

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

DIGITAL DIVIDE A DĚTI Z DĚTSKÉHO DOMOVA
Magisterská diplomová práce

Bc. Alžběta KOTRBOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Renáta SEDLÁKOVÁ, Ph.D.

Studijní program: Mediální studia

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci s názvem Digital Divide a děti z dětského domova vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu. Práce čítá 202 944 znaků.

V Olomouci dne 20. dubna 2017

.....

Bc. Alžběta Kotrbová

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Renátě Sedlákové, Ph.D., která mi významně pomohla se samotnou přípravou výzkumného šetření a ochotně zodpovídala veškeré mé dotazy a poskytovala odborné rady. Nesmím také opomenout vedení a zaměstnance zkoumaného dětského domova, kteří mi umožnili výzkum zrealizovat a v průběhu sběru dat mi vycházeli vstříc. Nejvíce trpělivosti a ochoty samozřejmě musely projevit děti z dětského domova, které se výzkumu účastnily, a za to jim patří velký a srdečný dík. Doufám, že jim má přítomnost přinesla, stejně jako mně, nové zkušenosti nebo alespoň příjemně strávené chvíle.

Název práce: Digital Divide a děti z dětského domova

Autorka: Alžběta Kotrbová

Katedra: Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky

Vedoucí práce: Mgr. Renáta Sedláková, Ph.D.

Počet znaků: 202 944

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 40

Abstrakt:

Tato diplomová práce je případovou studií zaměřenou na klienty vybraného dětského domova ve věku 12 až 17 let, přičemž jejím hlavním cílem je výzkum Digital Divide, a to prostřednictvím explorační studie užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) danými dospívajícími dětmi. Užitými technikami sběru dat bylo zúčastněné pozorování, polostrukturované individuální rozhovory a virtuální etnografie. Získaná data byla v rámci analýzy rozdělena do čtyř tematických bloků, v nichž je věnována pozornost charakteristice zkoumaného dětského domova a jeho klientů, jejich fyzickému i motivačnímu přístupu k jednotlivým druhům ICT, míře digitální gramotnosti i způsobům užívání ICT s bližším zaměřením na užívání sociálních sítí. V diskuzi jsou nejpodstatnější zjištění shrnuta a srovnána se sekundárními daty. Účelem komparace je zjistit rozdílnosti ve způsobech užívání ICT dětmi z dětského domova a dětmi žijícími mimo prostředí ústavu a tím i existenci digitální propasti mezi danými dvěma skupinami dětí.

Klíčová slova: dětský domov – digitální gramotnost – digital divide – dospívající děti – informační a komunikační technologie – nová média – případová studie

Title: Digital Divide and Children from Children's home

Author: Alžběta Kotrbová

Department: Department of Media and Cultural Studies and Journalism

Supervisor: Mgr. Renáta Sedláková, Ph.D.

Count of signs: 202 944

Count of attachment: 4

Count of titles of used literature: 40

Abstract:

This thesis is a case study focused on clients at the age of 12-17 of one chosen children's home. The main object of the thesis is a Digital Divide research fulfilled by exploring the use of information and communication technologies (ICTs) by adolescent from the children's home. The used techniques were involved observation, semi-structured individual interviews and virtual ethnography. In the analysis the gained data were divided into four thematic groups. The analysis includes the characteristics of the children's home and its clients, their physical and motivational access to ICTs, the level of their digital literacy and their usage of ICTs and especially usage of social networking sites. In the discussion, the most important findings are summarized and compared with secondary data. The purpose of the comparison is to find differences in the ICTs usage of children from children's home and children living outside the institute's environment. Therefore the existence of Digital Divide between these two groups of children will be also discovered.

Key words: children's home – digital literacy – Digital Divide – adolescent – information and communication technologies – new media – case study

Obsah

1 Úvod	1
2 Teoretická část	4
2.1 Digital Divide.....	5
2.1.1 Primární Digital Divide	7
2.1.2 Sekundární Digital Divide	9
2.1.3 Model Digital Divide dle Jana A. G. M. van Dijka.....	10
2.2 Informační a komunikační technologie a nová média	13
2.2.1 Definice nových médií	14
2.2.2 Vlastnosti nových médií	15
2.2.3 Internet, World Wide Web a sociální sítě	18
2.3 Potřeba digitální gramotnosti v soudobé společnosti.....	22
2.3.1 Digitální gramotnost.....	23
2.4 Dětský domov jako specifické sociální prostředí.....	26
3 Metodologická část	28
3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	28
3.2 Zkoumaný vzorek.....	30
3.3 Metody a techniky výzkumu	32
3.3.1 Zúčastněné pozorování	33
3.3.2 Vědecký individuální rozhovor	35
3.4 Harmonogram a průběh sběru dat	38
3.4.1 Problematika anonymního sběru dat	40
4 Analytická část	41
4.1 Charakteristika zkoumaného dětského domova.....	42
4.1.1 Popis areálu dětského domova	44
4.1.2 Denní režim dětského domova a jeho vliv na užívání ICT	45
4.1.3 Pravidla dětského domova a jejich vliv na užívání ICT.....	48
4.1.4 Charakteristika jedinců tvořících výzkumný vzorek.....	50
4.2 Analýza dat.....	54
4.2.1 Fyzický a motivační přístup k ICT	54
4.2.2 Digitální gramotnost a způsoby užívání ICT.....	66
4.2.3 Způsoby užívání online sociálních sítí	83

4.3 Diskuze výsledků	91
5 Závěr	101
6 Seznam zkratk	103
7 Seznam použitých pramenů	104
7.2 Články z časopisů.....	108
7.3 Elektronické zdroje	109
8 Seznam schémat	113
9 Seznam tabulek	113
10 Seznam příloh.....	114
11 Přílohy.....	115

1 Úvod

V roce 2015 mělo dle Českého statistického úřadu zavedený internet 91,5 % českých domácností s dětmi (ČSÚ 2016: 26). Mobilní telefon vlastnilo a denně používalo v loňském roce 97,3 % českých dětí ve věku 15 až 17 let, stejné množství dětí pak denně užívalo osobní počítač (Jirák a kol. 2016: 15). Z daných údajů je zřejmé, že život prakticky všech dospívajících jedinců je v soudobé společnosti doslova prostoupen digitálními médii. Užívá se pestrá škála digitálních zařízení, která dnes neplní pouze informační funkci, ale slouží také pro zábavu a k interakci s druhými osobami (Ševčíková a kol. 2014: 19).

Z toho důvodu je právě koncept Digital Divide, do češtiny nejčastěji překládaný jako digitální propast, velmi aktuální. Základem tohoto konceptu je myšlenka nerovného přístupu k digitálním médiím jakožto samostatného a významného zdroje sociální nerovnosti v soudobé informační společnosti (Lupač 2015: 69). O digitální propasti se vždy uvažuje v rámci dvou proti sobě stojících skupin, například zaměstnaní/nezaměstnaní, mladí/staří, ženy/muži, jedinci s vysokým/nízkým IQ či s vysokým/nízkým příjmem (van Dijk 2005: 11). Já jsem se v rámci této diplomové práce zaměřila na výzkum digitální propasti mezi dvěma skupinami dospívajících dětí, a to těch, které dlouhodobě žijí v dětském domově, a těch, které naopak v ústavní péči nevyrostají,

Hlavním cílem práce je tedy výzkum Digital Divide, a to prostřednictvím explorační studie užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) dospívajícími dětmi žijícími ve vybraném (z důvodu zachování anonymity dětí nejmenovaném) dětském domově. Výzkumný vzorek tvoří všichni klienti daného dětského domova ve věku od 11 do 17 let, kteří byli v době sběru dat v areálu dětského domova přítomní. Vzhledem k tomu, že výzkum je případovou studií zaměřenou výhradně na jeden konkrétní dětský domov a jeho klienty, není mou ambicí přinést všeobecně platné a zobecnitelné závěry, ale spíše prostřednictvím jednoho konkrétního příkladu hlouběji pohlédnout na vliv specifického sociálního prostředí dětského domova na způsoby užívání ICT, které jsou v dnešní době nezbytnou součástí života většiny členů společnosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, metodologickou a analytickou. V teoretické části práce představuji teoretická východiska, která se vztahují k tématu a cíli práce. Rozdělují ji na čtyři hlavní kapitoly, přičemž součástí každé z nich je

několik dílčích podkapitol. V prvním teoretickém celku se zaměřuji na představení konceptu Digital Divide neboli digitální propasti a jejího rozdělení dle Paula Attewella (2001) na propast primární a sekundární. Představuji zde také model digitální propasti vytvořený Janem van Dijkem (2005), který v rámci výzkumu využívám. Ve druhé hlavní kapitole se věnuji informačním a komunikačním technologiím (ICT) a obecně novým médiím. Zaměřuji se na jejich definici i základní vlastnosti a specifika oproti médiím tradičním. Ve třetím okruhu se pak zabývám digitální gramotností, která je s užíváním ICT významně spojená a tvoří základ tzv. sekundární digitální propasti. V poslední, spíše okrajové, kapitole pak stručně charakterizuji dětské domovy jakožto jednu z forem ústavní péče, protože právě v dětských domovech žijí dospívající děti, na něž se má práce zaměřuje. Pokud neuvádím jinak, veškerou anglickou literaturu, kterou v teoretické části práce cituji, překládám do českého jazyka samostatně.

V metodologické části práce přibližuji metodologii realizovaného výzkumu. Představuji cíl výzkumu a formuluji hlavní výzkumnou otázku společně s několika dílčími výzkumnými otázkami. Dále v této části popisuji výzkumný vzorek i jednotlivé techniky sběru dat, konkrétně zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor a virtuální etnografii. V závěru metodologické části práce popisuji harmonogram a celkový průběh sběru dat.

V analytické části práce provádím analýzu získaných dat. Na úvod dané části se věnuji charakteristice zkoumaného dětského domova – stručně popisuji areál DD, pravidla, která se v DD dodržují, a samozřejmě také jeho klienty, kteří tvořili výzkumný vzorek. Tato charakteristika umožňuje pochopit základní principy fungování dětského domova, stejně jako některé odlišnosti života v ústavním zařízení. Samotnou analýzu dat pak rozdělují do tří tematických bloků.

První blok analýzy dat významně souvisí s primární digitální propastí - zaměřuje se na fyzický a motivační přístup dětí z DD k jednotlivým typům ICT. Druhý tematický celek se týká způsobů užívání ICT – konkrétně frekvence užívání ICT a oblíbených, nejčastěji prováděných činností. Součástí této kapitoly je také digitální gramotnost dětí vybraného dětského domova. Z toho vyplývá, že tento druhý blok analýzy dat je vztažen ke konceptu sekundární Digital Divide. Třetí část analýzy dat je pak speciálně věnovaná online sociálním sítím, neboť se jedná o typ webových služeb, které jsou u dětí ze zkoumaného dětského domova nejoblíbenější, a navštěvování sociálních sítí je jejich nejčastější činností spojenou s užíváním ICT.

Na analýzu dat navazuje diskuze, v níž shrnuji hlavní zjištění, a odpovídám na jednotlivé výzkumné otázky. Na tomto místě rovněž provádím komparaci výsledků se sekundárními daty, z níž bude možné posoudit přítomnost digitální propasti mezi klienty zkoumaného dětského domova a celkovou populací stejně starých dětí. V závěru diplomové práce pak uvádím krátké shrnutí celé práce.

2 Teoretická část

Tato část diplomové práce představuje teoretická východiska, která se vztahují k tématu a cíli práce a ze kterých vychází výzkum popsany v částech následujících. Teoretickou část rozdělují na čtyři hlavní kapitoly, přičemž součástí každé z nich je několik dílčích podkapitol.

Hlavním cílem této diplomové práce je výzkum Digital Divide neboli digitální propasti, a proto se na úvod teoretické části zaměřím právě na představení daného konceptu. Koncept mimo jiné rozdělují dle Paula Attewella (2001) na Digital Divide primární a sekundární a popíší rovněž model digitální propasti dle Jana van Dijka (2005). V druhém teoretickém bloku pak popíší nová média a informační a komunikační technologie (ICT), neboť právě nerovný přístup k těmto technologiím je dle konceptu digitální propasti významným zdrojem nerovností ve společnosti. Výrazný rozvoj digitálních médií s sebou přináší potřebu nových kompetencí, tzv. digitální gramotnosti, což je téma třetí hlavní kapitoly teoretické části práce. Vzhledem k tomu, že výzkum práce se zaměřuje na klienty vybraného dětského domova, zaměřuje se čtvrtá kapitola právě na velmi stručnou charakteristiku daných ústavní zařízení.

2.1 Digital Divide

Hlavním cílem této diplomové práce je výzkum Digital Divide, a proto se na úvod teoretické části zaměřím právě na představení tohoto konceptu.

Digital Divide¹, do češtiny nejčastěji překládaný jako digitální propast², je koncept, v jehož středu zájmu stojí myšlenka nerovného přístupu k informačním a komunikačním technologiím (především pak k Internetu) jakožto samostatného a významného zdroje sociální nerovnosti v současné informační společnosti. Lidé s nedostatečným přístupem k informačním a komunikačním technologiím (ICT) či nedostatečnou schopností je efektivně využívat jsou tedy dle tohoto konceptu ve společnosti znevýhodněni oproti těm, kteří ICT efektivně využívají (Lupač 2015: 69).

Jak upozorňuje Gunkel (2003: 503), definice konceptu Digital Divide nebyla nikdy jednotná a různí autoři ho užívali v mírně odlišném významu. Jako příklad lze uvést tři definice, které jsou ze stejného roku a přesto výrazně odlišné. Rogers (2001: 100) definuje Digital Divide jako: „*propast, která existuje mezi jedinci Internetem zvyhodněnými a jedinci Internetem neznevýhodněnými.*“ Naopak organizace OECD (2001: 5) užívá výrazně širší definici: „*Pojem ‚digital divide‘ odkazuje k propasti mezi jedinci, domácnostmi, firmami a geografickými oblastmi na různých socioekonomických úrovních, a to jak vzhledem k jejich možnostem získat k informačním a komunikačním technologiím (ICT) přístup, tak i vzhledem k jejich schopnostem užívat internet pro širokou škálu aktivit.*“ Oproti Rogersovi tak OECD koncept digitální propasti jednak neredukuje pouze na rozdíly mezi jednotlivci, ale uvažuje také o nerovnostech mezi širšími celky a jednak se nezaměřuje pouze na Internet, ale na ICT obecně³. Pipa Norris (2001: 4-13) pak pohlíží na Digital Divide jako na multidimenzionální fenomén zahrnující tři oblasti – *global divide* daná rozdílností přístupu k internetu mezi

¹ Původ pojmu Digital Divide je značně nejasný a v různých studiích a publikacích lze najít v tomto směru rozdílné informace. Množství z nich odkazuje ke zprávě amerického úřadu NTIA (The National Telecommunications and Informations Administration) z roku 1999 s názvem „Falling Through the Net: Defining the Digital Divide“. Autoři této studie užívají pojem v souvislosti s výzkumem amerických domácností a jejich přístupem k telefonu, počítačům a internetu, a poukazují tak na rozdíly mezi těmi, kteří přístup k daným technologiím mají (information haves), a těmi, kteří onen přístup nemají (information have nots) (NTIA 1999: xiii-xv). Jak ale upozorňuje Gunkel (2003: 501), NTIA pojem Digital Divide pouze převzala, což dokládá na citaci Larryho Irvinga, v té době vedoucího daného úřadu, který přiznává, že termín převzal, ale sám si již není přesně jistý odkud a poprvé ho zřejmě slyšel na některé z konaných konferencí kolem roku 1995.

² Lupač (2015: 67) uvádí další překlady, které se pro koncept Digital Divide u českých autorů objevují, například digitální mezera, digitální předěl, digitální rozdíl či digitální přehrada.

³ Ačkoliv dále z textu OECD vyplývá, že právě Internet a přístup k němu vnímají jako zásadní. Proto za podstatný indikátor Digital Divide považují dostupnost počítačů, případně alternativních zařízení umožňujících internetové připojení (OECD 2001: 5).

rozvojovými a rozvinutými zeměmi, *social divide* jakožto propast mezi informačně chudými a bohatými jedinci v rámci jednoho národa a konečně *democratic divide* jako označení rozdílu mezi těmi, kteří užívají a neužívají rozličné digitální zdroje k účasti na veřejném životě.

I přes tuto různorodost jednotlivých definic jsou, dle Gunkela (2003: 503-505), všechny z nich založené na stejném základu, kde společným prvkem je, že vždy pracují s dichotomickým rozlišením na dvě proti sobě stojící skupiny těch, co mají/nemají přístup k technologiím, umí/neumí technologie užívat a podobně. Tomu odpovídá van Dijkův výpis nejčastějších kategorií, mezi kterými se o digitální propasti nejčastěji uvažuje a které jsou rovněž striktně dichotomické – zaměstnaní/nezaměstnaní, mladí/staří, extroverti/introverti, ženy/muži, jedinci s vysokým/nízkým IQ či s vysokým/nízkým příjmem atd. (van Dijk 2005: 11). Toto striktní rozdělení ve smyslu „všechno nebo nic“ však zpravidla neodpovídá reálné situaci. Je například rozdíl v tom, když jedinec nemá přístup k Internetu vůbec, když se k němu dostane jen několikrát týdně ve škole či na pracovišti nebo když ho používá denně doma. Podobně je tomu při dělení na ty, co umí/neumí ICT využívat - takové rozdělení je značně nedostačující, protože, jak již bylo popsáno výše, digitální gramotnost se dělí na řadu dílčích gramotností a jednotliví uživatelé se mohou nacházet na různých dovednostních stupních (Gunkel 2003: 506).

Stejný názor zastává také Warschauer (2011: 5-6), který proto navrhuje popisovaný koncept označovat spíše jako *sociální stratifikaci*, neboť označení *Digital Divide* je podle něj značně zavádějící. Termín *stratifikace* je dle autora výhodnější v tom, že na rozdíl od pojmu *propast* nebudí onen dojem dichotomického rozdělení, ale spíše postupné rozčlenění na základě různé míry přístupu k ICT a jejich využívání. Slovo *sociální* je pak oproti nahrazenému *digitální* přesnější v tom, že popisovaná stratifikace společnosti není způsobená pouze Internetem jako takovým, ale úzce souvisí také s politickými, ekonomickými, institucionálními a kulturními faktory, které společně utváří význam ICT v soudobé společnosti (Warschauer 2011: 5-6). Ačkoliv v práci nadále užívám (vzhledem k jeho ustálenosti) označení *Digital Divide*, považuji za nutné ve své práci dále zohlednit toto odmítnutí pouze dichotomického rozčlenění na dvě mezní skupiny a zdůraznění různých nerovností a rozdílů v přístupu k ICT.

2.1.1 Primární Digital Divide

V 90. letech, tedy v době, kdy se o problému digitální propasti začínalo uvažovat, se jednalo čistě o otázku fyzického přístupu k informačním a komunikačním technologiím, který nebyl takovou samozřejmostí, jakou je dnes (Barzilai-Nahon 2006: 269). Pokud by tento materiální či fyzický přístup k ICT byl jedinou příčinou digitální propasti, znamenalo by to postupné zužování celé propasti a v současné době (alespoň v případě rozvinutých zemí) by se již jednalo o minimální problém, možná dokonce dávno zapomenutý. Celý problém Digital Divide však nespočívá pouze ve vlastnictví určitého zařízení. Zhruba od roku 2000 se začaly postupně z různých stran objevovat upozornění, že při uvažování o digitální propasti je třeba jít až za problematiku pouhého přístupu (van Dijk 2005: 21). Výzkumníci tak postupně začali zohledňovat i další faktory bránící efektivnímu využívání ICT, jako například obavy z užívání technologie, nedostatečná motivace k užívání a především nestejně dovednosti práce s ICT (Lupač 2015: 120-121). Na základě těchto poznatků rozlišuje Attewell (2001: 253) digitální propast primární, která je daná nerovným přístupem k ICT, a digitální propast sekundární, jejíž existence je zapříčiněná nestejným užíváním těchto technologií.

Primární Digital Divide, tedy rozdělení společnosti na základě nerovného fyzického přístupu k ICT, které kdysi bylo základem celého konceptu, je v současné době v rozvinutých zemích pouze vedlejším, minimálním faktorem. Absolutní vyloučení jedinců z přístupu k digitálním médiím se už takřka neobjevuje a propast je z tohoto pohledu dnes prakticky překlenuta (van Dijk 2012: 59). Postupné zužování a přemostění digitální propasti z hlediska přístupu odpovídá průběhu postupného osvojování inovace (tzv. difuze inovace), tak jak ji popsal Everett Rogers. Dle Rogerse (1983: 23, 248-250) je průběh osvojování jakékoliv inovace kumulativní, postupně tedy narůstá uživatelů dané inovace – od prvních nadšenců (tzv. inovátorů) až po poslední členy dané společnosti, které autor nazývá loudaly, přičemž graficky znázorněný podíl uživatelů v jednotlivých časových úsecích má tvar sigmoidní křivky, tedy křivky ve tvaru písmene S.

Na Rogersovu teorii navazuje van Dijk, který ji aplikoval přímo na koncept primární Digital Divide. Van Dijk (2012: 65) uvádí, že v rámci osvojování určité inovace ve společnosti je možné pozorovat dva mezníky, tzv. tipping points, v nichž dojde k náhlému a výraznému zrychlení či naopak zpomalení difuze dané inovace.

V rámci Digital Divide znamenal první tipping point náhlé zrychlení v šíření ICT a tím i výrazné rozšiřování digitální propasti. Nastal v okamžiku, kdy už dané technologie užívalo dostatečné množství lidí, aby to pro ostatní bylo motivací si je rovněž pořídit. Hlavní hybnou silou zde byli především mladí jedinci s vyšším příjmem a dosaženým vzděláním. Druhý tipping point pak naopak znamenal zpomalení v šíření ICT a s tím spojené zužování propasti⁴. K tomu začalo docházet ve chvíli, kdy si ICT osvojila většina členů společnosti (to znamená zhruba mezi lety 2001 a 2005) a vlivem toho se o ně začali zajímat i ti zbývající – v tomto případě především senioři a méně vzdělaní jedinci (van Dijk 2012: 65).

Dle výše uvedených teorií by tedy primární digitální propast měla být v současnosti již stoprocentně vyřešena. Na tomto místě připomenu autory Gunkela (2003) a Warschauera (2011) a jejich odmítnutí striktně dichotomického pojmání konceptu. V případě striktního rozdělení na ty, kteří přístup, ať už jakkoliv sporadický, k ICT mají, a na ty, kteří ho nemají a mít nemohou, je opravdu problém digitální propasti v současnosti vyřešen. Odstoupí-li se však od tohoto pevného rozdělení, je dosud možné v naší společnosti jisté známky primární Digital Divide pozorovat. Jak upozorňuje Lupač (2015: 113), na rozdíl od starších komunikačních technologií se ICT rozvíjí tak rychle, že se jejich nové, lepší, výkonnější formy objevují ještě dříve, než je dokončeno rozšíření inovace předchozí, a dochází tak k tomu, že jedinci s vyšší mírou inovátorství ostatním členům společnosti neustále unikají. Jakmile je tedy jeden zdroj technologické nerovnosti minimalizován, vyvstává další, neboť než dojde k umožnění přístupu k určité technologii všem jedincům, společenské elity už mezitím přešly k inovaci novějších forem (Castells 2003: 256). Ačkoliv má tedy přístup k ICT dnes prakticky každý, je možné uvažovat o digitální propasti mezi vlastníky různých generací a typů ICT (Lupač 2015: 113).

⁴ První tipping point tak odpovídá Rogersem popisovanému prudkému stoupání v křivce difuze, druhý tipping point pak ustálení křivky.

2.1.2 Sekundární Digital Divide

Pokud i dále užiji Attewellovo (2001: 253) rozdělení, je druhým typem tzv. sekundární Digital Divide. U jiných autorů se však můžeme setkat i s jiným označením, například Rogers (2001: 103) užívá název „content-divide“, v překladu obsahová propast. Warschauer (2011: 6-8) naopak digitální propast nedělí na dvě oddělené oblasti, v rámci celého konceptu však uvažuje o třech různých druzích přístupu k ICT, a to o přístupu ke konkrétnímu zařízení (počítač, smartphone apod.), přístupu k internetovému připojení a konečně o míře přístupu ovlivněné zkušenostmi a užíváním ICT jedinci. Několik stupňů či úrovní přístupu rozlišuje také ve svém modelu van Dijk (2005: 22, 2012: 61), a to motivaci, fyzický přístup, dovednosti a užívání. K tomuto modelu se však ještě vrátím v následující kapitole, a proto ho nebudu na tomto místě dále rozebírat a využiji nyní Attewellova označení sekundární Digital Divide.

Sekundární digitální propast je, na rozdíl od primární (tzv. přístupové) propasti, zapříčiněna nesterjým užíváním nových informačních a komunikačních technologií. Jak jsem již naznačila výše, nerovnost mezi jedinci či sociálními skupinami danou ICT netvoří pouze samotný přístup k těmto informačním a komunikačním technologiím, ale také zkušenosti, dovednosti a způsoby jejich užívání. Při vyhodnocování existence digitální propasti mezi jedinci je proto nutné zahrnout také to, jakou mají jedinci schopnost zařízení používat a zapojovat je do rozličných sociálních praktik, především pro komunikaci s ostatními, přístup k informacím, publikování informací a podobně (Warschauer 2011: 6-8). Jak upozorňuje Attewell (2001: 253), ne všechny způsoby užívání počítače a dalších zařízení mají stejné vzdělávací přínosy. V současné době, kdy problém fyzického přístupu se stává spíše okrajovým, se tak otázka odlišných preferencí v užívání ICT a rozdílné digitální gramotnosti jedinců stává hlavním faktorem digitální propasti (van Dijk 2012: 59, 71).

2.1.3 Model Digital Divide dle Jana A. G. M. van Dijka

Kromě Attewellova rozdělení na digitální propast primární a sekundární vycházím ve svém výzkumném šetření rovněž z modelu Digital Divide, jež rozpracoval van Dijk v knize *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society* z roku 2005. Dle van Dijka (2005: 15) vychází celý problém digitální propasti z následujících tezí:

1. Kategorické nerovnosti ve společnosti produkují nerovnou distribuci zdrojů.
2. Nerovná distribuce zdrojů způsobuje nerovný přístup k digitálním technologiím.
3. Nerovný přístup k digitálním technologiím také závisí na vlastnostech těchto technologií.
4. Nerovný přístup k digitálním technologiím způsobuje nerovnou participaci jedinců ve společnosti.
5. Nerovná participace ve společnosti dále zpevňuje kategorické nerovnosti ve společnosti a nerovnou distribuci zdrojů.“

Kategorické nerovnosti chápe autor jako nerovnosti mezi dichotomickými kategoriemi, které se v určité společnosti objevují (muž/žena, zaměstnanec/zaměstnavatel apod.), přičemž rozlišuje kategorické nerovnosti individuální, kam patří například věk, pohlaví, rasa, osobnost, a poziční, které jsou dány různou pozicí v systému práce, vzdělání, domácnosti či místa bydliště (van Dijk 2005: 15-18, Lupač 2015: 127).

Nerovný přístup k digitálním technologiím přitom není v tomto modelu chápán pouze jako fyzická dostupnost ICT. Van Dijk (2005: 16) zde redefinuje pojem „přístup“ ve významu čtyř sukcesivních, tedy postupných, druhů přístupu určité kvality. To znamená, že jedinec nejprve musí získat nižší úroveň přístupu k tomu, aby mohlo dojít k přístupu následujícímu. Uživatelem, který umí efektivně využívat ICT, se pak stává až v okamžiku, kdy úspěšně absolvuje všechny čtyři úrovně, to znamená, že disponuje všemi druhy přístupu k ICT (van Dijk 2012: 61).

Schéma 1. Model čtyř sukcesivních druhů přístupu dle van Dijka



Zdroj: van Dijk 2005: 22, přeloženo autorkou

Jak napovídá uvedené schéma, čtyřmi sukcesivními druhy přístupu je přístup motivační, fyzický, dovednostní a uživatelský. Aby mohlo dojít k osvojení si nové technologie, musí být jedinec nejprve motivován k jejímu používání, musí chtít vlastnit počítač či být připojený k Internetu. Až když je vyvinuta dostatečná motivace, může dojít k fyzickému či materiálnímu přístupu k dané technologii. To znamená, že si jedinec dokáže zajistit její vlastnictví, případně povolení ji na určitém místě používat. Mít fyzický přístup však nevede automaticky k osvojení technologie, jedinec si nejprve musí vytvořit určitý soubor dovedností, aby mohl s danou technologií pracovat. Čím více takových dovedností se naučí, tím efektivněji pak dokáže technologii využívat (van Dijk 2005: 16, 20-21; van Dijk 2012: 61-68).

Nerovnosti v přístupu vytvářející ve společnosti digitální propast se mohou objevovat na všech z těchto úrovní přístupu. „Mnoho z těch, kteří dosud zůstávají na ‚špatné‘ straně digitální propasti mají primárně motivační problém“ (van Dijk 2012: 62). Řada jedinců či sociálních skupin digitální technologie spíše nechtějí užívat, než že by k nim neměli přístup, přičemž faktory mající vliv právě na motivační přístup jedinců mohou být jak kulturní, tak i psychologické povahy. Mezi důvody odmítání ICT, které se ve výzkumech na toto téma objevují nejčastěji, patří především nedostatek

chuti či času, nepocit'ování potřeby ICT užívat, nedostatek peněz či dovedností, ale také odmítání ICT jakožto nebezpečného média (van Dijk 2012: 62-63).

Nerovnosti dané fyzickým přístupem k digitálním technologiím jsou již dostatečně popsány výše v rámci primární digitální propasti, a proto nepovažuji za nutné se jimi na tomto místě znovu zabývat. Co se týče třetího typu přístupu - digitálních dovedností, van Dijk je definuje jako soubor dovedností potřebných k ovládnutí počítačových zařízení a jejich sítí, k vyhledávání informací v nich obsažených a k jejich efektivnímu využívání pro vlastní účely (van Dijk 2005: 73). Tyto dovednosti rozlišuje na tři typy, konkrétně na dovednosti operační (obecná schopnost ICT ovládat, pracovat s hardwarem a softwarem), informační (schopnost vyhledávat a procovat s online informacemi) a strategické (dovednost využívat online zdroje pro svůj prospěch a rozvoj) (van Dijk 2005: 21). Podrobnější charakteristiku jednotlivých typů digitálních dovedností uvádím níže v této práci, v kapitole, jež se přímo zabývá digitální gramotností (kapitola 2.3.1).

Posledním a nejvyšším druhem přístupu jsou způsoby užívání ICT. Jak uvádí van Dijk (2012:68): „*Dostatečná motivace, fyzický přístup a dovednosti pracovat s digitálními médii jsou nezbytné, avšak ne postačující podmínky.*“ Důležitým faktorem je právě samotné užívání. Za významný faktor lze v rámci způsobů užívání považovat celkovou dobu užívání (tzn. kolik let/měsíců jedinec už ICT používá), frekvenci a intenzitu užívání (tedy jak často jedinec ICT užívá), množství a různorodost využívání (tzn. k jakým aktivitám jedinec ICT využívá, například co pravidelně dělá na Internetu) a v neposlední řadě kreativita jeho užívání (van Dijk 2012: 68). Co se týče nerovností vznikajících na této úrovni přístupu, autor modelu vidí hlavní problém v rozdílech mezi základním a pokročilým užíváním ICT a také v povaze vykonávaných činností – zda jedinec užívá ICT čistě pro zábavu, nebo také za účelem vlastního osobního rozvoje, rozvoje své kariéry nebo zlepšení svých výkonů v práci či ve škole (van Dijk 2005: 21). V tomto směru zavádí van Dijk označení „usage gap“⁵, které by šlo do češtiny přeložit jako uživatelská propast. Tento koncept je založený na tezi, že: některé části populace častěji užívají „serióznější způsoby užívání ICT“, které mají vyšší pozitivní efekt na jejich postavení ve společnosti (van Dijk 2012: 69), přičemž výrazné rozdíly autor vidí především mezi jedinci s vysokým a nízkým stupněm vzdělání.

⁵ Tímto označením navazuje na koncept knowledge gap z roku 1970 (van Dijk 2005: 126), který odkazoval na rozdíl mezi částmi populace s vyšším socioekonomickým statusem, které mají tendenci získávat a zpracovávat informace (především pak těch masmediálních) rychleji než části populace se statusem nižším (Lupač 2015: 162-163).

2.2 Informační a komunikační technologie a nová média

Ve středu zájmu celého konceptu digitální propasti stojí myšlenka nerovného přístupu k informačním a komunikačním technologiím (ICT) jakožto významného zdroje sociální nerovnosti ve společnosti. Proto považují za nutné tyto technologie blíže specifikovat.

Informační a komunikační technologie, označované zkratkou ICT dle anglického názvu Information and Communication Technology, je možné definovat jako: „*cokoli, co nám umožňuje získat informace, komunikovat s ostatními či ovlivňovat své okolí za užití elektronických nebo digitálních zařízení*“ (Canavan Cor 2006: 4). Danému označení předcházela kratší název informační technologie (IT), na počátku 90. let se však začal pro zdůraznění komunikačního rozměru preferovat právě složený pojem informační a komunikační technologie (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 57).

Pojem ICT se nejčastěji užívá ve vztahu k počítači a Internetu, jeho význam je však výrazně širší. Do kategorie ICT je možné zařadit velké množství technologií, například osobní počítače (ať už stolní či přenosné, tzv. notebooky), digitální kamery, různé audiální přehrávače, diktafony, tiskárny a scannery, mobilní telefony, rozličné komunikační nástroje (vysílačky apod.), počítačové hry a samozřejmě také Internet (Canavan Corr 2006: 4). Mezi ICT lze tedy zařadit všechny soudobé digitální technologie zpracování, uchování a přenosu informace a komunikace založených na počítačích, multimediálních systémech, mobilních komunikačních prostředcích a Internetu (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 58)⁶.

Z uvedeného popisu ICT je patrné, že tyto technologie významně souvisí s tzv. novými médii. Z tohoto důvodu se v následujících podkapitolách zaměřím na definici a vlastnosti nových médií.

⁶ Pro potřeby této práce však chápání pojmu ICT zužuji na v současné době nejužívanější technologie, a to osobní počítač (stolní i přenosný), chytrý mobilní telefon (smartphone), tablet a samozřejmě také Internet.

2.2.1 Definice nových médií

Dle členění na média primární, sekundární, terciární a kvartérní⁷, lze nová média považovat za média kvartérní, jejichž charakteristikou je, že kombinují možnosti předcházejících typů médií (Volek, Jiráček & Köpplová 2006: 10) a zároveň je doplňují o další formy komunikace⁸, které jsou pro ně zcela specifické (Macek 2011: 13).

Kromě těchto názvů se pro označení daných technologií užívají rovněž další termíny, například média interaktivní, síťová, počítačová či digitální. Označení nová média je však v současné době nejzavedenější, ačkoliv je v určitém smyslu zavádějící, protože všechna dnes stará média kdysi bývala nová a dnes nová média zastarávají a budou považována za stará (Macek 2013: 19). I když je pojem nová média poměrně nový, jeho význam se již stačil zásadně změnit - původně totiž odkazoval ke všem komunikačním prostředkům, které se objevily po nástupu televize, tedy například videokamery a videorekordéry, teletext či televize s dálkovým ovládáním. Začátkem 90. let minulého století se pak význam pojmu přenesl na média založená na digitálním kódování dat (Reifová a kol. 2004: 134). Vzhledem k tomu, že právě digitální kódování je společným rysem všech médií spadajících do popisované skupiny, je zřejmě nejvhodnější označovat daná média jako digitální. Pojem nová média je však v odborném diskurzu zavedený, a proto ho budu i přes výše popsané nesrovnalosti užívat i v této práci.

V současné době není stanovená jednotná definice nových médií. Macek (2013) roztrídí stávající definice do dvou typů, a to na definice partikulární a široké. Partikulární definice jsou takové, které zdůrazňují pouze konkrétní dimenzi nových médií a vycházejí ze zdůraznění jejich odlišností vůči „starým“ médiím – ta jsou chápána jako centralizovaná masová média, která přenáší analogový signál a na straně příjemců omezují možnosti alternativního nakládání s přenášenými obsahy. Nová média jsou dle těchto definic naopak decentralizovaná, interaktivní a jejich obsahy jsou digitálně kódovány a síťově šířeny. Široké definice nemají, oproti těm partikulárním,

⁷ Primární média jsou základními zprostředkovateli sdělení a jedná se o kódy užívající se při komunikaci, tedy například přirozený jazyk či nonverbální komunikace. Jako sekundární média se označují taková média, která umožňují překonávat časové či prostorové bariéry a usnadňují tím především interpersonální komunikaci. Příkladem sekundárních médií mohou být písmo, obraz, knihtisk, různé typy signálů i rozličné přenosové a vysílací technologie jako telegraf či telefon. Za média terciární jsou pak považována masová média, která komunikátorovi dovolují vysílat sdělení k velkým skupinám recipientů, tedy masový tisk, rozhlas a televize (Volek, Jiráček & Köpplová 2006: 10, Jiráček & Köpplová 2007: 17).

⁸ Média primární jsou v kvartérních médiích integrována například v podobě hlasové komunikace prostřednictvím služby Skype, sekundární média jsou zřetelná třeba v psané interpersonální komunikaci pomocí emailu a kombinací s médii terciárními jsou například zpravodajské portály či internetová vysílání televizních stanic (Macek 2011: 13).

sklony k redukcionismu a pracují s komplexním pohledem na nová média. Tyto definice však také nejsou ideální, neboť často vyvolávají více otázek než odpovědí (Macek 2013: 95-97).

Toto problematické vymezení nových médií a praktická nemožnost jejich zobecnění do jednoznačné definice souvisí především s jejich neustálou proměnlivostí, kdy digitální média jsou neustálým zdrojem technologických a komunikačních inovací, a zároveň s jejich mnohostí. Mezi nová média se totiž řadí celá řada různých forem mediálních technologií (celé infrastruktury jakou je například internet, konkrétní technologické artefakty jako počítač, tablet či mobilní telefon, ale také jednotlivé webové služby či softwarové aplikace), přičemž dané technologie mohou, ale nemusí splňovat vlastnosti, které se novým médiím zpravidla připisují (Macek 2011: 13-14).

Klíčovým definičním znakem platným pro všechna nová média proto zůstává především skutečnost, že jsou založená na digitálním kódování dat a obsahů (Manovich 2001: 50). To znamená, že nová média jsou založená na digitálním signálu (na rozdíl od klasických elektronických médií založených na zpracování analogového signálu, který má charakter spojitého spektra), přičemž tento signál je nespojitý – je složený z oddělených segmentů reprezentovaných binárním kódem. Binární kód je takový kód, který je složený pouze ze dvou symbolů – číslic 0 a 1 – a jakákoliv informace je vytvářena pouhým skládáním daných číslic v různém pořadí. To samozřejmě zásadně ovlivňuje zpracování, přenositelnost, uskladnitelnost i další vlastnosti digitálních dat a nových médií jako takových (Feldman 1997: 2, Macek 2011: 21, Macek 2013: 109, 112).

2.2.2 Vlastnosti nových médií

Klíčové vlastnosti plynoucí z digitální povahy nových médií shrnul například Lev Manovich (2001). Jedná se o pět základních principů, které odlišují nová média od těch starých, a to konkrétně o numerickou reprezentaci, modularitu, automatizaci, variabilitu a transkódování. Platí přitom, že první dva principy jsou základní, neboť z nich vyplývají principy zbývající.

1. **Numerická reprezentace.** Všechna data nesená novými médii jsou reprezentovaná numericky, což mimo jiné znamená, že veškeré obsahy

nových médií lze popsat pomocí matematických funkcí, a jsou tak snadno manipulovatelná.

2. **Modularita.** Jednotlivé objekty nových médií (např. digitální fotografie, webové stránky, video) se skládají z dílčích, jasně oddělených částí, které jsou vzájemně nezávislé.
3. **Automatizace.** Předchozí dvě vlastnosti umožňují automatizaci mnoha operací s novými médii. To znamená, že tvorba mediálních obsahů či manipulace s nimi může mít podobu automaticky vykonávaných procedur na základě počítačových algoritmů.
4. **Variabilita.** Nová média a jejich objekty nejsou navždy fixované, naopak mohou existovat v různých, potenciálně nekonečných variantách. Nová média jsou tedy proměnlivá v čase, jsou neustále otevřená manipulaci a jednotlivé objekty jsou přemístitelné v rámci různých mediálních platforem.
5. **Transkódování.** U nových médií lze rozlišovat dvě oddělené, ale zároveň vzájemně se ovlivňující vrstvy – vrstvu počítačovou sestávající se z numerického kódu a vrstvu kulturní vyjádřenou kulturními konvencemi a významy. Digitální data jsou tedy transkódovaná z numerických kódů do kulturní roviny.

(Manovich 2001: 27-46, Macek 2013: 109-112)

Jak je jistě patrné, Manovich se zaměřoval na shrnutí především technologických vlastností nových médií. Proto je vhodné tento seznam doplnit o další možné vlastnosti, které se netýkají pouze technických aspektů nových médií, ale rovněž specifičnosti jejich textuality. Například Des Freedman (2006: 277) hovoří o jedenácti základních rysech nových médií, kterými jsou: digitalizace, modularita, demisifikace, asynchronicita, urychlování časoprostorové komprese, virtualita, interaktivita, hypertextualita, nelinearita, technologická konvergence a remediace.

Digitalizace neboli numerická reprezentace a modularita jsou popsány již výše jakožto dva z principů nových médií dle Manoviche. Demasifikací bývá rozuměn přechod k preferenci individuálních potřeb zákazníka a je spojen se sklony k decentralizaci, individualizaci a personalizaci, pod pojmem asynchronicita se skrývá možnost překonávat čas v rámci komunikačního procesu, tedy že komunikace nemusí probíhat souvisle v jednom čase, a urychlování časoprostorové komprese je pak spojeno s požadavkem bezprostřednosti a neustále se snižujícím vnímání fyzické vzdálenosti

jakožto významné bariéry (Freedman 2006: 277). Dalším charakteristickým rysem je virtualita, která poukazuje na to, že digitální data jsou virtuální a veškerý tok informací probíhá ve virtuálním prostoru. Lister (2009: 124-126) upozorňuje, že pojem virtuální nelze v tomto smyslu považovat za opak k reálnému, virtuální digitálně vytvářené a ukládané texty jsou součástí reality, jen nemají fyzickou podobu a jsou ukládány a přenášeny pouze prostřednictvím numerických kódů.

Pro nová média je typická také větší míra interaktivity, což je dáno tím, že oproti starším médiím jsou texty digitálních médií otevřenější individualizovanému užívání, možnostem volby a zásahům ze strany uživatelů. Uživatelé nových médií si tedy mohou neustále volit, kterou část obsahu si zobrazí, a mají také více možností podávat zpětnou vazbu a participovat v komunikačním procesu, čímž se často stávají spoluautory daných mediálních obsahů (Manovich 2001: 55, Lister a kol. 2009: 20-22). K dosažení vysoké míry interaktivity napomáhá mimo jiné hypertextualita, kterou nová média díky své digitální povaze obsahů umožňují. Hypertext je označení pro nelineární, nesequenční texty složené z jednotlivých diskrétních textových bloků, tzv. lexíí, které jsou mezi sebou vzájemně propojeny elektronickými linky, přičemž v ideální podobě je hypertext decentralizovaný a nehierarchizovaný, takže organizace čtení je plně v rukou uživatele, jenž prostřednictvím linků prochází libovolně od lexie k lexii a zároveň sám může text doplňovat o nové lexie a linky (Macek 2013: 121-122). Koncept hypertextu je založený na nelinearitě neboli nelineární organizaci informací v počítačových systémech (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 60), což zjednodušeně znamená, že jednotlivé obsahy nových médií, které jsou součástí hypertextu, nemají předně stanovené centrum, stejně jako začátek či konec.

Posledními dvěma klíčovými vlastnostmi nových médií jsou, dle Freedmana (2006), technologická konvergence a remediace. Technologická konvergence označuje proces, během něhož se spojují jednotlivé technologie, a vytváří se tak různé hybridní formy. Je spojená s digitálním kódováním dat, protože digitalizace poskytuje univerzální technologickou platformu umožňující toto propojování a slučování dříve oddělených médií (Freedman 2006:277, Macek 2011: 31). Remediaci lze považovat naopak za konvergenci formální, protože se jedná o proces, během kterého si určité médium propůjčuje z jiného média prvky formální a obsahové (Bolter & Grusin 1999: 45). Remediace není fenoménem typickým pouze pro nová média, naopak ho lze pozorovat i u těch tradičních, nicméně u nových médií, opět především díky digitální

povaze dat, je výrazně častější, a v současné době proto není prakticky možné najít dělící linii mezi televizí, videopřehrávačem a například webem (Macek 2011: 32).

Ve srovnání s vlastnostmi, které v souvislosti s novými médii popisují výše zmínění autoři, Manovich a Freedman, Tony Feldman (1997) se nezaměřuje na vlastnosti nových médií jako takových, ale na vlastnosti digitálních informací, které daná média obsahují. Feldman (1997: 3) uvádí pět klíčových faktorů, jimiž se digitální informace liší od těch analogových – manipulovatelnost, síťovatelnost, zhušťovatelnost, kompresovatelnost a nestrannost. Digitální informace jsou manipulovatelné, což znamená, že jsou velmi snadno a rychle modifikovatelné a otevřené transformaci. Zároveň jsou síťovatelné – je možné je sdílet a přenášet v rámci velkého množství uživatelů zároveň, a to prostřednictvím sítí existujících mezi jednotlivými technologickými zařízeními. Digitální informace jsou rovněž zhušťovatelné, protože jich lze uchovávat hodně na minimálním fyzickém prostoru, a kompresovatelné, neboť objemy digitálních dat je v případě potřeby možné algoritmičtě zmenšovat. A konečně, informace v digitální formě jsou nestranné v tom smyslu, že digitální média nestrání žádnému konkrétnímu typu obsahu, a nesou tak různé formy obsahů – od textu, přes obrazy a zvuky až po animace a videa (Feldman 1997: 3-8, Macek 2013: 111).

2.2.3 Internet, World Wide Web a sociální sítě

Internet a s ním spojený World Wide Web a sociální sítě jsou významnou součástí života většiny adolescentních jedinců v soudobé společnosti. Dle výsledků z výzkumu *Studie mediální gramotnosti populace ČR* mělo v roce 2016 přístup k internetu 97,3 % ze zkoumaných jedinců ve věku 15 až 17 let (Jiráková et al. 2016: 17). Výsledky z mezinárodního výzkumu EU Kids Online realizovaném v roce 2010 pak vypovídají, že 75 % českých dětí ve věku 9 až 16 let se připojovalo k internetu každý den, přičemž průměrný čas strávený online byl 88 minut denně (Livingstone et al. 2011: 25-26). Z tohoto důvodu považuji za vhodné dané služby blíže popsat.

Internet je celosvětová síť, která představuje unifikovanou globální informační a komunikační infrastrukturu (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 61). Jejím technickým základem je předávání multimediálních informací mezi počítači, díky

čemuž spolu jednotlivá počítačová zařízení v rámci Internetu komunikují. (Canavan Corr 2006: 36; Musil 2003: 158). Internet byl původně vytvořen a určen pouze pro výměnu informací, proto až do roku 1990 spojoval pouze univerzity a různé agentury či úřady. Nicméně s tím, jak se užívání Internetu postupně stávalo záležitostí široké veřejnosti, docházelo k jeho dalšímu rozvoji a díky tomu dnes Internet slouží jako jednotná platforma pro řadu rozličných služeb a plní několik různých funkcí⁹ (Musil 2003: 163; Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 59-61).

Velmi podstatným mezníkem při rozvoji Internetu a jeho otevření široké veřejnosti bylo spuštění služby World Wide Web, zkráceně WWW či web¹⁰. Ačkoliv komercializace Internetu začala ještě před příchodem webu, až ten umožnil její skutečný rozvoj. Základní ideou webu bylo propojit několik již existujících technologií a myšlenek – využití Internetu jakožto decentralizované sítě k distribuci informací, princip hypertextu a jednoduše dostupné uživatelské rozhraní (Bednář 2011a: 39-41). Web se tak stal klíčovou technologií, díky níž se dříve akademická síť přeměnila na síť celosvětově rozšířenou a atraktivní pro firmy i jednotlivce a v současnosti je naprosto dominantním prostředím pro získávání informací a komunikaci v Internetu (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 61; Bednář 2011a: 18, 39).

Jednou z mnoha existujících webových služeb jsou online sociální sítě, označované také zkratkou SNS (z anglického názvu Social Networking Sites). V rámci této práce jsou však SNS velmi důležité, neboť se postupně staly velmi oblíbenou aktivitou téměř všech dospívajících dětí a často hlavním důvodem, proč ICT využívají. Dle Českého statistického úřadu používalo v roce 2015 některou ze sociálních sítí 88,7 % jedinců ve věku od 16 do 24 let (ČSÚ 2016: 35)

SNS jsou webové služby, které jedinci umožňují založit si v rámci daného systému veřejný či poloveřejný profil, následně si vytvořit seznam ostatních uživatelů, s nimiž ho pojí určitá vazba a poté si prohlížet a procházet tento seznam kontaktů, stejně jako seznamy ostatních uživatelů systému (Boyd & Ellison 2008: 211). Dle Bednáře (2011b) platí pro sociální sítě tři základní podmínky. První z nich je, že většina obsahu sociálních sítí je vytvářena samotnými uživateli. Druhá podmínka stanovuje, že

⁹ Dle Musila (2003: 164-165) plní v současné době Internet funkci nejen informační, ale také komunikační, komerční (v podobě reklam a elektronických nákupů) a především pak funkci zábavní.

¹⁰ Službu WWW vyvíjel od roku 1989 Tim Bernes Lee se svými spolupracovníky v Evropském středisku atomového výzkumu CERN (Bednář 2011a: 39-41). Nový systém s názvem World Wide Web byl představený veřejnosti v lednu 1992 a velmi rychle vytlačil konkurenční systém Gopher (s hierarchickou strukturou informací namísto hypertextové) a stal se nejpoužívanější službou Internetu (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 61).

základem SNS jsou vztahy mezi uživateli, jejich vzájemné komentáře, odkazy a hodnocení a třetí podmínkou je pak skutečnost, že provozovatelé serverů vstupují do provozu sociálních sítí pouze minimálně (Bednář 2011b: 10).

Základem všech sociálních sítí jsou osobní profily uživatelů, tedy vytvořené registrace. Jedná se o jedinečné stránky, které sami uživatelé vyplňují vlastním obsahem (Boyd & Ellison 2008: 211). Součástí profilu jsou informace o různých aspektech osobnosti daného uživatele, přičemž tyto informace se liší dle konkrétní sociální sítě a jejího primárního zaměření, tedy zda je cílem dané sociální sítě například vytvářet přátelské vztahy nebo naopak vztahy pracovní (Coenen, Kenis, Van Damme & Matthys 2006: 191). Na většině sociálních sítí se však nachází jak základní faktické informace (jméno, věk, místo bydliště, studia a zaměstnání, pohlaví), tak i informace kontaktní (adresa, e-mailová adresa, skype přezdívka atd.) a samozřejmě také informace osobní v podobě sdílených zážitků, názorů, zkušeností, snů i postojů (Ševčíková a kol. 2014: 61).

Informace, které jedinec na svém profilu zveřejní, jsou viditelné pro ostatní uživatele, s nimiž je jedinec v rámci sítě propojen. Vytváření virtuálních vztahů mezi uživateli je základní podstatou SNS. Po přidání svého profilu na sociální síť, mohou jedinci identifikovat jiné členy sítě, s nimiž je poji určitý typ vztahu. (Bednář 2011a: 193; Boyd & Ellison 2008: 213; Musil 2007: 130-131). S těmito známými pak může jedinec komunikovat. Sociální sítě jsou založené na kombinaci různých metod komunikace – uživatel může na svém profilu přidávat tzv. statusy, psát komentáře k různým příspěvkům, které jsou součástí sítě, sdílet rozličné obsahy či posílat soukromé vzkazy podobné e-mailu pomocí zabudovaného programu „messenger“ (Ševčíková a kol. 2014: 23, 60).

Mezi oblíbené sociální sítě dnes patří například profesně orientovaný LinkedIn, mikroblogovací služba Twitter, obsahově specifické sítě jako YouTube, Vimeo, Snapchat či Instagram a samozřejmě také v současné době nejrozšířenější Facebook (Macek 2011: 59).

Facebook

Facebook je online sociální síť, která byla spuštěna 4. února 2004 a každý den ji navštívuje více než 1,2 miliardy lidí (údaj z prosince 2016), kteří si mohou vybrat z osmdesáti čtyř jazyků, v nichž Facebook funguje (Facebook Newsroom 2017).

Facebook přitom původně vznikl pouze jako univerzitní server v USA. Od září 2005 však začal být postupně přístupný také pro další uživatele (Boyd & Ellison 2008: 218).

Základem sociální sítě Facebook je, že každý uživatel má svou stránku nazývanou „zed“, na níž může publikovat krátké myšlenky nebo novinky ze svého života – statusy, fotografie či videozáznamy. Jedinec má pak možnost tyto své příspěvky sdílet ostatním uživatelům Facebooku, s nimiž je propojen – v jazyce Facebooku jsou jeho „přáteli“ (Bednář 2011a: 194).

Facebook svým uživatelům nabízí řadu různých aplikací. Díky nim spolu mohou uživatelé komunikovat v reálném čase, posílat si zprávy, veřejně přispívat na své stránky či se připojovat k různým zájmovým skupinám. Síť lze rovněž využívat k plánování různých událostí či hraní online her, které si jedinec může dokonce sám vytvořit (Bednář 2011a: 194). Na Facebooku lze také ohraničit soukromý prostor, jinými slovy nastavit soukromí. Základní nastavení soukromí spočívá v tom, že příspěvky nebudou viděny veřejně, tedy všemi uživateli Facebooku, ale uvidí je pouze ti, kteří jsou v seznamu přátel daného uživatele. Privátní sféru lze ale upravit ještě přísněji, například tak, aby byly příspěvky viditelné pouze pro uživatele samotného nebo jen pro vybrané přátele či skupiny přátel (Stašová, Slaninová & Junová 2015: 79).

2.3 Potřeba digitální gramotnosti v soudobé společnosti

Informační a komunikační technologie, které byly předmětem zájmu předcházejících kapitol, se postupně staly nezbytnou součástí všech obyvatel rozvinutých zemí a především současných dětí. Děti i dospívající dnes vyrůstají ve světě plném počítačů, notebooků, mobilů, tabletů a mnoha dalších zařízení (Ševčíková a kol. 2014: 19). ICT a samozřejmě i média obecně dnes mají významný vliv na práci i volný čas, protože ovlivňují socializaci, umění, kulturu, ekonomii, politiku a samozřejmě také učení a vzdělávání jedinců (Tulodziecki & Grafe 2012: 44).

Obrovské rozšíření ICT je spojeno s množstvím výhod a možností, které ICT mohou přinášet. Například vytvářejí předpoklady pro systematické a utříděné získávání znalostí a jejich efektivní globální předávání, posouvají hranici prostoru a času, (přinejmenším zčásti) odstraňují hranice lineárního poskytování informací a zpřístupňují informační a komunikační prostor, v němž lze získat prakticky jakoukoli informaci a s kýmkoli se kontaktovat (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 62; Buermann 2009: 129).

Rostoucí význam informačních a komunikačních technologií společně s uvedenými přínosy, jež mohou uživatelům přinášet, způsobuje, že schopnost ovládat a využívat tyto technologie se stává téměř nezbytnou podmínkou pro získání mnoha různých typů zaměstnání (Brdička 2003: 24). V soudobé společnosti, která je někdy také označovaná jako informační společnost, neustále roste význam znalostí a schopnosti celoživotního vzdělávání. Různých informací je dnes již takové množství, že není možné mít přehled o všem. Proto se klade důraz především na schopnost neustále se učit nové pracovní postupy, vyhledat si aktuálně potřebné informace a vyřešit určitý problém právě v okamžiku, kdy nastane (Brdička 2003: 59).

Je tedy zřejmé, že se postupně ve společnosti objevila potřeba nových dovedností, a to efektivně ovládat a využívat soudobé informační a komunikační technologie a pracovat s informacemi v nich obsažených. I přes velké pokroky ze strany programátorů a vývojářů se totiž stále jedná o poměrně složité technologie, jejichž užívání, na rozdíl od tradičních médií s často velmi intuitivním ovládním, vyžaduje osvojení množství znalostí a operací výrazně přesahující dosavadní kompetence (Lupač 2015: 138). Bylo by však chybou si myslet, že získání samotného přístupu k informacím je dostačující. Ještě podstatnější je naučit se tyto informace adekvátně vyhledávat, hodnotit, třídit a využívat (Beneš, Rambousek & Fialová 2005: 201).

Jak jsem již zmínila výše, digitální média se stala nezbytnou a velmi významnou součástí života především dětí, které se do světa plného technologií přímo narodily a využívají je od raného mládí. Nicméně samotné užívání daných médií nemusí mít dopad na skutečné znalosti dětí (Brdička 2003: 113). Řada lidí se domnívá, že právě díky skutečnosti, že se soudobé děti do stavu zahlcení mediální a virtuální realitou již narodily, naučí se samy od sebe také dovednosti s ICT spojenými. To je však dle Buermanna (2009: 171-172) naivní představa, protože dnešním dětem naopak chybí pomalé vrůstání do světa plného mediálních obsahů, a je proto třeba je v tomto směru vychovávat a edukovat. Vzhledem k praktické všudypřítomnosti médií je téměř nemožné, aby rodiče své děti v tomto směru neustále kontrolovali, a proto se od dětí samotných vyžaduje zodpovědnost při práci s médii a schopnost samostatně posuzovat různé informace, porovnávat je i kriticky vyhodnocovat (Stašová, Slaninová & Junová 2015: 18-19).

V době 21. století již nestačí tradiční základní dovednosti jako čtení, psaní a počítání, pro postavení jedince ve společnosti se stává prvořadou rovněž mediální kompetence (Deuze 2015: 8). Kompetenci lze obecně popsat jako suverénní používání určitých dovedností a schopností přizpůsobené konkrétní situaci, přičemž tyto úkony a dovednosti musí mít jedinec natolik zažité, že je dokáže aplikovat i na neznámé situace (Buermann 2009: 175-177).

2.3.1 Digitální gramotnost

Názvů, které se užívají pro označení dovedností spojených s digitálními médii a efektivní prací s informacemi v digitální formě, existuje hned několik – digitální gramotnost, ICT gramotnost, technologické kompetence a podobně. Někdy jsou užívány jako synonyma, jindy se mezi chápáním těchto pojmů objevují lehké rozdíly (Lee & Chae 2016: 230). Například při rozlišení digitální a ICT gramotnosti lze termín digitální gramotnost užívat ve vztahu k širší škále technologií než termín ICT gramotnost (Australian Council for Educational Research 2016: 3).

Digitální gramotnost je možné definovat jako soubor dovedností potřebných k ovládnutí a užívání digitálních technologií, komunikačních zařízení a jejich sítí, k vyhledávání, zhodnocení a správnému využití informací v nich obsažených,

komunikaci s ostatními a vykonání praktických úkonů (Van Dijk 2005: 73; OECD 2013: 86) za účelem efektivního působení v soudobé společnosti (International ICT Literacy Panel 2002: 2).

Digitální gramotností a jejími jednotlivými složkami se dosud zabývala již velká řada autorů. Já jsem se rozhodla pro tuto práci využít koncept dle Jana van Dijka, který v rámci digitální gramotnosti rozlišuje tři základní digitální dovednosti – operační neboli instrumentální, informační a strategické (van Dijk 2005: 21)¹¹.

- **Operační dovednosti** jsou základní dovednosti umožňující samotný přístup k digitálním médiím. Jedná se o schopnost pracovat s hardwarem a softwarem (van Dijk 2012: 66). Patří sem například dovednost zapnout a vypnout počítač (či jiné typy ICT), psát na klávesnici, používat myš, nainstalovat program či stáhnout aplikaci, otevřít a upravit prezentaci, pracovat v databázovém programu, připojit se na internet, ovládat prohlížeč a podobně (Lupač 2015: 139).
- **Informační dovednosti** jsou potřebné k vyhledávání, vybírání a zpracovávání digitálních informací z velkého množství zdrojů, stejně jako kombinování informací z několika různých zdrojů a jejich kritické hodnocení (van Dijk 2005: 21; Lupač 2015: 139)
- **Strategické dovednosti** umožňují získané informace strategicky využívat jako prostředky pro dosažení svých konkrétních cílů a ke zlepšení svého postavení ve společnosti (van Dijk 2005: 21)

Později van Dijk (2012) tento svůj koncept dále rozpracoval a rozšířil ho o další tři dovednosti. Celkem tedy identifikoval šest digitálních dovedností, které navíc rozdělil do dvou skupin podle toho, zda jsou zaměřené na médium, nebo na obsah, který daná média poskytují. Na médium jsou zaměřené dovednosti operační (tedy, jak je uvedeno výše, práce s hardwarem a softwarem) a formální, které zahrnují práci s hypertextovou strukturou webových stránek, multimediálními obsahy a podobně. Na obsah jsou pak zaměřené dovednosti informační, komunikační, tvořivé a strategické¹². Informační dovednosti jsou, jak již bylo řečeno, zapotřebí k vyhledávání, vybírání a hodnocení digitálních informací. Komunikační dovednosti umožňují jedinci efektivně

¹¹ Přeloženo z anglických názvů: operational skills, information skills a strategic skills.

¹² Přeloženo z anglických názvů: operational skills, formal skills, information skills, content-creation skills a strategic skills.

komunikovat prostřednictvím digitálních médií, například vyhledávat a navazovat kontakty, posílat zprávy či vytvářet vhodné osobní profily. Tvořivé dovednosti se týkají tvorby vlastních obsahů v prostředí digitálních médií a již známé strategické dovednosti umožňují získané informace strategicky využívat pro dosažení konkrétních cílů (van Dijk 2005: 21; van Dijk 2012: 67)

S digitální gramotností je úzce spojen širší, obecnější pojem mediální gramotnost, kterou lze definovat jako kompetenci obsahující schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech (Vránková 2004). Jde o svébytnou komplexní kompetenci zahrnující poznatky a dovednosti, které jedinci umožňují využívat média ke svému prospěchu a orientovat se v široké, velmi málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů (Mičienka & Jiráček 2007: 8-9). Mediálně gramotný člověk je tedy schopný maximálně využívat média pro řešení problémů, osobní rozvoj a uspokojení svých potřeb (Vránková 2004).

V rámci výzkumného šetření využiji rozdělení mediální gramotnosti na dva rozměry – znalostní a dovednostní. Znalostní složka zahrnuje osvojení si základních poznatků potřebných pro získání kritického odstupu od médií i pro maximální možné využití potenciálu, který každé z médií nabízí. Jde především o základní poznatky týkající se historie současných médií, principů jejich fungování, jejich společenské role, ale také uspořádání mediálních produktů a rozvoje médií jakožto průmyslového odvětví. Dovednostní složka mediální gramotnosti naopak zahrnuje praktické dovednosti při práci s médii, tedy především sebevědomé, aktivní a samostatné zapojení jedince do mediální komunikace, a to jak v roli příjemce, tak v roli tvůrce mediálního sdělení (Mičienka & Jiráček 2007: 9; Vránková 2004).

2.4 Dětský domov jako specifické sociální prostředí

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, má zásadní vliv na jeho vývoj, přístup k lidem i ke vzdělání, ale i na výskyt duševních či somatických onemocnění (Ptáček, Kuželová & Čeledřová 2011: 14). Dlouhodobý pobyt v ústavních zařízeních jakožto ve formální organizaci spojenou s četnými pravidly fungování a organizací času se tak na formování osobnosti dětí významně podílí (Vávrová, Hrbáčková & Hladík 2015: 7), a proto se v této kapitole zaměřím na stručný popis prostřední dětského domova.

Dětský domov je jedním z existujících forem náhradní výchovy. Jedná se o ústavní zařízení, v němž probíhá výchova nezletilých dětí, zpravidla ve věku od 3 do 18 let, které byly umístěny do náhradní péče. (Zákon č. 109/2002 Sb. § 1 odst. 2). Pokud o dítě, ať už z jakéhokoliv důvodu, nemůže pečovat ani jeden z rodičů ani poručník, rozhoduje soud o náhradní péči. Ze zákona přitom platí, že svěření dítěte do osobní péče pečující osoby (tedy do náhradní rodinné péče) má přednost před péčí ústavní (Zákon č. 89/2012 Sb. § 953, § 958). Ústavní výchova je považována pouze za nezbytné opatření, které lze soudem nařídít maximálně na dobu tří let a poté je nutné vždy případ dítěte znovu prozkoumat a prodloužit pouze v případě, když důvody nařízení ústavní výchovy přetrvávají (Zákon č. 89/2012 Sb. § 972 odst. 1).

Momentálně existuje v České republice 143 dětských domovů a žije v nich celkem 4 270 dětí (MŠMT 2016/2017). Účelem dětských domovů je zajišťovat péči (především) nezletilým dětem s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Na rozdíl od dětských domovů se školou se děti z dětských domovů vzdělávají ve školách, které nejsou součástí areálu daného ústavního zařízení. (Zákon č. 109/2002 Sb. § 12). Dle Matouška (1999: 105) je vždy lepší, když jsou děti schopni za výukou dojíždět, protože tak nepřicházejí o styk s vnějším světem, a neváží se tak pouze na umělý svět v ústavu.

Do roku 2002, než nabyl účinnosti zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních¹³, se dětské domovy v České republice dělily na dva typy - internátní a rodinný. Tento zákon však stanovil rodinný typ dětského domova jako jediný možný a internátním dětským domovům udal povinnost se na tento typ do dvou let transformovat (Matoušek 2003: 50). V rodinném typu dětského domova má každá skupina svou obytnou jednotku, která napodobuje klasickou domácnost, o níž se

¹³ Daný zákon č. 109/2002 Sb. nabyl účinnosti 1. 7. 2002.

vychovatel(ka) i děti společně starají a podílejí se na obstarávání běžných povinností. V jedné skupině žijí děti různého věku, od nejmenších až po dospívající, přičemž starší děti pomáhají vychovateli či vychovatelce pečovat o děti mladší (Matoušek 1999: 69). Zpravidla spolu žijí děti různého věku i pohlaví a přednostně jsou do společné rodinné skupiny umísťování sourozenci (Zákon č. 109/2002 Sb. § 4).

3 Metodologická část

V této části práce přiblížím metodologii realizovaného výzkumu. Nejprve představím cíl výzkumu a s ním související výzkumné otázky. Rovněž popíši zkoumaný vzorek a výzkumnou metodu i užitá techniky sběru dat. Na závěr této kapitoly shrnu časový harmonogram i celkový průběh výzkumného šetření.

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Tématem této práce je užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) klientů dětského domova (dále budu užívat také zkratku DD). Do kategorie ICT je možné zařadit velké množství technologií, například osobní počítače (ať už stolní či přenosné, tzv. notebooky), digitální kamery, různé audiální přehrávače, diktafony, tiskárny a scannery, mobilní telefony, rozličné komunikační nástroje (vysílačky apod.), počítačové hry a samozřejmě také Internet (Canavan Corr 2006: 4). Je tedy prakticky nemožné se ve výzkumu věnovat všem existujícím informačním a komunikačním technologiím. Proto se v rámci výzkumu zaměřuji pouze na ty v dnešní době nejrozšířenější a nejužívanější – stolní i přenosný počítač (PC), mobilní telefon (především tzv. chytrý mobilní telefon – smartphone), tablet a s nimi spojený Internet a termín informační a komunikační technologie, případně zkratku ICT užívám právě v tomto zredukovaném významu.

Hlavním cílem práce je výzkum Digital Divide, který bude naplněn pomocí explorační studie užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) dospívajícími dětmi z vybraného dětského domova jakožto specifického sociálního prostředí a jejich komparace se způsoby užívání ICT dětmi, které v daném prostředí nevyrostají¹⁴.

V rámci konceptu Digital Divide, neboli digitální propasti využívám jejího rozdělení na propast primární ve významu rozdílů v přístupu k jednotlivým druhům

¹⁴ Ke komparaci budou užitá kvantitativní sekundární data zobecnitelná na celou cílovou populaci dětí či dospívajících dané národnosti, nejedná se tedy výhradně o děti z rodinného prostředí. Vzhledem k tomu, že ústavní péče je v současné době považována za krajní řešení, tvoří děti z ústavních zařízení velké procento, a proto je možné sekundární data platná obecně pro celou cílovou populaci jedinců dané věkové kategorie považovat za vypovídající o dětech, jenž vyrůstají mimo ústavní zařízení.

ICT a propast sekundární, tedy odlišnosti ve způsobech užívání ICT a rozdílná digitální gramotnost. Explorace daných aspektů u klientů vybrané dětského domova tak napomůže odhalit, zda se mezi uvedenými dvěma skupinami dětí může objevovat určitý typ digitální propasti.

Dle stanoveného výzkumného cíle formuluji následující hlavní výzkumnou otázku: **Jakým způsobem užívají děti žijící v dětském domově jednotlivé druhy informačních a komunikačních technologií?**

Abych získala komplexní odpověď na tuto otázku, přiřadila jsem k ní několik dílčích výzkumných otázek:

1. Jaké informační a komunikační technologie mají klienti DD možnost využívat přímo v areálu dětského domova a za jakých podmínek?
2. Kdo dětem z dětského domova přístup k ICT umožňuje?
3. Jaký je motivační přístup dětí z dětského domova k užívání ICT?
4. Jak často děti z dětského domova ICT používají?
5. Jaké činnosti děti z dětského domova prostřednictvím ICT pravidelně provozují?
6. Jakou digitální gramotností děti z dětského domova disponují?
7. Jaké online sociální sítě děti z dětského domova navštěvují?
8. Jaké jsou způsoby chování dětí z dětského domova na sociálních sítích, které pravidelně navštěvují?

Jak je již zřejmé, popisovaný výzkum je případovou studií, tedy studií zaměřenou výhradně na jeden zkoumaný jev (Sedláková 2014: 86-87), v tomto případě na konkrétní dětský domov a jeho klienty. Mým záměrem je prostřednictvím jednoho konkrétního příkladu hlouběji pohlédnout na vliv výrazně specifického sociálního prostředí dětského domova na možnosti užívání informačních a komunikačních technologií, které jsou v dnešní době nezbytnou součástí života většiny členů společnosti. Prostřednictvím komparace s dětmi, které nejsou vychovávány v ústavní péči, bych pak chtěla poukázat na případné rozdíly, a položit tak základ otázce, zda by se daný problém neobjevil i v případě zkoumání v jiných dětských domovech.

3.2 Zkoumaný vzorek

Cílová populace je soubor jednotek, pro které by měly platit závěry daného výzkumu, zatímco jako vzorek se označují ty jednotky z cílové populace, které jsou skutečně zkoumány (Sedláková 2014: 86). U případové studie je tomu však odlišně, protože v rámci ní lze hovořit o vyčerpávajícím šetření, což znamená, že zkoumaná populace a vzorek se shodují (Sedláková 2014: 86-87). V této práci jsou tedy cílovou populací a zároveň zkoumaným vzorkem všechny děti ve věku od 11 do 17 let konkrétního dětského domova, jehož název ani adresu z důvodu zachování anonymity neuvádím. Užívání ICT danými dětmi však výrazně závisí na vychovatelích a vychovatelkách ústavu, a proto jsou předmětem zkoumání nepřímo také oni.

Pro výzkum vybraný dětský domov má maximální kapacitu 32 klientů. V době, kdy probíhalo výzkumné šetření, v DD žilo 27 dětí. Z tohoto počtu bylo jedenáct dětí ve věku mladším než jedenáct let, což je spodní hranice, kterou jsem si pro svůj výzkumný vzorek stanovila. Horní hranici, tedy 17 let, pak překročili dva klienti. Vzhledem k tomu, že tito jedinci pobývali většinu týdne na internátech v místě svého studia a na víkendy sice přijížděli zpět do DD, ale většinu času trávili mimo areál, nebylo by předmětné je do výzkumu zařazovat.

Stanovenou věkovou hranici tedy splňovalo zbývajících čtrnáct jedinců. V době, kdy probíhal sběr dat, však nebyli všichni k dispozici – jedna dívka byla v té době odeslána na dvouměsíční pobyt do Dětské psychiatrické léčebny, jeden chlapec dlouhodobě pobýval v hostitelské rodině a do DD se vracel pouze na jeden víkend v měsíci a zbývajících dva chlapci studovali na střední škole vzdálenější od dětského domova, a proto ve školní dny zůstávali na internátu a o víkendu zpravidla odjížděli v jednom případě do hostitelské rodiny a v druhém případě k rodině. K dispozici tak zůstalo deset dětí, přičemž všechny z nich s účastí v mém výzkumu souhlasili¹⁵, a proto činí výzkumný vzorek celkem deset dětí ve věku 11-17 let. Vychovatelé, kteří jsou rovněž nepřímo součástí výzkumu, pracují v daném dětském domově na směny.

¹⁵ Přesněji řečeno všichni z nich souhlasili s uskutečněním polostrukturovaného rozhovoru a jeho nahráváním na diktafon. Provedené zúčastněné pozorování bylo skryté – o účelu mé přítomnosti v areálu dětského domova věděla pouze ředitelka DD a zaměstnanci, děti však pravý důvod neznaly a dozvěděly se ho až dodatečně, s čímž naštěstí rovněž neměly problém a souhlasily také se zpracováním dat ze zúčastněného pozorování.

V rámci jedné směny se o děti starají čtyři vychovatelky, případně vychovatel.¹⁶
V průběhu sběru dat jsem se setkala celkem s osmi vychovateli.

¹⁶ V daném dětském domově je v současnosti zaměstnán na pozici vychovatele pouze jeden muž, zbývající zaměstnankyně na této pozici jsou ženy.

3.3 Metody a techniky výzkumu

Jak jsem již zmínila výše, výzkum, který je součástí této práce, je případovou studií. Případové studie jsou detailním popisem jednoho případu v konkrétní situaci, kdy se sbírá velké množství dat od několika málo výzkumných jednotek (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 133; Hendl 2005: 104). Ačkoliv případová studie přímo nevylučuje kvantitativní paradigma, užití kvalitativního přístupu bývá zpravidla vhodnější a obvyklejší a je rovněž užit v případě popisovaného výzkumu.

Kvalitativní a kvantitativní přístup se od sebe v mnoha aspektech významně rozcházejí. Každý z přístupů trochu jinak pohlíží na svět, používá různé techniky sběru a analýzy dat a pracují s daty odlišného charakteru (Sedláková 2014: 51). Kvalitativní výzkum se, na rozdíl od toho kvantitativního, soustředí na jednotlivé jevy, jedince či případy, o kterých poskytuje značné množství údajů a snaží se o nich vypovídat co nejpodrobněji a komplexně (Sedláková 2014: 49-51). Cílem je odhalit a porozumět tomu, co je podstatou zkoumaných jevů (Strauss & Corbin 1990: 11). Kvalitativní výzkumy přináší tzv. měkká data, což znamená, že tato data nemají numerickou povahu a nejsou statisticky zpracovatelná. Jedná se naopak o informace, podle nichž si lze učinit přesnou představu o složité podobě daného jevu (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 27).

Jak upozorňuje Hendl (2005: 114), případová studie by měla být pružná a rozmanitá, co se množství a typu dat týče. Proto ve výzkumu využívám triangulace technik sběru dat, která spočívá ve využití kombinace různých postupů sběru dat. Triangulace mi umožňuje redukovat nedostatky jednotlivých výzkumných technik a získat data různého charakteru, které se jak vzájemně doplňují, tak umožňují vzájemnou komparaci (Sedláková 2014: 78). V tomto výzkumu jsou užitými technikami sběru dat v první řadě zúčastněné pozorování a vědecký rozhovor, které budou popsány v následujících podkapitolách.

Doplňkovou metodou je pak virtuální etnografie, což je kvalitativní interpretativní výzkumná technika odehrávající se v prostředí internetu. Při této technice nejsou subjekty zkoumány fyzicky, ale prostřednictvím jejich jednání v online prostředí (Sedláková 2014: 265). Ve výzkumu jsem tuto techniku využila především v rámci zjišťování způsobů chování dětí na online sociálních sítích, které pravidelně navštěvují. Zaměřovala jsem se tedy na textové i obrazové obsahy, které děti na své profily umísťovaly, stejně jako na komentáře, jež přidávaly k obsahům ostatních uživatelů.

Pozornost jsem rovněž věnovala tomu, jaké osobní údaje o sobě děti zveřejňují, jestli jsou jejich profily na sociálních sítích soukromé či veřejné a podobně.

3.3.1 Zúčastněné pozorování

Vědecké pozorování se podstatně liší od přirozeného sledování světa kolem sebe - je prováděno systematicky, co možná neobjektivněji a je co nejpřesnějším způsobem zaznamenáváno (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 122). Cílem pozorování je popsat zkoumané jevy, osoby či jednání, hledat jeho pravidelnosti a specifické rysy a porozumět jim (Sedláková 2014: 251). Vědecké pozorování má jako technika sběru dat řadu výhod. Jeho výhodou je především to, že je informačně bohaté a nejlépe vystihuje, co se skutečně děje (Hendl 2005: 191). Neméně významné je rovněž skutečnost, že získání dat nezávisí na schopnosti pozorovaného poskytnout informace (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 126) a že zkoumání předmětu zájmu probíhá v jeho přirozeném kontextu (Sedláková 2014: 250). V neposlední řadě pak pozorování umožňuje zjistit podrobný popis prostředí, které ve výzkumu často hraje podstatnou roli (Hendl 2005: 191).

Vědecké pozorování je možné dělit podle několika různých faktorů. Podle míry schematizace pozorování a standardizace záznamu o něm se rozlišuje pozorování strukturované a nestrukturované (nebo také standardizované a nestandardizované), podle toho, zda je pozorovatel součástí pozorované situace, lze rozdělit pozorování zúčastněné a nezúčastněné. Dalším typem je pozorování otevřené a skryté, které se odlišují na základě toho, jestli pozorování vědí, že jsou sledováni, a posledním je pak pozorování vyvolané a nevyvolané rozlišené dle skutečnosti, zda se výzkumník podílel na aranžování pozorované skutečnosti (Sedláková 2014: 251-252). Vezmu-li v potaz všechny uvedené možnosti členění, mnou provedené pozorování lze označit jako **nestandardizované, zúčastněné, skryté a nevyvolané**.

Pro potřeby výzkumu jsem potřebovala využít induktivní, kvalitativní formu vědeckého pozorování, kterou je pozorování nestandardizované. Jeho cílem je zaznamenat co nejširší spektrum dostupných dat, a to co možná nejpodrobněji, z různých úhlů pohledu a se zohledněním časového i prostorového kontextu. Jsou sice

předem stanovené jevy, které se budou pozorovat, konkrétní prostředí i čas sběru dat, ale přesné kategorie a pravidla nejsou předem daná (Sedláková 2014: 253).

V rámci členění dle zapojení výzkumníka do pozorované situace využívám pozorování zúčastněné, kdy je zvolený jev zkoumán zevnitř. To znamená, že jsem se v rámci sběru dat přímo účastnila dění v pozorovaných sociálních situacích, stala se členem skupiny a byla v osobním vztahu s pozorovanými jedinci (Hendl 2005: 193). Díky tomu lze zpravidla získat detailní vhled do systému a informace, k nimž by se cizinec nemusel vůbec dostat (Sedláková 2014: 254). Dále lze mnou provedené pozorování popsat jako nevyvolané, což znamená, že jsem využívala přirozeného běhu událostí a do jejich vývoje nijak nezasahovala (Sedláková 2014: 258).

A v neposlední řadě je nutné upozornit, že se jednalo o pozorování skryté¹⁷, v rámci něhož pozorování jedinci nejsou seznámeni s tím, že je někdo pozoruje (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 123). Tím bylo možné se vyvarovat získání zkreslených informací vlivem tzv. efektu morčete, tedy stavu, kdy si jedinci uvědomují, že jsou zkoumáni a z toho důvodu upravují své chování ve snaze ukázat se v lepším světle (Sedláková 2014: 168-169). Obávala jsem se také toho, že kdyby děti znaly pravý důvod mé přítomnosti, účelně by se mi vyhýbaly a trávily většinu volného času ve svých pokojích, kam jim zpravidla vychovatelé nevstupují, pokud to není nezbytně nutné, a bylo by tak nevhodné, abych se často dožadovala vstupu. Etický problém, který se se skrytým pozorováním váže, jsem alespoň zčásti vyřešila tím, že jsem veškeré informace o mém výzkumném záměru předem sdělila ředitelce dětského domova, která, jakožto zákonný zástupce klientů DD, se skrytým pozorováním souhlasila. Pravý důvod mé přítomnosti předem znali rovněž zaměstnanci DD, s nimiž jsem se v průběhu zúčastněného pozorování setkávala. Děti jsem pak o proběhlém pozorování informovala zpětně a všechny z nich souhlasily se zpracováním dat, které jsem v jeho průběhu získala.

Zúčastněné pozorování v dětském domově probíhalo jeden týden, zahrnutý tedy byly jak všední dny, tak i víkend. Děti mě považovaly za pomocnou vychovatelku, což nevyvolávalo žádná podezření, protože jsem podobnou pozici pro daný dětský domov v minulosti již zastávala na dvou letních pobytech, které vedení DD pro své klienty pořádalo. Většina dětí mě tedy z těchto pobytů již znala, což mi po celou dobu sběru dat

¹⁷ Vhodnější by zřejmě bylo označit provedené pozorování jako částečně skryté. O pravém důvodu mé účasti v dětském domově totiž sice nevěděly děti (tj. klienti dětského domova), nicméně zaměstnanci dětského domova, kteří se rovněž stali nepřímo předmětem mého zkoumání, byli s mým výzkumným záměrem předem srozuměni.

velmi pomáhalo, protože děti ke mně díky tomu od počátku přistupovaly velmi pozitivně, nestyděly se a chovaly se přede mnou přirozeně hned od prvního dne sběru dat. Další informace týkající se časového průběhu pozorování jsou popsány níže v příslušné kapitole.

3.3.2 Vědecký individuální rozhovor

Další významnou technikou sběru dat byl v rámci mého výzkumu vědecký rozhovor. Zúčastněné pozorování má totiž řadu již popsaných výhod, ale skýtá také několik nevýhod. Mezi nejzásadnější slabiny pozorování patří, že lze při něm odhalit pouze vnější projevy chování a nikoli procesy odehrávající se uvnitř člověka a že se vždy odehrává jen ve vybraném časovém úseku, a nedokáže tak postihnout nic, co se děje nad rámec tohoto časového ohraničení (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 126). Proto jsem se rozhodla provést také individuální rozhovory.

Vědecký rozhovor je, na rozdíl od pozorování, uměle navozenou sociální situací (Sedláková 2014: 208), přičemž se jedná o interakci mezi tazatelem a dotazovaným, v níž se tazatel snaží získat od informantů data potřebná k zodpovězení výzkumných otázek (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 82; Kerlinger 1972: 458). Rozhovory významně doplňují techniku zúčastněného pozorování, protože umožňují od jedinců získat informace hlubšího zaměření, které jinak zůstávají skryty v jejich mysli (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 82-83). Rozhovory jsou rovněž velmi vhodné pro výzkum dětí, a to z toho důvodu, že rozhovor je neustále pod kontrolou tazatele, který jej může individuálně přizpůsobit podle aktuální situace, například může otázku znovu zopakovat nebo přeformulovat při nedorozumění, případně celý rozhovor přerušit či odložit (Surynek, Komárková & Kašparová 2001: 83; Kerlinger 1972: 456).

Vědecké rozhovory lze rozdělit podle míry standardizace na rozhovory strukturované, polostrukturované a hloubkové. U strukturovaného rozhovoru jsou předem stanovené všechny otázky, stejně jako jejich pořadí i přesná formulace (Kerlinger 1972: 458). Polostrukturovaný rozhovor má předem dané schéma a soupis nejpodstatnějších otázek, ale zůstává na tazateli, v jakém pořadí a znění je bude pokládat a zda je v průběhu rozhovoru doplní o další otázky (Sedláková 2014: 211; Hendl 2005: 174). Hloubkový neboli nestandardizovaný rozhovor je naopak naprosto

otevřený, protože se při něm neužívá žádného předem připraveného schématu a konkrétní otázky vyplývají až spontánně v samotném průběhu rozhovoru (Kerlinger 1972: 458).

V rámci tohoto výzkumu jsou využity rozhovory polostrukturované, které se také označují jako rozhovory s návodem. Tento název vyplývá ze skutečnosti, že před samotnou realizací rozhovoru se vytváří tzv. návod, tedy seznam témat (případně i konkrétních otázek), které se mají v rámci rozhovoru probrat. Je však na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí potřebné informace získá. To tazateli umožňuje rozhovor dle svého uvážení přizpůsobovat a doplňovat o další otázky (Hendl 2005: 174). Dochází tak ke kombinaci výhod standardizované i nestandardizované formy dotazování, protože pomáhá udržet potřebné zaměření rozhovoru, ale zároveň tazateli dovoluje přizpůsobit se situaci (Sedláková 2014: 211; Hendl 2005: 174).

Rozhovory jsem vedle s každým dítětem zvlášť. Všechny do výzkumu zařazené děti s uskutečněním rozhovoru souhlasily, a proto jsem celkem získala deset rozhovorů. Jeden rozhovor trval průměrně 45 minut, což je délka, během které bylo možné získat potřebné informace a zároveň udržet pozornost dětí. V průběhu realizace rozhovoru bylo vždy dané dítě omluveno z programu dětského domova, takže bylo rovněž mým cílem zvolit takovou délku rozhovoru, abych nevytrhovala jedince z jejich zavedeného programu na příliš dlouhou dobu. Rozhovory probíhaly v soukromé místnosti, kterou mi ředitelka dětského domova na požádání uvolnila, takže v průběhu nedocházelo k žádnému vyrušování třetími osobami. Vzhledem k tomu, že všechny děti souhlasily s pořízením audionahrávky, byly veškeré rozhovory nahrány na diktafon.

Významnou součástí rozhovorů bylo rovněž téma digitální gramotnosti, se kterou se pojí významná nevýhoda dotazování, a to že informanti hodnotí své dovednosti subjektivně, a značnou roli tak hrají nejen skutečné dovednosti, ale také sebevědomí daného jedince. Ačkoliv jsem ohledně digitální gramotnosti získala určitá data již v rámci zúčastněného pozorování, nepovažovala jsem je za dostatečné, neboť v nijak neovlivněných situacích děti prováděly pouze činnosti, které již uměly a bavily je, a nebylo tak možné zjistit nic například o dovednostech, které sice ovládají, ale dělají je pouze v případě nutnosti.

Z toho důvodu jsem se rozhodla vložit do průběhu dotazování také drobné úkoly, které sloužily jednak jako objektivnější způsob zjištění digitální gramotnosti a jednak jako zpestření, jež napomáhalo udržovat pozornost dětí. Součástí rozhovoru tak bylo rozebírání dvou předem připravených fotografií (viz přílohy 2 a 3), konkrétně fotografií

„zdi“ svého facebookovém profilu a fotografii seznamu odkazů, které vygeneroval vyhledávač Google po zadání hesla „nejlepší sluchátka. S dětmi jsem pak probírala, zda dané webové služby umí používat, ale také zda chápou základní principy jejich fungování. Rozebrali jsme rovněž další prvky na fotografiích viditelné, jako například personalizovanou reklamu, určování polohy užívaného digitálního zařízení, řazení webových stránek při vyhledávání určitého hesla pomocí vyhledávače a podobně.

S vychovateli dětského domova, kteří, ačkoliv spíše nepřímo, jsou rovněž předmětem zkoumání, jsem vědecké rozhovory neprováděla, v průběhu zúčastněného pozorování jsem však s nimi často komunikovala, a prováděla tak, samozřejmě s jejich souhlasem, krátké rozhovory pro doplnění informací, které mi děti samy nebyly schopné poskytnout.

3.4 Harmonogram a průběh sběru dat

Prvním krokem v rámci celého výzkumného šetření byla domluva s ředitelkou vybraného dětského domova. Ta proběhla nejprve telefonicky, kdy jsem ředitelce DD nastínila svůj záměr, a domluvily jsme se na osobní schůzce. Ta se pak konala 11. ledna 2017 přímo v prostorách dětského domova. V rámci schůzky jsem ředitelku seznámila s cílem výzkumu a požádala o svolení k zúčastněnému pozorování a rozhovorům včetně pořizování audionahrávek. Pod podmínkou příslibení anonymity dětí, která pro mě byla naprostou samozřejmostí, ředitelka dětského domova s výzkumem souhlasila a v průběhu celého šetření mi vycházela vstříc.

Vzhledem k tomu, že většina dětí žijících v daném dětském domově mě již znala z několika letních pobytů, na které jsem jezdila jako pomocná vychovatelka, rozhodla jsem se, že v průběhu zúčastněného pozorování budu vystupovat v podobné roli. Důvody pro toto rozhodnutí jsem již uvedla v podkapitole věnující se přímo zúčastněnému pozorování. Obecně lze říci, že skryté zúčastněné pozorování přináší podstatné výhody, především vyvarování se tzv. efektu morčete a negativní přístup zkoumaných osob k pozorovateli. Na druhou stranu mé vydávání se za pomocnou vychovatelku také negativa – děti, především ty nejmladší, se často domáhaly mé pozornosti a očekávaly mou účast na řadě aktivit, ze kterých jsem se pak musela složitě vymlouvat¹⁸.

Ředitelka dětského domova s celým výzkumem, stejně jako s mým návrhem skrytého pozorování (po dalších ujištění se ohledně anonymity všech dětí), souhlasila a předem informovala o mém plánu zaměstnanci dětského domova. Zúčastněné pozorování pak probíhalo od pondělí 20. února do neděle 26. února 2017.

Součástí vybraného dětského domova není škola, děti navštěvují různé základní a střední školy v okolí, a proto je v době školní výuky nebylo možné pozorovat. Většina dětí se do DD vrací kolem půl čtvrté odpoledne společným svozem, na tuto hodinu rovněž dochází vychovatelé a vychovatelky na svou směnu, která pak trvá přes noc až do dalšího rána, než děti odjíždí znovu do svých škol. V dětském domově zůstávají pouze jedinci, kteří jsou nemocní (případně ti, kterým daný den úplně odpadla výuka), a stará se zde o ně přímo ředitelka, případně k tomu určené vychovatelky. Tomuto režimu jsem se v rámci svého šetření musela přizpůsobit, a proto jsem většinu dnů přijížděla do DD, stejně jako děti a vychovatelé, před půl čtvrtou odpoledne, kde jsem

¹⁸ Nicméně si myslím, že se mi postupně podařilo veškerá podstatná data získat, a proto i zpětně považuji své rozhodnutí zvolit skryté pozorování za přínosné.

zůstávala až do večerky, tedy do deváté hodiny večer. Zůstat v dětském domově přes noc bylo bezpředmětné, neboť všechny děti musí v noci zůstat ve svých pokojích, takže nebylo možné zjišťovat jejich případnou aktivitu s ICT. Vzhledem k tomu, že v průběhu zúčastněného pozorování nebylo ani jedno z dětí nemocné, a žádné z nich tak nezůstávalo v průběhu dopoledne v DD, nebylo rovněž nutné se v rámci zúčastněného pozorování zabývat tímto aspektem.

Jiná situace pak nastává o víkendech. Řada dětí odjíždí ke svým příbuzným či do hostitelských rodin¹⁹, ostatní pak tráví víkend v DD společně s vychovatelkami či vychovateli, kteří tam s nimi zůstávají nepřetržitě od pátku odpoledne až do pondělního rána, než děti jedou do školy. Víkendové dny v rámci zúčastněného pozorování, tedy sobotu 25. a neděli 26. února, jsem proto rovněž v dětském domově strávila prakticky celý den, konkrétně jsem přijížděla ráno v 7 hodin, než se probouzely první děti, a odjížděla opět v době večerky, která je oproti školním dnům o hodinu později, tedy v deset hodin večer.

Rozhovory jsem pak s dětmi vedla od pátku 17. března do neděle 19. března 2017, a to s každým z dětí zvlášť v soukromé místnosti. V tomto okamžiku jsem již dětem sdělila důvod a konkrétní záměr rozhovorů a rovněž jsem jim zpětně prozradila pravý důvod své přítomnosti v průběhu zúčastněného pozorování a požádala je o svolení získané informace využít. Dále jsem je ujistila o anonymitě veškerých informací a požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon.

V rámci rozhovorů jsem se dětí také zeptala, pod jakým jménem najdu jejich profil na Facebooku i dalších sociálních sítích a zda si je případně můžu přidat do svého seznamu kontaktů. Na jejich profilech jsem poté analyzovala četnost přidávání obsahů či reakcí na obsahy ostatních uživatelů, ale také míru zveřejňování osobních informací, jejich pravdivost a další aspekty.

Tímto jsem ukončila svůj sběr dat a překročila k fázi transkripce. Nahrané rozhovory jsem přepisovala do počítače, stejně jako část poznámek ze zúčastněného pozorování. Tyto poznámky jsem totiž psala převážně rovnou do svého notebooku již v průběhu pozorování, nicméně vzhledem k tomu, že jsem se pohybovala po celém areálu dětského domova, ne na všechna místa jsem si jej brala a v tom případě jsem si poznámky psala ručně a až po ukončení sběru dat přepsala do elektronické formy.

¹⁹ Jedná se o rodiny, které dítěti poskytují tzv. hostitelskou péči. Tu lze definovat jako dlouhodobé a opakující se kontakty dítěte z dětského domova s rodinou (či jednotlivci) kteří nejsou biologickými příbuznými dítěte. Při této formě péče se přitom nepředpokládá trvalé umístění dítěte do dané hostitelské rodiny (Blahutová & Zezulová 2011: 11).

3.4.1 Problematika anonymního sběru dat

Jak jsem již zmínila v popisu průběhu sběru dat, ředitelku vybraného dětského domova stejně jako některé na výzkumu se účastnící děti jsem několikrát ujistila, že veškerá získaná data budou zcela anonymní. Jejich obavy ohledně anonymity jsou zcela pochopitelné jednak proto, že všechny děti jsou mladší osmnácti let a tedy nezletilé, a jednak také z toho důvodu, že se mi některé děti svěřily s mnoha osobními informacemi, na základě kterých by je bylo možné identifikovat.

Na anonymitu všech účastníků proto kladu obzvlášť důraz. Všechny děti jsem označila krycími jmény a rozhodla jsem se rovněž neuvádět adresu a název vybraného dětského domova. I přesto by však někteří čtenáři této práce mohli z uvedeného, poměrně podrobného, popisu dětského domova místo sběru dat odvodit a díky tomu pak z popisu a výpovědí odhadnout také identitu samotných dětí. Jak uvádí Sedláková: „... ačkoli je nahrazení jmen informantů pseudonymy samozřejmostí, nemusí být vždy dostačující pro udržení jejich anonymity. Identita informantů může být odvoditelná z dalších údajů, které jsou o nich následně v práci uvedené, stejně jako lze často odvodit z uvedených skutečností místo realizace výzkumu“ (Sedláková 2014: 221-222). Z těchto důvodů nepřikládám přepisy rozhovorů ani poznámky ze zúčastněného pozorování (tzv. terénní deník) jako přílohu.

4 Analytická část

Tato část práce obsahuje analýzu získaných dat. Ještě než přistoupím přímo k analýze, věnuji první kapitole charakteristice zkoumaného dětského domova – stručně popíši areál DD, pravidla, která se v něm dodržují, a stanovený denní režim, kterým se musí klienti i zaměstnanci dětského domova řídit. Tato charakteristika umožňuje pochopit základní principy fungování dětského domova, stejně jako některé zásadní odlišnosti života v ústavním zařízení. V neposlední řadě stručně popíši klienty, kteří tvořili výzkumný vzorek.

Následující kapitoly se pak již týkají samotné analýzy dat, kterou jsem se rozhodla rozdělit do tří okruhů. Jednotlivé okruhy nejsou zvoleny tak, aby každý z nich odpovídal na jednu konkrétní výzkumnou otázku, přesto je postupně na veškeré výzkumné otázky zodpovězeno. Vzhledem k tomu, že se v práci zaměřuji na koncept digitální propasti a jeho rozdělení na propast primární a sekundární, souvisí zvolené tematicky okruhy z velké části s tímto konceptem. První blok analýzy dat významně souvisí s primární digitální propastí - zaměřuje se především na fyzický přístup dětí z DD k jednotlivým typům ICT a na jejich motivaci dané technologie používat. Druhý tematický celek je věnován digitální gramotnosti dětí vybraného dětského domova a činnostem, k nimž ICT využívají. Z toho vyplývá, že tento blok je vztažen ke konceptu sekundární Digital Divide. Třetí část analýzy je pak speciálně věnována online sociálním sítím, neboť se jedná o typ webových služeb, které jsou u dětí ze zkoumaného dětského domova nejoblíbenější, a navštěvování sociálních sítí je jejich nejčastější činností spojenou s užíváním ICT.

4.1 Charakteristika zkoumaného dětského domova

Výzkumné šetření probíhalo ve vybraném dětském domově, tedy školském zařízení pro výkon ústavní výchovy pro děti a mládež, jehož činnost je vymezená zákonem 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zkoumaný dětský domov je soukromé školské zařízení, které započalo svou činnost v roce 2000. Již od počátku se jednalo o dětský domov rodinného typu (který je v současnosti jediným možným typem DD – viz kapitola 2.4), děti jsou rozděleny do čtyř rodinných buněk (tzv. rodinek), přičemž v každé z nich se střídají dva vychovatelé. Celkem tedy dětský domov zaměstnává osm vychovatelů či vychovatelek²⁰, přičemž na jedné směně jsou přítomní vždy čtyři z nich. Mezi další zaměstnance DD patří uklízečka a kuchařka, které jsou v areálu přítomné pouze ve všední dny a směna jim končí ještě předtím, než se děti vrací ze svých škol, dále pak asistent pedagoga a pán, jenž zastává funkci údržbáře, topiče a řidiče soukromého minibusu zároveň. Jednou za čtrnáct dní je v dětském domově rovněž přítomný psycholog.

Maximální kapacita dětského domova je 32 dětí, při jejím dosažení tak v každé rodinné buňce žije osm jedinců. Při rozdělování dětí do jednotlivých rodinek se zpravidla bere ohled na sourozenecké vztahy, a proto jsou sourozenci (pokud tomu nebrání závažné okolnosti) umisťováni do stejné buňky a často také do společného pokoje. Dalším významným faktorem, který určuje zařazení jedince do konkrétní rodinné buňky, je jeho věk – v každé buňce by měly žít děti různého věku z důvodu co největšího přiblížení se obrazu klasické vícečlenné rodiny.

V době, kdy sběr dat probíhal, měl DD klientů méně, než je jeho maximální kapacita, konkrétně 27 dětí ve věkovém rozmezí tři až dvacet let, české i romské národnosti. Rozdělení do jednotlivých rodinných buněk²¹ bylo následující – v rodince 1 žilo osm dětí, v rodince 2 pobývaly čtyři děti, rodinka 3 se skládala pouze z chlapců, kterých bylo celkem sedm a v rodince 4 společně žilo osm dětí. Základ každé rodinné buňky tvořili sourozenci a ti byli doplněni několika jednotlivci, kteří buď žádného sourozence v dětském domově neměli, nebo je bylo nutné se svým sourozencem (či

²⁰ Ve zkoumaném dětském domově jsou vychovatelky (případně vychovatelé) dětmi oslovovány jako „tety“ („středové“)

²¹ Zaměstnanci daného dětského domova i samotní klienti užívají zásadně označení „rodinka“, proto budu dále tento pojem také používat nejčastěji. Jednotlivé rodinky jsou pak v DD označeny čísly 1-4. Tato numerická označení se v rámci dětského domova běžně užívají jakožto jednoduchý výraz pro identifikaci konkrétní buňky v rámci komunikace – např. „Dones tohle na jedničku.“ (podobně samozřejmě užívají také označení „dvojka“, „trojka“ a „čtyřka“).

několika sourozenci) rozdělit. Rozložení dětí v jednotlivých rodinkách vypadalo tedy následovně:

- **Rodinka 1:** Celkem osm dětí (tři dívky, pět chlapců) – čtyři sourozenci a čtyři jednotlivci. Tři z těchto jednotlivců nemají v daném DD žádného bratra či sestru. Poslední z jednotlivců má ostatní sourozence na rodnice 4, do níž však nebyl umístěn, protože trpí hyperaktivitou a ve čtvrté rodnice se již nacházelo velké množství mladších dětí, které samy o sobě vyžadují větší péči ze strany vychovatelek. Z toho důvodu pracuje na popisované rodnice buňce kromě vychovatelů také asistent pedagoga, který se speciálně věnuje zmiňovanému hyperaktivnímu chlapci. Součástí výzkumného vzorku byli dva ze sourozenců a dva jednotlivci.
- **Rodinka 2:** Celkem čtyři děti (tři dívky, dva chlapci) – tři sourozenci a jedna dívka jakožto jedináček. Tato rodnice má výrazně méně dětí než buňky zbývající, protože v ní žijí ty nejmladší děti z celého dětského domova. Z toho důvodu se z této rodnice buňky výzkumného šetření přímo neúčastnilo žádné z dětí.
- **Rodinka 3:** Celkem sedm dětí (pouze chlapci) – dva bratři a pět jednotlivců. Dva z těchto jednotlivců nemají v DD žádného sourozence, ostatní jsou se svými sourozenci rozděleni – jeden chlapec má (stejně jako již zmiňovaný chlapec z rodnice 1) ostatní sourozence v rodnice 4, zbývající dva chlapci mají, rovněž v rodnice 4, každý po jednom sourozenci, se kterými však při společném pobytu špatně vycházejí. Z této buňky se výzkumu účastnili oba bratři a jeden z chlapců, který v DD sourozence nemá.
- **Rodinka 4:** Celkem osm dětí (pět dívek, tři chlapci) – šest sourozenců a dva jednotlivci. Oněch šest sourozenců má, jak jsem již popsala, dva bratry v rodnicích 1 a 3. Zbývající dvě děti mají své sourozence v rodnice 3 (dívka v ní má bratra a chlapec rovněž bratra), nedokážou s nimi však dobře vycházet, a proto jsou rozděleni. Do výzkumného vzorku byly z této rodnice zařazeny tři dívky.

4.1.1 Popis areálu dětského domova

Zkoumaný dětský domov se nachází uprostřed přírody, nejbližší vesnice je vzdálená zhruba tři kilometry a cesta do okresního města, v němž většina dětí z DD studuje, je dlouhá přes 17 kilometrů. Samotný areál dětského domova se skládá ze dvou budov, které děti i zaměstnanci v dětském domově pro odlišení označují písmeny A a B. Součástí areálu je také dvůr, terasa a hřiště. Budovy jsou postaveny do tvaru písmene U, a mezi nimi se tak nachází prostor pro uzavřený a krytý dvůr, z něhož směřují všechny vstupy do budov. Dvůr je uzavřen bránou, kterou lze otevřít pouze zevnitř nebo klíčem, a díky tomu je možné kontrolovat, kdo z areálu odchází i přichází do něj. Za touto uzavřenou částí areálu se pak nachází terasa a hřiště.

Z pohledu vstupu do areálu je dvůr ohraničený z pravé strany budovou A a ze strany levé budovou B. Obě budovy jsou pak spojeny prostory využívanými jako sklady. Budova A je dvoupatrová, skládá se tedy z přízemí a jednoho patra, přičemž každé podlaží je navíc rozděleno na dvě části propojené spojovacími dveřmi. V přední části budovy se v přízemí nachází kancelář a ubytovací jednotka ředitelky DD, kuchyň, společenská a návštěvní místnost, posilovna a také místnost izolace a karantény. V patře nad tímto komplexem je umístěn služební pokoj vychovatelů a celá rodinka 1 skládající se ze společenské místnosti s jídelnou a balkonem směřujícím do dvora, místnosti s pingpongovým stolem, úklidové místnosti a chodby, odkud postupně vedou dveře do čtyř dvou nebo třílůžkových dětských pokojů s vlastním sociálním zařízením. Na této chodbě se rovněž nachází velká skříň s knihami volně přístupnými pro všechny klienty DD.

V druhé části budovy A se v přízemí nachází rodinka 4 – společenská místnost s jídelnou, úklidová místnost, šatna, tři pokoje (dva dvoulůžkové a jeden čtyřlůžkový) a dvě sociální zařízení. O patro výš je pak umístěná místnost pro psychologa DD a celá rodinka 2, tedy její společenská místnost s jídelnou a balkonem, úklidová místnost a chodba se vchody do čtyř oddělených dvoulůžkových pokojů s vlastní koupelnou. Budova B je pouze jednopatrová a obsahuje kotelnu, technické zázemí, velkou terasu a místnosti rodinky 3, konkrétně společenskou místnost s jídelnou, úklidovou místnost a čtyři pokoje po dvou až čtyřech lůžkách, přičemž každý z pokojů disponuje vlastním sociálním zařízením. Za budovou B se rozléhá velké písečné hřiště se dvěma brankami. Pro lepší představu je k práci přiložen jednoduchý plánec areálu (příloha 4).

Ačkoliv jsou jednotlivé rodinné buňky rozdělené do různých částí areálu, jsou vzájemně propojeny schodištěm, spojovacími dveřmi, případně dvorem, který je dětem volně přístupný. Děti tedy v průběhu dne velmi často různě přebíhají a pobývají v jiných rodinkách, než do kterých patří. Většinu činností, které jsou součástí pevně stanoveného denního režimu (viz níže), však děti vykonávají v rámci své rodinné buňky.

Na závěr této kapitoly se zaměřím na bližší popis společenské místnosti neboli klubovny, která je součástí každé rodinky, protože v ní jsou umístěná prakticky veškerá média, jež jsou pro všechny děti z rodinky společná. Každá klubovna je zařízená pohovkou, křeslem, skříňkou obsahující časopisy i různé stolní společenské hry, konferenčním stolem a dále také televizorem, společným počítačem a pevnou telefonní linkou, která se využívá pouze jako spojení mezi jednotlivými rodinkami a nelze z ní volat mimo areál dětského domova. Z nových informačních a komunikačních technologií, které jsou pro děti z dané rodinky společné, se v klubovnách objevují pouze počítače se zavedeným internetem.

4.1.2 Denní režim dětského domova a jeho vliv na užívání ICT

Pevně stanovený denní režim je jedním z aspektů, v nichž se život dětí v ústavu většinou liší od života ostatních dětí žijících v rodinném prostředí. Denní program má, mimo jiné, vliv na užívání ICT, protože aktivity určené programem jsou pro děti žijící v DD samozřejmě přednostní a zpravidla povinné.

Základní body denního programu jsou stanovené vnitřním řádem DD, přičemž pravidla pro školní dny jsou podrobněji stanovené a pevnější (kromě pátku, kdy je dětem povolena pozdější večeře a není nutné, aby se děti na následující den učily) než víkendový denní režim, který je více v rukou vychovatelek. Denní program udaný vnitřním řádem DD je popsán v následujících čtyřech tabulkách:

Tabulka 1. Denní program platný od pondělí do čtvrtka

Čas	Program		
	Mladší děti	Starší děti	
6:00 - 6:45	budíček, ranní hygiena, snídaně, odchod na autobus		
6:50	odjezd do mateřské, základní či střední školy		
12:30 – 15:45	příchod ze škol, osobní volno		
15:45 – 16:00	odpolední svačina		
16:00 – 17:30	příprava na vyučování, individuální činnosti		
17:30 – 18:30	osobní volno		
18:30	večeře		
19:00 – 19:30	úklid společných prostor		
19:30 – 20:00	osobní hygiena, příprava na večerní klid	osobní volno	
20:00 – 20:30	večerní klid		
20:30 – 21:00			příprava na večerní klid
21:00			večerní klid

Tabulka 2. Denní program platný v pátek

Čas	Program		
	Mladší děti	Starší děti	
6:00 - 6:45	budíček, ranní hygiena, snídaně, odchod na autobus		
6:50	odjezd do mateřské, základní či střední školy		
12:30 – 15:45	příchod ze škol, osobní volno		
15:45 – 16:00	odpolední svačina		
16:00 – 17:30	příprava na vyučování, individuální činnosti		
17:30 – 18:30	osobní volno		
18:30	večeře		
19:00 – 19:30	úklid společných prostor		
19:30 – 20:30	osobní volno		
20:30 – 21:00	osobní hygiena, příprava na večerní klid	osobní volno	
21:00 – 21:30	večerní klid		
21:30 – 22:00			příprava na večerní klid
22:00			večerní klid

Tabulka 3. Denní program platný v sobotu

Čas	Program	
	Mladší děti	Starší děti
8:30 - 9:00	budíček, ranní hygiena, snídaně	
9:00 – 12:00	individuální činnosti, úklid, příprava společného obědu	
12:00 – 12:30	oběd, úklid	
12:30 – 16:00	osobní volno, individuální činnosti	
16:00 – 16:15	odpolední svačina	
16:15 – 18:30	osobní volno, individuální činnosti	
18:30	večeře	
18:30 – 19:00	úklid společných prostor	
19:00 – 20:30	osobní volno	
20:30 – 21:00	osobní hygiena, příprava na večerní klid	osobní volno
21:00 – 21:30	večerní klid	osobní hygiena
21:30 – 22:00		příprava na večerní klid
22:00		večerní klid

Tabulka 4. Denní program platný v neděli

Čas	Program	
	Mladší děti	Starší děti
9:00 - 10:00	budíček, ranní hygiena, snídaně	
10:00 – 12:00	individuální činnosti, úklid, příprava společného obědu	
12:00 – 12:30	oběd, úklid	
12:30 – 16:00	osobní volno, individuální činnosti	
16:00 – 16:15	odpolední svačina	
16:15 – 18:30	příprava do školy	
18:30	večeře	
18:30 – 19:00	úklid společných prostor	
19:00 – 20:00	osobní hygiena, příprava na večerní klid	osobní volno
20:00 – 21:00	večerní klid	příprava na večerní klid
21:00		večerní klid

Jak vyplývá z uvedeného režimu dětského domova, ve školní dny mají děti možnost užívat ICT především v odpoledních a večerních hodinách poté, co se vrátí ze školy a splní řádem stanovené povinnosti, mezi něž patří především příprava do školy a úklid rodinky. Starší děti (tj. děti z druhého stupně základní školy), které nedochází do některé ze škol v nejbližším městě, ale studují v přilehlé vesnici, nemusí po skončení vyučování čekat na společný svoz, jenž všechny děti přiváží před čtvrtou hodinou odpoledne zpět do areálu DD, ale mohou se do dětského domova vracet pěšky. Tyto děti mají osobní volno, dokud se svozem nevrátí ostatní, a tím i další prostor pro využívání dostupných ICT.

O víkendu je program volnější, ve vnitřním řádu se z velké části nechává prostor pro tzv. individuální činnosti. To znamená, že je ponechán prostor vychovatelům a vychovatelkám, kteří mají o víkendu službu, a ti mohou dětem buď ponechat osobní volno a dovolit jim zvolit si vlastní způsob trávení volného času, nebo mohou vymyslet společnou aktivitu²². Obecně však lze říci, že ve víkendové dny mají děti osobní volno velkou část dne a tím i dostatek prostoru pro využívání ICT.

Co se týče večerního klidu, jeho doba je pro každý den přesně stanovená vnitřním řádem DD. V této době musí být všechny děti, kterých se večerka týká, na svých pokojích, musí mít zhasnuté hlavní světlo, ležet ve své posteli a nerušit ostatní. Užívání vlastních ICT však po večerce přímo zakázané není (dodržování takového zákazu by totiž nebylo možné nijak kontrolovat, protože děti jsou zavřené v pokojích a vychovatelé jim do nich vstupují pouze z konkrétních důvodů), proto je tento čas před usnutím dalším možným prostorem pro aktivity spojené s ICT.

4.1.3 Pravidla dětského domova a jejich vliv na užívání ICT

Pravidla dětského domova stanovuje vnitřní řád DD, a to v souladu s právy i povinnostmi dětí s nařízenou ústavní výchovou. Vnitřním řádem zmiňovaná práva a povinnosti klientů DD korespondují se zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který se touto problematikou

²² Tyto aktivity bývají buď společné pro celý dětský domov a řídí je všichni vychovatelé společně, nebo se jedná o aktivitu určenou jedné konkrétní rodince a řízenou vychovatelem, který má v dané buňce směnu. Jedná se například o společné procházky, sportovní turnaje, kreativní tvorbu za účelem vyzdobit společenskou místnost rodinky a podobně.

zabývá. V souladu se zákonem jsou rovněž ve vnitřním řádu stanovená výchovná opatření, která mohou mít podobu trestu v případě prokázaného porušení povinností, nebo naopak odměny v případě příkladného úsilí a plnění povinností.

Vnitřní řád zkoumaného dětského domova stanovuje jedenáct všeobecných zásad, kterými by se měli řídit jak klienti, tak i zaměstnanci dětského domova. Pět z těchto jedenácti bodů se (jak přímo, tak i nepřímo) týká informačních a komunikačních technologií. První z těchto zásad říká, že vhodnost sledovaných programů vždy posuzuje službu konající vychovatel, který smí v případě nutnosti udělit zákaz sledování, a to jak všem dětem, tak i vybraným jedincům (například vzhledem k jejich nízkému věku). Další zásada pak, nehledě na uvážení vychovatelů, výslovně zakazuje sledování hororů a akčních filmů dětem do patnácti let. Ačkoliv se dané zásady primárně vztahují k užívání televize, je možné je vztáhnout rovněž na jakékoliv audiovizuální nahrávky, například videa přehrávaná prostřednictvím ICT. Třetí z vybraných zásad stanovuje, že příchozí telefonní hovor (ať už na pevnou telefonní linku dětského domova, či na osobní mobilní telefon dítěte) smí děti přijímat pouze v době, kdy jejich voláním nebude narušen denní program, především pak příprava do školy.

Poslední dvě zásady pak souvisí přímo s ICT. Jednou z nich je, že využívání společných počítačů s internetem má primárně sloužit k přípravě do školy a k získávání všeobecných znalostí a pouze výjimečně pro zábavu. Poslední zásada se týká sociálních sítí a říká, že využívání online sociálních sítí je sice klientům DD povoleno, ale pouze v omezené míře, v závislosti na věku konkrétního jedince a vždy pod dohledem vychovatele či vychovatelky. Poslední bod se stal v současné době značně problematickým vzhledem k rozšíření poměrně levných, malých a tím snadno přenositelných typů ICT, jako jsou například chytré telefony nebo tablety, které mají děti vlastní a mohou se s nimi zavřít do svých pokojů a tím mimo dohled všech zaměstnanců DD. Uvedené zásady se proto vztahují především na technologie, jež jsou majetkem dětského domova, trvale umístěné ve společenských místnostech rodinných buněk, a tím pod možným dohledem vychovatelů.

Také některá výchovná opatření mohou mít vliv na užívání ICT. Za příkladné úsilí a výsledky při plnění stanovených povinností může být dítěti udělena odměna v několika různých podobách. Může jí být věcná či finanční odměna, povolení mimořádné vycházky, zvýšení kapesného, případně jiná mimořádná osobní výhoda. Některé z uvedených odměn samozřejmě mohou ovlivnit užívání ICT, například

zvýšení kapesného či finanční odměna umožní danému dítěti koupit si do svého mobilního telefonu více kreditu nebo snadněji našetřit na pořízení si digitálního zařízení. Mimořádná osobní výhoda, kterou lze klientovi DD udělit, může mít podobu spojenou s médii, vychovatel smí například dítěti povolit dodívání filmu (ať už v televizi či přes počítač) i po stanovené večerce nebo svolit k užívání ICT i v době, která je dle denního programu určená jiným činnostem.

Naopak při prokázaném porušení povinností²³ může být dítěti například odňata dříve udělená výhoda, omezeno trávení volného času mimo areál DD nebo zakázána účast na určité atraktivní činnosti či akci. Vzhledem k tomu, že činnosti spojené s ICT jsou pro soudobou mládež zpravidla velmi atraktivní, přímo se nabízí jako jeden z možných druhů výchovného opatření zákaz některé z takových činností. To potvrzuje i jedna z vychovatelek DD:

„Za trest jim třeba zakážeme koukat na konkrétní pořad... na nějakou určitou dobu, co jim předem řekneme. Ale nezakážeme televizi jako celou, komplexně, ale třeba týden zákazu koukání na seriál Ulice jenom. A to samý může být i na počítači že se to jako týká jen některý stránky, nebo tak. Ale tam se to blbě hlídá, když mají skoro všichni svoje mobily s wifinou, takže se spíš zakazuje ta televize.“ (vychovatelka DD)

4.1.4 Charakteristika jedinců tvořících výzkumný vzorek

V této kapitole krátce představím všech deset klientů vybraného dětského domova, kteří tvořili výzkumný vzorek. Z důvodu respektování anonymity všech účastníků výzkumného šetření jsem všem dětem přiřadila fiktivní křestní jména a příjmení vůbec neuvádím. Ostatní informace jsou uvedené pravdivě. Při představování jsem jedince seřadila dle jejich věku, od nejmladšího po nejstaršího.

²³ V rámci porušení povinností rozděluje vnitřní řád DD drobné prohřešky a hrubé porušení řádu. Mezi drobné prohřešky patří například neukázněnost, drzé chování, odmítání přípravy na vyučování, neudržování čistoty na svém pokoji. Za hrubé porušení řádu se pak považuje porušení zákazu kouření, pozdní příchod z vycházky, svévolný odchod z areálu DD, vulgární vyjadřování, nerespektování příkazů vychovatelů, opakované záškoláctví, krádeže, lhaní i podvody.

1. **MONIKA**, 12 let. Ve zkoumaném dětském domově žije od roku 2011, tedy od svých šesti let. Momentálně bydlí na rodince 1. Navštěvuje základní školu v blízké vesnici, kde má velmi dobrý prospěch. Pravidelně (každých čtrnáct dnů) navštěvuje svou matku, která trpí schizofrenií, otec se nehlásí. V dětském domově nemá žádného sourozence, mimo ústavní péči však žijí čtyři její nevlastní sourozenci – tři bratři a jedna sestra.
2. **ELIŠKA**, 12 let. V dětském domově žije od roku 2012, tj. od osmi let, a to na rodince 1. Povinnou školní docházku absolvuje na základní škole v přilehlé vesnici. Rodiče ji nenavštěvují, ani nejezdí ona k nim, neboť matka je ve vězení a otec se nehlásí. Občas ji však v dětském domově navštěvuje babička a také jezdí, společně se všemi svými sourozenci, každý druhý víkend do hostitelské rodiny. V dětském domově sdílí stejnou rodinnou buňku se svými dvěma staršími bratry a mladší sestrou (jeden z bratrů – Jonáš je rovněž zařazen do výzkumného vzorku).
3. **JONÁŠ**, 14 let. Jedná se o jednoho z bratrů Elišky, a proto pro něj platí podobné informace. V dětském domově rovněž přišel v roce 2012, kdy mu bylo deset let. Dochází do základní školy v nedaleké vesnici, jeho prospěch je ve srovnání se spolužáky nadprůměrný. Navštívit ho občas přijíždí pouze jeho babička, protože otec se nehlásí a matku má ve vězení. Pravidelně jezdí do hostitelské rodiny. Bydlí na rodince 1 společně se svými třemi sourozenci.
4. **PAVEL**, 14 let. Do zkoumaného dětského domova přišel v deseti letech, a to v roce 2012. Navštěvuje stejnou základní školu jako výše zmínění, tedy vesnickou školu nacházející se nejbližší od areálu dětského domova a dle známek se jedná o průměrného studenta. Z rodiny je v kontaktu s matkou, k níž pravidelně jezdí na návštěvu. Má celkem šest sourozenců, konkrétně dva starší bratry (starší z nich se momentálně nachází ve výchovném ústavu, druhý bratr je spolu s Pavlem ve stejném DD), tři mladší sestry, které jsou umístěny v jiném dětském domově, a nejmladší bratr žije s matkou. Spolu s bratrem Pavlem obývá rodinku 3.

5. **VOJTĚCH**, 14 let. Do dětského domova přišel teprve v loňském roce a začal také chodit na základní školu v blízké vesnici, kde studuje bez větších problémů. Dosahuje vynikajících výsledků v matematice a fyzice, v ostatních předmětech je spíše průměrným studentem. Bydlí v rodince 3. Ačkoliv má matku, s níž žije jeho dva sourozenci, on se při návštěvě u nich chová velmi agresivně, a proto k nim již nejezdí.
6. **KLÁRA**, 15 let. V dětském domově je již od roku 2008, tedy od svých sedmi let. V roce 2011 absolvovala osmitýdenní pobyt v dětském diagnostickém ústavu, jinak žije v daném DD nepřetržitě, momentálně na rodince 4. V nejbližším okresním městě navštěvuje speciální základní školu určenou ke vzdělávání jak dětí s širokou škálou postižení, tak i dětí bez postižení, které však nejsou z nejrůznějších důvodů úspěšné v jiných typech škol, což je právě případ Kláry. Její rodiče žijí odděleně, občas jezdí na návštěvu ke svému otci. Má tři sourozence, dva z nich jsou již dospělí, třetí žije ve stejném DD, ale na jiné rodince, protože se k sobě navzájem chovají agresivně.
7. **ROMAN**, 16 let. Jedná se o jednoho z bratrů Pavla představeného výše, s nímž sdílí pokoj na rodince 3. Do DD přišel ve svých třinácti letech, a to v roce 2013, tedy o rok později než Pavel. Studuje na středním odborném učilišti řemesel v nejbližším okresním městě, obor Opravář zemědělských strojů. Spolu s bratrem Pavlem jezdí pravidelně k matce. Zbývajících pět sourozenců je již popsáno výše v rámci charakteristiky Pavla.
8. **SABINA**, 16 let. Do dětského domova přišla ve dvanácti letech, v roce 2012, a to do rodinky 4, v níž žije dosud. V nejbližším okresním městě navštěvuje základní školu, kde dosahuje podprůměrných výsledků. Její rodiče žijí v Brně, několikrát do roka ji i její sourozence přijedou do DD navštívit. Navíc jezdí zhruba jednou za dva měsíce spolu s některými svými sourozenci do hostitelské rodiny. Celkem má Sabina sourozenců dvanáct – sedm z nich žije ve stejném dětském domově (pět společně s ní na rodince 4, jeden bratr na rodince 1 a jeden na rodince 3), jeden bratr je dlouhodobě umístěn v psychiatrické léčebně, dva malí sourozenci jsou v kojeneckém ústavu a dva nejmenší žijí s rodiči.

9. **VÍT**, 17 let. Ve zkoumaném dětském domově žije od roku 2002, tedy od svých tří let, aktuálně pobývá na rodince 1. Studuje střední školu, konkrétně obor Cukrář na hotelové škole v přilehlém okresním městě. Na základní škole dosahoval nadprůměrných studijních výsledků, po přechodu na střední školu se však jeho výsledky výrazně zhoršily. Když byl mladší, jezdil na návštěvy ke své matce, v současné době k ní již nejede a místo toho občas navštěvuje své dvě dospělé sestry.
10. **NINA**, 17 let. Nina je jedna ze sester Sabiny. Stejně jako ona přišla do DD v roce 2012, když jí bylo třináct. Spolu se Sabinou a dalšími čtyřmi sourozenci žije na rodince 4, přes týden však bydlí na internátu, protože studuje na obchodním učilišti ve vzdálenější obci. Zvolila si obor Pomocné kuchařské práce. Co se týče informací o její rodině, shodují se s těmi uvedenými u Sabiny – rodiče žijí v Brně a několikrát do roka jezdí své děti umístěné v DD navštívit. Má dvanáct sourozenců, z toho sedm ve stejném dětském domovu, jednoho v psychiatrické léčebně, dva v kojeneckém ústavu a dva v rodinné péči.

4.2 Analýza dat

V následující části práce postupně provedu analýzu dat, a to ve třech tematických celcích, které jsem pojmenovala Fyzický a motivační přístup k ICT, Digitální gramotnost a způsoby užívání ICT a Způsoby užívání online sociálních sítí.

4.2.1 Fyzický a motivační přístup k ICT

Tento tematický okruh významně souvisí s primární neboli přístupovou digitální propastí. Zabývám se zde totiž problematikou fyzického přístupu klientů zkoumaného dětského domova k jednotlivým typům informačních a komunikačních technologií²⁴. Tento okruh přináší odpovědi na dílčí výzkumné otázky 1 až 3:

1. *Jaké informační a komunikační technologie mají klienti DD možnost využívat přímo v areálu dětského domova a za jakých podmínek?*
2. *Kdo dětem z dětského domova přístup k ICT umožňuje?*
3. *Jaký je motivační přístup dětí z dětského domova k užívání ICT?*

Klienti zkoumaného dětského domova mají, až na několik výjimek, přístup ke dvěma druhům ICT zařízení – k osobním počítačům, které jsou dětem k dispozici jakožto majetek dětského domova a k chytrému telefonu (smartphonu), jež všechny děti ze zkoumaného vzorku mají v osobním vlastnictví. První výjimkou jsou děti, pro něž tato skutečnost platila, ale v současné době mají některé ze zařízení (a v jednom případě dokonce obě dvě) rozbité. Druhou výjimkou je pak jeden z chlapců, Vít, který má jako jediný z celého zkoumaného vzorku v osobním vlastnictví dvě zařízení, a to smartphone a tablet. Jeho výhodou oproti ostatním dětem je, že má dvě dospělé, pracující sestry, které se mu snaží pobyt v ústavu různými způsoby zpříjemnit, a daná zařízení mu proto zakoupily.

„No ten tablet mám od ségry jedný... a vlastně i mobil, ten jsem dostal už předtím někdy. K nim někdy jezdím na víkend třeba, tak od nich sem tam něco dostanu. A ten

²⁴ Jak jsem již zmínila v metodologické části práce, nezaměřuji se na všechny existující druhy ICT, ale pouze na ty v dnešní době nejrozšířenější, konkrétně na počítač (stolní i přenosný), mobilní telefon, tablet a s nimi spojený internet.

tablet, to jsem jim říkal, že je to jako dobrý, tak mi ho jedna prostě koupila na Vánoce teďka.“ (Vít)

Přístup ke společným osobním počítačům

Dětský domov klientům zajišťuje pouze přístup k osobním počítačům, společně se zavedeným internetem prostřednictvím UTP (síťového) kabelu. Jakožto k majetku DD se k užívání počítačů vztahují pravidla daná vnitřním řádem, například že se mají počítače užívat především k přípravě do školy, že na nich děti nesmí provozovat zakázané činnosti jako je třeba stahování a instalování programů a že děti musí vždy respektovat rozhodnutí svých vychovatelů týkající se toho, kdo bude PC v danou chvíli užívat a jak dlouho.

„O tom, kdo na ten počítač půjde, rozhoduje vždycky teta. Přednost mají děcka, co na něm musí udělat úkol nebo něco do školy. Ale pak, když ho nikdo na školu nepotřebuje a taky když maj udělaný všechno, co třeba měly, tak si tam můžou chodit i jen tak. Ale jenom v době osobního volna, takže třeba po večeři... Hlavně o víkendu se tam chodí, když se jim zrovna nevymyslí jinej program. A vždycky se děcka musej předem zeptat tety, jestli si počítač můžou zapnout a ta rozhodne.“ (vychovatelka DD)

Každý z vychovatelů využívá vlastní strategie, podle nichž rozhoduje, koho z dětí na počítač v době osobního volna pustí. Jedna z vychovatelek například každému dítěti z příslušné rodinky povoluje být denně na PC tři čtvrtě hodiny, jiná nejprve nechá děti, aby se zkusily domluvit samy mezi sebou, a zakročí, až když toho nejsou schopní. Další z vychovatelek se rozhoduje dle aktuálního chování dětí, přičemž děti, jejichž chování bylo ten den nejpříkladnější, mají v přístupu k počítači přednost. A poslední strategií, kterou jsem vyzkoušela, bylo upřednostňování dětí, pro něž byl společný počítač jediným dostupným ICT zařízením, tedy menších dětí, které ještě nevlastní mobilní telefon, a těch, kteří svůj mobil mají právě rozbitý.

Dětský domov disponuje celkem čtyřmi počítači se zavedeným internetem – pro každou rodinnou buňku (tj. průměrně pro sedm dětí) je určený jeden a všechny děti, které v dané rodince žijí, se na něm musí, dle rozhodnutí vychovatelů, střídat. Ve třech případech se jedná o počítač stolní, na rodince 3 je pak počítač přenosný (notebook).

S tímto notebookem je však zakázáno pohybovat a kamkoliv ho přenášet, plní tedy funkci počítače stolního. Všechny PC jsou umístěny v klubovně každé rodinné buňky, aby vychovatelé mohli kontrolovat jejich používání. Jak malý počet počítačů, tak i nedostatek soukromí při jejich používání dělají z počítačů pro děti poměrně neatraktivní zařízení.

Vzhledem k tomu, že jeden počítač je určen celé rodince, tedy zhruba sedmi dětem, a že ho klienti DD mohou využívat jen v době, kdy je denním programem stanovené osobní volno, není prakticky možné, aby se na něm všichni každý den vystřídali. Rozhodnutí vždy zůstává na vychovatelích, ti se však na službách střídají a nevedou si žádné podrobné záznamy o tom, kdo, který den a jak dlouho počítač používal, a proto se s užíváním počítačů pojí, obzvláště ze strany mladších dětí, velmi časté hádky a dohady na téma, kdo má na počítač zrovna „právo“. Některé děti se proto raději přístupu k počítači často vzdají.

„Počítač je rychlejší, ten ti to vyhledá i rychleji všechno, než v tom mobilu, víš co. Ale když on tam furt někdo je, a když se na něj konečně dostanu, tak... tak hned někdo běží za tetou, že už tam zas chce jít on... a já jsem taková tichá a nerada se hádám, tak to jdu radši na ten mobil.“ (Nina)

Většina dětí nepreferuje používání společného PC také kvůli nedostatku soukromí. Počítače jsou, z pochopitelných důvodů, umístěny ve společenských místnostech rodinných buněk, takže to, co jedinec na počítači dělá, je neustále pod dohledem nejen vychovatelů (tak, jak je primárně zamýšleno), ale i ostatních dětí. To samozřejmě nemusí být vždy nevýhodou – některé děti v DD upřednostňují kolektivní používání počítače, kdy například jeden z nich hraje jejich oblíbenou hru a ostatní mu radí, co má udělat. Často však dětem možnost samostatného používání počítače chybí. Především v případě, kdy chtějí PC využívat k soukromým záležitostem jako například k psaní e-mailů a zpráv svým přátelům či rodinným příslušníkům. Soukromí postrádají především více introvertními jedinci, kteří obecně preferují provádět činnosti o samotě.

„Nejradši jsem určitě na mobilu, protože vlastně si jako můžu zalízt kamkoli a nikdo mi nečumí furt přes rameno, co tam dělám... jak to je, když jsem na počítači. Člověk k tomu počítači prostě jenom sedne a hned se všichni seběhnou, hlavní ti malí, a čuměj, co tam

dělám. Já i jako celkem rád hraju různé hry, ale právě kvůli tomuhle je hraju jenom na mobilu.“ (Vojtěch)

Přístup k vlastním smartphonům

Z těchto důvodů uvedly všechny děti ze zkoumaného vzorku²⁵ jako své oblíbenější zařízení to, které mají (případně měly, než se jim rozbilo) v osobním vlastnictví, tedy smartphone. Mobilní telefony dětský domov svým klientům nezajišťuje, děti je musí buď od někoho dostat, nebo si je samy koupit. V rámci zkoumaného vzorku si tři jedinci koupili mobilní telefon sami a zbývajících sedm dětí mobil od někoho dostalo. Vzhledem k tomu, že všechny děti mají žijící rodinné příslušníky, s nimiž se až na jedinou výjimku (Vojtěcha) pravidelně vídají, dostala většina dětí smartphone právě od nich. Jedná se přitom jak o mobilní telefony nové, jež byly přímo určeny jako dárek, tak i o telefony starší, které rodinní příslušníci daných dětí používali a poté, co si pořídili zařízení nové, ho věnovali svým příbuzným z dětského domova.

„Já jsem mobil měla od tety svojí. Ona tady byla za náma se podívat a právě říkala, že dostala k Vánocům nověj... jako mobil... a já jsem zrovna žádněj neměla, tak mi ho dala.“ (Sabina)

Pět dětí, z oněch sedmi jedinců, kteří si smartphone nekupovali sami, dostalo mobil od některého ze svých rodinných příslušníků, s nímž jsou pravidelně v kontaktu. Zbývajících dvě děti pak smartphone dostaly od někoho jiného – Eliška jako vánoční dárek od členů své hostitelské rodiny, do níž se svými sourozenci pravidelně jezdí na návštěvu, a Monika ho dostala přes místní oddělení sociálně-právní ochrany dětí.

„Já jsem mobil dostala od sociálky.“

- *„A jak dlouho jsi ho chtěla, než ho dostalas?“*

„Tyjo, já jsem ho chtěla... tyjo dlouho... Tak tři roky, než jsem ho dostala, tak jsem ho chtěla no. Nebo tak nějak.“ (Monika)

²⁵ Jedinou výjimkou je Eliška, jejíž preference společného PC je vysvětlená v následujícím tematickém bloku analýzy dat.

Tři děti – Nina, Roman a Vojtěch – si, jak jsem již zmínila, smartphone koupily samy. Roman si na něj vydělal na brigádě, což pro klienty zkoumaného dětského domova není vůbec obvyklé. To je spojeno především s polohou areálu DD, neboť nejbližší město je od něj vzdáleno téměř dvacet kilometrů, a děti z něj proto odjíždí společným svozem brzy po škole. O letních prázdninách, které jsou pro brigády typické, pak klienti DD v areálu prakticky vůbec nepobývají, děti jezdí jednak na delší návštěvy ke svým příbuzným, jednak na dětské tábory a společné několikátýdenní pobyty na různých místech v České republice, tak i v zahraničí u moře. Příležitostí chodit někam na brigádu proto děti moc nemají. Roman však o letních prázdninách jezdívá na několik týdnů ke své matce a návštěvu u ní spojuje s brigádou, kterou si vždy najde v místě jejího bydliště.

„Se právě už těším, že si budu kupovat svůj nořas. Ale to si budu až po prázdninách kupovat, až budu u mamky, tak po práci si ho koupím. Si tam našetřím. Mobil jsem si taky takhle koupil.“ (Roman)

Nina s Vojtěchem, kteří si rovněž smartphone kupovali sami, si na něj našetřili z měsíčního kapesného, jež všichni klienti DD ze zákona musí dostávat. Zákonem je stanovené také rozmezí (tedy minimální a maximální hranice), v němž se musí výše kapesného pohybovat²⁶, konkrétní částku pak ovlivňuje rovněž chování každého klienta. Průměrně dostávají děti ve věku od 10 do 15 let každý měsíc kapesné ve výši 250 korun a starší děti 370 korun. Našetřit si tedy na smartphone pouze z kapesného není otázkou několika málo týdnů (zvláště pokud si děti chtějí či potřebují v průběhu měsíce ještě koupit něco jiného) a vyžaduje od dětí trpělivost a především spořivost, a proto se nejedná o záležitost, která by v DD byla na denním pořádku.

„No já jsem si svůj mobil sama koupila, víš? Ona vždycky teta k nám donese letáky, víš? A tam jsem si ho jako vybrala.“

- „Takže sis na něj našetřila?“

„No, já jsem taková šetřívka.“ (Nina)

²⁶ Ve věkové kategorii 10-15 let je zákonem stanovené rozmezí měsíčního kapesného 200 až 300 Kč, ve věkové kategorii 15-26 let je kapesné vyšší, konkrétně 300 až 450 Kč.

„Jo mobil mám vlastní, jsem si koupil. Ale ty nový jsou hrozně drahý, tak jsem si za dvanáct set koupil přes Bazoš.“ (Vojtěch)

„No, děcka tady často mluví o tom, jak si našetří na tomto a zas na tamto, ale pak si furt kupujou blbosti a hrozně se diví, že si nic nenašetřily. Jako jsou tady i nějaký výjimky, co si fakt nic nekupujou a pak třeba jdou a zaplatí si ze svého drahý boty celý anebo třeba ten mobil právě. Ale moc často ne... Ale mluvit o tom, jak si našetří, to umí všichni a posloucháme to pořád. A skutek utek.“ (vychovatelka DD)

Kredit, tarif, internetové připojení

Pokud klienti DD chtějí do svého smartphonu kredit, případně si zařídit a platit určitý tarif,²⁷ a nedostávají ho od svých příbuzných, musí si ho platit z kapesného. S tím se pak významně pojí skutečnost, že děti své smartphony užívají primárně pro připojení k internetu a komunikaci s druhými osobami prostřednictvím internetových služeb a klasické telefonování a posílání SMS zpráv omezují na minimum – k daným činnostem své mobily pravidelně²⁸ užívají pouze tři jedinci. Nicméně díky tomu, že většina spolužáků a dalších známých klientů DD v současné době obecně upřednostňuje interakci skrze sociální sítě před klasickým telefonováním, nepovažují děti nedostatek kreditu za nijak vážný problém. Mít kredit není totiž pro děti nezbytnou podmínkou pro komunikaci se svými kamarády, a velká část z nich ho proto ani nepotřebuje často dobíjet.

Tato situace, v níž se děti bez kreditu snadno obejdou, však neplatila vždy. Dětský domov svým klientům totiž přímo zajišťuje pouze pevný internet pomocí síťových kabelů zavedených do společných osobních počítačů. Ačkoliv tedy všechny děti vlastnily smartphony, mobilní internet si do něj nikdo z nich nepořizoval, a proto je nemohly pro připojení k internetu využívat. V té době byl pro děti kredit nezbytnou podmínkou pro možnost komunikace prostřednictvím svých mobilních telefonů, a tak za něj utrácely velkou část každého svého měsíčního kapesného.

²⁷ Nikdo ze zkoumaného vzorku si však žádný typ tarifu v dané době neplatil, všichni využívali formu kreditu a jeho dobíjení.

²⁸ V tomto konkrétním aspektu jsem si pojem „pravidelně“ vymezila ve smyslu „alespoň čtyřikrát týdně“.

„To tady bylo dřív, tak před dvěma, třema rokama, že děcka chtěly routery, aby se mohli ti, co měli mobily nebo tablety, připojit. Ale nakonec se rozhodlo, že se routery kupovat nebudou, že připojení na drát stačí a že by jako děcka stejně neměly furt vysedávat u netu jenom. Jenže děcka byly pořád bez kreditu a kapesný, co se jim dá měsíční, tak to nemaj už za tejdén, takže si ho pak ani nemaj za co koupit, ten kredit. A on pak asi někdo zjistil heslo na wifinu, co je v ředitelně, a pak všechny děcka seděly na schodech u ředitelny a připojovaly se na ni. A pak tam byly už schopný i sedět tajně po večerce, aby mohly s někým kecat na netu. Tak pak musela ředitelka dokonce wifinu na noc vypínat.“ (vychovatelka DD)

Kvůli možnosti připojit se k internetu z vlastních ICT zařízení a z jakéhokoliv místa své rodinné buňky, se postupně děti ze všech rodinek vzájemně dohodly a složily se ze svého kapesného na vlastní WiFi routery, což jim ředitelka dětského domova povolila. V současné době má tedy každá rodinná buňka WiFi připojení, které je dětem zdarma k dispozici, nicméně samotní klienti se o tuto výsadu museli přičinit a zčásti k ní finančně přispět.

„My jsme si ho (router, pozn. autorky) na čtyřku koupili teprv tak před rokem. Ale v ostatních rodinkách si ho děcka koupily už dřív mnohem... Jenže nám se za to nechtělo dávat ty prachy, prostě. Jsme stejně šli vždycky s našima mobilama třeba na jedničku za holkama a oni nám to heslo řekli, tak jsme mohli bejt na wifině tam. Jenže to byla jako hrozná výhoda, jak to ostatní měli, že mohli bejt na netu i třeba z postele, když se jim nechtělo spát nebo třeba když se ráno vzbudili před budíčkem ještě a byla nuda. A my jsme furt nadávali, tak nám pak kluci prostě řekli, ať nejsme blbý a taky si koupíme konečně, že to jako tak moc drahý není.“ (Klára)

Poruchy ICT zařízení a jejich opravy

Z vlastních peněz si děti rovněž musí zaplatit případné opravy vlastních ICT zařízení. Ve vnitřním řádu DD je navíc stanoveno, že pokud některý z klientů prokazatelně způsobí škodu na majetku dětského domova (a tedy i případné poruchy společných osobních počítačů), musí ji rovněž uhradit nebo zaplatit opravu.

- „A vy nemáte na rodince společnej počítač?“
„No měli jsme noťas. Ale teď už je dlouho rozbitej.“
- „Takže čekáte, až vám ho spraví?“
„No, spíš se čeká, až si na tu opravu našetříme... Jsme totiž na rodince měli ještě předtím normální počítač, ne noťas jakože, a ten se taky rozbil. Ale to jsme ještě jako ukecali, že už byl starej a tak a že za to prostě nemůžem, že se rozbil. Tak jsme dostali nověj noťas a ten se taky rozbil... a to teda byli všichni dost naštvaní, tak si ho prej musíme zaplatit sami, jestli nákej chceme.“ (Pavel)

V době sběru dat měly tři z deseti zkoumaných dětí svůj mobilní telefon právě rozbítý (a čtvrtý, Vojtěch, ho sice neměl rozbítý úplně, ale nefungoval mu v něm mikrofon). Chlapci žijící na rodince 3 (tedy Vojtěch a bratři Pavel s Romanem) zas měli nefunkční společný počítač. Pavel, jenž měl v té době rozbítý i svůj smartphone, tak z důvodu poruchy (teoreticky) přišel o přístup k oběma druhům ICT zařízení, nicméně vychovatelé z jiných rodinných buněk mu poměrně často umožňovali využívat jejich počítač, pokud na něj žádné z dětí žijící v dané rodince právě nepotřebovalo.

. Vlivem poruchy mělo omezený přístup k některé z ICT celkem pět jedinců, což odpovídá polovině zkoumaného vzorku, a nejedná se tak o zanedbatelný aspekt omezující dětem fyzický přístup ke zkoumaným zařízením. Skutečnost, že tak velká část dětí měla některé ze zařízení rozbité, lze přičítat především dvěma různým důvodům. První příčinou je to, že si děti musí opravu zpravidla hradit samy a často na ni nemají peníze anebo se jim do ní nechce vlastní finance investovat. Druhým důvodem je pak to, že děti se k daným ICT zařízením nechovají právě nejzodpovědněji a šetrně, a to ani k těm vlastním. S mobilními telefony si často jen tak pro zábavu ve dvojicích hází jako s míčem, nosí je neustále u sebe v kapsách, a to i při sportovních činnostech, takže není výjimkou, když někomu z nich mobil vypadne na zem a podobně.

„Ony ty děcka si podle mě často ani neuvědomujou, jakou cenu ty věci maj. Mobil většinou od někoho dostanou, takže ani nemaj tušení, kolik mobily stojí. A když se jim fakt rozbije a oni pak teprav zjistí, že na nověj z kapesnýho fakt nemaj, tak se hrozně divijou.“ (vychovatelka DD)

- „A tobě nevadí, že máš mobil rozbitej?“

„On to byl stejně šunt jako... jsem dostala od tety její starej. Si našetřím na novej, aby byl takovej, jakej chcu.“ (Sabina)

„No já mám v mobilu rozbitej mikrofon... On se mi tam něk časem opotřeboval, a když jsem telefonoval, tak mě prostě bylo špatně slyšet. Zkoušeli jsme to s kámošem ještě opravit jako, tak my jsme si vzali párátko a řekli jsme si – buď zmrvíme ten mobil úplně, ohledně toho mikrofonu, nebo ho spravíme ten mikrofon. No a zmrvili.“ (Vojtěch)

Motivace k přístupu k ICT

V teoretické části práce jsem představila model digitální propasti dle Jana van Dijka, který koncept jednoduše charakterizuje jako nerovný přístup k ICT, nicméně pojem „přístup“ rozděluje na čtyři postupné úrovně – přístup motivační, fyzický, dovednostní a uživatelský. Platí přitom, že je vždy třeba nejprve dosáhnout předcházejících úrovní přístupu, aby mohlo dojít k přístupu následujícímu. Aby tedy mohlo vůbec dojít k fyzickému přístupu k ICT, musí mu nutně předcházet dostatečná motivace dané technologie používat (van Dijk 2012: 61). Proto je součástí tohoto tematického okruhu právě i otázka motivace.

Hlavní motivace vlastnit či mít přístup k ICT zařízením je u většiny dětí ze zkoumaného vzorku velmi jednoduchá – je jí věta „protože je mají a používají všichni“. Pro děti je totiž velmi důležité držet se svými vrstevníky v tomto směru krok. Často je vlastnictví ICT, pohyb na online sociálních sítích a komunikace jejich prostřednictvím základem sociální inkluze do vrstevnických skupin (Stašová, Slaninová & Junová 2015: 24). V případě některých dětí se dokonce jedná o jediný důvod, proč ICT užívají.

„Já ten mobil moc nepoužívám. Spíš si ho vždycky vezmu do školy... Oni ho tam nosí úplně všichni, tak si ho tam vždycky taky donesu a položím na lavici, aby bylo vidět, že ho taky mám.“ (Eliška)

„No profil na Facebooku mám i tam jako sem tam někdy zajdu... ale vlastně tam nic pořádně nepřidávám a ani si to moc nečtu, co tam je. Já bych ho ani jako nepotřeboval

vlastně, ale mě se pořád děcka třeba na táboře nebo aji ve škole se mě ptali, jakej mám Facebook, že si mě chtěou přidat, tak jsem si ho radši založil, aby mě s tím už neotravovali.“ (Jonáš)

K užívání společných osobních počítačů je pro děti hlavní motivací jak nutnost vypracovat povinné úkoly do školy, tak i (a to především) možnost provozovat na nich zábavné činnosti, které by na smartphonu byly nepohodlné, nebo dokonce nemožné. Mezi nejoblíbenější patří kolektivní sledování filmů či videí na YouTube a hraní počítačových her. Co se týče smartphonů, klienti DD je užívají především pro připojení k internetu, případně pro hraní různých her. Zřejmě nejvýraznější motivací vlastnit a používat smartphone je pro téměř všechny klienty DD potřeba sociálního kontaktu se svými přáteli.

„Já si tam dycky stáhnu ňákou hru, ale pak ji stejně vždycky smažu, protože mě nebaví, ale hlavně taky proto, že mám v mobilu hrozně málo paměti a pak se mi tam třeba kvůli tý hře nevejde Messenger nebo Skype třeba a... a to je prostě pro mě důležitější, než ňáká hra, co mě stejně nebaví za tejdén.“ (Monika)

Naopak jen málo dětí pocítuje potřebu užívat ICT k získávání znalostí a dovedností přímo v práci s danými technologiemi. Přestože všichni jedinci odpověděli na otázku, zda si myslí, že je v dnešní době výhodou umět efektivně pracovat s ICT, souhlasně, pouze dva jedinci na této dovednosti účelně pracují. Softwary pro práci s textem či úpravu obrazů, ale například i e-mailovou schránku většina dětí užívá pouze jako povinnost v rámci přípravy do školy, a jedinci, jejichž učitelé nevyžadují vypracování úkolů na počítači, tyto programy nepoužívají mimo školu vůbec. Jako argumenty, proč se nesnaží rozvíjet schopnost dobře pracovat s ICT, děti nejčastěji uváděly, že na to nemají čas, že je dosud nenapadlo nad něčím takovým přemýšlet nebo že se to naučí, až když to budou opravdu potřebovat. Dva jedinci pak přímo uvedli, že jim vyhovuje užívat ICT jen pro zábavu, a proto nepotřebují s digitálními technologiemi pracovat na vyšší uživatelské úrovni.

„Já nechci bejt ňákej ajťák, nebo dělat s počítačema prostě. V mým oboru počítač fakt nepotřebuju, ve škole po mně taky nic takovýho nechcou... tak proč bych se měl něco s něma sám učit.“ (Vít)

Komparace přístupu k ICT oproti spolužákům z pohledu dětí z DD

Když byly děti v rámci individuálních rozhovorů vyzvány, aby porovnaly své možnosti přístupu k ICT s možnostmi, které mají například jejich spolužáci či další vrstevníci, všichni kromě Vojtěcha zhodnotili, že ostatní jejich vrstevníci mají o něco lepší možnosti fyzického přístupu k ICT. Vojtěch přitom netvrdil opak, pouze nebyl schopný porovnání, protože se se svými spolužáky vůbec nebaví a straní se jim. Nerovnosti viděly jednotlivé děti v různých aspektech. Někteří jedinci porovnávali množství ICT zařízení, k nimž mají někteří spolužáci přístup, někteří to, zda jsou daná zařízení jejich vlastní či se musí v jejich užívání s někým střídat, a jiní srovnávali cenu a kvalitu zařízení, k nimž mají přístup obě strany.

„No někteří kámoši ve škole mají tablet, počítač i mobil... ale asi čtyři jenom. Ale někteří mají třeba aspoň dvě věci.“ (Eliška)

„Tak ostatní ve škole jsou na tom určitě jako líp... mají lepší mobily a aji víc kreditu. Nebo mají i vlastní noťasy, to tady u nás nikdo nemá kromě jednoho... a tomu už je taky dvacet.“ (Vít)

„Jako jo, děcka ve škole mají lepší telefony... Ale jakože dotykovéj telefon máme všichni, takže se kvůli tomu ani nehádáme... Ale jsou i děcka, co mají vlastní notebook a to třeba kamarád jeden furt říká, že dneska si jede pro sluchátka k mobilu a za čtrnáct dní říká, že si jede pro nový a furt takhle... takže... jako asi jsou tam děcka, co jsou na tom o dost líp.“ (Monika)

„Děcka ve škole mají rychlejší internet... a lepší a vyvinutější mobily.“ (Jonáš)

Ačkoliv prakticky všichni vyhodnotili, že ve srovnání s vrstevníky je jejich přístup k ICT horší, všichni k tomuto názoru hned dodávali, že jim to nevádí a ostatním nezávidí, protože je pro ně důležité alespoň nějaké zařízení mít a na jejich počtu či ceně jim zas tolik nezáleží.

„Hele víš co, já se v těch mobilech takhle vůbec nevyznám, co je lepší, nejlepší... Někomu jde třeba o značku, mně o ní nejde. Hlavně že mám nákej.“ (Nina)

Po delším zamyšlení a srovnávání však nakonec někteří jednotlivci, převážně ti starší studující na střední škole, přiznali, že v určitých situacích svým spolužákům a kamarádům možnost širšího přístupu k ICT závidí, případně kdysi záviděli. Nevýhody neviděli tolik ve vlastnictví starších či méně výkonných typů zařízení, ale spíše hovořili o těch ICT zařízeních, které v osobním vlastnictvím vůbec nemají či dříve neměli. Například vzpomínali na dobu, kdy byli mladší a ještě neměli mobilní telefon, ale ostatní děti ve třídě už ano, případně zmiňovali nevýhody plynoucí z toho, že nemají vlastní notebook.

„No já jsem teď na tom intru a tam už má většina ty nořasy a večer si jedou všechny ty seriály a filmy, tak to mně jako trochu vadí... nebo když nám zadaj úkol do školy, tak to bych ho jako taky potřebovala mít prostě na tom intru a vyhledat to víš... Ale když není, no tak není a hledám to v mobilu na tý mini obrazovce, no.“ (Nina)

„Tak jako taky se mi stalo, když třeba jsem byla někdy v pátý třídě a teďka holky všechny měly mobily a já ještě nic... tak jsem si třeba taky někdy vymýšlela, že jako telefon mám a že mám dotykovej a hodně velkej a tak.“ (Monika)

4.2.2 Digitální gramotnost a způsoby užívání ICT

V následujícím tematickém celku analýzy dat se zabývám aspekty spojenými se sekundární digitální propastí. Zaměřuji se tedy přímo na užívání informačních a komunikačních technologií. Z pohledu van Dijkova modelu digitální propastí a jeho čtyř úrovní přístupu k ICT se věnuji třetí a čtvrté úrovni, tedy digitálním dovednostem a způsobům užívání informačních a komunikačních technologií (ve významu frekvence a různorodosti).

Hlavními tématy této části analýzy jsou proto činnosti prováděné prostřednictvím ICT a jejich různorodost, frekvence, s níž klienti dětského domova ICT užívají, a samozřejmě také jejich digitální gramotnost. Zodpovězeny jsou dílčí výzkumné otázky 4 až 6:

4. *Jak často děti z dětského domova ICT používají?*
5. *Jaké činnosti děti z dětského domova prostřednictvím ICT pravidelně provozují?*
6. *Jakou mírou digitální gramotnosti děti z dětského domova disponují?*

Frekvence užívání ICT

Kromě Sabiny, Kláry a Pavla, jejichž situaci popíši níže, využívají všechny děti některou z dostupných ICT úplně každý den²⁹. Pokud se však zaměřím zvláště na četnost užívání společných osobních počítačů a vlastních smartphonů, není jejich používání ani trochu vyrovnané. PC se v dětském domově využívají především k přípravě do školy. Jako formu zábavy využívají společný počítač jen některé děti, zpravidla ty, pro něž je jediným dostupným ICT zařízením, tedy menší děti³⁰ a pak děti s nefunkčním mobilním telefonem. Ti ostatní, kteří mají na výběr z počítače a smartphonu, zpravidla upřednostňují smartphone a na společný PC chodí pouze vypracovávat úkoly do školy, případně s ostatními kolektivně sledovat film či videa, ale to jen velmi sporadicky. V případě dvou jedinců je dokonce i příprava do školy na společném počítači omezená, a když je to alespoň trochu možné, využívají ke školním povinnostem raději svůj mobilní telefon. U těchto dětí je tedy četnost přístupu k osobnímu počítači opravdu minimální a velmi nepravidelná, ačkoliv obecně ICT využívají každý den.

²⁹ Nezohledňuji v tomto případě výjimečné situace, kdy děti například jedou na celodenní výlet.

³⁰ Na děti mladší jedenácti let se však mé výzkumné šetření nezaměřuje.

„Já si na tom mobilu dělám aji úkoly. Jako když si prostě jen máme něco vyhledat, tak to hledám na mobilu. Takže na počítač nechodím skoro vůbec, jen když třeba to musíme do tý školy aji napsat do nějaký prezentace, tak to můj mobil neumí, tak musím na kompl. Ale to je zase jako málokdy, když musíme něco takovýho do tý školy dělat.“ (Monika)

Pokud nyní vezmu v úvahu pouze jedince, kteří měli přístup k oběma typům ICT – k osobnímu počítači i ke smartphonu – tedy polovinu zkoumaného vzorku odpovídající pěti dětem, všichni kromě Elišky užívají svůj smartphone každý den, zatímco na PC nechodí buď vůbec, nebo na něj chodí výrazně méně, nepravidelně a zpravidla kvůli školním povinnostem. Opravdu vůbec na počítač nechodí pouze Vít, který má jako jediný z dětí kromě smartphonu také tablet, na němž vypracovává případné úkoly do školy. Ostatní na PC sem tam chodí, přičemž konkrétní četnost jeho užívání je u každého z dětí ovlivněna především tím, jak často dostávají ve škole domácí úkoly, jejichž vypracování je spojené s nutností počítač využít. Vzhledem k tomu, že klienti zkoumaného dětského domova navštěvují různé školy, výrazně se tento aspekt u jednotlivých dětí odlišuje – někteří zpracovávají úkoly do školy na počítači až dvakrát týdně, jiní však úkoly jakkoli spojené s ICT vůbec nedostávají.

„My nemusíme psát úkoly do školy na počítači nikdy...“

- *„A ani k těm úkolům nemusíš vyhledávat nějaký informace na internetu třeba?“*

„Ne, to nemáme vůbec.“ (Roman)

Jak jsem již zmínila, Eliška jako jediná užívá častěji počítač než mobil. Obecně je však její užívání ICT velmi sporadické, protože se jedná o dívku, která nemá k ICT příliš dobrý vztah a preferuje spíše jiné, více kolektivní, druhy zábavy. Právě z toho důvodu také upřednostňuje počítač, neboť se v dětském domově pojí převážně s kolektivním užíváním, což je paradoxně aspekt, kvůli němuž je PC u ostatních jedinců naopak spíše neoblíbený. Eliška na počítači hraje především různé hry s mladšími dětmi, a využívá ho tak jako formu společenské zábavy.

„Mě i možná baví víc, když hraje někdo jinej a já se na něj koukám a zkouším mu radit, kam má zrovna jít. A někdy zas hraju já a ostatní mi radí, ale to mě baví míň. Ale většinou si takhle hraju ty hry spíš s menšíma, protože starší děcka jsou furt na těch mobilech a to mě taky moc nebaví.“ (Eliška)

Specifickými případy jsou pak Klára, Sabina a Pavel, kteří měli v době sběru dat svůj mobilní telefon nefunkční. Tito jedinci označili jako své oblíbenější zařízení smartphone, kvůli jeho poruše jim však společný počítač zůstal jako jediné dostupné ICT zařízení. Ačkoliv těmto třem jedincům dává většina vychovatelů v přístupu k PC přednost před dětmi, které se mohou k internetu připojit přes svůj smartphone, není jejich užívání ICT tak časté jako u dětí s vlastním mobilním telefonem (tedy každodenní). Pavel, který se o informační a komunikační technologie poměrně zajímá a baví ho s nimi pracovat, chodí na počítač, kdykoliv je to možné, ale vzhledem k tomu, že společný počítač je na jeho rodince dlouhodobě rozbitý, má výrazně méně možností se k PC dostat. Vychovatelé sloužící na ostatních rodinkách mu sice umožňují přístup ke stolním počítačům v jejich klubovnách, ale samozřejmě až po vystřídání všech dětí z dané rodinné buňky a pouze v době, kdy nijak nenarušuje chod a činnosti rodinky. Proto Pavel užívá počítač pouze několikrát týdně, obvykle se jedná o dva až tři dny v týdnu.

Naopak děvčata, Klára i Sabina, o společný PC velký zájem neprojevují, a to ani v době, kdy nemohou používat telefon. Klára bývá na počítači podobně jako Pavel, tedy asi třikrát týdně, avšak s tím rozdílem, že jí je možnost být na počítači umožněná mnohem častěji a ona ji některé dny dobrovolně nevyužívá. Sabina nebyla po celou dobu zúčastněného pozorování u stolního PC dokonce ani jednou. Počítač totiž užívá velmi nepravidelně, některé týdny (například když venku prší) na něj chodí téměř každý den, ale jiné týdny dává přednost odlišným činnostem a pokud na něj nemusí z povinnosti kvůli škole, nejde na počítač vůbec. Obě dívky přitom přiznaly, že v době, kdy ještě měly funkční smartphony, využívaly je každý den několik hodin.

„Když jsem jako měla ještě ten mobil, tak to jsem na něm taky byla každé den. Jak si můžeš zalízt, kam chceš, a můžeš na něm bejt hodněkrát denně vždycky chvílku, tak je to lepší prostě. Ale na počítač se mi moc nechce, ten mě ani tolik nebaví jako. Ještě musím vždycky prvně letět za tetou, aby mi to dovolila, to si to radši rozmyslím a dělám něco jináčího. Takže jsem teď na něm nebyla osm dní třeba vůbec.“ (Sabina)

Obecně lze konstatovat, že počítač se ve zkoumaném dětském domově tolik nepojí s bezmyšlenkovitým užíváním „jen tak z nudy“, jak je tomu v případě smartphonů, které mají děti neustále po ruce a vytahují je kdykoliv nemají čím jiným se zabavit. Užívání společných počítačů se pojí s různými, již několikrát zmiňovanými,

pravidly – děti se před jeho zapnutím musí zeptat své vychovatelky, musí se s ní předem domluvit na délce používání, přístup k PC je povolen pouze v době osobního volna a podobně. Přičteme-li k tomu problematiku nedostatečného soukromí, je logické, že užívání společných počítačů je méně časté a spíše účelné – děti na něj chodí pouze za účelem konkrétní činnosti, jako například vypracování domácího úkolu či kolektivního hraní počítačové hry. Používání smartphonů je naopak více spontánní, bezmyšlenkovité a tím i mnohem častější. To je dáno především díky možnosti mít smartphone neustále u sebe, používat ho kdekoliv v areálu DD a bez velkých omezení pravidly stanovenými vnitřním řádem dětského domova.

Co se týče konkrétní doby, kterou klienti DD užíváním ICT denně stráví, ta se u jednotlivých dětí značně liší. Denní doba strávená používáním ICT se pohybuje od 0-30 min v případě Elišky, Kláry či Sabiny až po 8 hodin a více u Víta.

„Tak já teď mobil nemám už dlouho, jak jsem si ho rozbila... Tak můžu být jenom na počítači a tam se střídáme po patnácti minutách. O víkendu taky, ale to tam jdu za den třeba i dvakrát, před obědem někdy a pak po obědě zase.“ (Klára)

„Denně? Tak na mobilu nebo i tabletu... to jsem tam tak půl dne i víc. Ale já si jako píšu jenom, přes Messenger. Takže to není jako že bych tam celý den surfoval po netu. Ale prostě mám mobil furt u sebe a připojenu k WiFině a jak mi někdo napíše, tak ho vytáhnu a dohromady to pak dá dobřejch pár hodin.“ (Vít)

Pominu-li tyto krajní případy, většina dětí stráví, u mobilu a počítače dohromady, v průměru kolem tří hodin denně, o víkendu pak zpravidla o hodinu až dvě více. Ve všedních dnech mají děti stanovený pevný příliš se neměnicí denní program, a proto je rovněž doba strávená užíváním ICT stabilní. Víkendy jsou naopak volnější, tvorba programu je ponechána v rukou sloužících vychovatelů, přičemž někteří z nich nechávají obvykle samotné děti, aby si určily, co budou dělat, jiní raději vymýšlí společné aktivity pro celou rodinku, nebo dokonce pro všechny děti z DD. Od povahy víkendového programu se pak samozřejmě odvíjí také doba, kterou děti stráví u mobilu či počítače – pokud si mohou celý den dělat, co chtějí (samozřejmě kromě splnění

povinností daných vnitřním řádem DD), je tato doba výrazně vyšší než o víkendech, kdy se pro děti vymyslí například celodenní sportovní turnaj.

„Když je víkend, tak jsem tam tak tři hodky, možná i víc. Když není co dělat, tak někdy i celý den třeba. Ale jindy se tam zase jako nedostanu skoro vůbec, max třeba večer těsně před spaním, protože tety nás vytáhnou na celý den ven, třeba i někam do lesa a i když si s sebou jako mobil vezmu, tak tam není WiFina.“ (Vojtěch)

Takové celodenní akce se však nekonají často, dle vychovatelů DD se pořádají jednou za dva až tři měsíce, a proto je nelze považovat za typický víkend. Obvykle mají děti ve víkendových dnech volný režim a vychovatelé vymýšlí pouze drobné společné aktivity na maximálně dvě hodiny. Doba užívání ICT dětmi žijícími ve zkoumaném dětském domově je tedy obecně o víkendu zpravidla vyšší než ve školní dny.

Jedinou výjimkou je Jonáš, u něhož je situace přesně opačná – ve všední dny používá ICT více než o víkendu. Ve všední dny užívá ICT přibližně stejnou dobu jako většina dětí, tedy kolem tří hodin. O víkendu však dává přednost jiným činnostem, na mobilu tak za celý den stráví pouze pár minut a na počítač nechodí ve víkendové dny vůbec.

„Tak já nevím, někdy se mi o víkendu na to ani nechce jít... Jsem buď na návštěvě anebo prostě lítám venku po lese.“ (Jonáš)

Oblíbené činnosti prováděné prostřednictvím ICT

Zajímavým zjištěním je, že všechny děti ze zkoumaného vzorku se bez jediné výjimky shodly na své nejoblíbenější činnosti, kterou je sledování videí prostřednictvím webové služby YouTube. To lze vysvětlit tím, že jedinci se v dětském domově vzájemně ovlivňují a napodobují aktivity provozované ostatními dětmi. Dochází tak k tzv. dvoustupňovému toku komunikace³¹, v rámci něhož jsou někteří klienti DD

³¹ Jedná se o teorii, na níž poprvé upozornili Lazarsfeld, Berelson a Gaudet ve svém výzkumu z roku 1948 s názvem *The People's Choice*, který se věnoval volebním preferencím v rámci amerických prezidentských voleb. Tato teorie vyvrací dosavadní myšlenku přímého vlivu masových médií na všechny příjemce, protože podle ní se informace z médií dostávají nejprve k názorovým vůdcům (opinion leaders), kteří pak informace šíří dál, k jedincům, s nimiž jsou v každodenním kontaktu a kterými jsou tyto

ostatními považováni za názorové vůdce (opinion leaders). Děti od těchto názorových vůdců napodobují činnosti prováděné s ICT, nechávají si od nich doporučit počítačovou hru či videa a rovněž by za nimi šly, kdyby potřebovaly radu či pomoc související s digitálními technologiemi. Ve zkoumaném dětském domově, kde vedle sebe žijí různě staré děti, ve věku od tří až do dvaceti let, zpravidla vzhlíží mladší děti k těm nejstarším, které automaticky považují za nejzkušenější a tím i nejkompetentnější co se týče práce s ICT – v rámci zkoumaného vzorku lze za významné názorové vůdce označit především sedmnáctiletého Víta a šestnáctiletého Romana.

- „Myslíš si, že seš dobrej v práci s počítačem a se smartphonem?“
„Celkem jo. Ale určitě ne tak jak Roman, ten je mnohem lepší než já... I za ním často chodím se ho na něco zeptat, když něco nevím, jak udělat. On je v tom nejlepší tady.“
(Pavel)

Není tomu ale tak ve všech případech, názorovými vůdci se stávají i mladší děti, například z dívek měla vysoký vliv na ostatní dvanáctiletá Monika, která je z celého zkoumaného vzorku nejmladší. Její užívání ICT je však výrazně častější než u ostatních dívek, a proto si mezi nimi vydobyla status „odborníka“ už v takto nízkém věku. Zajímavostí rovněž je, že při zjišťování digitální gramotnosti (které bude popsáno níže) se ukázalo, že nejvyšší úroveň digitální gramotnosti disponuje Vojtěch, který zvládá nejen základní operační dovednosti stejně jako většina ostatních klientů DD, ale má také povědomí o pokročilejších úkonech a znalostech, jako například o počítačových virech i o ochraně proti nim a možnostech jejich odstranění, chápe základní princip personalizované reklamy a podobně. Vojtěch však ve zkoumaném dětském domově žije jen necelý rok a navíc se jedná o chlapce s velmi nízkým sebevědomím, který sám sebe za zdatného v práci s ICT neoznačuje, a proto ho za názorového vůdce ostatní děti nepovažují.

Webová služba YouTube je nejoblíbenější činnost, kterou všichni názoroví vůdci ze zkoumaného vzorku prostřednictvím ICT provozují, a proto se postupně stala nejoblíbenější činností všech dětí v dětském domově. Samotní jedinci, kteří jsou pro ostatní tzv. opinion leadery, potvrdili, že tuto službu doporučili a ukázali většině

názoroví vůdci v rámci daného média a tématu považováni za kompetentnější (McQuail 2009: 490; Jiráková & Říchová 2000: 82)

ostatních dětí, které si ji pak na tomto základě rovněž oblíbily. Dobře je tento vliv patrný především na Jonášovi a Elišce, kteří, jak jsem již popisovala v předešlém tematickém bloku, k digitálním technologiím nemají příliš kladný vztah a dávají obecně přednost jiným formám zábavy. Přesto oba pravidelně navštěvují YouTube a rovněž danou službu označili za svou nejoblíbenější.

„Mně to ukázala Monika, že tam jsou různý videa a písničky a tak. My jsme spolu na pokoji, tak jsem vždycky slyšela, že si něco pouští. Tak jsem ji jako jednou poprosila, ať mi to taky ukáže a líbilo se mi to, tak se tam teď koukám i sama.“ (Eliška)

Druhým důvodem, proč je právě navštěvování stránky YouTube nejoblíbenější činností všech dětí, je, že tato webová služba poskytuje svým uživatelům obrovské množství videí různých žánrů i formátů, a proto si v ní každé z dětí najde přesně to, co ho baví a zajímá. Ačkoliv jsou totiž všichni klienti DD jednotní v tom, že sledování videí na YouTube je jejich nejoblíbenější aktivitou spojenou s ICT, výrazně se odlišují v tom, jaké typy videí preferují. Chlapci nejčastěji sledují videa svých oblíbených českých youtuberů³², každý však upřednostňuje jiného z nich.

„Nejradši se dívám na Youtubko. Na Youtubera... Stejka, jestli znáš, a taky na Simpsny.“ (Roman)

„No, já se teď na kompl moc nedostanu, jak jsme si ten náš rozbili, že jo. Ale když mě tam pustí, tak jdu hlavně na YouTube. Kouknu na tři, na čtyři videa a zas jdu.“

- *„A na co se tam nejčastěji koukáš?“*

„No na youtubery. Jirku Krále a tak.“ (Pavel)

Vojtěch jako jediný z chlapců dává přednost sledování seriálů, případně písniček s videoklipy a naopak videa youtuberů ho nebaví. Dívky jsou pak ve svých preferencích týkajících se oblíbených typů videí méně jednotné. Oblíbené youtubery, jejichž videa si pravidelně pouští, má pouze Monika s Eliškou³³.

³² Youtuber je osoba, která pravidelně nahrává na svůj kanál vytvořený na severu YouTube videa, přičemž pro ty neúspěšnější z nich je tato aktivita zároveň prací a vydělávají si prostřednictvím příjmů z reklamy.

³³ O výrazném vlivu, který má Monika na Elišku, jsem se zmiňovala již výše.

„No to já koukám na Youtubery docela často. Hlavně na Shopaholic Nicol.“ (Monika)

Naopak Sabina, Nina a Klára si nejčastěji pouští písničky. Některé děti, konkrétně Eliška, Sabina a Vojtěch, se na YouTube také rádi dívají na filmy, vzhledem k větší časové náročnosti to však nedělají příliš často. Sestry Nina se Sabinou se také často společně dívají na různá videa týkající se zdravého životního stylu, hubnutí a kosmetiky.

„Já? Já tam koukám na videa a na písničky.“

- *„A na jaký videa koukáš?“*

„No se ségrou koukáme, jak se tam ty holky malujou nebo třeba raděj, co máš cvičit, abys zhubla a tak.“

- *„A to máte nějakou oblíbenou holku, na kterou se vždycky díváte?“*

„Ne, to ne. My vždycky jakože tam zadáme třeba ‚líčení do školy‘ nebo tak něco a pak si vyberem nějaký video prostě.“ (Sabina)

Ačkoliv se na YouTube nachází i řada vzdělávacích a informativních videí, všechny děti tuto službu využívají primárně jako formu zábavy a žádné z nich zde nevyhledává informace za účelem se vzdělávat či zlepšit v konkrétních dovednostech. Například Nina a Sabina se sice rády dívají na videa obsahující rady, jak se líčit či zdravě jíst, ale samy přiznávají, že se těmito radami nikdy neřídí a videa sledují pouze proto, že je to baví. Podobně je tomu u chlapců (i některých dívek) a jejich sledování youtuberů.

- *„A ty se na ty let’s playe³⁴ díváš, abys jako zjistil něco o tý hře a uměls ji pak třeba i líp hrát?“*

„No to ne, já většinou ani nevím, co je to za hry. A na kompl tady nechodím a na tabletu bych to stejně ani nerozjel. Mě to prostě baví sledovat, jak to hraje, a že je u toho dost vtipnej.“ (Vít)

³⁴ Let’s play je formát videa, v němž daný youtuber hraje určitou počítačovou hru a přitom ji zpravidla komentuje, přidává své rady či poznámky ohledně dané hry a podobně.

Druhou nejvíce oblíbenou činností provozovanou prostřednictvím ICT je navštěvování sociální sítě Facebook a posílání zpráv skrze jeho aplikaci Messenger³⁵. Výjimkou je pouze Eliška s Jonášem (tedy jedinci, kteří ICT obecně příliš nevyužívají a před prací s ICT dávají přednost jiným aktivitám), kteří sice profil na Facebooku založený mají a občas se k němu přihlásí, ale nepovažují ho za svou oblíbenou činnost. Kromě sledování videí na YouTube mají tito dva jedinci rádi především hraní her - v případě Jonáše na vlastním smartphonu a v případě Elišky hromadné hraní her na společném počítači.

Z oblíbených a tím i nejčastějších činností všech klientů zkoumaného dětského domova je zřejmé, že ICT využívají primárně pro zábavu a pro komunikaci se svými přáteli a známými. Naopak účelně ke vzdělávání a seberozvíjení děti ICT prakticky nevyužívají, samozřejmě s výjimkou vypracovávání povinných úkolů do školy. Například o zpravodajství se na internetu zajímá pouze Nina, ostatní zprávy vůbec nečtou ani nesledují. Nina si rovněž jako jediná na internetu vyhledává informace na témata, která ji zajímají za účelem si rozšířit v daném směru své znalosti.

Digitální gramotnost – znalostní rozměr³⁶

Při zjišťování toho, jaké mají děti ze zkoumaného dětského domova znalosti o ICT, jejich historii, financování či principech fungování, se ukázalo, že všechny z nich jsou obecně zaměřené především na praktické užívání ICT a uvedenými znalostmi nejen nedisponují, ale ani nepovažují za důležité se jimi zabývat. Někteří jedinci dokonce neznají názvy pro jednotlivá počítačová příslušenství – například monitor označuje jako „televizi“, Eliška pak používá pojmenování opisem: „to, kde se ti ukazují obrázky a videa“.

Pojem veřejnoprávní média a principy jejich fungování a financování neznalo ani jedno z dětí. Hlavní zdroj peněz většiny webových služeb (jako příklad jsem dětem dávala Facebook a YouTube, protože tyto dvě služby všechny z nich dobře znaly), tedy reklamy, znal pouze Roman, ostatní děti buď vůbec nevěděly a vysvětlovaly to tím, že

³⁵ Sociálním sítím se více věnuji v následujícím tematickém celku analýzy dat, a proto se na tomto místě o dané činnosti pouze letmo zmiňuji a dále nerozebírám.

³⁶ V rámci uvažování o digitální gramotnosti klientů DD vycházím z poznatků uvedených v teoretické části práce (kapitola 2.3.1), konkrétně rozdělení digitální gramotnosti na rozměr znalostní a dovednostní, a ten pak (s využitím van Dijkovy klasifikace) na dovednosti operační a informační.

je nikdy nenapadlo nad tím přemýšlet, nebo byly jejich představy o financování daných služeb mylné.

- „Víš, kde získává peníze, třeba ten Facebook nebo YouTube, co rád sleduješ?“
„*Tak celkově musíš platit za to, že máš internet... A oni to maj z toho internetu, že se jim část dá, protože kdyby tyhle stránky nebyly, tak je ten internet pak o ničem.*“ (Vít)

Při otázce, zda vědí o něčem, co se na internetu dělat nesmí nebo je dokonce nezákonné, děti buď nevěděly, nebo zmiňovaly stahování a pornografii. Sabina, Monika, Jonáš a Pavel byli přesvědčení o tom, že existují činnosti, jež jsou v prostředí internetu nezákonné, nevěděli však konkrétní příklady. Nina a Klára hovořily o sledování pornografie nezletilými osobami, Vojtěch o nahrávání amatérské pornografie na internet. Vojtěch se také, společně s Vítem a Eliškou, zmiňoval o problematice stahování. Poslední z dětí - Roman byl přesvědčený, že na internetu se smí úplně vše.

„*To já nevím, protože já jsem to nikdy nezkoušela, já chodím furt jen na stejný stránky radši a dělám tam i furt stejný věci a ty tady děláme všichni, to jsou takový normální věci. Ale určitě je i něco zakázanýho.*“ (Sabina)

„*No třeba je zakázaný chodit na různý ty erotický stránky, když ti není osmnáct ještě, víš co. A to je stejný se stahováním filmů třeba. Já si třeba stahuju jenom ty romantický, víš co, ale kdybych si stahovala erotický, tak to už by po mně chtělo souhlas, a to už by bylo zakázaný, když mi není osmnáct.*“ (Nina)

„*Třeba jako dávaní tam péčka bez licence. Nebo stahování erotickéjch filmů, nebo těch co ještě ani nebyly v kinech.*“ (Vojtěch)

„*Na internetu? Tam se může všechno, ne?*“ (Roman)

Pojem personalizace reklam, či personalizované (případně personifikované) reklamy³⁷ neznalo žádné z dětí, Vojtěch s Pavlem však chápali základní princip přiřazování reklam, ačkoliv bez znalosti daného pojmu.³⁸

„No nezobrazujou se všem stejný ty reklamy...“

- *„A proč mně se tady zobrazila zrovna tahle reklama?“*

„No protože třeba sis přes to Zoot už něco kupovala... Já se třeba taky přes Heureka koukám na věci a pak se mi to tam zobrazuje.“ (Vojtěch)

Díky používání společných počítačů přímo ve společenských místnostech rodinných buněk, mají děti možnost vidět různé webové stránky nejen po přihlášení na svém účtu, ale rovněž po přihlášení jiných klientů DD. Proto úplně všechny děti věděly, že se každému z nich zobrazují, například na sociální síti Facebook, úplně jiné reklamy, kromě Pavla a Vojtěcha však nevěděly, proč tomu tak je a vysvětlovaly si to nejčastěji náhodným zobrazováním.

„Každýmu se tam ukazují jiný reklamy, protože je tam víc těch stránek než jenom ty dvě, co se tam ukazují tobě, tak se to tam musí střídat prostě, takže se nějak náhodně každému zobrazí něco.“ (Vít)

„No to jsem si taky právě říkala, jak oni to jako poznají, že mi tam mají ukázat zrovna takový pěkný šaty nebo něco takový pěknýho třeba ve slevě.“, co bych si hnedka koupila.“

- *„A klikáš na ty odkazy někdy?“*

„No tak když tam uvidím něco pěknýho třeba, tak se kouknu, že jo.“ (Nina)

³⁷ Personifikace reklamy má za cíl zvýšit její relevanci vůči příjemci. Reklama je tak publiku aktivně připravována na základě různých informací, které jsou o daném příjemci známé - uživatelé na webových serverech poměrně běžně sdělují své osobní informace (např. jméno, pohlaví, věk, zákaznické preference, partnerské chování), mnoho dalších informací lze pak získat například tím, že web sleduje historii uživatelů. Získávají se tak informace o to, jaké stránky daný uživatel navštěvuje, o jaký obsah se zajímá, jak pravidelně přichází na určitý web, jak se na něm chová a podobně. Všechny tyto informace, převedeny do kategorizovaných dat, pak slouží k zacílení reklamy i k jejímu připravení přímo „na míru“ konkrétnímu uživateli (Bednář 2011a: 185).

³⁸ O personalizaci reklam jsem s dětmi hovořila v rámci rozhovorů s pomocí fotografie svého facebookového profilu, na němž mi byly nabízeny odkazy na dvě stránky – na e-shop Zoot.cz a na zpravodajský portál Novinky.cz.

Digitální gramotnost – operační dovednosti

Při hodnocení digitální gramotnosti však není podstatná pouze míra znalostí o digitálních médiích, ale rovněž schopnost ICT používat. Co se týče dovedností pracovat s hardwarem a softwarem (dle van Dijkovy klasifikace tzv. operačních dovedností), zaměřila jsem se na to, zda děti umí s ICT provádět základní, případně v současné době nejčastější úkony a operace³⁹. Vzhledem k tomu, že všechny děti ze zkoumaného dětského domova mají pravidelně přístup ke smartphonu a osobnímu počítači a většina z nich je pravidelně užívá, činnosti jako zapnutí/vypnutí daných zařízení, užívání připojených sluchátek, reproduktorů, myši či klávesnice, připojení se k internetu či práce s prohlížečem a vyhledávačem je pro děti samozřejmostí a provádějí dané úkony naprosto bez problémů.

Schopnosti provádět některé z dalších úkonů, konkrétně instalovat programy, odstranit historii webového prohlížeče, upravit digitální fotografie či objednat zboží přes e-shop, jsou výrazně ovlivněné specifiky přístupu k jednotlivým ICT zařízením, které jsem popisovala v prvním okruhu analýzy dat. Například instalace programů je pro většinu dětí prakticky neznámá, protože do společných počítačů, které jsou majetkem dětského domova, mají děti zakázáno cokoliiv samy instalovat a ve smartphonech probíhají instalace stažených aplikací zpravidla automaticky. Naopak užívání společných počítačů děti vedlo k tomu, aby se naučily, jak ve webovém prohlížeči smazat historii i jak se odhlašovat ze svých profilů v různých aplikacích. Snaha zachovat si alespoň malé soukromí při užívání společných počítačů tak z odstraňování historie a pravidelného odhlašování se ze svých profilů vytvořila pro všechny děti dobře známý a pravidelně prováděný úkon.

„Oni tam jdou po mně kluci vždycky na ten kompl a pak se mi vždycky jako směli, na co jsem se tam koukala a tak. A jednou jsem tam šla aji na svůj Facebook a po mně tam šel (jméno klienta DD nezahrnutého do zkoumaného vzorku) a on mi tam jako ze srandy přidal plno lidí, co jsem ani neznala a on je taky ani neznal a oni mě pak otravovali furt. Tak jsem šla prostě za Monikou, aby mě jako naučila mazat tu historii a tak.“

(Klára)

³⁹ Konkrétně jsem zjišťovala schopnost dětí provádět následující úkony: zapnout a vypnout ICT zařízení, používat všechna k zařízení připojená příslušenství, nainstalovat program, stáhnout soubor, připojit se k internetu, pracovat s aplikacemi Microsoft Office či podobnými programy, poslat e-mail, odstranit historii webového prohlížeče, upravit digitální fotografie prostřednictvím příslušných programů, objednat zboží přes e-shop, zablokovat zobrazování reklam a chránit se proti počítačovým virům, případně se jich zbavit.

Dovednost upravovat digitální fotografie je pak úzce spojená s tím, že všechny děti upřednostňují používání smartphonu před počítačem, a tráví tak na něm výrazně více času. Upravovat fotografie proto umí všechny děti pouze prostřednictvím mobilních aplikací, naopak PC programy určené pro úpravu digitálních fotografií děti vůbec nepoužívají a ani neznají.

„No já na fotky mám v mobilu nějakou základní aplikaci, co jsem stáhl přes Google Play. A můžu si je všelijak zarámovat, můžu si je udělat jakoby světlejší nebo si tam můžu přidávat všelijaké věci.“ (Jonáš)

Objednávání zboží na internetových obchodech (e-shopech) je u klientů DD spíše neobvyklé, což je dáno především tím, že nakupování věcí, které děti potřebují, a platí jim je proto dětský domov, mají na starosti přímo konkrétní vychovatelé, pro něž je jednodušší vzít dané dítě do kamenného obchodu, a nemuset tak čekat několik dnů na zboží z e-shopu a případně ho vracet v případě špatně zvolené velikosti a podobně. Pokud tedy děti samy nepřijdou s tím, že si danou věc vybraly na internetu, upřednostňuje se ve zkoumaném dětském domově nakupování v kamenných obchodech. Ze zkoumaného vzorku tak pouze tři jedinci mají zkušenost s nakupováním přes e-shop, ale vzhledem k tomu, že se vždy jednalo o věci, které dětem platil dětský domov, objednávání a veškeré formality spojené s daným nákupem byly ponechány na vychovatelích. Všechny zbývající děti sice e-shopy znají, nikdy si z nich však zboží neobjednávaly⁴⁰.

- „Nakupuješ někdy přes internet?“

„Kdepak, já přes internet jsem to nikdy nezkoušela, protože já tomu nevěřím a nemám s tím zkušenosti. Jako kamarádka jedna mi říkala, ať přes to kupuju, že je to jako levnější, ale já tomu jako nevěřím. Spíš jdu do obchodu, abych měla jistotu.“ (Nina)

⁴⁰ Pouze Vojtěch si svůj mobil zakoupil přes internetový bazar Bazos.cz, tento nákup byl však od klasických nákupů přes e-shop výrazně odlišný – Vojtěch se s daným prodejcem domluvil prostřednictvím emailové komunikace na osobním předání, na které se dostavil společně s jedním z vychovatelů DD.

Co se týče užívání běžných uživatelských počítačových programů, především programů Microsoft Office (neboť jiné typy programů děti vůbec neznaly a nepoužívaly), většina dětí disponuje pouze základními schopnostmi práce s nimi. Jak jsem již zmiňovala výše, jen velmi málo dětí pociťuje potřebu zlepšovat své dovednosti v práci s ICT. Pouze Nina s Romanem se někdy účelně snaží na svých dovednostech pracovat – Roman se učí pracovat v daných programech při svých návštěvách u matky, kde ho daným dovednostem učí jeho starší bratr, Nina pak občas dochází na dobrovolnou výuku, kterou pořádá její škola, kde je „učí věci do života, třeba jak psát životopis nebo právě pracovat v tom Wordu nebo Excelu a tak“. Ostatní jedinci se pracovat s programy Microsoft Office učí pouze ve škole a v dětském domově je využívají jedině pro splnění domácích úkolů.

„No učitelka nás to ve škole učí v informatice, ale mě to moc nebaví tohle zrovna, tak většinou ani nedávám jako pozor moc. Ani nás na to nijak nezkouší, tak co.“

- „Tak třeba že by se ti to mohlo hodit do budoucna, že ti to nějak pomůže.“

„Nepomůže, si myslím.“ (Klára)

Podobně je tomu se psaním e-mailů – i přesto, že všechny děti mají vlastní e-mailovou schránku, zprávy jejím prostřednictvím píšou pouze učitelům, kteří tento způsob komunikace vyžadují. Ostatní děti e-maily vůbec neposílají, protože pro komunikaci se svými vrstevníky a rodinnými příslušníky využívají sociální sítě, případně volání a posílání SMS zpráv z mobilního telefonu.

V rámci operačních dovedností jsem se dále zaměřila na několik úkonů vyžadujících pokročilejší schopnosti práce s ICT. Konkrétně jsem zjišťovala, zda děti ze zkoumaného dětského domova umí zablokovat zobrazování reklam, stahovat a zda vědí, co jsou to počítačové viry, jak předcházet tomu, aby se do ICT zařízení dostaly a jak se jich případně zbavit.

Co se týče blokování reklam, žádné z dětí tento úkon nikdy neprovádělo a nevědělo, že programy s takovou funkcí vůbec existují. Naopak stahování je dětem dobře známé – kromě Elišky pravidelně stahují všechny děti ze zkoumaného vzorku, a to aplikace do mobilu a písničky. Nina s Monikou si navíc do svého mobilu stahují také filmy.

„No do počítače nestahuju, protože ten máme jakoby nechráněnej proti těm virům... A do mobilu se taky snažím jako stahovat co nejmén, protože když jsem měla ještě starej mobil, tak jsem do něj furt stahovala písničky i filmy, víš co, a on se mi pak začal hrozně sekat a strašně blbnout kvůli tomu. Tak se snažím spíš přímo z netu koukat... ale když to tam není, tak si to prostě stáhnu a kouknu se, víš co.“ (Nina)

Jak je patrné z Nininy citace, se stahováním rovněž souvisí problematika počítačových virů. Tento pojem znaly všechny děti, což je zapříčiněno především užíváním počítačů, které jsou majetkem dětského domova, a vychovatelé tak dětem zakazují stahovat či instalovat programy bez jejich svolení právě s výhrůzkou nechtěného zavirování počítače. Všechny děti proto měly alespoň malé povědomí o tom, co mohou počítačové viry způsobit, například:

„Virus je, že ti jako ten mobil nebo počítač blbne a nejde na něm třeba něco pustit.“ (Jonáš)

„Že se to třeba zalaguje nebo tak něco.“ (Klára).

„No, že se ten počítač pokazí prostě. A i když jsou to třeba jen malý viry, tak se jich tam nastrádá víc a pak se ten počítač celej rozbije.“ (Pavel)

Podle všech dětí se virus může do zařízení dostat vlivem stahování různých souborů, z čehož je patrné, že děti mají problematiku počítačových virů spojenou výhradně s činnostmi, jež jim jsou na společných počítačích zakazovány. Kromě jednoduchého řešení (kterým se však žádné z dětí neřídilo) „prostě nic nestahovat“ většina jedinců nevěděla, jak proti virům svá zařízení chránit. Antivirové programy znali pouze chlapci Roman, Pavel a Vojtěch. Co se týče odstranění viru ze zařízení, většina dětí by se obrátila na odborníka případně na své kamarády, Vojtěch s Monikou by zařízení nejprve zkusili sami přeinstalovat.

- „A víš jak zabránit tomu, aby se ti dostal virus do mobilu nebo počítače?“
„Firewall... nebo antivirus?“
- „A když už ten virus v počítači je, víš, jak se ho zbavit?“

„No tak může se to zkusit celý přeinstalovat... Anebo najmout si někoho, to je asi i lepší, než si to dělat sám.“ (Vojtěch)

Digitální gramotnost – informační dovednosti

Výše jsem již zmiňovala, že děti užívají ICT především pro zábavu a komunikaci s přáteli a rodinou. Konkrétní informace na určité téma proto klienti DD moc často nevyhledávají a nezajímají se ani o zpravodajství. Děti tak pracují s vyhledáváním a vybíráním informací pouze v rámci domácích úkolů či jiných forem školní přípravy. Informace pro tyto účely hledají buď na konkrétních stránkách, které jim doporučili učitelé ve škole (nejčastěji Wikipedie), nebo prostřednictvím vyhledávače Google.

Všichni jedinci ze zkoumaného vzorku si jsou vědomi toho, že ne všechny informace objevující se na internetu jsou pravdivé, jejich představy o tom, kde je možné najít přesné a pravdivé informace, jsou však zpravidla zkreslené a mylné. Převážná většina dětí proto není schopná dostatečným způsobem vyhodnotit relevanci jednotlivých informací. Například Jonáš, Klára, Sabina a Nina hledají informace přes vyhledávač Google, prostřednictvím kterého lze, podle nich, najít pouze pravdivé informace: *„No přes Google já hledám. Google je takovej chytrej, jo, tam prostě jako vím, že je to přesně.“ (Sabina)*. Monika, Klára a Vít zas vyhledávají informace do školy zásadně na Wikipedii, kterou jim doporučili učitelé ve škole. Z toho důvodu jsou přesvědčení, že veškeré informace, které zde najdou, jsou pravdivé.

„Třeba minule jsem dělala úkol do dějepisu, tak to jsem hledala na Wikipedii. A jako vždycky jdu prvně na tu Wikipedii, protože tu nám říkali aji ve škole, že se tam dá hodně věcí najít, tak to hledám tam, aby to bylo správně. Tam to podle mě je pravda, protože ta Wikipedie se právě takhle používá na úkoly a takhle normální věci... Ale jinak je jako na internetu plno blbostí, si myslím.“ (Monika)

Eliška přiznala, že sama nepozná, která informace na internetu je pravdivá, a proto si nechává s domácími úkoly poradit od vychovatelek nebo starších dětí. Zbývající tři jedinci – Pavel, Roman a Vojtěch – sice také používají pro vypracování domácích úkolů informace z Wikipedie, ale jsou si vědomi toho, že nemusí být vždy

pravdivé a snaží si je ověřovat. K tomu zpravidla používají takové formy ověřování, které s ICT nesouvisí, například se zeptají svých vychovatelů nebo spolužáků, kteří museli vypracovat stejný úkol.

„Většinou to hledám na Wikipedii, ale tam to taky není vždycky pravda, někdy jsou tam úplně kraviny, protože to tam může psát úplně každý, jak chce.“ (Pavel)

Ačkoliv všichni jedinci ze zkoumaného vzorku využívají k vyhledávání informací alespoň občas vyhledávač Google, pouze Vojtěch věděl, že v seznamu webových stránek, které Google vyhledá, se na prvních pozicích obvykle nachází ty z nich, které si svou pozici zaplatily, a jedná se tak o reklamu. Ostatní děti byly přesvědčené, že na prvním místě se vždy nachází nejnavštěvovanější stránka na dané téma a většina z nich ji také bez rozmýšlení navštěvuje a považuje ji za nejvhodnější výběr se zaručením pravdivých informací či v případě e-shopu nejvyššího zboží. Ostatní si vybírají podle názvu daného odkazu, a to zhruba mezi prvními pěti odkazy.

- „Na kterou by ses podíval?“

„No tak na tu první, protože to budou asi nejvyšší a nejlepší sluchátka, co se na to ty lidi dívají pořád, jakože každý klikne, protože se chce podívat.“ (Roman)⁴¹

⁴¹ Dané téma jsem s dětmi probírala při rozhovoru s pomocí fotografie seznamu odkazů, které vygeneroval vyhledávač Google po zadání hesla „nejlepší sluchátka“, proto děti své odpovědi vztahují k tématu sluchátek.

4.2.3 Způsoby užívání online sociálních sítí

V tomto posledním tematickém celku analýzy dat se specificky zabývám online sociálními sítěmi, protože se jedná o druh webových služeb, které jsou v současné době velmi oblíbenou aktivitou dospívajících dětí⁴² a často hlavním důvodem, proč ICT využívají. Také z oblíbených činností samotných dětí ze zkoumaného dětského domova, které byly popsány v předchozí kapitole, vyplývá, že sociální sítě jsou významnou součástí jejich života – nejoblíbenější a nejčastější aktivitou spojenou s ICT je pro všechny děti navštěvování webové služby YouTube a druhou nejčastější činností je pro většinu z nich (kromě dvou jedinců upřednostňujících hraní her) používání sociální sítě Facebook. Vzhledem k tomu, že službu YouTube lze v mnoha ohledech rovněž považovat za sociální síť⁴³, lze konstatovat, že dvě nejoblíbenější a rovněž nejčastěji prováděné činnosti, které klienti dětského domova prostřednictvím ICT vykonávají, je pohyb na sociálních sítích. Proto se na sociální sítě zaměřuji podrobněji v samostatném bloku analýzy dat. Zodpovím zde dílčí výzkumné otázky 7 a 8, tedy:

7. *Jaké online sociální sítě děti z dětského domova navštěvují?*
8. *Jaké jsou způsoby chování dětí z dětského domova na sociálních sítích, které pravidelně navštěvují?*

Kromě služby YouTube a Facebook, jejichž užívání je, jak jsem již dříve popsala, pro děti nejoblíbenějšími činnostmi na internetu, znají děti také sociální sítě Instagram, Snapchat, většina z nich také Twitter. Ne na všech sítích, které děti uvedly, že znají, však mají vlastní profil. Z tohoto pohledu je možné v rámci zkoumaného vzorku rozlišit čtyři na sociálních sítích výrazně aktivnější jedince – Moniku, Ninu, Víta a Romana. Tato čtveřice má založený profil nejen na Facebooku a YouTube, kde mají svůj profil úplně všechny zkoumané děti, ale také na Instagramu a Snapchatu. Twitter není u dětí oblíbenou službou, profil na něm má pouze Monika, která ho však vůbec nepoužívá, ostatní z dané čtveřice sice profil na Twitteru kdysi měli, ale již před delší dobou ho

⁴² Dle Českého statistického úřadu navštěvovalo v roce 2015 alespoň jednu sociální síť 88,7 % jedinců ve věku od 16 do 24 let (ČSÚ 2016: 35).

⁴³ Pro službu Youtube platí definice, kterou autoři Boyd a Ellison (2008: 211) charakterizují sociální sítě - na YouTube si jedinec může založit vlastní profil a vytvořit si seznam uživatelů, které si přeje sledovat, a poji ho s nimi tak určitá vazba. Následně si může prohlížet příspěvky (v tomto případě videa) daných uživatelů, stejně jako příspěvky a seznamy kontaktů ostatních uživatelů celého systému. Pro YouTube rovněž platí tři základní podmínky, které dle Bednáře (2011b: 10) platí pro všechny sociální sítě - většina obsahu je vytvářena samotnými uživateli, základem dané sítě je vazba mezi uživateli, jejich komentáře, hodnocení, odkazy a podobně a provozovatelé serveru vstupují do jeho provozu co nejméně.

zrušili. Tito čtyři jedinci jsou, na rozdíl od ostatních dětí, na sociálních sítích velmi aktivní – pohybují se na nich každý den a pravidelně (alespoň čtyřikrát týdně) na svůj profil přidávají své fotografie, případně různé obrázky s oblíbenými zvířaty, citáty či motivačními hesly, které našly na internetu, a často také komentují příspěvky ostatních uživatelů. Na YouTube vlastní videa ani tito aktivní jedinci nepřidávají, nicméně rádi komentují videa ostatních a v komentářích se pouští spolu s dalšími uživateli často do rozsáhlých debat.

– „Přidáváš na YouTube i vlastní videa?“

„To ne... Ale hodně tam píšu komentáře, to je dycky hrozná sranda se tam s těma ostatníma hádat, třeba jestli to video bylo dobrý nebo blbý, to se tam hádáme klidně tři hodiny třeba.“ (Monika)

Zbývajících šest jedinců má vlastní profil pouze na oblíbených sítích Facebook a YouTube a ani na těch nejsou příliš aktivní ve významu přidávání vlastních obsahů. YouTube tyto děti využívají primárně ke sledování videí a například komentáře k nim píšou velmi sporadicky. Facebook pak užívají především kvůli aplikaci Messenger, pomocí něhož komunikují se svými vrstevníky i rodinnými příslušníky. Na svůj profil přidávají maximálně své profilové fotografie a i ty mají někteří jedinci několik let staré.

„Já tak jako nic nepřidávám, já to mám, abych mohl prostě kecat s kámošama.“ (Pavel)

Četnost užívání sociální sítě Facebook a počet přátel⁴⁴

V následující části této kapitoly se zaměřím pouze na sociální síť Facebook, a to z toho důvodu, že ji užívají všechny děti ze zkoumaného vzorku. YouTube sice také užívají všechny děti, jejich užívání dané služby však již bylo dostatečně popsáno v předcházejícím tematickém celku.

Sociální síť Facebook je u dětí z DD velmi oblíbenou webovou službou, a proto ji většina z nich navštěvuje prakticky každý den, případně kdykoliv, když mají přístup

⁴⁴ Ve vztahu k Facebooku užívám pojem „přítel“ ve významu osoby, kterou má jedinec v dané sociální síti přidanou ve svém seznamu uživatelů, s nimiž ho pojí určitá vazba (tzv. listu přátel). Tito uživatelé pak vidí jedincův profil včetně obsahů, které na něj přidává, i v případě, že má daný jedinec svůj profil nastavený jako tzv. soukromý (tzn. že obsah jeho profilu není viditelný veřejně, pro všechny uživatele Facebooku).

k určitému ICT zařízení.⁴⁵ Výjimkou je pouze Eliška s Jonášem, kteří jako jediní upřednostňují ve vztahu k ICT jiné činnosti (například hraní her) a facebookový profil mají pouze proto, že ho mají všichni – tedy ze snahy nevybočovat z kolektivu a strachu z případné sociální exkluze. Tato dvojice tedy Facebook a jeho aplikace Messenger užívá výrazně méně než ostatní, přihlašují se do něj maximálně jednou týdně. Od toho se rovněž odvíjí počet přátel, které na Facebooku mají – v případě Elišky čítá seznam přátel přibližně dvacet osob, Jonáš má ve svém seznamu okolo třiceti lidí. Oproti ostatním dětem, jejichž počet přátel se pohybuje ve stovkách, se tedy jedná o velmi malá čísla.

Seznamy přátel zbývajících dětí tedy čítají stovky osob, konkrétní počet se pohybuje v rozmezí od sta až po téměř sedm set přátel. Kolem sta přátel mají Pavel, Klára a Vojtěch, přičemž všichni tři považují takové množství přátel za velmi malé. Chlapci Pavel a Vojtěch sami sebe považují za introvertní jedince, kteří nemají moc kamarádů a kteří ani nemají potřebu navazovat nové kontakty, což je důvod (podle nich) velmi malého počtu přátel, který na Facebooku mají. Klára má omezený počet přátel z toho důvodu, že má dlouhodobě nefunkční smartphone a užívání společného počítače ji příliš nebaví, a proto preferuje přímou interakci se svými kamarády. Na Facebook pak obecně ráda chodí spíše kvůli prohlížení fotografií, než za účelem komunikovat s ostatními.

– „Kolik máš tak zhruba přátel na Facebooku?“

„Strašně málo, já si je tam moc nepřidávám, já si s něma stejně skoro nepíšu, spíš pokecáme ve škole vždycky nebo tak.“

– „A kvůli čemu teda na Facebook chodíš?“

„No prohlížet hlavně co tam má kdo za fotky, to mě baví nejvíc. Pak to i ve škole třeba s holkama probíráme.“ (Klára)

Monika s Romanem, tedy dvě z těch dětí, kteří jsou na sociálních sítích oproti ostatním výrazně aktivnější, mají na Facebooku přes tři sta přátel. Zbývajících dva aktivnější jedinci, tedy Nina a Vít, mají společně se Sabinou dokonce přes šest set přátel. Je tedy logické, že tito jedinci nemají v listu přátel pouze jedince, které osobně

⁴⁵ Některé děti pracují ve svých smartphonech pouze s mobilní aplikací Messenger, nicméně vzhledem k tomu, že se jedná o aplikaci vytvořenou vývojáři Facebooku a je s Facebookem propojená, užívání dané aplikace a přímo sítě Facebook v rámci výzkumného šetření neodlišují.

znají, ale také osoby, jež nikdy osobně neviděli a mimo prostředí internetu je vůbec neznají.

– „A jak jsi k těm cizím lidem na Facebooku přišel?“

Já vůbec nevím, tam jsou takový lidi, že fakt jakože vůbec nechápu, jak se tam jako vzali.“ (Vít)

Sabina s Ninou, které obě mají přes šest set přátel, si přitom neumí zablokovat příchozí zprávy od nechtěných uživatelů. Tento úkon neovládá také Eliška s Klárou, ty si však do svého seznamu přátel přidávají pouze jedince, které osobně znají, a navíc si obě přes Facebook posílají s ostatními zprávy jen výjimečně. Sestry Sabina s Ninou si však do listu přátel přidávají prakticky každého, kdo je o přátelství požádá, a vzhledem k tomu, že si neumí zablokovat zprávy od vybraných uživatelů, a dříve dokonce ani odstranit jedince z přátel, setkaly se obě dvě s několika nepříjemnými situacemi.

– „Kdokoliv tě zažádá o přátelství, tak ty si ho jako přidáš?“

„No přesně, oni si mě jako najdou. To jsou vždycky taková pěkná kluci podle těch profilovek a já jsem taková hloupá a vždycky si je přidám a oni si prvně žejo hrajou na hodnýho a pak najednou chtějí takový věci, sex a každéj. Furt dokola. A furt mi jako píšou a já prostě nevím co s tím, víš co. Tak už jsem šla jednou za tetou a ona mě jako naučila, jak si je mám prostě odstranit z těch přátel. Jenže oni mi někdy píšou i tak pořád, víš co.“ (Nina)

Naopak děti s nižším počtem facebookových přátel si přidávají zpravidla pouze jedince, které znají z každodenního, tzv. offline života. Eliška, Jonáš a Vojtěch údajně ve svém seznamu přátel nemají jediného člověka, kterého osobně nezají, Pavel s Klárou jen ve velmi omezeném počtu.

– „Máš na Facebooku v přátelích i lidi, co neznáš osobně?“

„Možná tak tři, čtyři, ale moc jich tam jako není. Já jako koho neznám, tak si jako nepřidávám, jenom když to jsou pěkný holky.“ (Pavel)

Nastavení soukromí a zveřejňování osobních údajů

Na Facebooku, stejně jako na většině sociálních sítí, lze „nastavit soukromí“. To znamená, že si každý uživatel Facebooku může sám zvolit a nastavit, pro koho budou jednotlivé druhy obsahů, jež na svůj profil přidává, viditelné. Pokud jedinec nechce, aby jeho příspěvky byly veřejné (tedy viditelné pro všechny uživatele Facebooku), může si nastavit určitý typ soukromí, například tak, aby dané příspěvky viděli pouze ti, kteří jsou jeho přátelé, nebo aby byly viditelné pouze pro vybrané přátele či skupiny přátel (Stašová, Slaninová & Junová 2015: 79).

O možnosti nastavit si soukromí vědělo z deseti dětí šest. Přesto žádné z nich danou možnost nevyužívalo, a všechny tak měly svůj profil veřejný. Důvodu k tomu měly jednotlivé děti různé – tři dívky (Nina, Sabina, Monika a Eliška) danou funkci vůbec neznaly, Pavel s Klárou tuto možnost sice znali, ale sami si ji neumí nastavit, Jonáš s Vojtěchem argumentovali tím, že na svém profilu nemají uvedené žádné podstatné informace a že se o ně nikdo nezajímá, Vít nastavování soukromí považuje za zbytečné a Roman byl přesvědčený o tom, že soukromí nastavené má, ačkoliv neměl.

„Tak já jako vím, že se to dá nastavit, ale já to mám všechno veřejný, protože vím, že se mně na ten Facebook stejně nikdo nekouká, protože jsem nudnej.“ (Vojtěch)

„Já tam nic nedávám důležitýho, tak je mi to jedno, kdo to vidí.“ (Jonáš)

„Já to mám veřejný ten profil a přijde mi to jako v pohodě. Nepřijde mi, že by něco změnilo, kdybych si to přenastavil.“ (Vít)

Co se týče informací, které děti na svých veřejných profilech mají uvedené, již zmiňovaná čtveřice Monika, Nina, Roman a Vít na svůj profil pravidelně přidávají obsahy ve formě vlastních fotografií, případně obrázků z internetu obsahující nejčastěji citáty a motivační hesla. Ostatní jedinci na svůj profil žádné obsahy pravidelně nepřidávají, maximálně mění svou profilovou fotografii, a to nejvýše jednou za dva až tři měsíce.

Z osobních údajů uvádějí všichni klienti DD kromě Niny a Romana informace výhradě pravdivé. Jedinou výjimkou je věk, který mají některé děti posunutý kvůli minimální věkové hranici třinácti let, již má Facebook pro možnost založení profilu

stanovenou. Nina na svém facebookovém profilu uvádí falešné jméno, místo bydliště a školu, věk má naopak reálný. Roman má vyplněnou nepravdivě pouze adresu svého bydliště, ostatní údaje jsou skutečné.

Osobními údaji, které děti na svých profilech uvádějí, jsou jméno, věk, místo bydliště, škola, přezdívký, pod nimiž vystupují na jiných sociálních sítích, a telefonní číslo. Místo bydliště přitom uvádějí pouze Nina s Romanem, a to nepravdivě, ostatní jedinci svou adresu v profilu vyplněnou nemají. Věk uvádějí pravdivě všichni jedinci, s výjimkou dvanáctiletých dívek Moniky a Elišky, které by dle pravidel Facebooku profil kvůli nízkému věku vůbec neměly mít. Školu pak pravdivě označili tři jedinci, a to Vít, Monika a Roman. Monika s Romanem mají na svých veřejných profilech k dispozici dokonce telefonní číslo, což je poměrně zásadní osobní údaj, což si však daní jedinci nepřipouští.

„Jako já na tom Facebooku nemám skoro nic vyplněný, adresu nebo tak. Ani tam nic nepíšu, já tam vlastně jenom přidávám fotky svoje anebo obrázky, co se mi líbí, nebo i citáty nějaký, ale jinak nic. Jo a telefonní číslo tam mám, ale jako když mi volá nějaký cizí číslo, který neznám, tak já to stejně tipnu. Já to prostě nezvedám, když mi volaj cizí... ale někdy, když mi pak furt zvoní mobil, tak je to celkem otravný.“ (Monika)

Interakce s osobami, které děti neznají osobně

Polovina dětí ze zkoumaného vzorku (tzn. pět jedinců) si na Facebooku pravidelně píše i s lidmi, s nimiž se osobně nikdy nesetkaly. Zpravidla se jedná o „kamarády kamarádů“, tedy takové osoby, které děti sice osobně neznají, osobně je však znají kamarádi daných dětí. Pravidelně však tato pětice jedinců komunikuje i s lidmi naprosto neznámými. Konkrétně jde o ty děti, jejichž seznam přátel čítá kolem tří až šesti set uživatelů Facebooku, tedy Moniku, Ninu, Sabinu, Víta a Romana (kromě Sabiny se tedy stále jedná o několikrát zmiňovanou čtveřici, která sociální síť užívá více a aktivněji než ostatní). Sem tam si pak s cizími lidmi píše Pavel a Klára, kteří si do přátel přidali několik vybraných cizích osob.

Ačkoliv byly všechny děti, které někdy komunikují s cizími lidmi, přesvědčené, že jejich rozhovory jsou naprosto nevinné a že si dávají pozor, jaké informace daným

osobám sdělují, z realizovaných vědeckých rozhovorů i krátkých rozhovorů s vychovateli DD v průběhu zúčastněného pozorování vyplynulo, že tomu tak často není.

„A třeba tam mám i jednoho kluka a on je děsně hezkej, tak si třeba posíláme různé fotky, protože on mi nechce žádnou poslat, jedině když mu jako pošlu první. A s tím si třeba aji píšu, jak jsem zrovna oblečená a tak. Tak mám někdy strach, aby to neposlal někomu jinému, protože to by mi vadilo strašně.“ (Sabina)

„Na jedný rodince jsme kdysi třeba řešili, že Nině psal nějaký starej chlap a pořád nějaký sexuální narážky. Tak jsem si k tomu jejímu Facebooku jednou sedla já a napsala jsem mu, že si na něj z domova hezky posvítej a udáme ho na policajtech. A on hnedka přestal.“ (vychovatelka DD)

– „A o čem jste si třeba psali?“

„Tak jako normálně. Odkud jsme, kolik nám je a tak. Ale tak oni to tam stejně nemusej říkat doopravdy, takže já jsem tomu zas tolik nevěřila.“

– „A tys to říkala popravdě?“

„Jo, já jo. Já jsem tohle nikdy nedělala, že bych si o sobě vymyšlela něco nepravdivýho.“

– A co všechno z těch osobních informací klidně napíšeš i těm cizím lidem?“

„No tak já nevím, to taky třeba záleží, jak dlouho si spolu píšem nebo tak. Ale třeba kolik mi je, kam chodím do školy nebo i když se mě třeba zeptaj, jestli mám kluka, tak to řeknu, protože se za to nestydím jakoby.“ (Monika)

Při dotazování se na osobní setkávání s lidmi, které děti znají pouze z prostředí internetu, bylo patrné, že je dané téma v současné době považováno za aktuální problém, jenž je nutné řešit a o němž je třeba s dětmi a dospívajícími hovořit. Většina dětí proto na dané téma měla ve škole minimálně jednu přednášku a také vychovatelé DD se často snaží dětem vysvětlit, proč by si na Facebooku neměly přidávat do přátel osoby, které neznají, natož se s nimi scházet.

- „A kdyby se s tebou chtěl nějaký člověk, co znáš jenom z internetu, setkat, osobně, tak bys tam šel?“

„Ne, protože za tím může stát třeba úplněj uchylák. My jsme na tohle měli i nějakou přednášku ve škole s policajtama, že je to nebezpečný.“ (Pavel)

Přesto tři děti – Sabina, Roman a Vít mají s osobním setkáním s cizí osobou zkušenost, chlapci dokonce opakovanou. Sabina se s chlapcem podobného věku, kterého znala pouze z Facebooku, setkala ještě předtím, než měli ve škole na dané téma přednášku. I když její setkání mělo bezproblémový průběh, na základě školních přednášek podobné nabídky odmítá. Chlapci si rovněž uvědomují možná rizika podobných setkání, jsou však přesvědčení o svých schopnostech poznat, zda se jedná o slušnou osobu či nikoliv.

- „Potkal ses někdy osobně s někým, koho předtím znals jenom z netu?“

„Jo.“

- „A nebál ses toho?“

„Ne... Tak já jako poznám, jestli to je uchylák nebo normálně člověk prostě. Si s ním prvně píšu chvíli, že jo. Třeba s jednou holkou jsem si psal, tak to poznáš prostě. A bát by se měly hlavně holky, co by se mnou nějak uchylák jako dělal?“ (Vít)

4.3 Diskuze výsledků

Hlavní výzkumnou otázku jsem si v rámci svého výzkumného šetření stanovila následovně: Jakým způsobem užívají děti žijící v dětském domově jednotlivé druhy informačních a komunikačních technologií? Abych získala na tuto otázku komplexní odpověď, přiřadila jsem k ní osm dílčích výzkumných otázek, na které se na tomto místě pokusím postupně odpovědět. Zároveň zde porovnáím získaná zjištění se sekundárními kvantitativními daty z českých i zahraničních výzkumů, čímž získám základní srovnání klientů vybraného dětského domova s daty platnými pro celou populaci dospívajících jedinců.⁴⁶

Klienti zkoumaného dětského domova mají zpravidla přístup ke dvěma druhům ICT zařízení – k osobnímu počítači, společnému vždy pro jednu rodinnou buňku (průměrně tedy pro sedm dětí) a umístěnému v klubovně dané buňky, a k vlastnímu smartphonu. Jedinou výjimkou je chlapec, který navíc vlastní tablet, jenž dostal od svých starších sester. Dle dostupných dat má většina dospívajících v České republice přístup především k těmto dvěma zařízením, tablet má k dispozici pouze 22 % jedinců ve věku od 16 do 24 let (ČSÚ 2016: 29). Rozdíl je však možné vidět v tom, pro kolik dětí je určený jeden počítač – zatímco v dětském domově se musí na jednom počítači střídat průměrně sedm dětí, dle americké studie *Teens and Technology 2013* má 80 % jedinců ve věku 12 až 17 let svůj vlastní osobní počítač (Madden a kol. 2013: 6). České domácnosti pak dle studie *ICILS 2013* disponují ve 26 % případů dvěma počítači a v 60 % případů dokonce třemi a více (Basl, Boudová, Řezáčová 2013: 24). Ačkoliv děti z daných domácností nemusí mít počítač přímo vlastní, při počtu tří a více PC na domácnost je vysoká pravděpodobnost, že se na některém z dostupných počítačů nemusí střídat s dalšími šesti jedinci.

Vzhledem k tomu, že počítače jsou umístěny ve společenské místnosti každé rodinné buňky, pojí se jejich užívání s nedostatkem soukromí při aktivitách na něm prováděných. Děti jsou při používání společných PC pod neustálým dohledem nejen vychovatelů (což je účelem), ale také všech dětí. Užívání společných PC je v dětském domově rovněž spojeno s řadou pravidel stanovených vnitřním řádem DD, mezi které patří především to, že počítače mají být užívány hlavně k přípravě do školy a dalším

⁴⁶ Vzhledem k tomu, že většina dětí vyrůstá v různých formách rodinné péče, lze tato data platná pro celou populaci v dané věkové kategorii považovat za data vypovídající právě o dětech žijících mimo prostředí ústavních zařízení.

vzdělávacím aktivitám nebo že o užívání počítače vždy rozhodují vychovatelé, kteří mají právě službu. Děti mají také zakázáno do společných počítačů stahovat a instalovat jakékoliv soubory a vychovatelé DD mají právo kontrolovat, co děti na počítači dělají. Z těchto důvodů dávají (s výjimkou jediné dívky) všechny děti přednost užívání svých smartphonů před společnými počítači. Smartphony totiž děti mohou užívat v soukromí, nemusí se o něj s nikým dělit a také pravidla, která se k užívání vlastních ICT pojí, jsou značně volnější – prakticky jedinou podmínkou je, že jejich užíváním nesmí děti narušovat vnitřním řádem stanovený denní režim, případně program připravený vychovateli. Obecně jsou preference (ve významu smartphone nebo PC) v populaci dospívajících dětí přesně opačné, například studie *Internet v České republice 2014* udává, že 77 % jedinců užívá pro připojení k internetu častěji počítač a pouze 19 % upřednostňuje smartphone (Lupač, Chrobáková & Sládek 2014: 14).

Jak jsem již naznačila, dětský domov svým klientům zajišťuje pouze přístup ke společným osobním počítačům se zavedeným internetem prostřednictvím UTP kabelu. Celkem DD disponuje čtyřmi počítači – pro každou rodinnou buňku jeden. Ve třech případech se jedná o počítač stolní, na rodince 3 je pak počítač přenosný (notebook), je s ním však zakázáno pohybovat, a plní proto funkci počítače stolního. Veškerá další ICT zařízení, k nimž chtějí mít přístup, musí mít děti v osobním vlastnictví. To znamená, že si je musí buď samy koupit, nebo od někoho dostat. V případě mobilních telefonů, které vlastní (případně vlastnily, než se jim rozbily) všechny děti, je situace následující – tři jedinci si svůj smartphone koupili z peněz našetřených z kapesného, které jim dětský domov měsíčně poskytuje, nebo vydělaných na brigádě a zbývajících sedm jedinců svůj mobilní telefon dostalo, nejčastěji od některého z rodinných příslušníků.

Podobně je tomu také v případě oprav porouchaných ICT zařízení – dětský domov je svým klientům nehradí, a děti si tak na ně musí našetřit samy, případně jim je musí zaplatit příbuzný. Z toho důvodu zůstávají děti v případě poruchy bez funkčního ICT zařízení zpravidla na velmi dlouhou dobu. Děti si také musí samy platit (případně někde dostávat) kredit či tarif do svého mobilního telefonu. S tím se také významně pojí skutečnost, že děti své smartphony užívají primárně pro připojení k internetu a komunikaci s druhými osobami prostřednictvím internetových služeb a klasické telefonování a posílání SMS zpráv omezují, právě kvůli omezenému kreditu, na minimum. Dle studie *Digital Technology and Australian Teenagers* z roku 2013 jsou

přítom právě telefonování a posílání SMS zpráv dosud nejčastějšími činnostmi, pro které děti ve věku od 12 do 18 let mobilní telefony užívá – 86 % dětí užívá svůj mobil k posílání SMS zpráv, 84 % dětí k telefonování a naopak pouze 53 % jedinců pro připojení k internetu (Macpherson 2013: 17). Díky možnosti připojit své smartphony k internetové síti nepovažují klienti DD nedostatek kreditu za příliš velké omezení. Tuto možnost však ještě donedávna neměli, protože dětský domov svým klientům zajišťoval pouze internet vedený přes síťové kabely připojené do společných PC. Děti se tak nemohly k internetové síti připojit přes svá vlastní ICT zařízení. Z toho důvodu se nakonec jedinci ze všech rodinných buněk složili a ze svého kapesného si do všech rodinek WiFi routery se svolením ředitelky DD pořídili. Přestože dětský domov tedy v současné době svým klientům poskytuje bezdrátové internetové připojení, samotní klienti se pro tuto možnost museli sami přičinit a zčásti k ní finančně přispět. Ačkoliv k této skutečnosti nemám sekundární data pro srovnání, na základně vlastní zkušenosti si troufám poznamenat, že nebude příliš mnoho jedinců ve věku jedenácti až sedmnácti let, kteří by si do svých domovů museli WiFi routery sami zajišťovat a hradit.

Při subjektivním srovnání vlastních možností fyzického přístupu k ICT a přístupu svých vrstevníků prakticky všechny děti zhodnotily, že jejich vrstevníci mají tyto možnosti o něco větší. Podle klientů DD mají jejich spolužáci přístup k více druhům ICT, mají více zařízení v osobním vlastnictví nebo jsou jejich zařízení dražší a výkonnější. Všechny děti však zároveň upozornily, že se se spolužáky v tomto směru nijak výrazně nesrovnávají a uvedené nerovnosti jim nevadí. Přesto, po hlubším zamyšlení, někteří jedinci přiznali mírnou závist pojící se k určitému typu ICT, k němuž ostatní přístup mají, zatímco oni ne.

Motivací vlastnit či užívat ICT je obecně snaha mít to, co ostatní vrstevníci, držet s nimi krok, a vyvarovat se tak případné sociální exkluzi. Co se týče jednotlivých druhů ICT zařízení, motivace dětí užívat osobní počítače a smartphony se výrazně odlišuje. K užívání společných PC děti motivuje jednak nutnost vypracovávat povinné úkoly do školy, ale především možnost provozovat na nich zábavné činnosti, které by na smartphonu byly nepohodlné, nebo dokonce nemožné, například kolektivní sledování filmů či videí a hraní počítačových her. Vlastnictví a užívání smartphonů je pak spojeno především s motivací v podobě potřeby sociálního kontaktu se svými vrstevníky

a příbuznými, nikoliv však prostřednictvím klasického telefonování a posílání SMS zpráv, ale spíše skrze připojení k internetu a posílání zpráv v rámci sociálních sítí.

Jak je zřejmé, hlavní motivací je pro děti zábava a potřeba sociálního kontaktu či sebeprezentace, naopak motivace získat znalosti a dovednosti v práci s ICT je pouze minimální. K podobným závěrům došla také Číhalová (2011: 83) ve své diplomové práci *Média v každodenním životě totální instituce: mediální praxe klientů dětského diagnostického ústavu*, která se zaměřovala na užívání médií klienty dětského diagnostického ústavu. Jen dva jedinci ze zkoumaného vzorku se občas snaží pracovat na svých dovednostech s ICT, ostatní užívají, kromě povinné školní přípravy, ICT výhradně pro zábavu, ačkoliv si všichni z nich uvědomují, že dovednost efektivně pracovat s digitálními médii je v dnešní době výhodou.

Kromě jediné dívky, využívají všechny děti ze zkoumaného vzorku, které svůj mobilní telefon nemají rozbitý, své smartphony prakticky každý den, společné počítače naopak většina dětí využívá maximálně třikrát týdně, někteří jedinci dokonce vůbec. Četnost přístupu k PC významně souvisí s tím, jak často jednotlivé děti dostávají ve škole úkoly, které využití ICT vyžadují. Výjimkou jsou pak ti klienti DD, kteří mají svůj mobilní telefon nefunkční, a společný počítač je pro ně tedy jediným dostupným ICT zařízením. Tito jedinci tráví u ICT výrazně méně času než ostatní, což je spojeno s obecným zjištěním, že užívání společných PC je především účelné – děti na ně chodí za účelem konkrétní činnosti, zatímco používání smartphonů je více bezmyšlenkovité, zautomatizované a tím i mnohem častější.

Většina dětí stráví užíváním ICT kolem tří hodin denně a o víkendu zpravidla o hodinu až dvě více. Tato doba se tedy příliš neodlišuje od té, kterou ICT věnují respondenti z výzkumu *Internet v České republice 2014*. Ti stráví s ICT průměrně 29,2 hodin týdně, což odpovídá čtyřem hodinám denně (Lupač, Chrobáková & Sládek 2014: 13). Ve výzkumném vzorku se však objevují jedinci, kteří se od tohoto průměru významně odchyľují – jeden z chlapců užívá ICT každý den 8 hodin a více, naopak jedinci s rozbitým telefonem spolu s dívkou, kterou obecně užívání ICT příliš nenaplnuje a dává přednost jiným formám zábavy, užívají ICT většinu dnů v rozmezí 0 až 30 minut denně.

Zajímavým zjištěním je, že úplně všichni klienti dětského domova se shodli na své nejoblíbenější činnosti spojené s užíváním ICT, kterou je sledování videí na

YouTube. To je dáno zčásti tím, že webová služba YouTube nabízí videa různých žánrů a formátů, takže každé z dětí sleduje takový typ, který ho baví. Dalším a domnívám se, že zásadním důvodem je skutečnost, že YouTube je oblíbenou aktivitou jedinců, kteří jsou v prostředí dětského domova ostatními považováni za názorové vůdce (tzv. opinion leaders) a ti pak, vlivem svého postavení, naučili používat danou webovou službu všechny ostatní klienty DD. Tato skutečnost svědčí o dvoustupňovém toku komunikace dle autorů Lazarsfelda, Berelsona a Gaudeta. Důkazy o dvoustupňovém toku komunikace a přítomnosti názorových vůdců, jejichž názory ovlivňují ostatní děti z kolektivu, objevila ve své diplomové práci na podobné téma rovněž Číhalová (2011: 119) u klientů dětského diagnostického ústavu.

Druhou nejoblíbenější činností je pro většinu dětí navštěvování sociální sítě Facebook a posílání zpráv skrze jeho aplikaci Messenger. Činnosti spojené se vzděláváním a seberozvíjením naopak děti prakticky vůbec neprovádějí, s výjimkou domácích úkolů. Děti si nevyhledávají informace o tématech, které je baví, ani se nezajímají (s výjimkou jediné dívky) o online zpravodajství. V daném aspektu se zjištění o klientech DD rozchází se sekundárními daty populace dospívajících dětí, například podle britské studie *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report* z roku 2015 čte alespoň občas zprávy na internetu 83 % dětí ve věku 12 až 15 let (Ofcom 2015: 89), v českém kontextu udává ČSÚ (2016: 37) údaj podobný, a to 80 % jedinců v rozmezí 16-24 let.

V rámci posuzování digitální gramotnosti dětí jsem rozlišila složku znalostní a dovedností, v rámci ní pak dovednosti operační (tj. práce s hardwarem a softwarem) a informační (vyhledávání, vybírání a kritické hodnocení informací). Na základě získaných údajů lze konstatovat, že všechny děti jsou zaměřené především na praktické užívání ICT a teoretické znalosti o daných technologiích jim spíše chybí. Někteří jedinci dokonce neznali termíny pro jednotlivá PC příslušenství, pojem veřejnoprávní média a principy jejich fungování neznal z výzkumného vzorku nikdo, velmi podobně tomu bylo i při otázce na personalizovanou reklamu či hlavní zdroj příjmů většiny webových služeb, protože danými znalostmi vždy disponoval jeden, maximálně dva jedinci. Ačkoliv znalosti spojené s ICT většiny dětí byly velmi malé, dobrých výsledků v dané oblasti nedosahují ani respondenti v již zmiňovaných kvantitativních výzkumných šetřeních. Například jen necelá polovina respondentů v britské studii z roku 2015

správně odhadla základní princip personalizované reklamy, a to měli daní respondenti na výběr z několika možných odpovědí (Ofcom 2015: 94)

Co se týče operačních dovedností, všechny děti bez problémů zvládají základní činnosti jako zapnutí/vypnutí zařízení, používání veškerých dostupných příslušenství (myši, klávesnice, sluchátek apod.), připojení se k internetové síti či práce s prohlížečem. Všechny děti také umí odstranit historii z webového prohlížeče, což je přitom úkon, který například v rámci výzkumu *EU Kids Online* umí provést jen 61 % dětí ve věku od 13 do 16 let (Livingstone et al. 2011: 27). Znalost daného úkonu u dětí významně souvisí s užíváním společných počítačů, protože smazání historie je jedinou možností, jak si udržet alespoň malé soukromí při jejich používání. Naopak instalace programů je pro děti prakticky neznámým úkonem, neboť na společných počítačích nic samy instalovat nesmí. Omezené užívání PC a upřednostňování smartphonů je patrné například na schopnosti upravovat digitální fotografie, protože tento úkon je pro všechny děti naprosto jednoduchou záležitostí v případě užití mobilních aplikací, zatímco počítačové programy pro úpravu digitálních obrazů vůbec neznají.

Všichni jedinci také disponují základními schopnosti pracovat s běžnými uživatelskými programy pro úpravu textu a obrazů, jako jsou programy Microsoft Office, které si osvojili díky školní výuce informatiky. V rámci pokročilejších operačních dovedností děti sice neumí používat programy pro zablokování reklam (ačkoliv daný úkon ovládá dle výzkumu *EU Kids Online* 59 % stejně starých dětí (Livingstone et al. 2011: 27)), naopak všechny z nich umí stahovat – nejčastěji stahují písničky, ale někdy také seriály, filmy a hry. Ve vztahu ke stahování si děti rovněž uvědomují riziko počítačových virů, protože právě z důvodu možného zavirování počítače mají děti zakázáno bez svolení vychovatelů stahovat a instalovat jakékoliv soubory do společných počítačů. Kromě tří chlapců děti neznaly antivirové programy a většina by si rovněž nedokázala poradit s již zavirovaným ICT zařízením. Data z australské studie *National Assessment Program – ICT Literacy* z roku 2014 však ukazují, že s antivirovým programem bylo v daném roce srozuměno 34 % dětí ve věku pouhých deseti let natolik, že by byly schopné ho i samy použít (NAP 2015: 102).

Klienti DD užívají ICT zařízení především pro zábavu a komunikaci, vyhledávání, vybírání a kritické hodnocení informací je tak aktivitou, kterou provádějí pouze v rámci domácích úkolů. Informace hledají buď na konkrétních stránkách, jež jim

byly ve škole přímo doporučeny (nejčastěji Wikipedie), nebo prostřednictvím vyhledávače Google. Ačkoliv jsou si všichni jedinci ze zkoumaného vzorku vědomi toho, že ne všechny informace na internetu jsou pravdivé, jejich představy o tom, kde je možné najít přesné a pravdivé informace, jsou zpravidla zkreslené, případně zcela mylné - někteří jedinci jsou přesvědčeni, že Wikipedie obsahuje pouze pravdivé informace, jiní mají podobné mínění o vyhledávači Google. Pouze dva chlapci si uvědomují, že i na stránkách, jako je Wikipedie, mohou být uvedené nepřesné informace, a pravidelně si proto získané údaje ověřují. K posouzení pravdivosti informací však využívají takové formy, které nejsou spojené s ICT, například porovnání svého úkolu se spolužáky případně požádání vychovatelů DD o radu. Podle *EU Kids Online* přitom ověřování informace prostřednictvím několika různých internetových zdrojů pravidelně provádí 63 % dětí ve věku 13-16 let, informační dovednosti klientů DD jsou tedy ve srovnání s tímto údajem výrazně horší.

Navštěvování sociálních sítí a komunikace jejím prostřednictvím je pro většinu dětí ze zkoumaného dětského domova nejoblíbenější a velmi častou aktivitou. Všechny děti mají založený vlastní účet na YouTube a Facebooku, a to i dvě nejmladší dvanáctileté dívky, které by dle pravidel sítě Facebook vlastní profil mít neměly. Děti rovněž znají další sociální sítě jako Instagram, Snapchat a Twitter, profil na nich však mají jen čtyři jedinci, kteří jsou ze zkoumaného vzorku obecně nejaktivnějšími uživateli na všech vyjmenovaných typech sociálních sítí. Facebook je nejoblíbenější sítí nejen u klientů DD – dle britské studie *Children and Parents: Media Use and Attitudes* z roku 2015 užívá Facebook 87 % dětí ve věku 12-15 let, zatímco Instagram jen 53 % dětí a Snapchat pak 43 % dětí (Ofcom 2015: 28).

Zmíněná čtveřice dětí, která má profil na více sociálních sítích než ostatní klienti DD, se na sociálních sítích pohybuje každý den a pravidelně do nich přispívá vlastními obsahy. Zbývající jedinci sociální sítě rovněž navštěvují pravidelně a poměrně často, na rozdíl od popsané čtveřice však příliš nepřispívají vlastními obsahy - na YouTube primárně sledují videa ostatních uživatelů a Facebook užívají především ke komunikaci prostřednictvím aplikace Messenger. To koresponduje s výsledky Svaška v práci *Sociální interakce středoškolských studentů pomocí sociálních sítí během času stráveného ve škole* (2016: 77), který zjistil, že studenti užívají Facebook především

kvůli možnostem zprostředkované komunikace a možnost sebe reprezentace prostřednictvím příspěvků na své „zdi“ považují za méně podstatnou.

Počet tzv. přátel, se u jednotlivých dětí výrazně liší. Dvě děti, které Facebook příliš nevyužívají, mají necelých třicet přátel. Tři jedinci, kteří do svých přátel přidávají pouze známé osoby (maximálně s několika málo výjimkami), mají okolo sta přátel a sami daný počet hodnotí jako velmi malý. Seznam přátel dvou klientů DD pak čítá zhruba tři sta přátel a v případě posledních tří dětí dokonce přes šest set. Zajímavé údaje k porovnání přináší mezinárodní studie *EU Kids Online*, podle které mělo v roce 2011 na Facebooku 60 % českých dětí ve věku 9-16 let méně než 50 přátel, 17 % dětí do sta přátel, u 16 % dětí čítal seznam přátel sto až tři sta přátel a pouhých 8 % českých dětí mělo na svém Facebooku více než tři sta přátel (Livingstone et al. 2011: 38). Z daných údajů je zřejmé že počet přátel většiny dětí ze zkoumaného dětského domova je výrazně nadprůměrný a naopak děti, jejichž počet přátel by se v rámci výzkumu *Eu Kids Online* řadil k průměrným až mírně nadprůměrným, jsou v kolektivu dětského domova v menšině a samy považují daný počet kontaktů za malý.

Je logické, že děti, jejichž seznam přátel čítá stovky osob, mají v daném seznamu také řadu osob, které vůbec neznají. Některé dívky si přitom ani neumí zablokovat příchozí zprávy od vybraných uživatelů⁴⁷, ačkoliv se dokonce již několikrát setkaly s tím, že jim ustavičně psali neznámí muži zprávy se sexuální tematikou.

Přestože šest z celkově deseti dětí znalo funkci sítě Facebook umožňující nastavit si soukromí, žádné z nich danou funkci nevyužívá. Důvody k tomu mají různé, čtyři děti danou možnost vůbec neznaly, další dvě ji neuměly samy nastavit, dva chlapci argumentovali tím, že na profilu nemají uvedené žádné podstatné informace, další z klientů DD považoval nastavení soukromí za zbytečné a poslední byl přesvědčený, že soukromí nastavené má, ačkoliv neměl. Srovnáme-li tuto skutečnost obecně s populací českých dětí, podle již zmiňované studie *EU Kids Online* mělo v roce 2011 veřejný facebookový profil pouze 33 % českých dětí (Livingstone et al. 2011: 39). Z osobních informací uvádějí všechny děti jméno a věk (zmiňované dvanáctileté dívky měly uvedený věk nepravdivý, jinak by jim Facebook neumožnil profil založit). Školu, kterou navštěvují, pak označily tři děti, dvě z nich mají veřejně na profilu uvedené dokonce

⁴⁷ Daný úkon ovládá dle výzkumu *EU Kids online* 72 % dětí ve věku 9 až 16 let (Livingstone et al. 2011: 27).

telefonní číslo. Místo bydliště neuvádí ani jedno z dětí, Nina a Roman na tomto místě vyplnili údaj nepravdivý.

Polovina dětí ze zkoumaného vzorku si na Facebooku pravidelně píše i s lidmi, které neznají osobně. Všechny z nich přitom byly přesvědčené, že jejich rozhovory s danými osobami jsou naprosto nevinné, nicméně získaná data vypovídala o opaku - někteří jedinci daným osobám poskytují osobní údaje, stejně jako své soukromé fotografie. Komunikace dětí a dospívajících s neznámými lidmi obecně není nijak neobvyklá – dle studie EU Kids Online 30 % dětí do 16 let má s touto činností zkušenosti. Oproti mým zjištěním týkajících se klientů zkoumaného DD si však dané děti více chrání své soukromé informace a člověku, kterého neznají osobně, by své osobní informace ani fotografie neposlala 85 % dětí (Livingstone et al. 2011: 43, 85).

Téma osobního setkávání dětí a dospívajících s osobami, které děti znají pouze z prostředí internetu, je v současné době považované za aktuální problém, a proto byly všechny děti ze zkoumaného vzorku ve školách srozuměny s možnými riziky daných setkání v rámci speciálních přednášek. Přesto se ve zkoumaném vzorku objevují tři děti, které mají s takovým setkáním vlastní zkušenosti, konkrétně jedna dívka a dva chlapci. Dívka po absolvování přednášek na dané téma podobné nabídky již odmítá, chlapci si naopak schůzku s cizí osobou domluvili již několikrát, a i když si uvědomují možná rizika podobných setkání, jsou přesvědčení o svých schopnostech rozeznat, zda je s danou osobou bezpečné se setkat či nikoliv.

Na základě uvedených zjištění a následné komparace vybraných výsledků je možné konstatovat, že mezi dospívajícími dětmi ze zkoumaného dětského domova a obecně celou populací dospívajících dětí lze pozorovat jak primární, tak i sekundární digitální propast. Primární Digital Divide nespočívá tolik v počtu zařízení, k nimž mají klienti DD přístup, jako spíše v podmínkách a pravidlech, které se k jejich přístupu vztahují. Jako příklad lze uvést to, že jeden počítač je určený pro sedm dětí nebo že jakékoliv další ICT zařízení kromě PC si děti, které například nedostávají dárky od svých rodičů, musely pořídit samy stejně jako kredit nebo tarif do něj. Sekundární digitální propast pak není zřejmá v četnosti užívání ICT, nicméně různorodost činností prováděných s ICT u klientů dětského domova není příliš velká, přičemž dominují činnosti určené pro zábavu a komunikaci s vrstevníky a upozaděny jsou naopak činnosti sloužící ke vzdělávání a seberozvíjení, konkrétním příkladem je absolutní nezájem o online zpravodajství na rozdíl od obecné populace českých dospívajících, z níž čte

zprávy 80 % jedinců. V rámci digitální gramotnosti jsou rozdíly patrné především u informačních dovedností, stejně jako chování většiny jedinců na online sociálních sítích, které je v mnoha ohledech nezodpovědné a rizikové.

5 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala výzkumem Digital Divide, a to ve vztahu k dospívající dětem, které žijí ve vybraném dětském domově. Pro popsání tohoto výzkumného problému jsem se zaměřila na komplexní exploraci užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) klienty vybraného dětského domova. Vzhledem k tomu, že jsem se v rámci svého výzkumného šetření zaměřila na jedno konkrétní ústavní zařízení, je má práce případovou studií, a jejím cílem je tak kvalitativní popis konkrétního jevu bez záměru přinést všeobecně platné a zobecnitelné závěry. Pro sběr dat jsem využila kombinaci několika kvalitativních metod, konkrétně zúčastněného pozorování, individuálních polostrukturovaných rozhovorů a jako doplňkovou metodu pak virtuální etnografii.

Základním teoretickým východiskem celé práce byl koncept Digital Divide neboli digitální propasti. Pro její komplexní pojetí jsem nevyžívala pouze jednu definici daného konceptu, ale kombinovala jsem pohledy různých autorů. V rámci výzkumu jsem tak pracovala jak s Attewelovým (2001) rozdělením digitální propasti na primární a sekundární, tak i model Digital Divide dle Jana van Dijka (2005). Následně jsem v teoretické části práce představila také další teoretická východiska vztahující se k výzkumu, jako nová média a informační a komunikační technologie, digitální gramotnost či základní vymezení dětských domovů.

Výzkum byl realizován na vzorku deseti klientů vybraného dětského domova ve věku od 11 do 17 let. Zúčastněné pozorování probíhalo jeden týden, přičemž se jednalo o pozorování skryté, což znamená, že pozorovaní jedinci nebyli seznámeni s tím, že je pozorují pro účely výzkumu. Ředitelka dětského domova včetně všech zaměstnanců však byli o mém výzkumném záměru předem informováni. Technika zúčastněného pozorování pak byla doplněna individuálními polostrukturovanými rozhovory, které byly nahrávány přímo v areálu dětského domova. Vzhledem k tomu, že všichni zkoumaní klienti dětského domova jsou nezletilí a že ředitelka dětského domova souhlasila s výzkumem pouze pod podmínkou přísné anonymity všech jedinců, uvádím všechny děti pod falešným jménem a zároveň v celé práci neuvádím název vybraného dětského domova a nepřikládám k práci terénní deník ani přepisy rozhovorů.

Výstupem celé práce je analytická část, která je rozdělená do tří tematických celků. Shrnutí základních zjištění, která odpovídají na jednotlivé výzkumné otázky, jsem uvedla v diskuzi. Na stejném místě jsem výsledky také porovnávala s nalezenými

sekundárními daty, čímž jsem se snažila posoudit možné aspekty určující přítomnost digitální propasti mezi klienty zkoumaného dětského domova a dětmi vyrůstajícími mimo ústavní zařízení.

Výzkumem se mi podařilo nejen zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky, ale také odhalit řadu dalších jevů s mým výzkumným problémem souvisejících pouze okrajově. Jednalo se však o zajímavá témata, a proto daný výzkum tímto otevřel několik dalších zajímavých výzkumných témat, na něž by bylo možné navázat. Jako příklad lze uvést otázku rizikového chování klientů dětských domovů v online prostředí či problematiku dvoustupňového toku komunikace a s ním spojených názorových vůdců, kteří mají významný vliv na kolektiv dětí žijících v dětském domově.

Ačkoliv se na užívání médií klienty ústavních zařízení stejně jako na koncept Digital Divide zaměřovala již řada prací, nejsem si vědoma žádné, která by tyto dvě problematiky spojovala. Vzhledem k tomu, že popisovaný výzkum je případovou studií, nebylo mým záměrem přinést zobecnitelné závěry, ale spíše prostřednictvím jednoho konkrétního příkladu hlouběji pohlédnout na to, jaký vliv může mít výrazně specifické sociální prostředí dětského domova na možnosti užívání ICT, které jsou v dnešní době nezbytnou součástí života většiny členů společnosti. Pomocí tohoto jednoho případu jsem chtěla položit základ otázce, zda by se daný problém neobjevil i v případě zkoumání v jiných dětských domovech, a to zároveň považuji za hlavní přínos své práce.

Za nedostatek výzkumného šetření pak považuji především nekomplexní prozkoumání úrovně digitální gramotnosti dětí, neboť to by vyžadovalo rozsáhlé testy spojené s úkoly přímo na počítačích a dalších ICT zařízeních a k tomu jsem v rámci výzkumu neměla možnosti jak časové, tak prostorové ve významu zajištění místnosti s větším počtem počítačů, na nichž by děti mohly dané úkoly provádět. Nedostatkem je na jednu stranu i zmiňovaná velmi malá míra zobecnění výsledků celého výzkumu. Na daný výzkum by však určitě bylo možné navázat rozsáhlejším kvantitativním výzkumným šetřením, jehož výzkumný soubor by zahrnoval děti z různých dětských domovů v České republice, a dokázal by tak přinést zobecnitelné odpovědi na otázku digitální propasti spojenou s vyrůstáním v ústavních zařízeních. I přes uvedené nedostatky považuji výsledky své práce za uspokojivé a zajímavé.

6 Seznam zkratk

DD – dětský domov

ICT – informační a komunikační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství a tělovýchovy

PC – osobní počítač (Personal Computer)

SNS – sociální sítě (Social Networking Sites)

7 Seznam použitých pramenů

BENEŠ, Pavel, RAMBOUSEK, Vladimír & FIALOVÁ, Irena (eds.). *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-198-2.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Internetová publicistika*. Praha: Grada Publishing, 2011a. ISBN 978-80-247-3452-1.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Marketing na sociálních sítích: prosaďte se na Facebooku a Twitteru*. Brno: Computer Press, 2011b. ISBN 978-80-251-3320-0.

BLAHUTOVÁ, Michaela & ZEZULOVÁ, Dagmar. *Hostitelská péče a příprava k ní. Odborná metodika*. Zlín: Tigris, 2011. ISBN 978-80-86062-41-9.

BOLTER, Jay David & GRUSIN, Richard. *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: The MIT Press, 1999. ISBN 0-262-02452-7

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky: výzkumná práce Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1.

CANAVAN CORR, Angela. *Children and Technology: a tool for child development*. Dublin: The National Children's Resource Centre, 2006. ISBN: 1898662-07-X.

CASTELLS, Manuel. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0199255776.

COENEN, Tanguy, KENIS, Dirk, VAN DAMME, Céline & MATTHYS, Eiblin. Knowledge Sharing over Social Networking Systems: Architecture, Usage Patterns and Their Application. IN: MEERSMAN, Robert, TARI, Zahir & HERRERO, Pilar at al.

(eds.). *On the Move to Meaningful Internet Systems 2006: OTM 2006 Workshops*. Berlin: Springer, 2006, s. 189-198. ISBN 3-540-48269-5.

DEUZE, Mark. *Media Life: Život v médiích*. Přeložila: IZDNÁ, Petra. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2815-8.

FELDMAN, Tony. *An Introduction to Digital Media*. London & New York: Routledge, 1997. ISBN 0-415-15108-2.

FREEDMAN, Des. Internet Transformations: “old” media resilience in the “new media” revolution. In: James P. Curran and David G. Morley, eds. *Media and Cultural Theory*. London and NY: Routledge, 2006. 275-290. ISBN 978-0415317054.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JIRÁK, Jan & KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-284-4.

JIRÁK, Jan (ed.) & ŘÍCHOVÁ, Blaka. *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0182-6.

JIRÁK, Jan & WOLÁK, Radim (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.

KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.

KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě – rodina – instituce, aneb, Jak neztratit budoucnost*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9.

LISTER, Martin, DOVEY Jon, GIDDINGS, Seth, GRANT, Iain & KELLY, Kieran. *New Media: a critical introduction*. 2. vyd. London & New York: Routledge, 2009. ISBN 0-203-88482-5.

LUPAČ, Petr. *Za hranice digitální propasti. Nerovnost v informační společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2015. ISBN 978-80-7419-231-9.

MACEK, Jakub. *Úvod do nových médií*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-025-4.

MACEK, Jakub. *Poznámky ke studiím nových médií*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6476-8.

MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge & London: The MIT Press, 2001. ISBN 0-262-13374-1.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2. rozšířené vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1999. ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozšířené vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003. ISBN 80-8642-919-9.

McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.

MIČIENKA, Marek & JIRÁK, Jan a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4

MUSIL, Josef. *Elektronická média v informační společnosti*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-157-3.

MUSIL, Josef. *Komunikace v informační společnosti*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-39-6.

NORRIS, Pippa. *Digital divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-00223-0.

PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana & ČELEĐOVÁ, Libuše. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.

REIFOVÁ, Irena a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7.

ROGERS, Everett M. *Diffusion of Innovations*. 3. vyd. New York: The Free Press, 1983. ISBN 0-02-926650-5.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9.

STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela & JUNOVÁ, Iva. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7.

SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena & KAŠPAROVÁ, Eva (eds.). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-210-7527-6.

van DIJK, Jan A. G. M. *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oak: Sage Publications, 2005. ISBN 1-4129-0402-1.

VÁVROVÁ, Soňa, HRBÁČKOVÁ, Karla & HLADÍK, Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. 2. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.

7.2 Články z časopisů

ATTEWELL, Paul. Comment: The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education*. [online]. 2001, **74**(3), 252-259. eISSN 19398573. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2673277>

BARZILAI-NAHON, Karine. Gaps andf Bits: Conceptualizing Measurements for Digital Divide/s. *The Information Society*. [online]. 2006, **22**, 269-279. eISSN 1087-6537. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: doi: 10.1080/ 01972240600903953.

BOYD, Danah M. & ELLISON, Nicole B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. [online]. 2008, **13**, 210-230. [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

GUNKEL, David J. Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide. *New Media & Society*. [online]. 2003, **5**(4), 499-522. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: doi:10.1177/146144480354003.

LEE, Sunghye & CHAE, Yoojung. A Study on Middle School Students' Smart Media Literacy and Learning in a Context of Online Inquiry-based Mathematics and Science Learning. *Educational Technology International*. [online]. 2016, **17**(2), 229-251. ISSN 2289-0300. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.kset.or.kr/eti_ojs/index.php/instruction/article/view/77

ROGERS, Everett M. The Digital Divide. *Convergence*. [online]. 2001, **7**(4), 96-111. eISSN 17487382. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: doi:10.1177/ 135485650100700406.

TULODZIECKI, Gerard & GRAFE, Silke. Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*. [online]. 2012, **4**(1), 44-60, ISSN 2167-8715. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol4/iss1/5/>

van DIJK, Jan A. G. M. The Evolution of the Digital Divide. The Digital Divide turns to Inequality of Skills and Usage. IN: BUS, Jacques, CROMPTON, Malcolm. HILDEBRANDT, Mireille & METAKIDES, George, eds. *Digital Enlightenment. Yearbook 2012*. [online]. Amsterdam: IOS Press BV, 2012. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: doi:10.3233/978-1-61499-057-4-57.

VOLEK, Jaromír, JIRÁK Jan & KÖPPLOVÁ, Barbara. Mediální studia: východiska a výzvy. *Mediální studia*. [online]. 2006, 1(1), 8-19. ISSN 1801-9978. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: https://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/03/media_studies.pdf

VRÁNKOVÁ, Eva. Heslář. Mediální gramotnost. *Revue pro média*. [online]. 8, 2004. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_gramotnost.htm

WARSCHAUER, Mark. A Literacy Approach to the Digital Divide. *Cadernos de Letras (UFRJ)*. [online]. 2011, 28, 5-18. ISSN 1413-0238. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011warschauer.pdf

7.3 Elektronické zdroje

Australian Council for Educational Research. *A global measure of digital and ICT literacy skills*. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. 2016. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjy6vLQnYDTAhVJWxQKHROeDiIQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0024%2F002455%2F245577E.pdf&usg=AFQjCNHGuxzh7GrBJYkMS1dZqPr2J8K0LQ&sig2=BHc7647KUpKe11dpVAS-pw>

BASL, Josef, BOUDOVOVÁ, Simona & ŘEZÁČOVÁ, Lucie. *Národní zpráva šetření ICILS 2013. Počítačová a informační gramotnost českých žáků*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/html/ICILS2013-NarodniZprava/flipviewerxpress.html>

ČÍHALOVÁ, Barbora. *Média v každodenním životě totální instituce: mediální praxe klientů dětského diagnostického ústavu*. [online]. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/346445/fss_m/?id=274565

ČSÚ (Český statistický úřad). *Informační společnost v číslech. Česká republika a EU*. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016. ISBN 978-80-250-2699-1. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech-2016>

Facebook Newsroom. *Company Info*. [online]. 2017. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://newsroom.fb.com/company-info>

International ITC Literacy Panel, Educational Testing Service (ETS). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. [online]. 2002. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf

JIRÁK, Jan, NEČAS, Vlastimil, ŠŤASTNÁ, Lucie & ZEZULKOVÁ, Markéta. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let*. [online]. Praha: Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2016. [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.htm>

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke & ÓLAFSSON, Kjartan. *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. [online]. LSE, London: EU Kids Online, 2011. ISSN 2045-256X. [cit. 2017-04-07].

LUPAČ, Petr, CHROBÁKOVÁ, Alena & SLÁDEK, Jan. *Internet v České republice 2014*. [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z:

https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjS1LTrxK_TAhVPZlAKHVnXALkQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.worldinternetproject.net%2F_files%2F_%2F193_report_wip_czr2014_v1.pdf&usg=AFQjCNG-ar1bho8ugqSLUuJ5f8IfzpiixA&sig2=zocodA4SYK9nFM-Ygv8W2g

MACPHERSON, Karen. *Digital Technology and Australian Teenagers: Consumption, Study and Careers*. [online]. Canberra: University of Canberra, 2013. [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: www.canberra.edu.au/researchrepository/items/fde6c9c8-0f73-47a6-afb2-e476699be44b/1/?attachment.uuid=8a6d4e3d-33cb-47f1-af2c-6c0e51ee4d12

MADDEN, Mary, LENHART, Amanda, DUGGAN, Maeve, CORTESI, Sandra & GASSER, Urs. *Teens and Technology 2013*. [online]. PewResearchCenter, 2013. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.pewinternet.org/2013/03/13/teens-and-technology-2013/>

MŠMT (Ministerstvo školství a tělovýchovy). *Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*. [online]. 2016/2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

NAP (National Assessment Program). *ICT Literacy. Years 6 & 10. Report 2014*. [online]. Sydney: Acara, 2015. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: http://research.acer.edu.au/ict_literacy/11/

NTIA (NATIONAL TELECOMMUNICATIONS AND INFORMATION ADMINISTRATION). *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide. A Report on the Telecommunications and Information Technology Gap in Amerika*. [online]. 1999. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/fttn99/FTTN.pdf>

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). *Understanding the Digital Divide*. [online]. Paris: OECD Publications, 2001. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2013. ISBN 978-92-64-20425-6. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

OFCOM. *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. Research Document*. [online]. 2015. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/78513/childrens_parents_nov2015.pdf

SVAŠEK, Milan. *Sociální interakce středoškolských studentů pomocí sociálních sítí během času stráveného ve škole*. [online]. Olomouc, 2016. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta filozofická. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: theses.cz/id/5dvute/Magistersk_diplomov_prce_Bc.Milan_Sva_ek_2016.pdf

Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník. [online]. 2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. [online]. 2017. [cit. 2017-02-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast1>

Zákon 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. 2014. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

8 Seznam schémat

Schéma 1. Model čtyř sukcesivních druhů přístupu dle van Dijka	11
--	----

9 Seznam tabulek

Tabulka 1. Denní program platný od pondělí do čtvrtka	46
Tabulka 2. Denní program platný v pátek	46
Tabulka 3. Denní program platný v sobotu	47
Tabulka 4. Denní program platný v neděli	47

10 Seznam příloh

Příloha 1. Informovaný souhlas	115
Příloha 2. Fotografie ze sociální sítě Facebook užitá jako pomůcka při realizaci vědeckých rozhovorů.	116
Příloha 3. Fotografie seznamu odkazů vygenerovaných vyhledávačem Google užitá jako pomůcka při realizaci vědeckých rozhovorů.	117
Příloha 4. Plánek areálu zkoumaného dětského domova.	118

11 Přílohy

Příloha 1. Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

ŘEDITELKY DĚTSKÉHO DOMOVA (*název DD*) S ÚČASTÍ VYBRANÝCH SVĚŘENCŮ NA VÝZKUMU PRO ÚČELY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Daný výzkum probíhá za účelem zpracování magisterské diplomové práce s předběžným názvem Digital Divide a děti z dětského domova vedené na katedře mediálních a kulturních studií a žurnalistiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce je psaná Bc. Alžbětou Kotrbovou pod vedením Mgr. Renáty Sedlákové, Ph.D.

Výzkum je pojat jako případová studie, s cílem komplexně zanalyzovat, jaký mají děti ve věku 11-18 let žijící v soukromém dětském domově, s.r.o. Holeje přístup k informačním a komunikačním technologiím (tj. stolnímu počítači, notebooku, internetu, tabletu či chytrému telefonu) a do jaké míry umí tyto technologie využívat. Výsledky budou následně porovnány s všeobecnými výsledky populace v dané věkové kategorii.

Analýza získaných dat bude v diplomové práci **prezentovaná zcela anonymně. Nikde nebudou zveřejněny osobní údaje dětí zapojených do výzkumu**, stejně jako veškeré další informace, které by mohly vést k jejich identifikaci. Dodrženo bude následujících zásad:

- K veškerým záznamům pořízeným v rámci sběru dat (nahrávky rozhovorů, poznámky z pozorování atd.) bude mít přístup pouze výzkumnice.
- V diplomové práci budou v rámci analýzy dat všem dětem, které se výzkumu zúčastní, změněna jména. Jednotlivé pseudonymy budou dětem přiřazeny výzkumníci, aby nikdo jiný neznal jejich spojitost s konkrétním jednotlivcem.
- Budou-li mít děti zájem znát svůj pseudonym, aby se mohly následně dohledat ve výstupu z výzkumu, budou jim poskytnuty. Každému však bude prozrazeno pouze jeho vlastní krycí jméno, aby bylo zachováno soukromí ostatních.

Bc. Alžběta Kotrbová

Souhlasím se zapojením níže uvedených dětí do popsaného výzkumného projektu:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

V: Dne: Podpis:

Příloha 2. Fotografie ze sociální sítě Facebook užitá jako pomůcka při realizaci vědeckých rozhovorů.

Navigation Bar: Hledat lidi, místa a obsah | Hledat přátele | Hlavní stránka | Bjetka Kotrbová

Search: Co se vám honí hlavou?

Post by Kristina Čechová (Moje tělo: motivační skupina):
 16 hod · 16
 Muj dnesni souper. Robot 2000 😊 nezda se to, ale po 30 minutach jsem uz necitila ruku, pot kapal proudem a nohy se mi motaly 😊 zaroven uzasnej antistresovej spolecnik v narocne dobe. V patek v noci se mi uz ze vseho udelalo spatne a nebyl pritele, byla by to poradna rana na zem. Pres minutu mne nemoh probrat. Vcerejsek jsem celej prospala a prolezela. Dnes jak kdyby mi nekdo namontoval nový telo 😊

Advertisement (ZOOT):
 Vytvořit reklamu
 ZOOT zoot.cz
 Vsadíme se, že patříte mezi 25 % žen, které kupují dárky samy sobě. 🎁

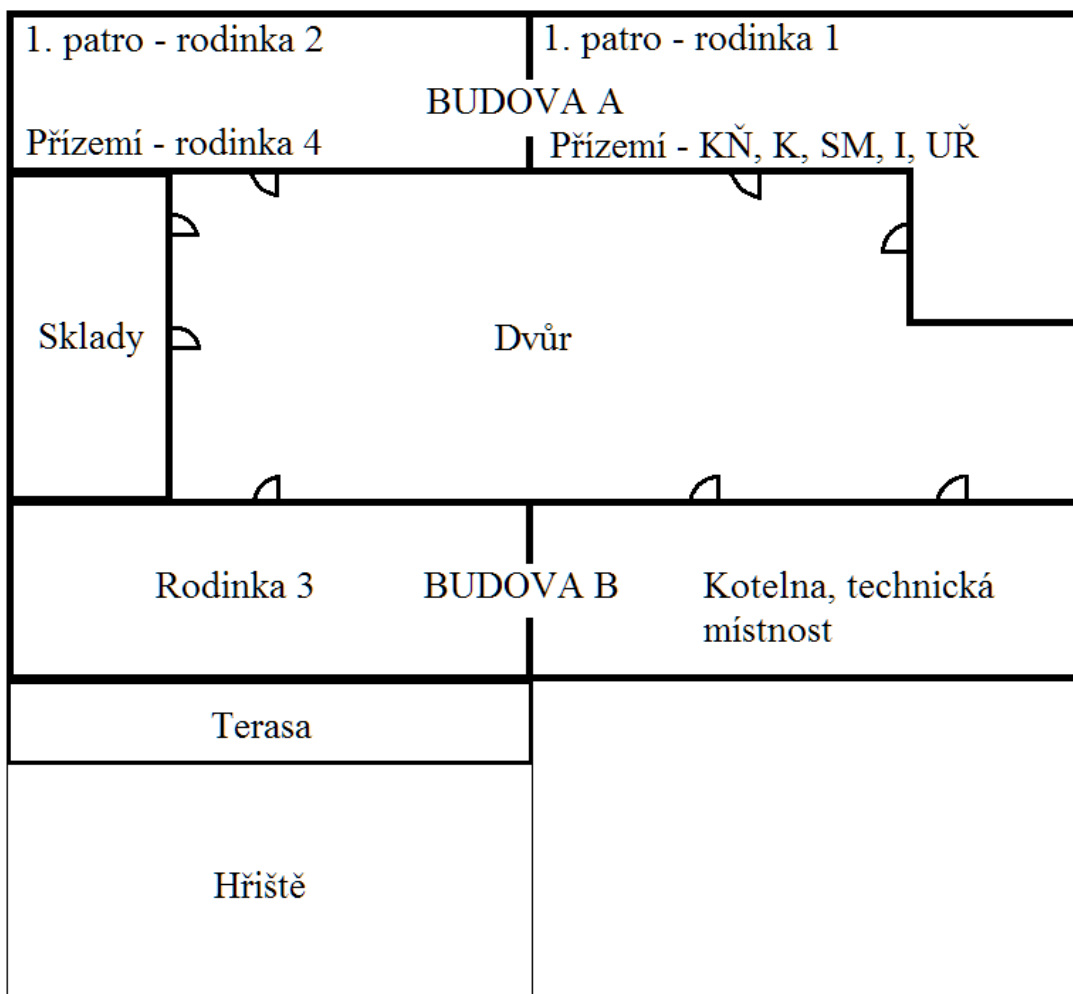
Bottom Navigation Bar:
 Bjetka Kotrbová
 Vybrané příspěvky
 Messenger
 ZÁSTUPCI
 Optometrie UP 2015-... 1
 UPOL - Mediální studia
 Planners - bazárek 2
 Moje tělo: motivační ... 20+
 Univerzita Palackého... 20+
 Bydlení OLOMOUC, ... 20+
 Zobrazit další...
 PROZKOUMAT
 Události 2
 Skupiny
 Stránky
 Seznamy přátel
 Štouchnutí 3
 V tento den 3
 Zobrazit další...
 VYTVOŘIT
 Reklama · Stránka · Skupina · Událost

Příloha 3. Fotografie seznamu odkazů vygenerovaných vyhledávačem Google užitá jako pomůcka při realizaci vědeckých rozhovorů.

The image shows a screenshot of a Google search results page for the query "nejlepší sluchátka". The search bar at the top contains the text "nejlepší sluchátka" and a magnifying glass icon. Below the search bar, there are navigation tabs: "Vše", "Nákupy", "Obrázky", "Videa", "Mapy", "Více", "Nastavení", and "Nástroje". The "Vše" tab is selected. Below the tabs, it says "Přibližný počet výsledků: 511 000 (0,41 s)". The search results are listed below, each with a title, a URL, and a brief description. The results are:

- Sluchátka na běhání - Vychutnejte si dokonalý zvuk - alza.cz**
Reklama www.alza.cz/Sluchátka 225 340 111
Vyberte si ty nejlepší sluchátka na Alza.cz. Kupte teď, dodáme do 24 hodin.
E-shop roku 2015 · AlzaBoxy s výdejem 24/7 · Pobočky po celé ČR · Doručujeme i o víkend
Wolkerova 22, Olomouc - Dnes otevřeno · 8:00–19:00
Sluchátka Reproduktory
iPody MP4 Přehrávače
- Test sluchátek 2016 - dtest.cz**
Reklama www.dtest.cz/ ◀
Časopis dTest testuje výrobky zcela nezávisle a bez reklam!
Široký výběr témat testů! · Naším testům nic neunikne · Odhalení lživých výrobků!
Vzorové vydání zdarma · Nebezpečné výrobky · Spotřebitelská poradna · Srovnávače a kalk...
- dámská sluchátka - S cenou od 589 do 1399 Kč - zoot.cz**
Reklama www.zoot.cz/Damska ◀
ZOOT zrychluje. Pokud objednáte do 10:00, po 17:00 zkoušíte na Výdejně.
8. května 519/11 - Dnes otevřeno · 9:00–19:00
- Sluchátka na běhání - zažijte nespoutaný poslech - czc.cz**
Reklama www.czc.cz/Sluchátka ◀
Dopřejte si kvalitní poslech hudby. Osobní odběr zdarma po celé ČR!
- Test sluchátek 2016, nejlepší sluchátka a pecky zde**
www.test-sluchatek.cz/ ◀
8. 3. 2017 - Nejlepší Test sluchátek 2016. Na tomto webu jsme pro vás připravili Test sluchátek 2016. Může vám dát dobrou představu při výběru ...
- (TOP 15) Nejlepší high-tech sluchátka která koupíte v ČR - androidtip.cz**
www.androidtip.cz/top-15-nejlepsi-high-tech-sluchatka-ktera-koupite-v-cr/ ◀
27. 1. 2015 - Vybrali jsme pro vás ty nejlepší high-endové modely kvalitních sluchátek současnosti. Všechna sluchátka jsou vhodná k mobilu, tabletu, ale i k ...
- Nejnovější recenze sekce Sluchátka - Heureka.cz**
<https://sluchatka.heureka.cz> › Elektronika › TV, video, audio › Audio › Sluchátka ◀
před 4 dny - Nejnovější recenze ze sekce Sluchátka ve spojení s ekvalizérem jsou to moje nejlepší sluchátka do uší , které jsem doposud měl ...

Příloha 4. Plánek areálu zkoumaného dětského domova.



Pozn. Vysvětlivky užitých zkratk:

- I - izolace
- KN - kuchyně
- K – kancelář ředitelky dětského domova
- SM – společenská místnost
- UŘ – ubytovací jednotka ředitelky dětského domova