum byl také specifický tím, že probíhal v průběhu pandemie covid-19 a byl ovlivněn různými změnami a vládními nařízeními, které se v průběhu pandemie objevily.

Další oblastí pro další výzkum je určitá „šedá zóna“ zkušenostně reflektivního učení jako takového, v tomto případě reflektivního pedagogického přístupu pracujícího s žitou mediální zkušeností mladistvých. Jedná se o skutečnost, že vystavení účastníků reflektivnímu výzkumu znamenalo, že si mladiství začali osvojovat dovednost reflexe jako takové a tato dovednost začala přesahovat do různých aspektů jejich života. Jinými slovy jim reflexe otevřela témata, která mohla být příliš náročná a zdánlivě „nesouvisející“ s reflexí vlastních mediálních zkušeností. Mladiství pak zůstávali často sami s tím, co jim reflexe otevřela. V dalším výzkumu by bylo jistě důležité více pamatovat na to, jak dobře ošetřit a opečovat určité důsledky, které reflektivní práce přináší.

Výzkum zároveň otevřel téma profilu facilitátora podobného vzdělávání. Provázet mladistvé reflexí vlastní mediální zkušenosti předpokládá vlastní schopnost reflexe mediální zkušenosti a pravděpodobně nespočet dalších dovedností. V tomto ohledu by bylo zajímavé zkoumat to, kdo je vlastně průvodce takového vzdělávání, které pracuje s žitou mediální zkušeností a její reflexí.

Závěr

Cílem této disertační práce bylo lépe a hlouběji porozumět mediální zkušenosti mladistvých a zároveň v praxi otestovat reflektivní pedagogický přístup pracující s žitou mediální zkušeností mladistvých.

V disertační práci byla zvolena metodologie participativního akčního výzkumu s mladistvými. Hlavní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování, sběr dokumentů a polostrukturované rozhovory. Podpora opakované a dlouhodobé reflexe vlastní mediální zkušenosti mladistvých byla zároveň základem reflektivního pedagogického přístupu. Výzkum probíhal na střední škole Naše Lyceum Praha po dobu jednoho školního roku (září 2020 – červen 2021) a do výzkumu se zapojilo celkem 8 mladistvých ve věku 15–17 let. Celkem bylo nasbíráno značné množství dat, konkrétně 94 normostran textuálně reflektivních dokumentů o mediální zkušenosti mladistvých a nahráno 7 hodin a 38 minut (36 přepsaných normostran) rozhovorů zejména o pedagogickém přístupu.

Výzkum nabídl možnost nahlédnout na mediální zkušenost mladistvých opět z nové perspektivy a prohloubil dosavadní poznání o mediální zkušenosti mladistvých jako takové. Zejména byly identifikovány tři vrstvy mediální zkušenosti mladistvých, a to její ambivalentní a dynamická povaha, dále intimní aspekt a aspekt spirituální. Mediální zkušenost mladistvých byla popsána taky jako individuální a bylo nutné ji vnímat ve vztahu s ostatními aspekty života dotyčných mladistvých.

Mladiství v tomto výzkumu potvrdili, že ve chvíli, kdy k tomu dostali adekvátní prostor, byli schopni vlastní zkušenosti velmi hluboce reflektovat.

Reflektivní pedagogický přístup se zároveň ukázal jako velmi vhodný komplexní a možný dlouhodobý přístup k mediálnímu vzdělávání mladistvých. Reflektivní pedagogický přístup vykazoval transformativní aspekty učení a vedl k osvojování klíčové dovednosti reflexe, která je nezbytná pro celoživotní učení. Mladiství oceňovali, že měli v rámci přístupu možnost se k vlastnímu mediálnímu životu vyjádřit, že měli možnost pracovat s vlastní žitou zkušeností a rozvíjet mediální gramotnost v oblastech podle toho, kde to sami potřebovali. Reflektivní pedagogický přístup se tak ukázal být vhodným citlivým přístupem ke každému jednotlivci, který je schopný nahlížet komplexně jak na život mladistvých, tak na jejich mediální zkušenosti.

Summary

This dissertation aimed to gain a better and deeper understanding of the media experience of adolescents and to test in practice a reflective pedagogical approach working with the lived media experience of adolescents.

The dissertation adopted a participatory action research methodology with adolescents. The primary data collection methods were participant observation, document collection, and semi-structured interviews. Encouraging the adolescents' repeated and sustained reflection on their own media experiences was also the basis of a reflective pedagogical approach. The research took place at Naše Lyceum Prague High School for one school year (September 2020-June 2021) and involved nine adolescents aged 15-17. In total, a significant amount of data was collected: precisely 94 standard pages of textually reflective documents about the media experience of adolescents, and 7 hours, 38 minutes (36 transcribed standard pages) of interviews were recorded, primarily about pedagogical access.

The research offered the opportunity to look at the media experience of adolescents from a new perspective again. It deepened existing knowledge about the media experience of adolescents as a whole. In particular, three layers of the adolescent media experience were identified: its ambivalent and dynamic nature and intimate and spiritual aspects. The media experience of adolescents was also described as individual and had to be seen in relation to other aspects of the lives of the adolescents concerned.

The adolescents in this research confirmed that they could profoundly reflect on their own experiences when given adequate space to do so.

At the same time, the reflective pedagogical approach proved to be a very appropriate comprehensive and possible long-term approach to media education for adolescents. The reflective pedagogical approach exhibited transformative aspects of learning and led to the acquisition of the key skill of reflection, which is essential for lifelong learning. The adolescents appreciated that they could have a say in their own media lives as part of the approach and that they had the opportunity to work with their own lived experience and develop media literacy in areas where they needed to. Thus, The reflective pedagogical approach proved to be an appropriate responsive approach to each individual, able to take a holistic view of the lives of adolescents and their media experiences.

Použitá literatura

- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. *Handbook of practical program evaluation*, 492-505.
- Admiraal, W. (2015). 'A Role-Play Game to Facilitate the Development of Students' Reflective Internet Skills'. *Educational Technology & Society*, 18(3), 301-308.
- Alava, S., Frau-Meigs, D., Ghayda, H. (2017). 'Youth and violent extremism on social media: mapping the research'. Paris: UNESCO.
- Alexakos, K. (2015). *Being a teacher| researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Springer.
- Alexakos K. and Tobin, K. (2015). *Authentic Inquiry Heuristic*. New York: The City University of New York.
- Allen, I. L. (1982). Talking about media experiences: Everyday life as popular culture. *Journal of Popular Culture*, 16(3), 106.
- Altheide, D. L. (1994). An ecology of communication: Toward a mapping of the effective environment. *The Sociological Quarterly*, 35(4), 665-683.
- Altheide, D. L. (1995): *An Ecology of Communication*. New York: Aldine de Gruyter.
- Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(2), 64-81.
- Amichai-Hamburger, Y. (2017). *Internet psychology: The basics*. Routledge.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of youth and adolescence*, 24(5), 519-533.
- Baacke, D. (1983). *Jugendgruppen, Gruppenkultur, Sozialisation. Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*.
- Bakan, J. (2011). *Childhood under siege: How big business targets your children*. Simon and Schuster.
- Bash, A. (2004). Spirituality: The emperor's new clothes? *Journal of Clinical Nursing*, 13(1), 11-16. doi: 10.1046/j.1365-2702.2003.00838.x.
- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita (Liquid modernity)*. Mladá Fronta, Praha.
- Bauman, Z. (2017). *Tekuté časy: Život ve věku nejistoty*. Academia.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM000000007083>

Bazalgette, C. (1997). An agenda for the second phase of media literacy development. In *Media Literacy Around the World* (pp. 69-78). Routledge.

Bazalgette, C. (2022). Book Review: Kate Pahl and Jennifer Rowsell, *Living Literacies: Literacy for Social Change*

Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.

Beck, U. (2002). Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences (Vol. 13). Sage.

Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon.

Belmont Report. (1979). Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. Washington, DC: The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. Retrieved June 4, 2015, from <http://archive.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.htm>

Bennett, A & Kahn-Harris, K. (Eds.). (2004). *After subculture: Critical studies in contemporary youth culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of computer assisted learning*, 26(5), 321-331.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.

Bentz, V. M., & Shapiro, J. J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Sage Publications.

Berger, R. (2013). Media Pedagogy Research: are we there yet?. *Media Education Research Journal*, 3(2), 5-11.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.

Berne, E. (1992). *Jak si lidé hrají. Dialog*.

Bhat, C. S., Chang, S.-H., & Linscott, J. A. (2010). 'Addressing Cyberbullying as a Media Literacy Issue'. *New Horizons in Education*, 58(3), 34-43.

- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of education*, 32(2), 127-138.
- Bignell, J. (2021). *Postmodern media culture*. Edinburgh University Press.
- Bogdan, R. G. and Biklen, S. K. (1992) *Qualitative Research for Education* (second edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. A. (1996). Remediation. *Configurations*, 4(3), 311-358.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). Using experience for learning. McGraw-Hill Education (UK).
- Boulianne, S., & Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. *Social science computer review*, 38(2), 111-127.
- Bowness, C., & Carter, M. (1999). Bread not stones—nurturing spirituality. *Spirituality and the Curriculum*.(London, Cassell), 216-240.
- boyd, d. (2017). Je to složitější: sociální život teenagerů na sociálních sítích. *Akropolis*.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, 23(2), 99-117.
- Bradbury, H. (Ed.). (2015). *The Sage handbook of action research*. Sage.
- Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. In *Proceeding of the 5th international conference on cultural attitudes towards technology and communication* (pp. 275-284). School of Information Technology.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 363–394). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, D. M. (2003). Learner-centered conditions that ensure students' success in learning. *Education*, 124(1), 99-106.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, D. (2007). *Youth, identity, and digital media* (p. 216). the MIT Press.

- Buckingham, D. (2013). Is there a digital generation?. In *Digital generations* (pp. 13-26). Routledge.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. John Wiley & Sons.
- Bullingham, L., & Vasconcelos, A. C. (2013). 'The presentation of self in the online world': Goffman and the study of online identities. *Journal of information science*, 39(1), 101-112.
- Cahill, C. (2007). Doing research with young people: Participatory research and the rituals of collective work. *Children's geographies*, 5(3), 297-312.
- Camangian, P. (2010). Starting with self: Teaching autoethnography to foster critically caring literacies. *Research in the Teaching of English*, 179-204.
- Campbell, C., & Trotter, J. (2007). 'Invisible' young people: The paradox of participation in research. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2(1), 32-39.
- Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). 'DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use', EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.
- Clark, A., Robb, M., Hammersley, M., & Flewitt, R. (2013). Understanding research with children and young people. *Understanding research with children and young people*, 1-328.
- Cohen, J. (2018). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. In *Advances in Foundational Mass Communication Theories* (pp. 253-272). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Planning educational research*. Research methods in education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. routledge.
- Common Sense Media (2021). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. British Columbia Teachers' Federation.
- Couldry, N. (2004). Theorising media as practice. *Social semiotics*, 14(2), 115-132.
- Couldry, N. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Polity.
- Couldry, N., (2014). Mediatization and the future of field theory. *Mediatization of communication*, 21, p.227
- Couldry, N. (2019). *Media: why it matters*. John Wiley & Sons.

- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research?. *Social science & medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullen, O., & Walsh, C. A. (2020). A narrative review of ethical issues in participatory research with young people. *Young*, 28(4), 363-386.
- Davis, J. L. (2012). Social media and experiential ambivalence. *Future Internet*, 4(4), 955-970.
- Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*. Austin, TX: Deans for Impact
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1992). The many faces of emotionality: Reading persona. *Investigating subjectivity: Research on lived experience*, 17-30.
- Deuze, M. (2016). *Media life: Život v médiích*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Dewalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation*. Walnut Creek. CA: Rowman Altamira.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dourish, P. (2004). What we talk about when we talk about context. *Personal and ubiquitous computing*, 8, 19-30.
- Dyer, C. (1995) *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Elango, S. R. J. L. L., Jutti, R. C., & Lee, L. K. (2005). Portfolio as a learning tool: students' perspective. *Annals-Academy of Medicine Singapore*, 34(8), 511.
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of affective disorders*, 207, 251-259.
- Ellis, C., & Flaherty, M. G. (1992). *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (Vol. 139). Sage.
- Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative health research*, 9(5), 669-683.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Argo.
- Fallis, R.K. and Opatow, S., 2003. Are students failing school or are schools failing students? *Class cutting in high school*. *Journal of Social Issues*, 59(1), pp.103-119.

- Flewitt, R., Jones, P., Potter, J., Domingo, M., Collins, P., Munday, E., & Stenning, K. (2018). 'I enjoyed it because... you could do whatever you wanted and be creative': three principles for participatory research and pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 372-386.
- Foth, M., & Hearn, G. (2007). Networked individualism of urban residents: Discovering the communicative ecology in inner-city apartment buildings. *Information, communication & society*, 10(5), 749-772.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-26.
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL). In *The Routledge Companion to Media and Human Rights* (pp. 114-125). Routledge.
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
- Friesem, Y. (2016). Empathy for the digital age: Using video production to enhance social, emotional, and cognitive skills. In *Emotions, technology, and behaviors* (pp. 21-45). Academic Press.
- Fulwiler, T. (1983) Why we teach writing in the first place, in: P.L. Stock (ed.) *FFORUM: Essays on Theory & Practice in the Teaching of Writing*, Upper Montclair, NJ: Boyton/Cook, 273- 286.
- Furman, W., Brown, B. B., & Feiring, C. (1999). *Contemporary perspectives on adolescent romantic relationships*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1974). " From the native's point of view": On the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the american academy of arts and sciences*, 26-45.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.
- Giddens, A. (1991). *Self and society in the late modern age*. Cambridge
- Giddens, A., 1995. *Living in a post-traditional society*. In U. Beck, A. Giddens, and S.
- Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Sociologické nakladatelství.
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět: jak globalizace mění náš život*. Sociologické nakladatelství Slon.)
- Giddens, A. (2012). *Proměna intimity: sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. PORTÁL sro.)

Gilfoyle, T. J. (2004). Street rats and gutter-snipes: Child pickpockets and street culture in New York City, 1850–1900. *Journal of Social History*, 37(4), 853–882.

Ginnis, P. (2017). Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka. Praha: Univesum.

Goffman, E. (1999). Všichni hrajeme divadlo. Sebeprezentace v každodenním životě. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Gordijn, F., Eernstman, N., Helder, J., & Brouwer, H. (2018). Reflection methods: practical guide for trainers and facilitators: Tools to make learning more meaningful. Wageningen Centre for Development Innovation.

Granow, V. C., Reinecke, L., & Ziegele, M. (2018). Binge-watching and psychological well-being: Media use between lack of control and perceived autonomy. *Communication Research Reports*, 35(5), 392-401.

Grizzle, A. (2016). 'Introduction', in Singh, J., Kerr, P., Hamburger, E. (eds.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*, MILID Yearbook 2016. Paris: UNESCO, 11-21.

Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*. Lewes, UK: Falmer.

Grün, A., Dufner, M., & Hermach, J. (2002). *Spiritualita zdola: Překročit svůj vlastní stín*. Karmelitánské nakladatelství.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Harre, R. (1978). Accounts, actions and meanings: the practice of participatory psychology. *The social contexts of method*, 44-65.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education, and education*. New York, NY: D Appleton & Company.

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138). Hutchinson.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it?. *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17.

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and educational research*. London: British Educational Research Association.

Hare, J. (2006). Towards an understanding of holistic education in the middle years of education. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 301-322.

- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hart, R. (1997) *Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, New York: UNICEF.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity an enquiry into the origins of cultural change*.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York, NY: David McKay Company.
- Hjarvard, Stig. (2008). The mediatization of religion: A theory of the media as agents of religious change. *Northern Lights 2008. Yearbook of Film & Media Studies*, 9–26. Bristol: Intellect Press.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. Routledge.
- Hearn, G., & Foth, M. (2007). Communicative ecologies: Editorial preface. *Electronic Journal of Communication*, 17(1-2), 2-6.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, sro.
- Hepp, A. (2013). The communicative figurations of mediatized worlds: Mediatization research in times of the ‘mediation of everything’. *European Journal of Communication*, 28(6), 615-629.
- Hepp, A. (2019). *Deep mediatization*. Routledge.
- Hepp, A., & Krotz, F. (Eds.). (2014). *Mediatized worlds: Culture and society in a media age*. Springer.
- Hobbs, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education*, 1(1), 1.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hobbs, R. (2016). *Exploring the roots of digital and media literacy through personal narrative*. Temple University Press.
- Hobbs, R. (2019). Media literacy foundations. *The international encyclopedia of media literacy*, 1-19.

- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education*, 1(1), 1.
- Hodobod', V. (2023). In my secret life: Reflections on media life, learning, and research. *Journal of Media Literacy Education*, 15(1), 72-84.
- Hochschild, J. L. (2009) Conducting intensive interviews and elite interviews. Workshop on Interdisciplinary Standards for Systematic Qualitative Research.
- Chu, D. (2010). A Pedagogy of Inquiry: Toward Student-Centered Media Education. *New Horizons in Education*, 58(3), 44-57
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1999). The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures (Vol. 22). Psychology Press.
- Ito, M., & Okabe, D. (2005). Intimate connections: Contextualizing Japanese youth and mobile messaging. *The inside text: Social, cultural and design perspectives on SMS*, 127-145.
- Ito, M. E., Okabe, D. E., & Matsuda, M. E. (2005). Personal, portable, pedestrian: Mobile phones in Japanese life. *Boston Review*.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... & Watkins, S. C. (2013). Connected learning: An agenda for research and design. *Digital Media and Learning Research Hub*.
- Jenkins, H. (2015). "Cultural acupuncture": Fan activism and the Harry Potter alliance. *Popular media cultures: Fans, audiences and paratexts*, 206-229.
- Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (p. 145). The MIT Press.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Convergence culture. *Convergence*, 14(1), 5-12.
- Jenkins, H., & Ito, M. (2015). Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics. John Wiley & Sons.
- Jiráková, J., & Köpplová, B. (2009). Masová média: 2., přepracované vydání. PORTÁL sro.
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
- Jones, M. and Stanley, G. (2010) Collaborative action research: a democratic undertaking or a web of collusion and compliance. *International Journal of Research and Method in Education*, 33 (2), pp. 151–63.

Junnilainen, L., & Luhtakallio, E. (2015). Media Ethnography. *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1-4.

Kačínová, V. (2019). From a reductionist to a holistic model of digital competence and media education. *Communication today*, 10(2), 16-27.

Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An interdisciplinary journal*, 5(1), 181-200.

Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Sociologické nakladatelství (SLON)

Kellner, D. (2005). Media Culture and the Triumph of the Spectacle. *Fast Capitalism*, 1(1).

Kellner, D. (2020). *Media culture: Cultural studies, identity, and politics in the contemporary moment*. Routledge.

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill.

Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Dordrecht: Springer.

Kerlinger, F. N. (1970) *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kesby, M. (2005) Re-theorising empowerment-through-participation as a performance in space: Beyond tyranny to transformation, *Signs: Journal of Feminist Theory*, 30(4), 2037–2065.

Kitwood, T. (1977). What Does 'Having Values' Mean?. *Journal of Moral Education*, 6(2), 81-89.

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno.

Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.

Kopřiva, P., & Nováčková, J. (2015). *Respektovat a být respektován*. Spirála.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.

Korthagen, F. A. (2013). The core reflection approach. *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, 24-41.

- Krajina, Z., Moores, S., & Morley, D. (2014). Non-media-centric media studies: A cross-generational conversation. *European Journal of Cultural Studies*, 17(6), 682-700.
- Krucsay, S. 2008. Educational television and school. In *Empowerment through media education: An intercultural dialogue*, ed. Ulla Carlsson, Samy Tayie, Genevieve Jacquinet-Delaunay and Jose Manuel Perez Tornero, 259 - 264. Goteborg University, Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom in cooperation with UNESCO, Dar Graphit and Mentor Association.
- Kuzmičová, A., Supa, M., Segi Lukavská, J., & Novák, F. (2022). Exploring children's embodied story experiences: a toolkit for research and practice. *Literacy*.
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.
- Laing, R. D. (1967) *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*. Harmondsworth: Penguin.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954..
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J., & Garrison, J. W. (Eds.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.
- LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A. M., Akacem, L. D., Montgomery-Downs, H. E., & Buxton, O. M. (2017). Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S92-S96.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press,.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational technology research and development*, 49(2), 23-40.
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170-183.
- Livingstone, S. (2019). EU kids online. *The international encyclopedia of media literacy*, 1-17.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children Go Online project. London: LSE Research Online. Retrieved from: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy>

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age* (Vol. 1). NYU press.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of, 26.

Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (Eds.). (2012). *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Policy Press.

Livingstone, S., Nandi, A., Banaji, S., & Stoilova, M. (2017). Young adolescents and digital media: uses, risks and opportunities in low-and middle-income countries: a rapid evidence review.

Liu, M., Wu, L., & Yao, S. (2016). Dose–response association of screen time-based sedentary behaviour in children and adolescents and depression: a meta-analysis of observational studies. *British journal of sports medicine*, 50(20), 1252-1258.

Logan, R. K. (2007). The biological foundation of media ecology. *Explorations in Media Ecology*, 6(1), 19-34.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.

Lundby, K. (Ed.). (2014). *Mediatization of communication* (Vol. 21). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Lyotard, J. F., (1993). *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Filozofický ústav Akademie věd České republiky.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.

Main, J., 1997. *Okamžik Krista: cestou meditace*. Cesta.

Manovich, L. (2009). The practice of everyday (media) life: From mass consumption to mass cultural production?. *Critical Inquiry*, 35(2), 319-331.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.

Maslow, A. H. (1961). Peak experiences as acute identity experiences. *The American Journal of Psychoanalysis*, 21, 254-262.

Maslow, A. H. (1968). Music education and peak experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72-171.

Maslow, A. H. (2017). *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky*. Holar.

- Matthews, H. (2001). Power games and moral territories: Ethical dilemmas when working with children and young people. *Ethics, place and environment*, 4(2).
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.
- McDougall, J. (2012). *Media studies: The basics*. Routledge.
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report.
- McDougall, J., & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1-11.
- McDougall, J. & Pollard, C. (2020). *Media studies: The basics*. 2nd edition. Routledge.
- McGuire, W., & Hull, R. F. C. (2015). *Rozhovory s CG Jungem*. Praha: Portál.
- McKinney, F. (1976). Free writing as therapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 13(2), 183.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult education quarterly*, 41(3), 168-187.
- Menzel, H. (1978). Meaning: Who needs it. *The social contexts of method*, 140-171.
- Moroni, I. (2011) Action research in the library: method, experiences, and a significant case. *Italian Journal of Library and Information Science*, 2 (2), pp. 1–24.
- Meyrowitz, J. (2006). *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. Karolinum.
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Mihailidis, P. (2020). *The media education manifesto: by David Buckingham*.
- Morley, D. (2009). For a materialist, non—media-centric media studies. *Television & New Media*, 10(1), 114-116.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915618045.
- Nagata, A. L. (2003). Mindful inquiry: A learner-centered approach to qualitative research. *Journal of Intercultural Communication*, 6, 23-36.
- Nagata, A. L. (2004). Promoting self-reflexivity in intercultural education. *Journal of intercultural communication*, 8, 139-167.

- Nagata, A. L. (2007). Bodymindfulness for skillful communication. *Rikkyo Intercultural Communication Review*, 5, 61-76.
- Nystrom, C. L. (1973). *Toward a science of media ecology: the formulation of integrated conceptual paradigms for the study of human communication systems*. New York University.
- OECD, D. (2005). Definition and selection of key competencies-executive summary. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- O'Sullivan, E., Morrell, A., & O'Connor, M. (Eds.). (2016). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Springer.
- Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173-177.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MIT Press.
- Pain, R. (2004) Social geography: Participatory research. *Progress in Human Geography*, 28(5), 1–12.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. ReadHowYouWant.com.
- Palmer, P. J. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*.
- Palmer, P. J. (1997). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons.
- Parry, B. (2016). Reading ads, reading the world. *Education 3-13*, 44(3), 325-338.
- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American sociological review*, 604-616.
- Papacharissi, Z. (2011). A networked self. *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, 304-318.
- Peck, M. S. (1993). *Nevyšlapanou cestou: nová psychologie lásky, tradičních hodnot a duchovního růstu*. Odeon.
- Pelet, J. É., Ettis, S., & Cowart, K. (2017). Optimal experience of flow enhanced by telepresence: Evidence from social media use. *Information & Management*, 54(1), 115-128.
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Univ. Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum.
- Philippe Chaput, J., & Ortega Porcel, F. B. (2020, December). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *Bmc*.

- Pink, S., & Leder Mackley, K. (2013). Saturated and situated: Expanding the meaning of media in the routines of everyday life. *Media, Culture & Society*, 35(6), 677-691.
- Pires, F., Masanet, M. J., & Scolari, C. A. (2021). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform. *Information, communication & society*, 24(9), 1175-1191.
- Postman (1970) in Eurich, A. C. (1970). High school 1980: The shape of the future in American secondary education. (No Title).
- Postman, N. (2000, June). The humanism of media ecology. In *Proceedings of the Media Ecology Association* (Vol. 1, No. 1, pp. 10-16).
- Postman, N. (2009). Teaching as a subversive activity: A no-holds-barred assault on outdated teaching methods-with dramatic and practical proposals on how education can be made relevant to today's world. Delta.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). Digital media, culture and education: Theorising third space literacies (pp. 1-205). London: Palgrave Macmillan.
- Potter, J. and Gilje, Ø., 2015. Curation as a new literacy practice. *E-learning and Digital Media*, 12(2), pp.123-127.
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43.
- Potter, W. J. (2022b). Analyzing the distinction between protectionism and empowerment as perspectives on media literacy education.
- Poyntz, S. R., & Pedri, J. (2018). Youth and media culture. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Pravdová, B. (2018) Teoretická východiska vzdelávacieho programu Učiteľ naživo.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. On the horizon.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In *Deconstructing digital natives* (pp. 15-29). Routledge.
- Ramasubramanian, S. (2014). Media and spirituality. In *Media and social life* (pp. 46-62). Routledge.
- Ramrathan, L., Le Grange, L., & Shawa, L. B. (2017). Ethics in educational research. *Education studies for initial teacher education*, 432-443.

- Ramsey, P., Supa, M., Hodbod, V., & Rosenfeldová, J. (2022). Supporting children to cooperate, connect, and civically engage in a diverse society. *Media Educ. Res. J*, 11(1), 1-18.
- Rath, M. (2017). Media Change and Media Literacy–Ethical Implications of Media Education in the Time of Mediatization. *ICERI2017 Proceedings*, 8565-8571.
- Readman, M., & Supa, M. Some Reflections on Media Research With Children. *Media Education Research Journal* 10.1&2 Autumn 2021. doi: 10.5281/zenodo.6798094
- Reinecke, L., Hartmann, T., & Eden, A. (2014). The guilty couch potato: The role of ego depletion in reducing recovery through media use. *Journal of Communication*, 64(4), 569-589.
- Ribak, R., & Rosenthal, M. (2015). Smartphone resistance as media ambivalence. *First Monday*.
- RobbGrieco, M. (2014). Why History Matters for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 3-20.
- Robson, C. (2011). Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers. (*No Title*).
- Rock, D. (2008). SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership journal*, 1(1), 44-52.
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W., & Konig, R. P. (2008). Mapping media literacy key concepts and future directions. *Annals of the International Communication Association*, 32(1), 313-353.
- Rosenberg, M. B., & Garcíová, N. (2016). Nenásilná komunikace. *Portál*.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150.
- Scolari, C. A. (2012). Media ecology: Exploring the metaphor to expand the theory. *Communication theory*, 22(2), 204-225.
- Scolari, C. A. (2018). Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom.
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the “digital native” Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 164-174.
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, 27(4), 801-812.

- Secord, P. F., & Peevers, B. H. (1974). The development and attribution of person concepts.
- Shamoo, A. E., & Resnik, D. B. (2009). Responsible conduct of research. Oxford University Press.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). The structures of the life-world (Vol. 1). northwestern university press.
- Silverstone, R., 1994. Television and Everyday Life. London: Routledge.
- Slussareff, M. (2022). Hry, síť, porno: rodičovský průvodce džunglí digitálního dětství a puberty. Jan Melvil Publishing.
- Slussareff, M. M., & Lukavská, M. K. (2021). Technologie a děti: současná doporučení pro pediatrii. *Pediatric pro praxi*, 22(2), 117-120.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.
- Soukup, M. (2017). Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Steinberg, L. (2008). Adolescence. New York, NY : McGraw-Hill.
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open*, 9(1), e023191.
- Storm-Mathisen, A. (2016). Grasping children's media practices—theoretical and methodological challenges. *Journal of children and Media*, 10(1), 81-89.
- Stoudt, B. G. (2007). The co-construction of knowledge in “safe spaces”: Reflecting on politics and power in participatory action research. *Children Youth and Environments*, 17(2), 280-297.
- Strate, L. (2008). Studying media as media: McLuhan and the media ecology approach.
- Street, B. 2003. “What’s ‘New’ in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice.” *Current Issues in Comparative Education* 5 (2): 77–91.
- Strömbäck, J., & Esser, F. (2014). 16. Mediatization of politics: Transforming democracies and reshaping politics. *Mediatization of communication*, 21, 375.
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Digital youth: The role of media in development (pp. 27-40). New York, NY: Springer.
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Digital youth: The role of media in development (pp. 27-40). New York, NY: Springer.
- Supa, M., Römer, L., & Hodobod', V. (2022). Including the Experiences of Children and Youth in Media Education. *Media and Communication*, 10(4), 391-399.

- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2021). Transmedia teens: the creative transmedia skills of Italian students. *Information, communication & society*, 24(2), 241-257.
- Tacchi, J., Slater, D., & Hearn, G. (2003). *Ethnographic Action Research Handbook*. New Delhi, India: UNESCO.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media literacy education: Lessons from the center for media literacy. *Teachers College Record*, 107(13), 180-205.
- Thompson, J. B. (2004). *Média a modernita: sociální teorie médií*. Karolinum.
- Thurnell-Read, T., Skey, M., & Heřmanová, M. (2022). Introduction: Cultures of authenticity. In *Cultures of authenticity* (pp. 1-17). Emerald Publishing Limited.
- Tombro, M. (2016). *Teaching autoethnography: Personal writing in the classroom*. Open SUNY Textbooks.
- Tornero, J. P., & Varis, T. (2010). Media literacy and new humanism (pp. 271-313). Moscow: UNESCO institute for information technologies in Education.
- Torre, M.E. (2005) The alchemy of integrated spaces: Youth participation in research collectives of difference, in: L. Weis and M. Fine (eds) *Beyond Silenced Voices*, 2nd edition, Albany, NY: State University of New York Press, 251 –266.
- Torre, M.E. and Fine, M. (2006). Participatory Action Research (PAR) by youth, in: L. Sherrod (ed.) *Youth Activism: An International Encyclopedia*, Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 456–462.
- Tosoni, S., & Stiernstedt, F. (2016). Media ethnography for busy people: Introducing students to the ethnographic approach in media-related syllabi.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Media Literacy and the Effect of Socialization*. Springer International Publishing.
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S67-S70.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Valentine, G. (2017). *Public space and the culture of childhood*. Routledge.
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 79, 258-274.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

- Vattimo, G. (2013). *Transparentní společnost*. Rubato.
- Vargas, L. (2006). Transnational media literacy: Analytic reflections on a program with Latina teens. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 267-285.
- Vogels, E. A., Gelles-Watnick, R., & Massarat, N. (2022). *Teens, social media and technology 2022*.
- Výrost, Jozef; Slaměník, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s.
- Wade, A., Abrami, P., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).
- Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. London: Continuum.
- Wang, H. R., Cho, H., & Kim, D. J. (2018). Prevalence and correlates of comorbid depression in a nonclinical online sample with DSM-5 internet gaming disorder. *Journal of affective disorders*, 226, 1-5.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., ... & Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and cognition*, 22(1), 264-271.
- Welsch, W. (1994). *Naše postmoderní moderna*. Zvon.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, zs.*
- Williams, K. (2003). *Understanding media theory*. Oxford University Press.
- Woodfall, A., & Zezulková, M. (2016). What 'children' experience and 'adults' may overlook: Phenomenological approaches to media practice, education and research. *Journal of Children and Media*, 10(1), 98-106.
- Zezulková, M. (2015). *Whole person hermeneutic media learning in the primary classroom: an intercultural grounded philosophy (Doctoral dissertation, Bournemouth University)*.