

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace



Bakalářská práce

Anna Šimerková

**Mimoškolní mediální zkušenost jako prostředek osvojování
cizího jazyka v mladším školním věku**

*Out-of-school media experience as a resource for L2 learning in primary
school age*

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Anežce Kuzmičové, Ph. D. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné podněty, rady a především čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala participantovi i jeho rodině za spolupráci.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 5. 2023

Abstrakt

Bakalářská práce na základě případové studie zkoumá, jak vstupuje mimoškolní mediální zkušenost (počítačové hry, YouTube aj.) do osvojování cizího jazyka u dítěte mladšího školního věku a jak tento proces vnímá samo dítě a jeho dospělé okolí. Pomocí kombinace polostrukturovaných rozhovorů s dítětem i rodičem, mediálního a jazykového deníku obou participantů práce zjišťuje, kolik času dítě tráví v kontaktu s cizím jazykem, jakými mediálními prostředky je tento kontakt umožněn a jak se dále odráží v jeho každodenním projevu. Participativní sběr dat trval jeden týden. Smyslem této práce je především poukázat na danou problematiku a nutnost jejího dalšího zkoumání.

Klíčová slova: mediální zkušenost, autonomní učení, angličtina mimo školu, cizí jazyk, případová studie

Abstract

Based on a case study the bachelor's thesis examines how the extramural media experience (computer games, YouTube etc.) enters the acquisition of L2 of a primary school age child and how the child himself and the adults around him perceive this process. Combining the method of semi structured interview with the child and one of his parents and a media diary of both participants the bachelor's thesis determines how much time the child spends in contact with L2, what medium enables this contact and how it reflects in everyday discourse. The participatory data collection took one week. The purpose of this thesis is primarily to point out the issue and the necessity of its further examination.

Key words: media experience, autonomous learning, extramural English, L2, case study

OBSAH

ÚVOD	7
1 OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	8
1.1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	8
1.2 OSVOJOVÁNÍ L2	8
1.3 AUTONOMNÍ UČENÍ	9
1.4 MIMOŠKOLNÍ UČENÍ SE/VSTŘEBÁVÁNÍ ANGLIČTINY	10
1.5 MÉDIA JAKO PROSTŘEDEK OSVOJOVÁNÍ L2	10
1.5.1 Sociální síť	11
1.5.2 Počítačové hry	11
1.5.3 Hudba	12
2 PŘÍPADOVÁ STUDIE	13
3 PARTICIPATIVNÍ VÝZKUM A METODY	14
3.1 ZAPOJENÍ DĚTÍ DO PARTICIPATIVNÍHO VÝZKUMU	15
VÝZKUMNÁ ČÁST	17
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	17
4.1 METODY SBĚRU DAT	17
4.1.1 Polostrukturovaný rozhovor	17
4.1.2 Záznamový arch: deník	17
4.1.3 Zúčastněné pozorování	21
5 PRŮBĚH VÝZKUMU	23
5.1 VÝBĚR PARTICIPANTA	23
5.2 SBĚR DAT	23
5.2.1 Úvodní rozhovor s rodičem	23
5.2.2 Záznamový arch	24
5.2.3 Závěrečný rozhovor s dítětem a zúčastněné pozorování	24
5.3 ZPRACOVÁNÍ DAT	25
5.4 ANALÝZA DAT	26
6 ANALÝZA DAT	27
7 DISKUZE	37
8 OMEZENÍ	41
9 ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
SEZNAM OBRÁZKŮ	46

SEZNAM TABULEK	46
SEZNAM GRAFŮ.....	46
SEZNAM PŘÍLOH	47

Úvod

V dnešní době tvoří média běžnou součást každodenního života. Jejich prostřednictvím lze konzumovat neomezené množství obsahu, a to nejen v mateřském jazyce uživatelů, ale i v cizích jazycích.

Tato bakalářská práce se zabývá osvojováním druhého jazyka, angličtiny, u dětí v mladším školním věku prostřednictvím mimoškolní mediální zkušenosti. Cílem této práce je na základě případové studie a participativních výzkumných metod zjistit, zda lze pozorovat vliv médií na osvojování druhého jazyka. Za tímto účelem bude proveden výzkum založený na samostatném týdenním sběru dat. Sběr dat bude probíhat formou záznamového archu, jež bude dítě průběžně vyplňovat, a formou zúčastněného pozorování dítěte v běžné komunikaci, během kterého bude zkoumáno, v jakých komunikačních situacích či momentech dítě volí anglické výrazy namísto českých ekvivalentů. Práce se také snaží nalézt a popsat způsob, jakým se vzájemně ovlivňují přístup dítěte k angličtině ve škole a jeho vztah k mimoškolní angličtině.

Teoretická část shrnuje přehled odborné literatury a teoretická východiska výzkumu. Zaměřuje se také na pojem „extramural English“ (mimoškolní angličtina) a jeho podrobnou definici, vysvětluje princip případové studie a participativních metod využitých během výzkumu.

Výzkumná část shrnuje metody zvolené k výzkumu, proces sběru dat i jejich zpracování. Následně je prostor věnován celkové analýze všech sebraných dat, zodpovězení výzkumných otázek a vyvození závěrů.

Tato práce se věnuje relativně novému a neprobádanému tématu, k jehož dalšímu rozsáhlejšímu zkoumání by mohla dát impulz.

1 Osvojování druhého jazyka v mladším školním věku

1.1 Mladší školní věk

Dítě v mladším školním věku, tzv. středním dětství, je dítě od šesti do dvanácti let. Toto období se následně dělí na fázi raného středního dětství, od šesti do devíti let, a pozdního středního dětství neboli prepubescenci, od deseti do dvanácti let. V této vývojové fázi se významně formuje sebepojetí, genderová identita, ale také postoje ke vzdělávání, na něž má primární vliv nástup dítěte do školy (Thorová, 2015, s. 404).

V tomto období se rozvíjí logické myšlení, děti jsou schopny induktivní logiky, zobecňování, i seriality, logické posloupnosti. Dokáží vyvozovat nové logické závěry na základě srovnání či posouzení více hledisek a zaujmout více perspektiv, jejich myšlení přestává být egocentrické (Thorová, 2015, s. 405-406). Značně se zvyšuje také schopnost komunikace a socializace, inklinace k tvoření vrstevnických vztahů nebo snaha o formální organizaci skupiny (Thorová, 2015, s. 408-409).

Pro děti v tomto věku je tak stěžejní, aby se naučily diferencovat svůj komunikační styl, rozlišovat podobu komunikace se spolužáky (slang, citoslovce, gestikulace) a komunikace např. s učitelem či jinou autoritou (Vágnerová 2000, s. 160).

1.2 Osvojování L2

L2 neboli druhý jazyk označuje jakýkoli nemateřský jazyk, kterému se jedinec učí poté, co si osvojil jazyk mateřský (Mitchell & Myles, 2004, s. 5).

Při osvojení více jazyků hovoříme o multilingvistu či plurilingvistu. Pojem multilingvistus označuje znalost většího počtu jazyků, kdežto plurilingvistus spíše o seznámení s více jazyky, kdy jsou na komunikativní úrovni osvojeny maximálně dva. Obecně se tedy nabízí jako vhodnější užívání pojmu plurilingvistus, který lze chápat i jako „*pasivní nebo aktivní simultánní prezenci různého počtu lexikálních jednotek různých jazyků a jazykových variant mluvčího.*“ (Janíková, 2003, s. 90).

Jedním ze zásadních determinujících faktorů osvojování druhého jazyka dítětem je věk. Proces osvojování jazyka je individuální a nelze předpokládat stejnou dobu a průběh jeho trvání u všech jedinců. Věk je řazen mezi endogenní faktory a výrazně determinuje a podmiňuje proces osvojování druhého jazyka (Balounová, 2015, s. 50).

„Úspěchy při raném osvojování cizího jazyka se sice ve své dynamičnosti dostavují s individuálními rozdíly, ale v zásadě probíhají podle určitých vzorců. O přesném sledu jednotlivých

fází nebo stupňů dětského osvojování jazyků však zatím neexistuje žádný jednotný poznatek,“ (Widlok 2010: s. 13).

Stanovení definitivního závěru je tedy obtížné. Vztah mezi věkem a úspěšným osvojením si cizího jazyka je tématem spekulací. Existuje však obecný předpoklad, čím dříve si dítě osvojí cizí jazyk, tím lépe (Balounová, 2015, s. 50).

1.3 Autonomní učení

Autonomní učení představuje formu učení, jež staví do popředí individuální schopnosti a předpoklady jedince. Učíci se jedinec sám rozhoduje o vlastním procesu učení. (Janíková, 2003, s. 89) „*Tento fakt implikuje výraznou koncentraci na individuální schopnosti a předpoklady jedince,*“ (Janíková, 2003, s. 89). Příprava dětí na autonomní učení je tak jedním z aktuálních pedagogických cílů (Janíková, 2003, s. 89).

Z pohledu pedagogického přístupu vyžaduje aplikování autonomního učení podstatné změny role pedagoga, jelikož v tomto procesu přichází o pozici, ve které stanovuje obsah nebo metody (Janíková, 2003, s. 90). Uskutečňování principů autonomního učení je však podle autorky komplexní problematikou, jelikož postihuje mnoho součástí vyučovacího procesu. V případě cizojazyčné výuky zmiňuje Janíková (2003, s. 91) několik bodů, jež podléhají zvýšené reflexi při prosazování principů autonomního učení a které je nutné brát v úvahu při zapojování autonomního učení. Do jaké míry ovlivní principy autonomního učení práci s cizojazyčnými učebnicemi? Jakými způsoby či metodami lze tuto problematiku přiblížit žákovi? Jaké změny přináší autonomní učení ve vztahu k roli učitele a žáka? (Janíková, 2003, s. 91)

Z výsledků empirických výzkumů vyplývá, že autonomní učení má potenciál výrazně zefektivnit vlastní proces učení tím, že ukáže žákům, že učení může být efektivní pouze za předpokladu, že se žák sám učit chce. Žák si musí uvědomit, že učení je spojeno s vynaložením úsilí, ale může přinášet i radost. Autonomní učení také ukazuje žákům, že si mohou osvojit znalosti a dovednosti mnohem lépe, pokud se sami aktivně podílí na procesu jejich osvojování. Žáci tak mají možnost najít svůj individuální styl učení a naučit se pracovat s chybou, jež se přirozenou součástí procesu učení (Janíková, 2003, s. 92).

Benson (2007) označuje tento proces autonomního učení pojmem „*learner autonomy*“. Uvádí, že rozvoj aplikované lingvistiky ve dvacátém století byl založen na předpokladu, že učení se jazyků probíhá především ve třídách. V kontextu toho bylo autonomní učení vnímáno jako radikální alternativa učení ve třídách. V devadesátých letech dvacátého století se však tzv. „*self-access*“ (vlastní přístup) začal stávat součástí osvojování cizích jazyků (Benson, 2007, s. 26). Jedním z možných využití tohoto vlastního přístupu je podle Bersona (2007, s. 27) mimoškolní učení.

1.4 Mimoškolní učení se/vstřebávání angličtiny

Mimoškolním učením se rozumí jakákoliv forma autonomního učení, jež probíhá mimo školu. Může být označován i jako angličtina ve volném čase (spare time English) (Sundquist, 2009, s. 24).

Benson (2001, s. 62) dělí formy mimoškolního učení se jazyka na sebevýuku a naturalistické učení. Podle Bersona (2001, s. 62) je sebevýuka záměrným dlouhodobým procesem učení, zatímco naturalistické učení je zprostředkováno především bezprostřední interakcí s konkrétním jazykem. Přichází také s novým pojmem „self-directed naturalistic learning” neboli samořízené naturalistické učení. Je jím syntéza dvou výše zmíněných přístupů. V tomto případě učící se jedinec sám sobě vytváří prostředí pro naturalistické učení se záměrem osvojování jazyka. Předmětem učení nemusí být vždy nutně jen cílový jazyk, cílem může být zdokonalit se v nějaké činnosti, např. hraní počítačové hry, a to prostřednictvím online tutoriálů (Benson, 2001, s. 62).

Z Bersona (2001) vychází Sundquist (2009) a představuje ryze nový pojem „extramural English“. Tento pojem pochází z latinského kompozita a lze ho přeložit jako „angličtina za zdmi“. Definovat ho lze pak jako implicitní či explicitní učení probíhající mimo školní prostředí (Sundquist, 2009, s. 24).

Mezi významy pojmů „extramural English“ Sundquist (2009) a „self-directed naturalistic learning“ Bersona (2001) je významný rozdíl. Pro extramural English není ze strany učícího se jedince zapotřebí žádného záměru. Co oba termíny spojuje, je mimoškolní kontakt s jazykem, nicméně v případě extramural English nemusí jít o záměrně vyvolané situace s cílem učení se jazyka, jedinec může do kontaktu s druhým jazykem přicházet zcela neúmyslně (Sundquist, 2009, s. 25). Pro účely této práce je tedy zásadní pojem extramural English, mimoškolní vstřebávání angličtiny.

Význam vystavení se cílovému jazyku a kontaktu s ním v jakékoliv formě totiž nepopíratelně zvyšuje jazykové kompetence jedince. Nejúčinnější situace vedoucí ke zvýšení kompetencí mají vyšší šanci vyskytnout se v mimoškolním prostředí (Sundquist, 2009, s. 26).

1.5 Média jako prostředek osvojování L2

Tato práce zkoumá mimoškolní vstřebávání angličtiny vlivem médií, a to konkrétně streamovací platformy Youtube, sociální síť TikTok a počítačových her.

Z článku Peterse et al. (2019) vyplývá, že mezi nejvýznamnější mimoškolní mediální aktivity patří sledování televize, aktivity s užitím počítače, čtení knih a časopisů a poslouchání hudby. K velmi podobným zjištěním došla i Sundquist (2009), která na základě aktuálních zdrojů shrnuje nejčastější prostředky extramural English, jsou jimi poslouchání hudby a sledování filmů a videí. Ve své práci jako aktivity s extramural English zkoumala hudbu, počítačové hry, televizi, filmy,

noviny a časopisy, knihy a internet. Bucht a Harrie (2013) a Hannibal Jensen (2017) v podstatně mladších výzkumech mezi tato média řadí už i internet a aktivity probíhající v jeho prostředí, jako jsou YouTube nebo online hry. Peters et al. (2019) se konkrétně zaměřují už i na sociální sítě jako Facebook nebo Twitter.

Podle výsledku Minisčítání z roku 2020 (Minisčítání, 2020) tráví největší počet dětí na internetu průměrně dvě až tři hodiny denně. Následnou nejpočetnější skupinou byly děti, které tráví každý den na internetu v průměru dokonce více než pět hodin.

1.5.1 Sociální sítě

Podle již zmiňovaného průzkumu (Minisčítání, 2020) 44 % dětí uvedlo, že nejčastěji komunikují prostřednictvím sociálních sítí. Ze studie EU Kids Online (2020, s. 29) vyplývá, že 66 % dětí ve věku od devíti do šestnácti let využívá sociální sítě každý den a 73 % dětí na internetu denně konzumuje video obsah (EU Kids Online, 2020, s. 27).

Nejnavštěvovanějšími sociálními sítěmi, které se v průzkumu Minisčítání (2020) opakovaly, byly Instagram, Facebook, Snapchat, TikTok nebo streamovací platforma YouTube.

Společnost Kaspersky ve svém průzkumu Safe Kids (2021), jež se zabývá bezpečností dětí na internetu, zaznamenala během let 2020-2021 značný nárůst zájmu dětí o sociální sítě. Jako nejpreferovanější sociální síť vychází TikTok, který využívá dvojnásobek dětí než druhou nejčastější síť, Instagram.

Sociální sítě jsou však stále ještě relativně mladé a rychle se vyvíjí. Studií zabývajících se čistě vlivem sociálních sítí na jazyk či jeho osvojování je velmi malé množství, často se také věnují cílenému učení jazyka skrz sociální sítě nebo v jejich prostředí (Pikhart, 2021). Pikhart (2021, s. 1627) se také explicitně vyjadřuje o nedostatku odborných studií, které by jasně dokazovaly vliv sociálních sítí na lidský mozek či jazyk.

Výhodou sociálních sítí může být podle Mills (2011, s. 347) podpora jazykové socializace. Mezi další obecně pedagogické benefity může patřit možnost výměny multimediálních informací, dostupnost různého obsahu jakékoliv délky a spolupráce. Sociální sítě poskytují virtuální prostor pro komunikaci, interpretaci a určení vlastního směru v autonomním vzdělávacím prostředí (Mills, 2011, s. 365).

1.5.2 Počítačové hry

Ze studie EU Kids Online (2020, s. 31) vyplývá, že každodennímu hraní her se v České republice věnuje 44 % dětí ve věku devíti až šestnácti let. Podle již zmiňovaného průzkumu Safe Kids (2021) patří u českých dětí mezi nejpoblárnější hry Minecraft, Roblox nebo Among Us.

Počítačové hry na rozdíl od většiny ostatních médií poskytují uživatelům možnost aktivního zapojení se, interakce s rodilými mluvčími nebo komunitami komunikujícími pomocí druhého jazyka (Sundquist, 2009, s. 35). Dobré hry poskytují hráčům mnohem více situací během krátkého časového úseku, než by hráči zažili ve skutečnosti, což je pro ně výhodou, jelikož při učení jazyka je velmi důležitá frekvence inputu, čím více inputů a čím větší frekvence, tím vyšší šance při jazykovém učení (Hannibal Jensen, 2017, s. 2-3). To potvrzuje i autorčin výzkum, z něhož vyplývá, že se extramural English ve hrách vyskytuje rozsáhle a příležitosti pro jazykový input jsou bohaté (Hannibal Jensen, 2017, s. 14).

Potenciální výhodou osvojování jazyka skrze počítačové hry a jeho odlišením od tradiční výuky je přednost zkušenosti před znalostí a dovedností (performance before competence) (Hannibal Jensen, 2017, s. 14). Hráči tak mají možnost učit se skrze zažívání simulovaných situací nebo provádění konkrétních činností. K pochopení významů textů jim napomáhají obrázky, videa a simulace. Zároveň potenciál postupného učení se jazyka zvyšuje i samotná motivace hráčů jazyku porozumět pro kontext her, jejichž princip je čistě zábavný a dobrovolný (Hannibal Jensen, 2017, s. 14).

Z několika studií včetně Hannibal Jensen (2017, s. 4) a průzkumu EU Kids Online (2020, s. 31) vyplývá, že hraním her tráví výrazně více času chlapci než dívky, a ti mají pak také větší úspěch při jazykových testech. Výzkumy také prokazují pozitivní korelaci mezi hraním počítačových her a porozumění textu a poslechu a slovní zásobou.

1.5.3 Hudba

Posledním okrajově zkoumaným aspektem extramural English v mé případové studii je hudba. Výsledky výzkumů vlivu poslouchání hudby v anglickém jazyce se liší a není jich stále dostatek pro vytvoření spolehlivého uceleného obrazu. Některé studie vykazují pozitivní vztah mezi posloucháním hudby a porozumění textu a poslechu s dětskými a mladistvými uživateli jazyka, jiné nezjistily žádnou korelaci mezi hudbou a slovní zásobou (Peters et al., 2019, s. 752).

Sandquist (2009) vidí úskalí poslouchání hudby jako prostředku učení se jazyka v jeho tendenci být neaktivní, neproduktivní – hudba bývá často puštěna pouze na pozadí, zatímco primární aktivitou, které je věnována pozornost, je něco zcela jiného.

2 Případová studie

Případová studie je spolu s např. terénním výzkumem řazena mezi základní typy kvalitativních výzkumů (Miovský, 2006, s. 94). Miovský (2006 s. 94) také uvádí, že se jedná i o přístup nejrozšířenější. Mezi základní výzkumné designy patří případová studie i v pedagogických vědách (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 96). Tradice jejího využívání v oborech, jako je psychologie, psychiatrie nebo právě pedagogika, je dlouhá téměř jako historie samotných oborů (Miovský, 2006, s. 94).

Základem, na němž případová studie staví, je případ. Může se jednat o objekt výzkumného zájmu, jímž může být konkrétní osoba, instituce nebo skupina. Zásadní ale je, aby byl tento předmět řádně definován a ohraničen. Určení daného případu závisí na formulaci zkoumaného problému (Miovský, 2006, s.95). Případová studie se pak zabývá detailním studiem tohoto vybraného případu (Hendl, 2005, s. 104). Výzkum na případové úrovni zdůrazňuje komplexní povahu zkoumaných fenoménů a zohledňuje všechny souvislosti jednotlivých oblastí případu (Miovský, 2006, s. 95).

Podle Chrastiny (2019, s. 49) lze metodu případové studie vymezit jako postup pro dosažení komplexního pochopení daného procesu nebo aktivity. Případová studie je podle zdrojů, jež uvádí Chrastina (2019) ve své publikaci, označována za jeden z nejvhodnějších přístupů pro nově zkoumané oblasti, pro které nejsou stávající teorie dostačující. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním případu bude možno lépe porozumět jiným ostatním případům (Hendl, 2005, s. 104). Hendl (2005, s. 105) vymezuje pět základních typů případové studie. Jedná se o osobní studii, studii komunity, studii sociálních skupin, studii organizací a institucí, studii událostí, rolí a vztahů a studii osobní.

Pro tuto práci je stěžejní osobní případová studie. Ta se zabývá podrobným výzkumem určitého aspektu u jedné osoby. Zaměřuje se např. na kontextové faktory a postoje, jímž předcházely určité události. Zkoumají příčiny, determinanty, faktory nebo zkušenosti (Hendl, 2005, s. 105).

Jednou z forem případové studie je exploratorní studie. Jejím cílem je „*prozkoumat neznámou strukturu případu a působící vztahy, definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnout teorii a připravit tak půdu pro další výzkum,*“ (Hendl, 2005, s. 110).

Při přípravě této studie je vždy nutné stanovit předmět explorační, její účel a kritéria, pomocí nichž je možné posoudit, zda je explorační úspěšná (Hendl, 2005, s. 110).

3 Participativní výzkum a metody

Vaughn a Jaquez (2020, s. 1) užívají pojem „participativní výzkum“ jako zastřešující pojem pro výzkumné metody a rámce, jež systematicky využívají spolupráci výzkumných pracovníků a osob, kterých se zkoumaná problematika týká. Participativní výzkum zapojuje jedince, kteří nemusí být nutně vyškoleni k výzkumné práci, ale kteří reprezentují zájmy skupiny, na níž je výzkum prováděn, anebo jsou sami předmětem výzkumu. Spolupodílení se na výzkumu obou stran je pro participativní metody prioritou (Vaughn & Jaquez, 2020, s. 1). Participativní výzkum dává účastníkům také možnost částečně určovat směr, jímž se bude výzkum ubírat, a zároveň je učí základní výzkumné metody, aby byli schopni svoji výzkumnou roli naplnit (Lilja & Bellon, 2008, s. 480).

Lilja a Bellon (2008, s. 479) považují bázi participativního výzkumu za výhodu oproti konvenčnímu výzkumu. Podle nich aktivní zapojování koncových uživatelů, zohledňování a prioritizování jejich názorů a postojů částečně řeší některé nevýhody a překážky, jimž čelí tradiční výzkum. Ten má totiž tendenci spoléhat na přístupy založené na velmi univerzálních a obecných praktikách. Autoři této studie pro to používají pojem „one-size-fits-all“ neboli jedna velikost pro všechny. Podle Vaughn a Jaqueze (2020, s. 1) jsou hlavními benefity integrace výzkumníků především obecné zvyšování kvality výzkumu díky způsobu získávání, zpracovávání a finálnímu sdělení informací, které pocházejí z kontextu reálného světa od přímého zdroje, který je součástí zkoumané skupiny, prostředí či je sám předmětem zkoumání. To zajišťuje vyšší relevantnost a lepší a efektivnější komunikaci výsledků neakademickému prostředí.

V kontrastu s tradičními strategiemi volí participativní výzkum přístupy a nástroje, jež fungují na bázi demokratického a participativního jednání s jeho účastníky. Skutečná a smysluplná účast, jak bylo již zmíněno, by měla být prioritou a základním předpokladem těchto metod (Vaughn & Jaquez, 2020, s. 5).

Abma et al. (2019, s. 127) za participativní metody a nástroje označují ty, které poskytují participantům prostor zúčastnit se, pracovat sami se sebou a být bráni jako jedinci s právem vyjádřit svůj vlastní postoj.

Participativní přístup není alternativním typem výzkumu, nýbrž přístupem, který lze využít při jakékoliv výzkumné metodě. Chybné užití pojmů však často vede k pochybnostem o dosažitelnosti nerealistického ideálu, a může výzkumníky dokonce odradit od využití participativního přístupu (Lilja & Bellon, 2008, s. 481).

Podle stejné studie několik kritiků označuje obhajobu participativních metod za příliš normativní. Přílišná snaha o dosažení příkladného participativního přístupu odvádí pozornost

od skutečného dopadu výzkumu. Kvalita celého výzkumu se plně odvíjí i od výzkumníků a jejich schopností aplikovat participativní přístup (Lilja & Bellon, 2008, s. 483).

3.1 Zapojení dětí do participativního výzkumu

Během posledních třiceti let zaznamenala otázka dětských práv celosvětově výrazné změny a posuny. Bradbury-Jones, Isham a Taylor (2018, s. 80-81) předkládají ve své studii konkrétní definici pojmu „dítě“ stanovenou organizací UNICEF (1989), podle které je dítě osoba ve věku do osmnácti let, pokud zákony státu, ve kterém žije, neurčí nižší hranici. Pro Českou republiku je hranice zletilosti stanovena ve věku osmnácti let. Spolu s rostoucím důrazem na práva dětí dochází i ke značnému zvýšení počtu výzkumů přímo zapojujících děti (Bradbury-Jones, Isham & Taylor, 2018, s. 81).

Přehled výzkumů Freire et al. (2022) shrnuje dvacet šest studií aktivně zapojujících děti, mladistvé nebo děti a rodiče. Ve většině studií bylo použito více výzkumných metod, jako jsou rozhovory, workshopy, dotazníky nebo ohniskové skupiny. Mezi metody byly zařazeny také ostatní aktivity, jež byly s dětmi prováděny, mezi ty patřily např. brainstorming, kreslení, focení, hodnocení či roleplay neboli hraní rolí. Autoři článku považují aplikování a kombinaci několika metod za významnou výhodu participativního výzkumu angažující děti a mladistvé, jelikož odráží úsilí autorů skutečně využít silné stránky dětské komunikace. Zapojení multimodálních a dětem známých způsobů komunikace značně zvyšuje šanci na získání reálných a smysluplných postřehů a náhledů do dětského světa a zároveň podporuje děti a vytváří bezpečnou půdu pro vyjádření jejich vlastních názorů (Freire, K. et al., 2022, s. 348).

Na rychlý nárůst zkušeností s využíváním participativních přístupů bezprostředně reaguje kritická agenda a upozorňuje na jejich nedostatky. Bradbury-Jones et al. označují tuto práci za „messy reality“ (chaotickou realitu), jelikož je velmi komplexní v metodologické, praktické, ale i etické oblasti a schází jí zatím jasné, zřetelné a reflexivní výpovědi o výhodách či úskalích (Bradbury-Jones, Isham & Taylor, 2018, s. 81).

Britský National Institute for Health Research vytvořil materiály věnující se aktivnímu zapojování veřejnosti do výzkumu INVOLVE. Do těchto materiálů patří i příručka se zásadami zapojení dětí do participativního výzkumu INVOLVE (2016). Na základě rozhovorů s dětmi byl sestaven podrobný průvodce pro jejich zapojování do participativního výzkumu. Skládá se z několika samostatných bodů týkajících se toho, jak vhodně provést výzkum se zapojením dětských účastníků.

- 1) Nemít předsudky o tom, co děti zajímá nebo čeho jsou schopny,
- 2) zapojení dětí musí být výhodné nejen pro výzkum, ale pro ně samotné (získání nových dovedností, aktivit, finanční ohodnocení nebo zábava)

- 3) zajištění dostatečné podpory a zázemí, aby se mohly plně zapojit,
- 4) poskytnutí zpětné vazby o průběhu výzkumu, dopadech, zda bylo zapojení dětí prospěšné,
- 5) volba výrazů, kterým děti rozumí a které znají, nesnažit se však znít mladě a „cool“,
- 6) zapojení dětí do co nejvíce částí výzkumu,
- 7) vyjádření respektu vůči dětským postřehům, vytvoření pocitu, že jsou součástí týmu,
- 8) a zajištění důvěryhodného prostředí, ve kterém mohou přispívat tolik, kolik chtějí nebo potřebují.

Tyto body sloužily jako opora při provádění výzkumu s dítětem. Během výzkumu byl kladen důraz na především vytvoření bezpečného prostředí pro dítě včetně prostoru pro vyjádření jeho postřehů týkajících se výzkumu.

Výzkumná část

Hlavní výzkumnou otázkou této práce bylo, zda lze pozorovat souvislost mezi mimoškolní mediální aktivitou a osvojováním druhého jazyka. S cílem zjistit odpověď na tuto otázku byly vytvořeny výzkumné materiály, konkrétně záznamový arch pro deníkové záznamy (viz Příloha 3), ale také osnovy pro rozhovory s rodičem a dítětem. Následně byla provedena případová studie, která zkoumala, v jakých oblastech jazyka lze mediální vliv pozorovat (morfologie, syntax, lexikum) a vliv kterého média lze pozorovat nejlépe?

Součástí byl také etnografický výzkum zaměřený na jednání participanta v běžné komunikaci. Cílem výzkumu bylo zjistit, v jakých situacích či v jakých momentech dítě volí anglicismy namísto českých ekvivalentů. Poslední otázkou, na niž tato práce hledala odpověď, bylo jakým způsobem a zda vůbec se vzájemně ovlivňují přístup k angličtině ve škole a vztah dítěte k angličtině mimo školu.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Metody sběru dat

4.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Hendl (2005, s. 173) označuje polostrukturovaný rozhovor termínem „*rozhovor s otevřenými otázkami*“, jenž je vhodný pro vstupní a závěrečný rozhovor. Podle Miovského (2006, s. 159) se jedná o nejrozšířenější metodu rozhovoru, jelikož nabízí ideální syntézu strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Poskytuje tazateli možnost volné komunikace, motivace dotazovaného a využití jeho zájmu. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je také možnost pokládat dotazovanému doplňující otázky, a tím dosáhnout větší přesnosti (Miovský, 2006, s. 160-161). Úvodní polostrukturovaný rozhovor s rodičem byl stěžejním zdrojem podkladů pro tvorbu záznamového archu.

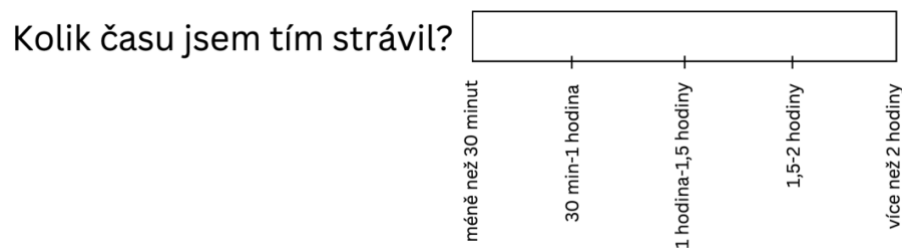
4.1.2 Záznamový arch: deník

Záznamový arch je spolu s dotazníkem jednou z výzkumných metod sloužící k zaznamenávání poznatků či specifických údajů týkajících se výzkumu. Jeho nezbytností proto musí být jednoduchost, přehlednost a rychlá orientace. Od dotazníku se liší tím, že informace vyplňuje výzkumník namísto účastníka (Miovský, 2006, s. 199). V případě participativního výzkumu arch vyplňuje účastník, který se stává výzkumníkem sama sebe.

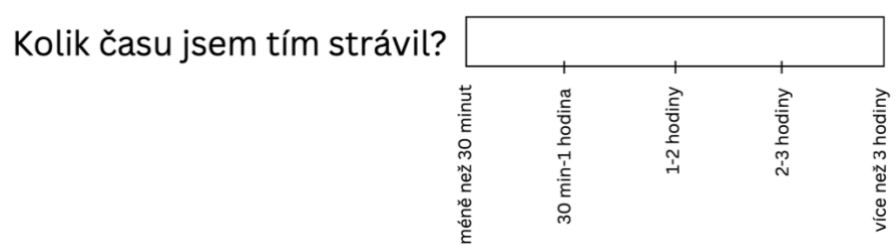
Záznamový arch tradičně funguje na principu papír a tužka (Miovský, 2006, s. 199). Já jsem pro svoji práci zvolila volné pojetí tohoto klasického formátu s přihlédnutím na věk participanta,

a) Čas strávený aktivitou

Cílem první otázky je vždy zjistit, kolik času participant přibližně strávil konkrétní aktivitou. Z dat pro Českou republiku ve studii EU Kids Online (2020, s. 20) vychází, že děti ve věku 9-11 let tráví online aktivitami průměrně sto čtrnáct minut (téměř dvě hodiny) denně a děti ve věku 12-14 dokonce sto osmdesát čtyři minut (téměř tři hodiny) denně. Výsledky tohoto průzkumu sloužily jako hlavní východisko při vytváření škály pro záznam odpovědi. Možnosti předem daných hodnot, ze kterých participant vybírá tu subjektivně nejvhodnější, jsou: méně než 30 minut, 30 minut-1 hodina, 1 hodina-1,5 hodiny, 1,5-2 hodiny a více než 2 hodiny pro aktivity TikTok a Youtube (viz Obrázek 2) a méně než 30 minut, 30 minut-1 hodina, 1 hodina-2 hodiny, 2-3 hodiny a více než 3 hodiny pro aktivitu Hry (viz Obrázek 3).

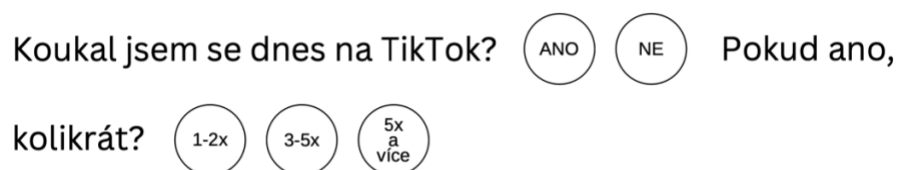


Obrázek 2: Čas strávený aktivitou Youtube, TikTok



Obrázek 3: Čas strávený aktivitou Hry

V listu pro TikTok byla přidána otázka s cílem postihnout, kolikrát během jednoho dne participant sociální síť navštívil. Možnosti výběru jsou: 1-2x, 3-5x, 5x a více (viz Obrázek 4). V listu věnovanému hrám a YouTube i hrám se vyskytuje stejný typ otázky pouze s modifikovanými odpověďmi, jimiž jsou: 1x, 2x, 3x, vícekrát (viz Obrázek 5).



Obrázek 4: Počet dílčích vykonávání aktivity TikTok za den

Koukal jsem se dnes na YouTube? ANO NE Pokud ano,
kolikrát? 1x 2x 3x víckrát

Obrázek 5: Počet dílčích vykonávání aktivity Youtube, Hry za den

Tato otázka byla vytvořena s předpokladem, že celkový čas strávený na sociálních sítích bude součtem několika opakovaných kratších časových úseků, a to na základě studie EU Kids Online (2020, s. 22). Studie EU Kids Online (2020) tuto skutečnost dokonce uvádí jako jedno z úskalí měření přesného času stráveného na internetu. Mladiství mají v dnešní době telefon vždy po ruce (always at hand), užívání internetu je dostupnější a pohodlnější a může fungovat i jako výplň volného času mezi denními aktivitami. V důsledku toho je však celkový čas strávený online hůře měřitelný.

b) Poměr angličtiny a češtiny při aktivitě

Participant se následně snaží určit v jakém poměru během své aktivity vnímal češtinu a angličtinu. Pro zaznamenání těchto dat byla vytvořena šablona škály se čtyřmi hodnotami: spíš česky, půl napůl, spíš anglicky a jen anglicky, kterou dítě vybarví až po odpovídající hodnotu (viz Obrázek 6).

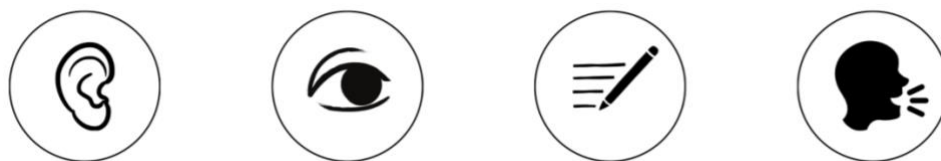
Byla některá videa v angličtině? ANO NE Pokud ano,
kolik jich bylo v porovnání s českými?

spíš česky
půl napůl
spíš anglicky
jen anglicky

Obrázek 6: Poměr angličtiny a češtiny při aktivitě

c) Přítomná forma angličtiny při aktivitě

Po zaznamenání poměru mezi jazyky završují arch čtyři pole s piktogramy symbolizujícími čtyři potenciální formy přítomnosti anglického jazyka. Jsou jimi ucho – audio, participant vnímal angličtinu formou poslechu; oko – psaná forma, participant četl; papír a tužka – nutnost psaného vyjádření, participant při aktivitě psal v angličtině; hlava s otevřenými ústy – orální forma, participant při aktivitě mluvil anglicky (viz Obrázek 7). Cílem této otázky bylo zjistit, s jakou formou mimoškolní angličtiny se dítě setkává nejčastěji.



Obrázek 7: Přítomná forma angličtiny

d) Poznámky

Na samotném konci všech listů záznamového archu byl vyhrazen prostor pro jakékoliv dodatečné informace, které by participant mohl či chtěl dodat.

4.1.3 Zúčastněné pozorování

Pro získání dat, anglicismů, které dítě zařazuje do běžné komunikace bylo zvoleno i zúčastněné pozorování a neformální rozhovor, který spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce, během které si informátor často ani nemusí uvědomovat, že je jedná o explorační rozhovor (Hendl, 2005, s. 175).

Zúčastněné pozorování je jednou z nejdůležitějších metod kvalitativního výzkumu. Díky němu je možné popsat, co se děje, kdo se účastní dění, kde a za jakých podmínek se věci dějí. Je tak vhodnou metodou pro případovou studii soustřeďující se na analýzu nějakého konkrétního jevu, který může být málo prozkoumaný či nepřístupný pohledu osob mimo zkoumanou skupinu (Hendl, 2005, s. 193).

Pozorovatel se v tomto případě aktivně účastní dění v sociální situaci, ve které se projevuje předmět výzkumu, je v osobním vztahu s ním, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně vyvíjejících se situací (Hendl 2005, s. 193).

V procesu zúčastněného pozorování by měly být dodrženy čtyři základní kroky.

1) Navázání kontaktu

Před zahájením samotného výzkumu je potřeba vytvořit kontakt s účastníky situace.

Výzkum je možné zahájit až po dosažení určité integrace do skupiny.

2) Pozorování

Úkolem pozorování je zpočátku zachytit co největší spektrum situací. Hendl (2005, s. 195) zmiňuje tři typy pozorování podle Spradleyho (1989). Jejich vzájemný vztah je přirovnáván k trychtýři, pozorování se postupně stává změřenějším na zkoumané aspekty.

Prvním typem je popisné pozorování, jehož cílem je podrobně popsat prostředí, lidi a události. Následuje fokusované pozorování, které se zaměřuje na relevantní procesy a problémy a postupně vytváří teoretický rámec, který následně umožní porozumět dění

v terénu. Třetím typem je selektivní pozorování uskutečňované na konci výzkumu (Hendl, 2005, s. 195).

Během zúčastněného pozorování je také potřeba simultánně skloubit aktivity, které sledují dvojí účel (dual purpose), zúčastnění se děje, ale zároveň i jeho sledování; jasné uvědomění (explicit awareness), neustálé uvědomování si dění kolem; širokoúhlou optiku (wide angle lense), využívání teoreticky poučného pohledu na dění, který umožňuje zachytit větší množství informací (Hendl, 2005, s. 195).

3) Záznam dat

Při zápisu poznámek je důležité držet se systému, i přes to že je samotné pozorování nestrukturované. Hlavním prostředkem záznamu dat při zúčastněném pozorování jsou terénní poznámky obsahující informace o tom, co výzkumník viděl, slyšel či o čem uvažoval (Hendl, 2005, s. 197).

Terénní poznámky jsou na základě primární funkce rozděleny na popisné poznámky, které se snaží popsat prostředí včetně jednotlivých osob a jejich činností a obsahují např. rekonstrukce dialogů, popis prostředí nebo aktivit, a reflektující poznámky, které obsahují především úvahy výzkumníka.

4) Závěr

5 Průběh výzkumu

5.1 Výběr participanta

Volba vhodného participanta závisela na několika parametrech, jimž muselo dítě odpovídat. Podmínkou bylo, aby se jednalo o monolingvní dítě v mladším školním věku. Dítě muselo mít přístup k minimálně jednomu digitálnímu zařízení (mobilní telefon, tablet, počítač, notebook) a přístup k internetu. Další podmínkou, již musel participant splnit, bylo trávení volného času buď hraním počítačových či mobilních her, aktivitou na sociálních sítích, sledováním video obsahu online, nebo jakoukoliv kombinací předchozích tří možností. Za ideální stav byla považována situace, kdy se dítě věnuje všem aktivitám. Posledním, nicméně stěžejním požadavkem bylo, aby alespoň jedna z výše zmíněných aktivit probíhala v anglickém jazyce.

Účastník výzkumu byl vybrán přes vlastní sociální kontakty. S rodinou participanta byl několikrát navázán osobní kontakt již v minulosti před zahájením výzkumu, tím bylo zajištěno povědomí o dítěti potenciálně vhodném pro účely této práce a zároveň sblížení s dítětem integrace do bezpečného prostředí. Účastníkem výzkumu k této práci byl tedy zvolen jedenáctiletý chlapec (narozen v roce 2011), žák páté třídy na základní škole. Dítě žije v úplné rodině s jedním sourozencem. Oba jeho rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání. Společně žijí ve vesnici Káraný ve Středočeském kraji s méně než jedním tisícem obyvatel, základní školu i volnočasové kroužky však dítě navštěvuje v Brandýse nad Labem, sousedním městě s téměř dvacetinásobným počtem obyvatel.

Rodiče participanta byli formálně osloveni a obeznámeni se všemi náležitostmi výzkumu. Po prvním setkání a ústní domluvě byl vypracován informovaný souhlas (viz Příloha 1).

5.2 Sběr dat

Pro účel tohoto výzkumu bylo zapotřebí získat data zachycující aspekty aktivity na mobilním telefonu, počítači dítěte, ale také zjistit, jak se dítě projevuje v běžné komunikaci, a následně najít vztahy mezi těmito rovinami. Sběr dat byl rozdělen do několika dílčích fází.

5.2.1 Úvodní rozhovor s rodičem

Prvním krokem bylo provést úvodní rozhovor s rodičem, konkrétně s matkou dítěte. Cílem tohoto rozhovoru bylo seznámit se s dítětem a jeho aktivitami nejen online perspektivou rodiče, a získat tak podklady pro tvorbu záznamového archu.

Prostřednictvím rozhovoru byly zajištěny informace o konkrétních aktivitách, jimž se participant věnuje, rodiči stanovených omezeních jak časových, tak obsahových nebo dalších volnočasových aktivitách. Probraným tématem bylo také matčino vnímání slovní zásoby dítěte a jeho používání anglicismů v běžné komunikaci.

Rozhovor byl proveden v únoru 2023. Na jeho základě byl vypracován záznamový arch.

5.2.2 Záznamový arch

Před započítím výzkumného týdne dostal participant na osobní schůzce instrukce k práci se záznamovým archem. Součástí pokynů bylo objasnění formy záznamu odpovědí a dodatečné možnosti, jak ke značení kreativně přistoupit, např. využít pro každý den v týdnu jinou barvu. Detailně probrány byly i jednotlivé otázky, kdy bylo dítě vedeno k tomu, aby si vždy během dne dělalo poznámky zachytávající počet navštívení jednotlivých sociálních sítí, hraní her či sledování videí a také průběžně zaznamenávalo čas strávený aktivitou.

Samotný sběr dat formou záznamového archu probíhal po dobu jednoho týdne cca jeden měsíc po provedení úvodního rozhovoru. Následně byl vyplněný záznamový arch odevzdán a započalo jeho zpracovávání.

5.2.3 Závěrečný rozhovor s dítětem a zúčastněné pozorování

Po ukončení výzkumného týdne a předběžném zpracování záznamového archu byl proveden závěrečný rozhovor s dítětem. K získání kvalitativních dat vztahujících se k výzkumu jako takovému byl využit neformální rozhovor jako součást zúčastněného pozorování. Otázky se vztahovaly k procesu vyplňování záznamového archu a jeho vnímání dítětem, konkrétnímu video obsahu, který dítě sleduje i počítačovým hrám, které hraje.

Tento rozhovor s dítětem se uskutečnil týden po odevzdání záznamového archu. Jeho cílem bylo zpětně reflektovat participativní výzkum, jež dítě provádělo.

V tutéž dobu bylo provedeno i zúčastněné pozorování dítěte v jeho běžném režimu jednoho odpoledne. Jednalo se o časový úsek přibližně tří hodin mezi koncem vyučování a odjezdem z domova před začátkem prvního volnočasového kroužku. Data z pozorování byla zaznamenávána formou terénních poznámek.

Během závěrečného rozhovoru a zúčastněného pozorování byl k dispozici i rodič. Ten byl zpětně dotázán k upřesnění nesrovnalostí týkajících se času, který dítě strávilo na sociální síti TikTok.

5.3 Zpracování dat

Oba rozhovory byly pro účely analýzy anonymizovány, přepsány a spolu s původními audiozáznamy uloženy.

Po dokončení výzkumného týdne byly záznamové archy shromážděny a seřazeny vzestupně – od pondělí do neděle. Poté byly jednotlivé listy archu převedeny do digitální podoby pro rychlejší orientaci a usnadnění následného zpracovávání. Data ze záznamových archů byla přepsána a rozřazena do tabulky. Tabulka byla navržena tak, aby rozložení sloupců a řádků odpovídalo jednotlivým částím záznamového archu. Zaznamenané údaje o poměru češtiny a angličtiny a přítomné formě angličtiny v aktivitách byly pro přehlednost barevně odlišeny (viz Tabulka 1, Tabulka 2, Tabulka 3).

	YOUTUBE				
		kolikrát	poměr ČJ x AJ	jak dlouho	forma angličtiny
PONDĚLÍ	Ano	2x	jen česky	30 minut-1 hodina	
ÚTERÝ	Ano	3x	jen česky	méně než 30 minut	
STŘEDA	Ne				
ČTVRTEK	Ano	víckrát	spíš česky	30 minut-1 hodina	poslech
PÁTEK	Ano	2x	jen česky	méně než 30 minut	
SOBOTA	Ano	3x	jen česky	30 minut-1 hodina	
NEDĚLE	Ano	3x	jen česky	30 minut-1 hodina	

Tabulka 1: Zpracování dat - Youtube

	TIKTOK				
		kolikrát	poměr ČJ x AJ	jak dlouho	forma angličtiny
PONDĚLÍ	Ano	3-5x	spíš anglicky	1 hodina-1,5 hodiny	čtení poslech
ÚTERÝ	Ano	3-5x	spíš anglicky	1,5-2 hodiny	čtení
STŘEDA	Ano	5x a více	spíš anglicky	1,5-2 hodiny	čtení poslech
ČTVRTEK	Ano	3-5x	půl napůl	1 hodina-1,5 hodiny	poslech
PÁTEK	Ano	5x a více	půl napůl	více než 2 hodiny	poslech
SOBOTA	Ano	5x a více	spíš anglicky	1 hodina-1,5 hodiny	poslech
NEDĚLE	Ano	3-5x	spíš anglicky	1 hodina-1,5 hodiny	poslech

Tabulka 2: Zpracování dat - TikTok

	HRY							
	kolik	kolikrát	hry v AJ	jak dlouho	název hry/her	forma angličtiny		
PONDĚLÍ	Ano	1	2x	všechny	30 minut-1 hodina	Roblox	čtení	
ÚTERÝ	Ne							
STŘEDA	Ano	1	3x	všechny	30 minut-1 hodina	Roblox	čtení	
ČTVRTEK	Ano	2	víckrát	všechny	30 minut-1 hodina	Minecraft, Roblox	čtení	psaní
PÁTEK	Ne							
SOBOTA	Ano	2	3x	všechny	30 minut-1 hodina	Minecraft, Roblox	čtení	psaní
NEDĚLE	Ano	1	2x	všechny	méně než 30 minut	Roblox	čtení	

Tabulka 3: Zpracování dat - Hry

Terénní poznámky byly přepsány a zpracovány (viz Příloha 5), následně byla vytvořena jednoduchá tabulka srovnávající anglicismy ze zhlédnutých videí a z výsledků zúčastněného pozorování. (viz Kapitola 7).

5.4 Analýza dat

Terénní poznámky a rozhovory byly zpracovány metodou otevřeného kódování. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 211) vnímají tuto metodu jako jakýsi první krok k analýze dat. Principem otevřeného kódování je segmentace textu na jednotky, které jsou následně pojmenovány, konceptualizovány a následně složeny novým způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 212). Po vytvoření kódů byly pomocí analytické indukce hledány pravidelnosti a spojitosti mezi jednotlivými jednotkami.

6 Analýza dat

Prvními analyzovanými daty byly informace získané ze vstupního rozhovoru s rodičem (viz Příloha 2), z něhož vyplynulo, že dítě hraje hry na počítači i na mobilním telefonu a konzumuje video obsah na platformě Youtube a sociální síti TikTok každý den. Mezi jeho oblíbené hry patří Minecraft, Roblox a Brawl Stars. Tematika videí, jež participant sleduje, úzce souvisí s hrami, které hraje. Na základě rozhovoru s dítětem bylo zjištěno, že mezi nejčastější youtubery, tvůrce videí, patří HouseBox, Dodo – Roblox a SirYakari.

Pro rodiče je důležité, aby dítě netrávilo na elektronických zařízeních příliš času, to se jim podle jejich slov daří. Matka participanta pracuje z domova, díky čemu má podle vlastních slov větší přehled o svém dítěti a jeho času stráveném aktivitami na počítači telefonu. S cílem omezení času aplikace TikTok nabízí možnost aktivace časový zámek, který rodiče nastavili na jednu hodinu. Co se týká omezení sledovaného obsahu, na zařízeních je nastavena rodičovská kontrola Family Link od společnosti Google, funkce, která zabraňuje dítěti sledování obsahu, o němž rodič rozhodne, že je nevhodné, a rodiči dává možnost většího přehledu aktivity jeho dítěte. Podle rodiče participant časové limity dodržuje, dokonce prý v některých dnech ani nastaveného časového limitu ani nedosáhne.

Dítě ve volném čase navštěvuje kroužky horolezení, kickboxu a dobrovolných hasičů, a to ve všedních dnech kromě pátku. Svůj volný čas tráví i s kamarády venkovními aktivitami. Pokud není s přáteli v přímém kontaktu, komunikují spolu prostřednictvím aplikace Whatsapp.

Týdenní participativní výzkum prostřednictvím záznamového archu poskytl nejen první kvalitativní dat v podobě údajů o formě angličtiny v aktivitách nebo záznamu konkrétních her, ale také kvantitativní data, obsahující časové údaje a informace o poměru češtiny a angličtiny v aktivitách, na jejichž základě proběhlo následné zkoumání.

První část záznamového archu byla zaměřena na zkoumání času. Vstupní otázka zjišťovala, zda dítě daný den trávilo stanovenými aktivitami čas. Podle sebraných záznamů participant uvedl, že se aktivitě Hry věnoval 5 ze 7 dní, aktivitě Youtube pak 6 ze 7 dní a aktivitě TikTok dokonce každý den (viz Tabulka 4).

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle
Youtube	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
TikTok	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Hry	Ano	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano

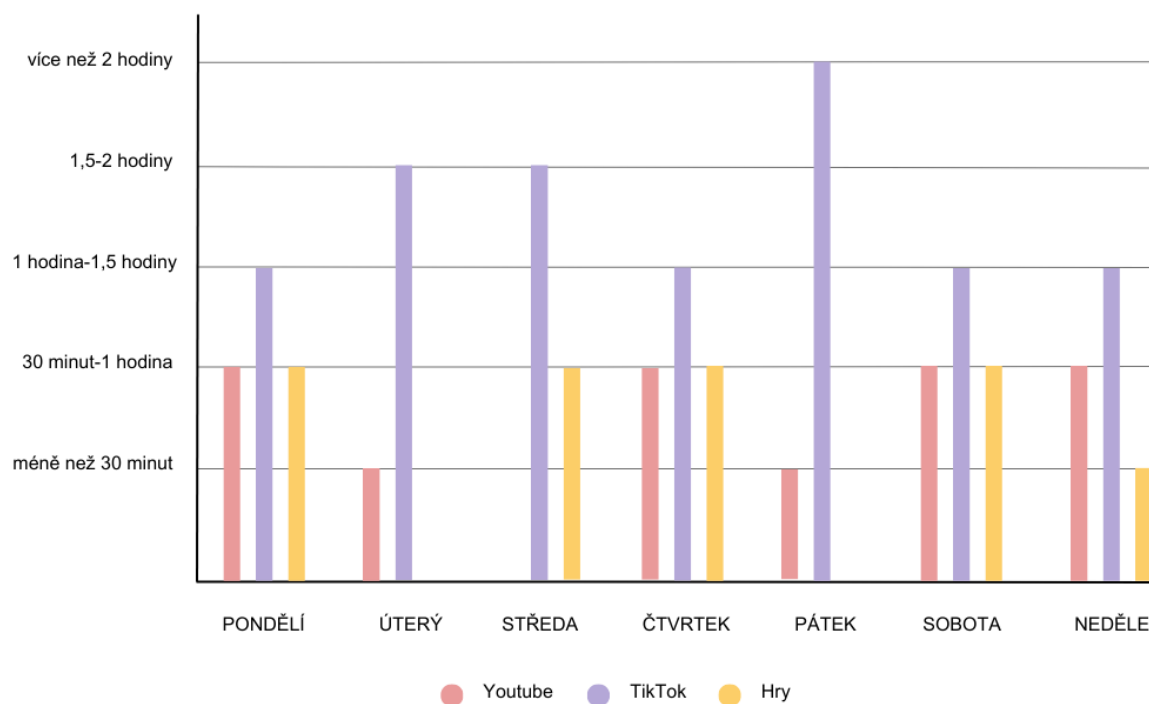
Tabulka 4: Záznam aktivity napříč týdnem

Konkrétní časové údaje byly různé, pohybovaly se v horizontu 30 minut až 2 hodin. Nejvíce času denně strávil participant aktivitou TikTok, kde se zaznamenaná časová rozmezí zúžila na 1 až 2 hodiny. Ve čtvrtek dokonce hodnota přesáhla 2 hodiny (viz Graf 1). Na základě informace ze vstupního rozhovoru má dítě čas pro tuto aktivitu omezený na jednu hodinu. Bylo zapotřebí zpětně zjistit, zda byly hodnoty uvedené v záznamovém archu zkreslené, či zda bylo možné, aby nastala situace, kdy dítě stráví za jeden na TikToku více času, než je mu povoleno. Rodič byl k dispozici při závěrečném rozhovoru s dítětem a zúčastněném pozorování. Podle rodiče bylo skutečně možné, aby k této skutečnosti došlo:

„On si mohl vzít můj telefon. Na mém telefonu je taky TikTok. On si mohl vzít můj telefon v situaci typu ‚došla mi baterka‘ ale mohl si vzít prostě jen jiné zařízení nebo tablet od bráchy.“
(viz Příloha 4)

Čas strávený aktivitou Youtube zabíral dítěti denně 1 hodinu až hodinu a půl. Nejnižší hodnoty se objevovaly u aktivity Hry, kterou dítě trávilo 30 minut až 1 hodinu svého volného času (viz Graf 1).

Čas strávený aktivitami napříč týdnem



Graf 1: Čas strávený aktivitami napříč týdnem

Konkrétními hrami, které dítě během týdne hrálo, byly Roblox a Minecraft.

Za účelem doplnit časové údaje byly přidány otázky na počet dílčích aktivit, tzn. kolikrát během jednoho dne participant aktivitu vykonával (viz Kapitola 4.1.2.). Předpoklad, že celkový čas strávený aktivitou bude složen z několika kratších časových úseků, byl tímto potvrzen. Jak vyplývá z Tabulky 5, dítě se aktivitě věnovalo vždy minimálně dvakrát. Co se týče aktivity Youtube a aktivity Hry, dítě

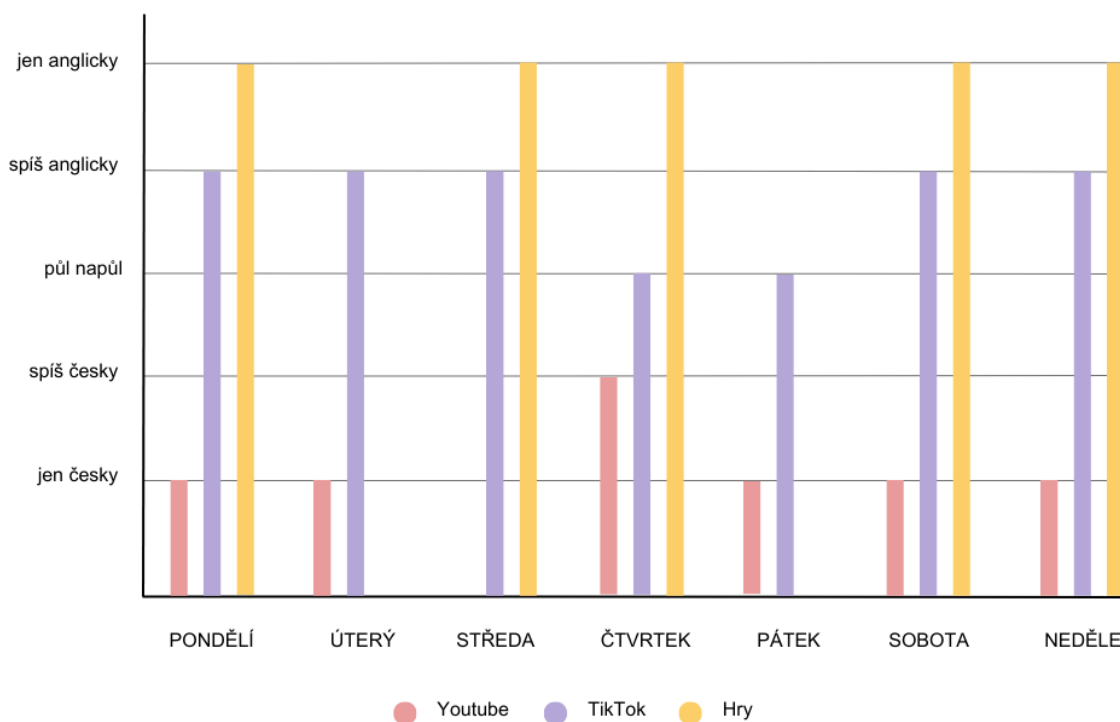
vykonávalo aktivity nejčastěji 3x a vícrát. U aktivity TikTok jsou tyto hodnoty ještě vyšší, a to buď 3-5x, nebo 5x a více (viz Tabulka 5).

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle
Youtube	2x	3x	/	víckrát	2x	3x	3x
TikTok	3-5x	3-5x	5x a více	3-5x	5x a více	5x a více	3-5x
Hry	2x	/	3x	víckrát	/	3x	2x

Tabulka 5: Kolikrát denně participant vykonával aktivitu

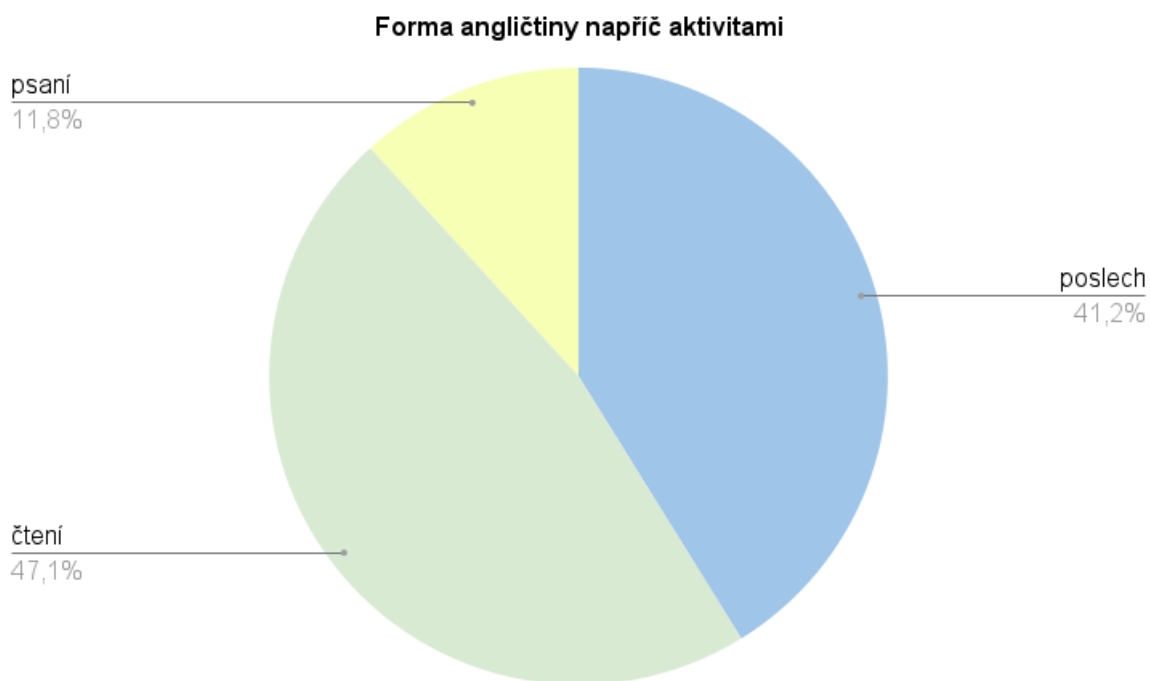
Stěžejním úkolem záznamového archu bylo vytvořit obraz participantova kontaktu s anglickým jazykem v jednotlivých aktivitách. Nejprve bylo zapotřebí zjistit, zda participant během aktivity zaznamenal angličtinu, pokud ano, bylo nutné zjistit poměr mezi anglickým a českým jazykem. Z výsledných dat z celého týdne napříč všemi aktivitami aktivitami vyplývá, že zatímco hry, které participant hraje jsou pouze v angličtině, video obsah na sociální síti TikTok je převážně v angličtině nebo je poměr mezi jazyky vyrovnaný, obsah na platformě Youtube sleduje participant pouze v češtině, kromě jediného dne, čtvrtka, kdy uvedl, že sledoval i videa v angličtině. I přes to však převažoval video obsah v češtině. (viz Graf 2)

Poměr češtiny a angličtiny v aktivitách napříč týdnem



Graf 2: Poměr angličtiny a češtiny v aktivitách napříč týdnem

Posledním úkolem dítěte bylo zaznamenat, jakou formou je mu angličtina v aktivitě zprostředkována. Z jeho záznamů vyplývá, že dominantní formou vnímání angličtiny je čtení, ale také poslech. Malou část tvořilo i psaní (viz Graf 3).



Graf 3: Forma angličtiny napříč aktivitami

Zatímco při aktivitě Youtube, na základě jediného záznamu, dítě vnímá angličtinu pouze pomocí poslechu, při aktivitě TikTok kromě poslechu i čtením, a při aktivitě Hry dokonce čtením a psaním. Hry jsou tak jedinou aktivitou, během které dítě využívá psaní. (viz Tabulka 6) V záznamovém archu bylo možné zvolit ještě formu *mluvení*. Tu dítě nezaznamenalo, nebylo nuceno využít při žádné z aktivit.

	forma angličtiny			
	Youtube	TikTok		Hry
Pondělí		čtení	poslech	čtení
Úterý		čtení		
Středa		čtení	poslech	čtení
Čtvrtek	poslech	poslech		čtení psaní
Pátek		poslech		
Sobota		poslech		čtení psaní
Neděle		poslech		čtení

Tabulka 6: Forma angličtiny napříč aktivitami

Ze zúčastněného pozorování, jemuž bude věnován prostor níže, vyplynulo, že i v českých videích, která participant sledoval během výzkumného týdne, byly přítomny anglicismy jak v psané, tak v audio podobě. S ohledem na tuto skutečnost by se graf nepatrně změnil, dominantními by ale stále zůstaly čtení a poslech. Jelikož se jedná o autentická data získaná ze záznamu dítěte, nebyla tato skutečnost zohledněna a výsledky nebyly upravovány.

Z této fáze výzkumu a z dat získaných ze záznamového archu vyplývá, že potenciálně největší vliv na osvojování angličtiny dítěte by se mohlo očekávat od sociální sítě TikTok. Dítě touto aktivitou tráví denně nejvíce času a obsah, jež konzumuje, je převážně v angličtině. Potenciální vliv na osvojování druhého jazyka by na základě výsledků mohly mít i počítačové a mobilní hry. Touto aktivitou tráví dítě sice méně času než aktivitou TikTok, nicméně aktivita je prováděna pouze v angličtině. Nabízí se také předpoklad, že streamovací platforma Youtube na dítě bude mít nejmenší, či dokonce žádný vliv, jelikož dítě jejím prostřednictvím sleduje video obsah primárně v češtině.

K upřesnění informací získaných ze záznamového archu a potvrzení, či vyvrácení průběžných výsledků a možných interpretací byl proveden závěrečný rozhovor s dítětem a následně i zúčastněné pozorování s cílem zjistit, jak vypadá běžná komunikace dítěte. Během zúčastněného pozorování bylo dítě dotázáno, zda by bylo ochotné ukázat výzkumnici některá z videí, která sledovalo během výzkumného týdne.

S dítětem jsme společně sledovali video obsah jak na TikToku, tak na Youtube. Na TikToku se zpětně nepodařilo dohledat konkrétní videa, která participant sledoval během výzkumného týdne. Jednak kvůli složitému algoritmu, kvůli kterému lze složitým způsobem dohledávat videa zpětně, pokud nebyla uložena, ale také z důvodu, že participant nesleduje video obsah na TikToku systematicky. Cíleně nevyhledává specifická videa, pouze konzumuje obsah, který se mu automaticky zobrazuje na domovské stránce „pro tebe“. Jak bylo již zmíněno výše, jednotlivá videa mají délku několika sekund, a tak je za předpokladu, že každé video je dlouhé třicet vteřin, dítě schopné během deseti minut sledování zhlédnou dvacet takových videí. Za stejného předpokladu, pokud dítě trávilo touto aktivitou jednu hodinu až dvě hodiny denně, zhlédlo kolem sto dvaceti různých videí každý den.

Společně s dítětem jsme videa sledovali přibližně patnáct minut. Video byla různá, ale dala by se rozřadit do tří nadřazených kategorií. Ty odpovídají těm, které dítě zmínilo v závěrečném rozhovoru (viz Příloha 4). Jedná se o videa se zvířaty, stručné video recepty a videa vztahující se ke hrám, které dítě hraje. Video s recepty neobsahovala audio komentář, pouze hudbu, stejně tak videa se zvířaty. Audio komentář, případně titulky doprovázely pouze některá z videí s tematikou her.

Z důvodu velkého množství náhodných a zpětně téměř nedohledatelných videí, jejich délky i skutečnosti, že nelze určit, kolik z nich tvořila videa s absencí audio komentáře či titulků, nebylo možné důkladně zkoumat vliv tohoto média na osvojování druhého jazyka u dítěte. Práce tohoto rozsahu, v tomto případě bakalářská, není uzpůsobena pro takto rozsáhlý výzkum.

Zatímco videa na TikToku mají většinou formát krátkého spotu o délce několika sekund až jedné minuty, často doprovázený pouze hudbou bez audio komentáře či titulků a algoritmus samotné sociální sítě činí složité zpětné dohledávání videa, na Youtube je možné se k historii sledování jednoduše vrátit přes stejnojmenný odkaz „historie“ přímo na domovské stránce. Bylo tak pro nás možné vrátit se zpět právě k oněm videím, která participant sledoval během výzkumného týdne. Platforma Youtube také nabízí video obsah o neomezené délce. Konkrétní videa, která dítě sledovalo během výzkumného týdne a která jsme s dítětem sledovali společně, měla délku okolo deseti minut.

Jednalo se o dvě videa od youtubera HouseBox, a to „Kde je pet simulator??“ a „Mám titanic plyšáka??“ a video od youtubera Dodo – Roblox s názvem „Byl Jsem Okraden O Huge Peta! (SCAM)“.

Videa, která dítě pravidelně sleduje na platformě Youtube včetně tech, která jsme zhlédli společně, se vztahují primárně k tematice her, Robloxu a Minecraftu. Jedná se také o dvě hry, jež dítě hrálo během výzkumného týdne. Z rozhovoru s rodičem výsledků záznamového archu (viz Graf 2) i rozhovoru s dítětem vychází, že obsah na platformě Youtube dítě sleduje výhradně v češtině. Ze stejných zdrojů a z dodatečných poznámek dítěte v záznamovém archu vyvstávají také tři preferovaní youtubeři, které dítě sleduje. Jedná se o HouseBox, Dodo – Roblox a SirYakari. Všichni tito autoři vytváří obsah v češtině.

Při dotazu, zda youtubeři používají ve svých videích anglická slova, bylo dítě nejisté, poté zmínilo, že používají výrazy, jako je *OMG*, *LOL* či *yes* (viz Příloha 4). Při společném sledování konkrétních videí bylo však zaznamenáno větší množství zachycených anglicismů (viz Tabulka 7).

Anglicismy zachycené ve třech Youtube videích		
gifty	trading	event
huge	okay	troll
peti / pety	refreshovat	shiny
top	opening	gemy
nice	random	ready
king	Let's go!	insane
yes	huge	scam -nout/-mer/-nutý
OMG	free	basic
leavnout	spamnout	

Tabulka 7: Anglicismy zachycené v youtube videích

Jak došlo k tomuto stavu, lze interpretovat různě. Nabízejí se tři možné interpretace. První z nich říká, že si dítě nepamatuje, jaké konkrétní výrazy youtuber použil, i přes to že je během poslechu vnímalo a vyhodnotilo jako anglicismy. Dalším výkladem může však být, že si dítě během poslechu neuvědomuje, že jsou dané výrazy cizími slovy, možná je má dokonce osvojeny, a bere je tak jako součást českého lexika. Třetí interpretací může být situace, kdy dítě nevěnuje dostatečnou pozornost slovnímu komentáři youtubera, a tak nevnímá jaké výrazy používá, nehledě na to, jsou v anglickém či českém jazyce. Rozsah této práce však neumožňuje ze zmíněných interpretací určit tu správnou.

I přes to se však jedná o zjištění důležitá pro další zkoumání. Výsledky záznamového archu zahrnují platformu Youtube jako zdroj angličtiny, a tedy jako médium s potenciálním vlivem na osvojování druhého jazyka. Společné sledování videí v rámci zúčastněného pozorování dokázalo, že lze platformu Youtube a obsah, který dítě sleduje, považovat za další zdroj anglických výrazů a zahrnout je do další analýzy s cílem zkoumat potenciální vliv tohoto média na osvojování druhého jazyka především na slovní zásobu.

Jedním z cílů zúčastněného pozorování bylo získat vzorek dat zachycujících, jak se projevuje vliv angličtiny na běžnou komunikaci dítěte, jaké konkrétní anglicismy jsou její součástí a jedná-li se o nějaké specifické komunikační situace. Na základě vstupního rozhovoru s rodičem bylo zjištěno, že dítě anglické výrazy používá, konkrétně byly rodičem zmíněny výrazy *yes* a *OMG* (viz Příloha 2). Během pozorování byly zaznamenávány anglicismy, které dítě použilo a v jakém kontextu.

Nejčastější anglický výraz v komunikaci byl *yes*, který dítě použilo vícekrát a v různých situacích. Nejčastěji volilo výraz *yes* jako spontánní jednoduchou odpověď na pokladené otázky:

Př. 1:

Výzkumnice „*Taky jste měli distanční výuku?*“

Dítě: „*Yes, to bylo uplně hrozný!*“

Dítě volilo anglický výraz *yes* častěji než český ekvivalent *ano* či neformální *jo*, a to nejen jako stručnou odpověď, ale také jako emoční projev. Lze demonstrovat na příkladu situace, ve které matka vyprávěla její a dítěte společný zážitek, který v dítěti vyvolal emoce, které pak vyjádřilo slovy (viz Příloha 5).

Vícekrát než jednou byl zaznamenán i výraz *what*, a to namísto užití běžného českého *co* nebo *cože*. Tento výraz, podobně jako výraz *yes*, využívá dítě k vyjádření emocí či zdůraznění, gradaci své otázky.

Př. 2:

Výzkumnice: „*Já jsem první půl rok covidu neměla vůbec žádnou školu,*“

Dítě: „*Whaat? Jakto?*“

Rozdíl v užití výrazu *yes* a výrazu *what* spočíval především v tom, že dítě ani jednou nepoužilo výraz *what* neutrálně. Foneticky by se výslovnost dala přepsat jako [wa::t] či [va::t] s dlouhým vokálem. I to napovídá tomu, že byl výraz použit s cílem vyjádřit emoci a dát důraz na překvapení.

Posledním anglicismem, jež dítě použilo vícekrát než jednou, byl výraz *random*. Na základě předchozího vzorce užívání anglických výrazů pro zdůraznění lze soudit, že i tento výraz byl zvolen pro zdůraznění postoje dítěte vůči skutečnosti, k níž referovalo.

Př. 3:

Dítě: „*Mě nebaví prostě se učit nějaký random slovíčka,*“

Žádný z dalších zaznamenaných anglicismů už dítě nepoužilo vícekrát. Jednalo se ale konkrétně o výrazy: *insane*, *scam*, konkrétně tvar *scamnout* s českou koncovkou, *nice* a *top*.

I přesto že nebylo vyzváno k doslovnému přeložení či popsání jejich přesného významu, během pozorování bylo zřejmé, že si je dítě vědomé jejich významu a dokáže je použít sémanticky správně, např. výraz *random* namísto českého *náhodné*, *scamnout* místo *podvést* nebo *insane* místo českého *šilené*.

Oba výrazy *insane* a *scamnout* použilo dítě během jednoho rozhovoru, a to při vyprávění svého zážitku ze školy, kde prodává spolužákům produkt, který kupuje vždy den předem v samoobsluze, a tak si vydělává drobné částky, které si pak šetří.

Př. 4: „*To je uplně insane ale, oni si to prostě ode mě kupují!*“

Př. 5: „*Jsem je trochu scamnuul, noo,*“

Na základě těchto zjištění lze prokazatelně tvrdit, že se anglicismy, jež dítě využívá ve své komunikaci, vyskytují i v konkrétních videích, které dítě sleduje (viz Tabulka 8).

Anglicismy v komunikaci s dítětem	Anglicismy v youtube videích		
yes	gifty	trading	event
what	huge	okay	troll
nice	peti / pety	refreshovat	shiny
insane	top	opening	gemy
random	nice	random	ready
scam-nout	king	Let's go!	insane
	yes	huge	scam -nout/-mer/-nutý
	what	free	basic
	leavnout	spamnout	

Tabulka 8: Srovnání anglicismů v komunikaci dítěte a youtube videích

To lze detailně demonstrovat i na příkladech srovnání konkrétních pasáží z videí a momentů ze zúčastněného pozorování.

Př. 6:

Video MÁM TITANIC PLYŠÁKA?? | Roblox #407: „Jenže cena byla téměř osm tisíc korun za jednoho. Whaaat?“

Dítě: „Whaat? Jaktó?“ (viz Př. 1)

Př. 7:

Video Byl Jsem Okraden O Huge Peta! (SCAM): „Cože? On mě fakt scamnul! Kámo! Ty kókós!“

Video MÁM TITANIC PLYŠÁKA?? | Roblox #407: „Cože, tohle není balónek! To nemá ten cancourek nahoře! To je scam!“

Dítě: „Jsem je trochu scamnul, nó,“

Př. 8:

Video Byl Jsem Okraden O Huge Peta! (SCAM): „Tak mu pošleme někýho random peta,“

Dítě: „Mě nebaví prostě se učit něký random slovička,“

Př. 9:

Video KDE JE PET SIMULATOR?? | Roblox #406: „Ten krystal, jak tam levituje, nice! Dobřej spot, okay, nice!“

Video KDE JE PET SIMULATOR?? | Roblox #406: „Ú, king kobra, mega nice!“

Dítě: „Nice!“ (při hodnocení auta)

Př. 10:

Video MÁM TITANIC PLYŠÁKA?? | Roblox #407: „*To si děláš prdel! Mně to padlo! To je insane!*“

Dítě: „*To je uplně insane ale, oni si to prostě ode mě kupujou!*“

Obsah a tematika videí, které dítě sleduje na platformě Youtube a které byly společně zhlédnuty, se vztahuje k počítačovým hrám, které dítě hraje.

Jak vyplynulo z předchozích výsledků, obě hry, Roblox a Minecraft a jsou kompletně v angličtině. Dítě je tak během hraní vystaveno bezprostřednímu kontaktu s anglickým jazykem a pro plnohodnotnou orientaci v cizojazyčném herním prostředí je nuceno si osvojit herní jazyk, a to na základě zjištění ze záznamového archu primárně formou čtení, ale také psaní.

Během zúčastněného pozorování bylo dítě vyzváno, zda by bylo ochotné vysvětlit princip fungování jednotlivých her (viz Příloha 4).

„*(Roblox) je vlastně taková herní aplikace, ve který je milióny her, který může vytvořit uplně každej, vlastně to můžou bejt hry uplně o čemkoli a každej si najde to svoje. No a vlastně v tý jednotný hře je taková měna, jmenuje se to Robuxy, a to jsou dá se říct vlastně, ty stojej reálný peníze a za ty si můžeš skoro ve všech hrách koupit nějaký updaty. Můžeš si tam vytvořit i svýho avatara, jakože si upravíš třeba nákej skin, dáš si tam umělý pohyby. Ještě tam je jakoby nějaký voice servery, kdy vlastně si tam přes tu hlavní stránku Robloxu můžeš nastavit, že můžeš mluvit s těma lidma přes voice chat.*

(Minecraft) je vlastně kostičkovej svět, kde je všechno pixelový a jsou tam neomezený možnosti, co může člověk dělat. Můžeš tam postavit vlastně, co tě napadne. Můžeš dělat, co chceš.“

Dítě také uvedlo, že se dobře orientuje v herním prostředí a rozumí všemu, čemu potřebuje. Pokud se objeví nový výraz, kterému nerozumí, vyhledá si ho na internetu nebo například u některého ze sledovaných youtuberů.

Při popisu báze, na níž hry fungují, dítě používalo výrazy specifické pro danou hru, jako byly *Robuxy*, *updaty*, *avatar* nebo *skin*. V běžné komunikaci během pozorování však žádný takový výraz nepoužilo.

Na základě výpovědi rodiče ve vstupním rozhovoru a následně i dítěte v závěrečném rozhovoru byla získána informace o vztahu dítěte k anglickému jazyku jako školnímu předmětu. Dítě má k tomuto předmětu negativní vztah. Podle jeho vlastních slov se jedná o předmět, který ho nebaví, který je nudný. Tento vztah je podle výpovědi dítěte determinován cíleným systematickým učením slovíček, které ho nebaví a odrazuje ho od učení se jazyka. Tato skutečnost však dítěti nebrání věnovat se aktivitám, jež jsou primárně, nebo dokonce zcela v anglickém jazyce, a učit se novým anglickým výrazům s cílem obsahu porozumět.

7 Diskuze

Předložená bakalářská práce vznikla za účelem poukázat na potenciál médií jako prostředku osvojování druhého jazyka u dětí v mladším školním věku. Pro tuto studii byly zvoleny participativní výzkumné metody, v rámci kterých byl vytvořen záznamový arch určený k samostatnému týdennímu sběru dat. Při jeho sestavování byl kladen důraz na věk participanta, aby byl výzkum pro dítě snadný a pohodlný.

Ze záznamového archu byla získána kvalitativní data týkající se formy angličtiny v aktivitách či konkrétních her nebo videí, ale také kvantitativní data shrnující, kolik času participant tráví jednotlivými aktivitami. V kontextu tohoto konkrétního výzkumu mohly být otázky na čas vypuštěny, v analýze se jejich výsledky neprojeví jako zásadní a výzkum nebyl schopný prokázat žádnou kauzalitu mezi časem stráveným aktivitou a mírou osvojování ani jiný vliv času na celkový výsledek studie.

Analýza dat poskytla i výsledky s několika možnými interpretacemi, ze kterých rozsah a hlavní směřování práce neumožnilo vybrat tu odpovídající. Prvním z těchto zjištění bylo, že po dotázání, zda youtuber, kterého dítě sleduje, používá ve svém projevu anglické výrazy, si dítě nebylo jisté. Nakonec zmínilo dva. Zúčastněné pozorování odhalilo, že youtuberi používají anglicismů daleko více. Otázkou tedy bylo, proč jich více nezmínilo i dítě. Potenciální interpretace jsou, že si dítě nepamatuje, jaké konkrétní výrazy youtuber použil; nebo že si dítě během poslechu neuvědomuje, že jsou dané výrazy cizími slovy; nebo dítě nevěnuje dostatečnou pozornost slovnímu komentáři youtubera, a tak nevnímá jaké výrazy používá, nehledě na jazyk (viz Kapitola 7).

I zjištění, že dítě používá v běžné komunikaci několik výrazů, které zaznívají ve videích na platformě Youtube ve velmi podobných situacích, ve kterých je užívá dítě, nepotvrzuje jednoznačně, že se jedná pouze o vliv tohoto média. Dítě je vystavováno nejen mediálnímu vlivu, ale také vlivu jiných osob, denně se ve škole stýká se spolužáky, ale i učiteli, s dalšími dětmi během volnočasových kroužků nebo s rodinou.

Veškeré výsledky vycházející z této studie jsou tak subjektivní a nejednoznačné. V tomto případě nelze výsledky s ničím srovnat a vyvozovat obecné závěry. Právě za účelem analýzy a syntézy dat a možnosti zobecnění výsledků by bylo vhodné, aby bylo do výzkumu zapojeno více dětí než pouze jedno.

Zapojení více dětí by ale vyžadovalo mnohem větší časovou dotaci. Při provádění výzkumu tohoto typu je i tak nutné počítat s velkou časovou náročností (viz Kapitola 8). Čím více dětí by bylo do práce zapojeno, tím více času by bylo potřeba na celý proces výzkumu. První fází je výběr participantů. Ti by museli splňovat předem dané podmínky, jako je např. používání stejných médií a vykonávání stejných aktivit. Pokud by se jednotlivé aktivity lišily, bylo by velmi časově

i metodicky složité sestavit komplexní záznamový arch, který by byl schopen postihnout všechny aktivity tak, aby výsledky z něj měly nějakou výpovědní hodnotu a nejednalo se pouze o několik dílčích subjektivních výsledků, které mezi sebou nelze porovnat.

Větší množství dat by v případě této práce mohl zajistit i přístup ke zhlédnutým videím nejen na platformě Youtube, ale také na sociální síti TikTok. V Kapitole 6 bylo zmíněno, že pro zpětné dohledání videí na této sociální síti by videa musela být dítětem ukládána. K tomuto úkonu dítě nebylo instruováno, nicméně ani tato instrukce nepředstavuje jasné řešení získání dat, a to ze dvou spolu souvisejících důvodů.

Algoritmus TikToku se řídí několika faktory a po vytvoření uživatelského profilu se učí a poznává preference uživatele. Postupně skládá preferenční model a vybírá ideální videa, která uživatelům zobrazuje. Vždy mají na hlavní stránce uživatele přednost videa s jazykem zařízení, na kterém je aplikace stažena, tzn. pokud je jazyk v telefonu nastaven na angličtinu, videa se budou ukazovat převážně v angličtině. Dalším faktorem jsou hashtagy, klíčová slova, která informují algoritmus o tom, jaké je téma videa. Obsah videí je kategorizován a uživatelům jsou zobrazována videa s tématem, o které se uživatel zajímá. Vedle klíčových slov hrají v případě TikToku důležitou roli i zvuky, čím populárnější a používanější zvuk je obsažen ve videu, tím spíše se video ukáže více lidem (Rosůlek, 2022).

Algoritmus TikToku je však nejvíce ovlivněn aktivitou uživatele a jeho zpětnou vazbou. TikTok sleduje veškerou aktivitu uživatele a největším ukazatelem zájmu je, když uživatel dokončí sledování celého videa, nebo ho dokonce zhlédne opakovaně, ale také když uživatel označí video srdíčkem nebo si ho uloží (Rosůlek, 2022).

V Kapitole 6 jsem zmínila, že průměrné video na této sociální síti má 30 sekund, a dítě tak zhlédne cca 120 videí za den, tzn. kolem 840 videí za týden. Pokud bude bráno v úvahu fungování algoritmu TikToku, lze očekávat, že pokud si během prvního dne v ideálním případě dítě uloží všech 120 videí, ovlivní to, jaká videa mu bude TikTok zobrazovat další dny, a zkreslí to realitu obsahu, který dítě sleduje běžně. Jestliže by se další zkoumání zaměřovala na tuto sociální síť a součástí zkoumání by byl i monitoring zhlédnutých videí, je potřeba uvést tyto informace a zohlednit zkreslení reality.

Pro budoucí výzkum je ale především zásadní zvolit lepší metody sběru dat, nejen při zajištění video obsahu. Metoda záznamového archu i jeho konkrétní provedení, jež bylo vytvořené pro záměry této práce, je dobré. Možným zlepšením by v případě archu mohly být kreativněji navržené otevřené otázky, které by dítě více motivovaly k jejich vyplnění. Namísto pole nazvaného „Další poznámky“ by otázka mohla být více rozvedena, např. „Jaké youtubery jsem sledoval?“, „O čem byla videa?“ nebo „Co si mě na videu nejvíce zaujalo?“. V případě počítačových her by v archu kromě otázky

„Jaké hry jsem hrál?“ mohla být uvedena i otázka např. „Co se mi během hraní podařilo?“. Otázky tohoto typu by mohly poskytnout informace, které spolu s odpověďmi na zbylé otázky v archu vytvoří rozsáhlejší soubor dat, ze kterého bude moct výzkumník dále vycházet při společné reflexi výzkumu s dítětem.

Právě absence této hloubkové reflexe představovala největší nedostatek této práce. Metody sběru dat, konkrétně zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor s dítětem, byly v případě této práce zvoleny nevhodně. Alternativu a mnohem adekvátnější metodu s potenciálem zajistit více kvalitativních dat představuje metoda hloubkového rozhovoru. Podle Švaříčka (2007, s. 159) se jedná o nejčastěji používanou metodu sběru kvantitativních dat.

Tento typ rozhovoru definuje Švaříček jako nestandardizované dotazování jednoho participanta jedním výzkumníkem pomocí otevřených otázek. Prostřednictvím těchto otázek může výzkumník porozumět pohledu participanta bez toho, aby jeho pohled omezoval např. předem daným výběrem položek v dotazníku. Cílem této metody je získat věrohodný obraz běžného života dotazovaného (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 159). Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 160), proto je pro budoucí výzkum nejvhodnější metodou, jejímž úkolem by mělo být spolu s dítětem podrobně reflektovat proces participativního výzkumu, pocity, zkušenosti a pohled dítěte, ale také zaměřit se na konkrétní videa a hry a zjistit, jak jednotlivé aktivity dítě prožívá. Pro tento výzkum je také důležitou součástí zjistit, jakým způsobem a do jaké míry si dítě při aktivitách uvědomuje přítomnost angličtiny a jak s ní dále pracuje. Zaměření se na tuto oblast by zajistilo odpovědi na nezodpovězené otázky v této bakalářské práci, a to konkrétně v případě uvědomování si anglicismů v českých videích na platformě Youtube (viz Kapitola 7).

Vedení hloubkového rozhovoru s dětskými participanty je velmi obtížné a představuje velkou časovou zátěž (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 177). Švaříček a Šed'ová (2007, s. 177) také doporučují provést rozhovor s dítětem dvakrát. Pro budoucí bádání je tedy zásadní vyhradit pro tuto fázi výzkumu dostatek času. Obtížná je nejen příprava rozhovoru, ale také jeho provedení. U dětí ve školním věku, nebo dokonce mladších, může představovat úvodní překážku to, jak dítě vůbec přimět k vyprávění. Pro tyto účely je často využívána projektivní technika či metoda myšlení nahlas (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 177). Budoucí výzkum si bude jistě žádat kombinaci několika technik a metod podle toho, o jakém tématu bude dítě mluvit. Při reflexi hraní počítačových her lze využít např. obrazových materiálů zobrazujících různé prvky z jednotlivých her, o kterých může dítě mluvit. Tato pomůcka může být využita i při reflexi sledování videí na Youtube. Z upraveného záznamového archu bude výzkumník obeznámen s tím, jaké videa dítě sledovalo. Z těchto videí mohou být následně pořízeny snímky obrazovky, které by zachycovaly nějaké významné či specifické momenty,

ve kterých český youtuber volí anglický výraz. Dítě by pak mohlo být dotázáno, co podle něj youtuber říká.

8 Omezení

Ve všech fázích výzkumu postupně vyvstávala omezení, která výzkum komplikovala nebo která ho formovala jiným směrem, než bylo původním záměrem. Omezení se objevovala jak ze strany participanta, tak ze strany výzkumníka, ať se jednalo o nevhodně zvolené metody, chybné kroky v průběhu výzkumu nebo čas, který studie vyžadovala.

Samotná volba typu výzkumu, případové studie, představovala řadu rizik. Podle Chrastiny (2019) výzkumník volící případovou studii čelí úskalím, jako je výběr nebo konceptualizace nevhodného případu pro (nevhodný) typ případové studie; nejasné, či dokonce žádné vymezení výběru případů a definování kontextu případu; nebo disponování velkým množstvím dat, které ale není relevantní pro daný případ. Tato data pak přinášejí nulovou výpovědní a aplikační hodnotu.

Nejen případová studie, ale také participativní výzkumné metody mohly proces výzkumu zkomplikovat. Výzkumník totiž nespolehá pouze sám na sebe, ale především na samostatnou práci jednotlivých účastníků studie, v případě této práce jednoho participanta.

Limity této práce představovaly právě faktory související se spoluprací s participantem. Protože se jednalo o případovou studii, byl vybrán pouze jeden participant. Výsledky tak vychází ze zkoumání pouze jednoho jedince, nebyla tedy možnost porovnat výsledky více participantů, provést následnou syntézu a zjištění zobecnit. Kvůli tomu jsou také výsledky specifické. Design výzkumu byl vytvořen na míru konkrétnímu dítěti tak, aby zahrnul všechny jeho aktivity a dokázal postihnout veškeré informace vztahující se k těmto aktivitám. Zapojení pouze jednoho dítěte do výzkumu také znamenalo nevyhnutelné riziko malého množství dat, které může být následně překážkou při analýze, ale především při vyvození závěrů.

Rozsah práce však odpovídá rozsahu studie tohoto typu právě s jedním či dvěma participanty. Pro zapojení většího počtu dětí by bylo zapotřebí i většího rozsahu práce, např. diplomová nebo disertační, která by také vyžadovala více času.

9 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, za je možná sledovat vliv mediální zkušenosti na osvojování druhého jazyka, konkrétně angličtiny, u dítěte v mladším školním věku a zodpovědět výzkumné otázky podporující tento záměr.

Pro výzkum byla zvolena případová studie s jedním participantem, jejíž výsledky neumožňují stanovit obecný a jednoznačný závěr.

I přes to z výzkumu vychází, že tento vliv lze pozorovat, a to především na slovní zásobu dítěte. Výrazy, jako *random*, *nice*, *insane*, *scam*, *what* nebo *yes*, které se objevují v konkrétních videích na streamovací platformě Youtube, které dítě pravidelně sleduje, dítě aplikuje i do své běžné komunikace. Tyto výrazy dítě používá většinou jako stručné odpovědi (*yes* místo *jo*, *what* místo *cože*) nebo při zdůraznění obsahu váhy své výpovědi (*insane*, *scam*, *random*) či vyjádření emoce (*nice*, *yes*). Výrazy objevující se v počítačových a mobilních hrách dítě v běžné komunikaci nevyužívá, nicméně pokud je předmětem rozhovoru konkrétní hra, dítě se vyjadřuje pomocí herních výrazů a termínů. Dítě se také plně orientuje v herním prostředí.

Na rozdíl od toho práce nebyla kvůli svému rozsahu a zaměření výzkumu žádným způsobem schopna sledovat jakýkoliv vliv sociální sítě TikTok na osvojování jazyka dítětem.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala, jakým způsobem se vzájemně ovlivňuje přístup k angličtině ve škole a vztah dítěte k mimoškolní angličtině. Z analýzy dat vyplývá, že dítě výrazně odlišuje mimoškolní angličtinu a angličtinu ve škole. K anglickému jazyku jako školnímu předmětu má negativní vztah, nebaví ho se systematicky učit slovíčka, to ho však neomezuje při hraní hraní počítačových her, které jsou pouze v angličtině, sledovat obsah na sociální síti TikTok, který je převážně v angličtině či sledovat videa na platformě Youtube od tvůrců, kteří pravidelně a často používají anglicismy ve svém projevu.

I přes to že z této práce nelze vyvodit žádné obecné výsledky, práce slouží primárně jako podnět k dalším rozsáhlejšími bádáním v tomto oboru.

Seznam použité literatury

- Abma, T., Banks, S., Cook, T., Dias, S., Madsen, W., Springett, J., & Wright, M. T. (2019). *Participatory Research for Health and Social Well-Being*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93191-3>
- Akademický slovník současné češtiny [online] (2017–2023). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. 2023. <https://slovníkcestiny.cz>
- Balounová, R. (2015). *K obecným principům osvojování cizího jazyka dítětem* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. <https://theses.cz/id/jm0i08/15294913>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bloomfield, L. (1914). *An introduction to the study of language*. Holt.
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social Science & Medicine*, 215, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Bucht, C., Harrie, E. (Eds.). (2013). *Young people in the Nordic media culture*. Gothenburg: Nordicom
- Freire, K., Pope, R., Jeffrey, K., Andrews, K., Nott, M., & Bowman, T. (2022). Engaging with Children and Adolescents: A Systematic Review of Participatory Methods and Approaches in Research Informing the Development of Health Resources and Interventions. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00181-w>
- Hannibal Jensen, S. (2017). Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1), 1–19.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chrastina, J. (2019). Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

INVOLVE (2016). Involving Children and Young People in Research: Top Tips and Essential Key Issues for Researchers. INVOLVE, Eastleigh. Online. <https://www.invo.org.uk/wp-content/uploads/2016/01/involvingcyp-tips-keyissues-January2016.pdf>

Janíková, V. (2003). Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 13(4), 89-102.

Lilja, N., & Bellon, M. (2008). Some common questions about participatory research: a review of the literature. *Development in Practice*, 18(4-5), 479–488. <https://doi.org/10.1080/09614520802181210>

Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), 345–368. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Mitchell, R., Myles, F. (2004) *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.

Peters, E., Noreillie, A., Heylen, K., Bulté, B., & Desmet, P. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, 69(3), 747–782. <https://doi.org/10.1111/lang.12351>

Pikhart, M., & Botezat, O. (2021). The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition. *Procedia Computer Science*, 192, 1621–1628. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>

Průzkum: Děti na internetu během let 2020-21. ICT Network News [online]. 2021. <https://cz.ict-nn.com/pruzkum-deti-na-internetu-behem-let-2020-21/>

Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. In S. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology*. s. 329-343.

Rosůlek, M. (2022). *Jak funguje TikTok algoritmus: TikTok pravidla pro větší dosahy*. Síť V Hrsti. https://sitevhrsti.cz/jak-funguje-tiktok-algoritmus/#Faktory_TikTok_algoritmu

Slovník spisovného jazyka českého [online] (2011). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. <https://ssjc.ujc.cas.cz/>

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

Stranovská, E. (2012). *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.

Sundqvist, P. (2009). Extramural English Matters : Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary [Doctoral thesis, Karlstads universitet, Avdelningen för språk]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-4880>

Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál

Vaughn, L., Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*. 1.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Výsledky minisčítání 2020. Minisčítání [online]. Český statistický úřad, 2021. Dostupné z: <https://www.miniscitani.cz/vysledky-2020/vysledky>

WIDLOK, Beate a kol. (2010) *Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka*. Praha: Goethe-Institut.

Zdroje video obsahu

Byl Jsem Okraden O Huge Peta! (SCAM) (2023). *YouTube*. Dostupné z: <https://youtu.be/utKvY4yTaD4>

KDE JE PET SIMULATOR?? | Roblox #406. (2023). *YouTube*. Dostupné z: <https://youtu.be/kXOAsG3LIC4>.

MÁM TITANIC PLYŠÁKA?? | Roblox #407 (2023). *YouTube*. Dostupné z: <https://youtu.be/v8eT6dcFNGw>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ilustrační vyplnění archu	18
Obrázek 2: Čas strávený aktivitou Youtube, TikTok	19
Obrázek 3: Čas strávený aktivitou Hry	19
Obrázek 4: Počet dílčích vykonávání aktivity TikTok za den	19
Obrázek 5: Počet dílčích vykonávání aktivity Youtube, Hry za den	20
Obrázek 6: Poměr angličtiny a češtiny při aktivitě	20
Obrázek 7: Přítomná forma angličtiny	21

Seznam tabulek

Tabulka 1: Zpracování dat - Youtube	25
Tabulka 2: Zpracování dat - TikTok	25
Tabulka 3: Zpracování dat - Hry	26
Tabulka 4: Záznam aktivity napříč týdnem.....	27
Tabulka 5: Kolikrát denně participant vykonával aktivitu	29
Tabulka 6: Forma angličtiny napříč aktivitami	30
Tabulka 7: Anglicismy zachycené v youtube videích	33
Tabulka 8: Srovnání anglicismů v komunikaci dítěte a youtube videích	35

Seznam grafů

Graf 1: Čas strávený aktivitami napříč týdnem.....	28
Graf 2: Poměr angličtiny a češtiny v aktivitách napříč týdnem	29
Graf 3: Forma angličtiny napříč aktivitami	30

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s rodičem

Příloha 3 – Záznamový arch

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s dítětem

Příloha 5 – Terénní poznámky