

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**AGRESIVITA, DEPRESIVITA A HRANÍ  
DIGITÁLNÍCH HER U STUDENTŮ  
PŘECHÁZEJÍCÍCH ZE ZÁKLADNÍ NA STŘEDNÍ  
ŠKOLU V OBDOBÍ PANDEMIE COVID-19**

AGGRESSION, DEPRESSION AND PLAYING DIGITAL GAMES OF  
STUDENTS TRANSITIONING FROM PRIMARY TO SECONDARY  
SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Štěpán Komrška**  
Vedoucí práce: **PhDr. Martin Dolejš Ph.D.**

Olomouc

2021

## Poděkování

Chtěl bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Martinu Dolejšovi Ph.D. za jeho cenné rady a odborné vedení. Velice rád bych též poděkoval Mgr. Jaroslavě Suché Ph.D. za spolupráci, ochotu, přínosné konzultace a její odbornou výpomoc při realizaci výzkumu. Děkuji také Bc. Kryštofu Petrovi za pomoc s výběrem vhodných statistických nástrojů pro vyhodnocení dat. Mé poděkování patří též Mgr. Heleně Pipové jako člence výzkumného týmu a paní Ing. Marii Cibulkové za pomoc při navazování spolupráce s řediteli základních škol. Děkuji také všem vedoucím pracovníkům škol a respondentům, díky nimž mohla tato práce vzniknout.

## Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Agresivita, depresivita a hraní digitálních her u studentů přecházejících ze základní na střední školu v období pandemie COVID-19“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31.3.2021

Podpis.....

## Obsah

Úvod.....	5
1 Adolescence .....	7
1.1 Periodizace období adolescence.....	7
1.2 Charakteristika období adolescence.....	9
1.3 Systém vzdělávání v období adolescence .....	11
1.4 Vliv vzdělávání v období adolescence.....	12
1.5 Specifika adolescence ve věku 14 až 16 let .....	14
2 Agrese a agresivita .....	17
2.1 Vymezení agrese a agresivity.....	17
2.2 Typy agrese .....	18
2.2.1 Dělení dle Fromma.....	19
2.2.2 Dělení dle Lorenze .....	19
2.2.3 Dělení dle Busse a Perryho .....	20
2.3 Agresivita v období adolescence.....	22
2.4 Agresivita ve školním prostředí .....	23
2.4.1 Šikana.....	24
2.4.2 Agresivita u rozdílných typů vzdělávání.....	25
3 Depresivita .....	27
3.1 Vymezení deprese a depresivity.....	27
3.2 Depresivita v období adolescence .....	29
3.3 Depresivita v prostředí školní třídy.....	32
3.4 Vztah depresivity a agresivity v období adolescence.....	33
4 Hraní digitálních her.....	35
4.1 Vymezení her v obecné rovině.....	35
4.2 Vymezení digitálních her .....	36
4.3 Typy digitálních her .....	38
4.3.1 Dělení podle žánru .....	38
4.3.2 Dělení podle připojení k internetu.....	41
4.3.3 Dělení podle počtu hráčů .....	42
4.4 Problematika závislostního hraní digitálních her .....	42
4.5 Hraní digitálních her v období adolescence .....	43
4.6 Vztah hraní digitálních her s agresivitou a depresivitou .....	44
5 Onemocnění COVID-19.....	45
5.1 COVID-19 v prostředí českého vzdělávání .....	45

5.2	Vliv COVID-19 na adolescenty .....	46
6	Výzkumný problém.....	49
6.1	Cíle výzkumu .....	51
7	Základní a výběrový soubor .....	56
8	Aplikovaná metodika .....	60
8.1	Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (SADSS).....	60
8.2	Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS).....	60
8.3	Dotazník hraní digitálních her (DHDH).....	61
9	Technické provedení a etika výzkumného projektu.....	62
9.1	Technický plán výzkumu .....	62
9.2	Sběr dat .....	63
9.3	Etika výzkumu .....	64
10	Metody zpracování a analýzy dat.....	65
11	Popis a interpretace výsledků.....	66
11.1	Analýza použitých nástrojů.....	67
11.1.1	Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (SADSS).....	67
11.1.2	Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS).....	69
11.1.3	Dotazník hraní digitálních her (DHDH).....	70
11.2	Interpretace stěžejních výsledků .....	71
11.2.1	Agresivita, depresivita a hraní her během pandemie COVID-19 .....	72
11.2.1.1	Agresivita a vliv pandemie COVID-19.....	73
11.2.1.2	Depresivita a vliv pandemie COVID-19.....	78
11.2.1.3	Hraní digitálních her a vliv pandemie COVID-19 .....	80
11.2.2	Agresivita, depresivita a hraní her z hlediska pohlaví a typu školy .....	82
11.2.2.1	Agresivita z hlediska pohlaví a typu školy.....	82
11.2.2.2	Depresivita z hlediska pohlaví a typu školy .....	84
11.2.2.3	Hraní digitálních her z hlediska pohlaví a typu školy .....	85
12	Diskuze.....	87
13	Závěry.....	93
	Souhrn .....	95
	Seznam zdrojů a literatury .....	97
	Seznam grafů a tabulek.....	103
	Seznam schémat .....	103
	Přílohy.....	104

## Úvod

Období adolescence je zásadní vývojovou etapou lidského života, která podstatnou měrou ovlivňuje utváření identity každého jedince. V tomto životním období se u dospívajícího setkáváme s mnoha faktory působícími na jeho chování a prožívání. Významný vliv má na adolescenta prostředí vzdělávání základního i středního stupně, kde jako student tráví podstatnou část svého času. V rámci školní docházky prochází řadou dějů a procesů, jako je například socializace či navazování nových vztahů.

Prostor vzdělávání pro dospívajícího dále představuje místo, ve kterém si osvojuje nové schopnosti, vlastnosti a jednání, potřebné k osvojování rolí, které mu v rámci jeho sociálního prostředí vyhovují. Své místo ve školním kolektivu si může adolescent hledat prostřednictvím aktivit oblíbených ve skupině vrstevníků, jako například hraní digitálních her. Během hledání vlastní identity a svého místa v sociálním prostředí může adolescent zažívat i neúspěch a zklamání, vedoucí k depresivní symptomatice. V procesu dosahování cílených pozic v kolektivu však může využívat také zvýšené míry agresivity.

Prožívání období dospívání je velice individuální, a tedy i výskyt různých charakteristik a proměnných, se kterými se setkáme u adolescentů v odlišné podobě a síle. V naší předchozí práci bylo zjištěno, že míra agresivity a dalších osobnostních proměnných se může výrazně lišit v závislosti na typu středoškolského vzdělávání (gymnázium, střední škola s maturitou, střední škola bez maturity). V závěru zmíněné práce zazněl podnět k dalšímu zkoumání dané problematiky, které by mohlo poukázat na možné utváření rozdílů již na základní škole, či v procesu přestupu na školu střední (Komrska, 2019).

Rozhodli jsme se proto věnovat další výzkumnou činnost longitudinální studii v průběhu jednoho roku, během kterého jsme se zaměřili na sledování agresivity, depresivity a hraní digitálních her u adolescentů přecházejících ze základní na střední školu. Pro tento výzkumný design jsme se rozhodli především proto, že vnímáme potřebu zachycení těchto proměnných nejen staticky, v jednu chvíli u různých věkových kohort, ale i v procesu vývoje konkrétních jedinců. Ti procházejí jednotlivými věkovými etapami, ve kterých se jejich charakteristiky, chování a prožívání může dynamicky měnit.

Výrazným zásahem do procesu dospívání je aktuálně probíhající pandemie COVID-19, která do jisté míry narušila i náš výzkumný projekt. Z pohledu adolescence představuje pandemie výrazný rizikový faktor především proto, že způsobila přechod vzdělávání do online formy a zamezila tak osobnímu kontaktu dospívajících nejen se spolužáky a pedagogy, ale i přáteli mimo vzdělávací systém. To může vést k významnému ovlivnění některých osobnostních charakteristik a aktivit jedinců.

K původnímu záměru dlouhodobého sledování vybraných proměnných jsme se proto rozhodli přidat cíl zachycení možného vlivu pandemie na již zmíněnou agresivitu, depresivitu a hraní digitálních her u jedinců přecházejících ze základní školy na střední. To nám umožnil harmonogram testování, které bylo realizováno od období před pandemií (prosinec 2019), až po ukončení druhé vlny pandemie COVID-19 (prosinec 2020).

První část práce obsahuje teoretické zakotvení témat adolescence, agresivity, depresivity, hraní digitálních her a pandemie COVID-19. Cílem druhé části je popis samotné kvantitativní longitudinální výzkumné studie, její cíle, průběh, použité nástroje, soubor a analýza získaných dat. Závěr práce představuje výsledky analýzy dat a z ní plynoucí zjištění určené pro praxi či jako základ pro další výzkumnou činnost.

# 1 Adolescence

Adolescence (z lat. *adolescens* = dospívající, dorůstat, mladý, mladík) je životním obdobím mezi dětstvím a dospělostí, během kterého dochází k výrazným změnám na úrovni somatické, psychické, sociální i spirituální. Říčan (2006) období dospívání označuje za vůbec nejdramatičtější a z pohledu celoživotního formování jedince za nejzajímavější etapu lidského života. Obecně můžeme říci, že se jedná o životní úsek spojený s dynamickými vývojovými událostmi, výraznou modifikací na mnoha úrovních člověka a s hledáním osobní identity (Thorová, 2015).

## 1.1 Periodizace období adolescence

Nástup a konec životního stádia adolescence se stejně jako celý průběh tohoto období u jednotlivců individuálně liší. Začátek však bývá stanovován dle výskytu prvních známek pohlavního zrání, které je nejčastěji v podobě vývoje prvních sekundárních pohlavních znaků ve spojení s výraznou akcelerací růstu. Tyto signály začátku fyziologického zrání vznikají na základě zvýšené tvorby pohlavních hormonů. Celý proces somatických změn se pak uzavírá dovršením plné pohlavní zralosti, reprodukční schopnosti a stagnací tělesného růstu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jelikož se dané změny deklarující nástup či ukončení dospívání vyskytují u jednotlivců v různém biologickém věku a v odlišné intenzitě, liší se tak i konkrétní přístupy odborníků k periodizaci celého období a kategorizaci dílčích etap. Nejzjevnějším rozdílem jednotlivých pojetí je vedle nejednotných věkových hranic také použití terminologie a samotného slova **adolescence**. S ním se můžeme setkat buď jako s označením celého období dospívání, nebo jako s termínem označujícím pouze část tohoto období. S druhým příkladem se setkáváme častěji v české literatuře, i když ani to již v dnešní době není pravidlem. Pro ilustraci budou následně představeny jednotlivá dělení tohoto období z pohledu různých autorů.

Vágnerová (2017) používá pojem adolescence k označení **celého období dospívání** v časovém intervalu od 11 do 20 let. Následně tento celek dělí na etapu rané adolescence (11–15 let) a pozdní adolescence (15–20 let). V první fázi, označované také jako pubescence, dle Vágnerové (2017) dochází k nejvýznamnějším změnám v tělesném dospívání a pohlavním zrání jedince. Hlavním znakem druhého období je pak podle autorky zejména zvládání komplexních psychosociálních proměn.

Langmeier a Krejčířová (2006) oproti prvnímu zmíněnému dělení označují pojmem adolescence pouze druhou fází procesu dospívání. Celé období dospívání dělí na etapu **pubescence** a **adolescence**. Autoři v jejich zakotvené periodizaci uvádějí, že první etapa, pubescence, je vymezena věkem od 11 do 15 let, a zahrnuje fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Jinak tyto fáze označují pojmy první a druhá pubertální fáze. Podle autorů v těchto fázích dochází především k pohlavnímu dospívání a dosažení reprodukčních schopností. Samotný termín adolescence pak používají autoři pouze pro věkový úsek v rozmezí 15 až 22 let, ve kterém jsou hlavními úkolovými znaky jedince dokončení tělesného růstu, dozrávání mozku či osvojení si nového postavení ve společnosti.

Adolescenci vnímá jako jednu z etap dospívání také autorka Čížková a kolektiv (2008). První fáze je v tomto pojetí označována jako **prepuberta**. Druhá pak jako **puberta**. Na obě období je tradičně pohlíženo jako na čas „bouří a stresů“, které provází období přechodu z dětství do dospělosti. Třetí fází tohoto pojetí je již zmíněné období **adolescence**, ve kterém má docházet k utváření vlastní identity. Tento koncept periodizace dospívání klade důraz na věkovou odlišnost v dozrávání mezi dívkami a chlapci. Proto první etapu prepuberty označuje u chlapců v rozmezí 11 až 13 let, ale u dívek již od 10. do 12,5. roku. Konec druhé etapy (puberty) a začátek třetí etapy (adolescence) pak toto pojetí stanovuje u chlapců od 17. roku, u dívek však již od 16. roku věku. Závěr třetí, závěrečné fáze dospívání není v tomto konceptu pevně stanoven, jelikož dosažení dospělosti ovlivňuje celá řada skutečností (Čížková et al., 2008).

Na zajímavý trend spojený s urychleným nástupem dospívání poukazují také další autoři (Langmeier & Krejčířová, 2006; Orel, Obereignerů & Mendel, 2016), kteří ovšem tendenci dřívějšího nástupu dospívání popisují univerzálně jak u dívek, tak u chlapců, a to zhruba v posledních 100 letech. O tomto fenoménu hovoříme jako o takzvané **sekulární akceleraci**. S tímto konceptem souvisí současně probíhající **oddalování dosažení plné dospělosti**, které ve spojení se sekulární akcelerací způsobuje prodloužení celého období dospívání do obou stran. Důvodem posunutého dovršení plné dospělosti může být absence přechodového rituálu, kterým v minulosti mohla být vojenská služba nebo i maturitní zkouška (Orel, Obereignerů & Mendel, 2016).

Macek (2003), stejně jako Vágnerová (2017), používá pojem adolescence k označení celého procesu dospívání. Časově vymezuje toto období věkem



od 10(11) do 20 let. Dále dělí adolescenci do tří etap na **časnou adolescenci** v horizontu 10(11) až 13 let, **střední adolescenci** ve věku 14 až 16 let, a **pozdní adolescenci** ve věkovém intervalu 17 až 20 let, případně i později, dle individuálního vývoje dozrávání adolescenta a vlastního časování svých dospělých rolí. V první etapě má docházet především ke změnám pubertálním a biologickým, ve druhé a třetí etapě pak k posilování sociálních aspektů osobnosti (Macek, 2003).

Stejně jako Macek (2003) a Vágnerová (2017), také Americká psychologická asociace (nedat.) používá pojem adolescence k označení celého období dospívání jedince, a to ve věkovém rozmezí od 10 do 19 let věku.

Další způsob periodizace dospívání nabízí Josselsonová (1989 in Thorová, 2015), která rozděluje období adolescence do čtyř časových úseků popisujících vývojové události, ke kterým během dospívání, dle autorky, u jedinců dochází. První fází označuje jako období diferenciací, ke které dochází ve věku 12 až 13 let. Druhou fází je získávání zkušeností a experimentování ve věku 14 až 15 let. Následuje fáze sblížení s přáteli v rozmezí věku 16 až 17 let, a poslední fází je konsolidace vztahu k sobě, která je ukotvena pouze začátkem ve věku 18 let. Ukončení čtvrté a poslední fáze je označováno obecně jako „konec dospívání“ (Thorová, 2015)

Pro naše účely bude v této práci pojmem adolescence označovat vždy celý proces dospívání. Studie se však zaměřuje pouze na **jedince ve věku 14 až 16 let**, což podle Macka (2003) odpovídá střední adolescenci. Tento věkový interval zahrnuje celistvý soubor respondentů naší studie, který je tvořen žáky devátých tříd základních škol a studenty prvních ročníků středních škol.

## 1.2 Charakteristika období adolescence

Zásadní charakteristikou období adolescence je přechod jedince ze závislého stavu, nejčastěji na rodičích, do nové role plně rovnoprávného a za sebe zodpovídajícího člena společnosti na úrovni dospělých (Langmeier & Krejčířová, 2006). Celý probíhající dynamický proces fyzického i duševního dozrávání klade na adolescenta **vysoké nároky**. Ty jsou na jedince kladeny navíc také ze strany jeho okolí, které od něj očekává sociálně zodpovědné chování a plnění velkého množství požadavků odpovídajících nově osvojovaným rolím. V důsledku této zátěže bývá adolescent vystavován vyšší míře stresu, který může u jedince způsobovat reakce v podobě úzkostí, agresivity, a v krajním případě i odmítání dospělosti (Thorová, 2015).

Zatěžující aspekty v období adolescence však nemusí pramenit pouze z fyzického a duševního zrání či z vysokých nároků vnějšího prostředí jedince. **Psychická zátěž** dospívajících může vznikat stejně tak v procesu utváření sebepojetí, jenž je založeno na projekci životních vzorů (například z kyberprostoru). Presentované obsahy v médiích či na sociálních sítích mohou adolescenti přijímat jako cíle vlastního chování. Snaha dosáhnout například ideálu krásy či oblíbenosti v kolektivu jako známá osobnost se může pro některé stát vysilujícím životním úkolem a zátěží (Tyrlík et al., 2012).

Velice výraznou a dramatickou charakteristikou období adolescence je **emoční labilita**. Zásadní roli zde hraje tlak pramenící z potřeby uspokojování pudových přání, která jsou spojena s pohlavním a hormonálním dozráváním. Prožívání tohoto procesu přináší dospívajícímu na jednu stranu nové vnitřní podněty, na druhou stranu mu však zvyšují citlivost k podnětům, které přichází z vnějšího prostředí. Emoční labilita je v období dospívání nejčastěji demonstrována v podobě častých změn nálady, agresivity, zvýšené náchylnosti k rizikovému chování, nestálosti v postojích, zvýšené unavitelnosti a někdy rovněž ve zhoršeném spánku nebo v poruchách chuti k jídlu. U jedinců dochází k situacím, ve kterých sami nerozumí vlastním prožitkům a s vnitřními konflikty se uzavírají do vlastního emočního světa či denního snění, což je mnohdy odvádí od reality, kterou i tak v některých situacích vnímají z důvodu emoční lability zkresleně (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Celkové **emoční ladění** je projevoováno zejména v sociálních vztazích a emoční vázanost, která byla do té doby poutána především k rodičům, se začíná výrazně uvolňovat. Prostor vzniká naopak pro citové sblížení s jinými jedinci, nejčastěji opačného pohlaví, ale i ke skupinám vrstevníků, ve kterých panuje převážná shoda názorů a uznávání stejných či obdobných hodnot (Čížková et al., 2008).

Další charakteristikou adolescence je vývoj **osobní morálky**. Ten je založen na idealistickém a často vášnivém způsobu demonstrování vlastních přesvědčení. I když se na první pohled může zdát, že adolescent se z důvodu idealistických představ o různých problematikách dostává pouze do opakovaných a bezvýznamných střetů s racionální realitou dospělých, vede tento proces také k rozvoji jeho morálních hodnot a k utváření si vlastních představ o správném a nesprávném jednání (Thorová, 2015).

V rámci kognitivního vývoje u adolescentů můžeme zmínit také charakteristický způsob **vnímání**, který souvisí s předešlou tematikou. „*Pro pubescenty*

*je typické spíše povrchní, nepřesné pozorování se zjednodušenými a ukvapenými závěry“* (Kelnarová & Matějková, 2010, 103). Až v pozdějším věku adolescence jsou jedinci schopni využívat abstrakci a uplatňovat vlastní poznatky a zkušenosti k orientaci na podstatné stránky situace (Kelnarová & Matějková, 2010).

Pro **myšlení** dospívajících platí, že se stává pružnějším, komplexnějším a systematictější. To dává jedinci příležitost sledovat své vnitřní myšlenkové proudy v procesu introspekce, která vede k takzvanému **adolescentnímu egocentrismu**. Ten spočívá v přesvědčení dospívajícího, že jsou jeho mnohdy kritické názory pro okolí zajímavé a důležité. Zároveň v něm tyto názory podporují přeceňování vlastních schopností, což může vést k častým případům riskování (Thorová, 2015).

Obecně můžeme kognitivní vývoj jedince v období adolescence ukotvit pomocí teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta, která zaznamenává časový interval od narození po 12.–15. rok, kdy se kognitivní vývoj adolescenta stabilizuje (Plháková, 2007). Dospívající podle Piageta a Inhelderové (2010) zvládá abstraktní myšlení a operaci s obsahy v mysli zhruba od 12 let, což je podstatou stádia formálních operací, kdy je dospívající schopen zamýšlet se nad hypotetickými otázkami, dokáže se orientovat na budoucnost a ideové myšlenkové procesy. Tyto schopnosti můžeme označit za vrchol vývoje senzomotorických struktur, zakončení předchozího vývojového období a zároveň za otevření nové perspektivy do budoucna (Piaget & Inhelderová, 2010).

### **1.3 Systém vzdělávání v období adolescence**

Podle struktury vzdělávacího systému České republiky můžeme samotné vzdělávání rozdělit na **primární (ISCED 1)**, **sekundární (ISCED 2–4)** a **terciární (ISCED 5–8)**. Konkrétně do primárního (1. až 5. třída) a nižšího sekundárního vzdělávání (6. až 9. třída) spadají základní školy, do vyššího sekundárního vzdělávání řadíme střední školy a terciární vzdělávání pak zahrnuje školy vysoké. Český vzdělávací systém obsahuje další doplňkové úrovně, jako například preprimární (mateřské školy) nebo postsekundární (rekvalifikační vzdělávání), které pro naše účely však nejsou podstatné. Stěžejní kategorií pro naše téma a soubor respondentů v adolescentním věku 14 až 16 let je úroveň základních a středních škol (MŠMT, 2009/10).

Základní vzdělání poskytuje **primární** (základní škola) a **nižší sekundární vzdělávání** (osmiletý a šestiletý program gymnázia, osmiletý program konzervatoře).

Žáci v rámci něj plní povinnou školní docházku délky 9 roků (6 až 15 let věku). Žákům pomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytuje spolehlivý základ všeobecného vzdělávání podstatného pro situace běžného života a praktického jednání. Základní školy jsou rozděleny na první stupeň (1.–5. třída) a druhý stupeň (6.–9. třída), přičemž žáci, jejichž zákonní zástupci o to požádají a kteří vyhoví podmínkám přijímacího řízení, mohou plnit povinnou školní docházku druhého stupně na víceletém gymnáziu v osmiletém či šestiletém studijním programu, případně v osmiletém studijním programu konzervatoře (MŠMT, 2009/10).

**Vyšší sekundární vzdělávání** obsahuje systém středních škol, které poskytují všeobecné vzdělávání a část z nich ještě vzdělávání odborné (profesní). Většina studentů se připravuje ve všeobecných či profesně zaměřených maturitních oborech s délkou studia 4 roky, které poskytuje možnost navázání do terciárního vzdělávání vysokých škol. Příkladem takových typů škol je gymnázium (dále jen G) či střední škola s maturitou (dále jen SŠsM). Další variantou jsou čistě učební obory bez maturitní zkoušky (dále jen SŠbezM). Systém vyššího sekundárního stupně vzdělávání je bohatě diferenciován a zajišťuje vzdělání a praktickou odbornou přípravu pro studenty směřující na vysokou školu či do zaměstnání. Jeho cílem je rozvoj vědomostí a dovedností získaných v základním vzdělávání a příprava na výkon budoucí profese absolventa (MŠMT, 2009/10).

#### 1.4 Vliv vzdělávání v období adolescence

*„Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících“* (Macek, 2003, 95).

K takovému ovlivňování dochází ze strany hned několika atributů, které adolescenta v procesu vzdělávání bezprostředně obklopují a doprovázejí. V první řadě je to osobnost učitelů a spolužáků, dále pak klima třídy a celkové klima školy, kterou jedinec navštěvuje (Sobotková et al., 2014).

Učitel představuje v životě a vývoji dětí i dospívajících významnou osobu a autoritu. Na jedince působí samotná **osobnost učitele**, dále styl jeho komunikace a vztah k žákům. Pedagog se může pro dospívající stát dokonce životním vzorem, který potřebuje k správnému vývoji vlastní identity, názorů a hodnot. Učitel by neměl pouze učit, ale také vychovávat, motivovat a inspirovat. Mezi nejoblíbenější vyučující patří

zpravidla pedagogové přívětiví, trpěliví, spravedliví a ti, kteří uplatňují demokratický styl výuky a smysl pro humor (Sobotková et al., 2014).

Kolektiv školní třídy poskytuje dospívajícímu důležitý model společenského života, který napomáhá k plynulému přechodu mezi úzkým okruhem rodiny a širším sociálním prostředím jedince (Řezáč, 1998). Samotný pojem **klima třídy** pak označuje celkové rozpoložení specifické skupiny vrstevníků, včetně jejich subjektivního prožívání, reagování a vnímání klimatu v prostředí kolektivu školní třídy (Sobotková et al., 2014). Z pohledu času se jedná o rozpoložení dlouhodobého charakteru, trvající několik měsíců či let v závislosti na délce realizace skupiny. Naopak termín **atmosféra školní třídy** vyjadřuje jev krátkodobý, měnící se v průběhu vyučovacího dne i jednotlivých hodin (Mareš & Ježek, 2012). Procesem zjišťování klimatu školní třídy rozpoznáváme systém působení klimatu na chování, sociální vztahy a prospěch žáků. (Sobotková et al., 2014).

Třídní klima je ovlivňováno a zároveň působí na **klima školy**, které je tvořeno jednotlivými třídami, žáky, pedagogy, vedením školy, dalšími zaměstnanci i prostředím školy. Termínem klima školy označujeme celkové rozpoložení a jeho subjektivní vnímání všemi zúčastněnými členy daného institutu. Školní klima prostupuje do jednotlivých tříd, kde však může být vytvářeno klima opačného charakteru, než panujícího na celé škole (Čapek, 2010).

Mareš (2005) pak vidí klima školy jako produkt vytvářený specifickou sociální skupinou se společnou historií, hodnotami a normami. Autor vzhledem k důrazu na sociální stránku tohoto tématu používá nejen pojmenování sociální klima školy, ale třeba také učitelského sboru. Ten autor vnímá jako další skupinu v prostředí vzdělávání, která se podílí na utváření celkového sociálního klimatu školy.

Klima dělíme na pozitivní a negativní. Za pozitivní označujeme takové klima, které se vyznačuje podpůrným charakterem pro růst osobnosti žáků. Takového klimatu lze dosáhnout nastavením požadavků přiměřených schopnostem jedinců, díky čemuž mají příležitost zažít úspěch, vnímat učivo jako zvládnutelné a celkově proces vzdělávání hodnotit jako užitečný. Druhým typem klimatu je klima negativní, které pramení ze špatného nastavení podmínek a požadavků. Takové nastavení může vést k výskytu rizikového chování adolescentů, jako je šikana, delikvence nebo zvýšená agresivita jedinců (Grecmanová, 2003).

Klima můžeme dále dělit na základě klasických výchovných typů. Prvním z nich je **autoritativní klima** školy, které demonstrují především špatné vztahy na úrovni žák a učitel. U tohoto stylu se setkáme s omezenou možností zapojování žáků do diskuse a výkladu nebo s vysokými požadavky na výkon žáků. Důsledkem autoritativního klimatu na škole může u žáků docházet ke ztrátě motivace, chuti k učení a v konečném důsledku i strachu ze školy jako z instituce. **Demokratické klima** naopak podporuje pomoc, důvěru a motivaci žáků ze strany jednotlivých pedagogů, ale i vedení školy celkově. Cílem je nastavení přiměřených požadavků, rovnocenných vztahů a pozitivního klimatu jak pro žáky, tak vyučující (Grecmanová, 2012). „**Liberální klima** školy (*distanční klima*) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky“ (Grecmanová, 2012, 7). Tento typ klimatu se vyznačuje negativními vztahy uvnitř pedagogického kolektivu a následně mezi pedagogy a vedením školy. U žáků pak nedochází k rozvoji strachu ze školy, ale vlivem nedostatečné motivace ze strany pedagogů a vedení školy se může u žáků projevit nechuť k učení (Grecmanová, 2012).

U tématu vlivu vzdělávání na jedince je také potřeba zmínit fakt, že se adolescent nevyvíjí pouze v jednom sociálním a vzdělávacím kolektivu, ve kterém je zvyklý na určité klima a podmínky, ale že v období dospívání prochází celou řadou vrstevnických skupin, ve kterých se musí v rámci vzdělávání neustále adaptovat. K jednomu z nejvýraznějších přechodů mezi skupinami dochází při přestupu ze základní na střední školu zhruba ve věku 14 až 16 let, což odpovídá rozmezí námi sledované skupiny respondentů. K čemu v tomto věkovém intervalu dochází bude popsáno v následující kapitole.

## 1.5 Specifika adolescence ve věku 14 až 16 let

Podle periodizace období dospívání od Macka (2003) náš výběrový soubor respondentů spadá do fáze střední adolescence (14–16 let). Dle konceptu Čížkové a kolektivu (2008) bychom mohli tento úsek dospívání označit termínem puberta (12,5–17 let). Periodizace Josselsonové (1989 in Thorová, 2015) pak odpovídá vymezenému období fází získávání zkušeností a experimentování (14–15 let) a fází sblížení s přáteli (16–17 let).

Z biologického pohledu dochází v tomto období k pohlavnímu dozrání, které přeměňuje dítě na dospělého jedince, schopného sexuální reprodukce. Zároveň dochází k pozvolnému zpomalení fyzického růstu na úkor vývoje zejména psychických funkcí.

Citová labilita v této etapě adolescence není již tak výrazná, jako na počátku dospívání a jedinec může zažívat častěji pocity výkonnosti a zdatnosti v důsledku růstu tělesné energie (Čížková et al., 2008).

Tato fáze adolescence se dále vyznačuje snahou odlišit se od druhých, například prostřednictvím stylu oblékání či volbou specifického hudebního žánru. Takové chování pramení ze základních psychických procesů tohoto období, jako hledání vlastní identity a dosažení pocitu autentičnosti. Jednotlivé prostředky odlišení, kterými adolescent těchto cílů dosahuje, přispívají mimo jiné i k začlenění do vrstevnických skupin vyznávajících obdobné hodnoty, styly či chování (Macek, 2003).

Ve vymezeném období probíhá zásadní přestup ze základní na střední školu, kterému předchází výběr středoškolského oboru a typu studia. Jedinci začínají pociťovat potřebu směřovat ke konkrétnějším cílům v budoucnu. (Macek, 2003). Právě zájem o vlastní budoucnost spolu s vytyčováním životních plánů a perspektiv je dle Heluse (2004) jedním z hlavních atributů, které se od počátku stádia pozdní adolescence začínají objevovat. *„Adolescent zvažuje, jaké životní šance se tou či onou volbou otevírají či uzavírají. A i když zasahují do konečného slova rodiče, bývá nicméně angažovanost dospívajícího značná a nabývá na důležitosti“* (Helus, 2004, 214).

Dalším specifikem tohoto vymezeného období (14–16 let) je proces změny sebepojetí a utváření **vlastní identity**, během kterého dochází k hlubšímu sebepoznání a k utváření „obrazu“ o sobě samém (Vágnerová, 2000). Specifickou hrozbu v tomto procesu může představovat takzvaná konfuze, jinak také popletení či **zmatení životních rolí** (Erikson, 2015). Helus (2004) tento jev vysvětluje jako situaci, ve které se dospívající nedokáže zorientovat či vyhranit, a to z důvodu mnoha rozmanitých nároků, nových životních rolí, potencionálních pozic a protichůdných očekávání ze strany blízkých a autorit. Konfuze rolí oslabuje vnitřní autoregulaci, spolehlivost a stabilitu osobnosti, což vede k narušení procesu formování osobní identity.

Do vytyčeného období (14–16 let) spadají dvě fáze z periodizace adolescence od Josselsonové (1989 in Thorová, 2015). První z nich je fáze **získávání zkušeností a experimentování** (14–15 let). V této životní etapě zažívá adolescent pocity sebevědomí a všeznalosti, což mu dodává odvalu vstupovat do sporů s autoritami v rámci prosazování vyhraněných postojů. V dosahování vlastních cílů uplatňuje především strategie umožňující okamžité uspokojování vlastních potřeb. V druhé fázi **sblížení s přáteli** (16–17 let) dochází k zeslabování vlastních vyhraněných postojů.

Jedinec se stává ve vztahu k rodině i přátelům zodpovědnějším a tyto vztahy považuje za celkově významnější (Thorová, 2015).

Pro tuto fázi dospívání je dále typický vývoj **motorické činnosti**. U adolescentů můžeme pozorovat nárůst fyzické výkonnosti, zlepšení koordinace těla a osvojování si plynulejších pohybů v manuálních i sportovních úkonech. Výrazný vývoj na všech těchto úrovních vede k označení této etapy jako „druhé období vrcholu motoriky“ (Thorová, 2015).

Tito adolescenti navazují nejprve nestálé, proměnlivé, zato velmi silně prožívané „první lásky“, které spadají do takzvané heterosexuální fáze polygamní. Stěžejním prvkem partnerských vztahů bývá zvědavost a objevování zkušeností s důvěrným stykem s jedincem nejčastěji opačného pohlaví. U chlapců můžeme pozorovat snahu o prokázání vlastní síly a odvahy, u dívek zase prezentaci svého vzhledu, půvabu či oblíbenosti. Tyto vztahy se postupně stávají stabilnějšími, oddanějšími a ústí v hlubokou vázanost v etapě zamilovanosti. Do tohoto období zapadají také zkušenosti z prvních tanečních, které umocňují blízký vztah mezi dívkami a chlapci jako partnery (Langmeier & Krejčířová, 2006).



## 2 Agrese a agresivita

Agrese a agresivita bývá v dnešní době vnímána jako negativní projev lidského chování a je považována za jeden z typických atributů, který se může ve zvýšené podobě vyskytovat v adolescenci a ve školním prostředí. Podle Martínka (2009) má každý jedinec v základní výbavě její určitou míru, bez které by ve společnosti neměl vysoké šance na přežití. Tuto míru agresivity člověk aplikuje skrze své chování jak ve sféře osobní, tak i profesní. Jestliže je držena v hranicích přijatelnosti okolím, pomáhá k posílení autority či sebevědomí. Takovou míru agresivity lze hodnotit jako pozitivní. Tento způsob pojetí nabízí i Čermák (1999), podle kterého může být agrese chápána jako asertivní chování.

Také Kast (2010) ve své publikaci poukazuje na konstruktivní účinek agrese. Ten se projevuje v motivaci ke změně stávající situace. Vedle účinku konstruktivního však autor popisuje také účinek destruktivní, motivovaný cílem někoho nebo něco poškodit či zničit.

### 2.1 Vymezení agrese a agresivity

Pro agresi a agresivitu nalezneme v odborné literatuře různé více či méně podobné definice. Z důvodu, že tento fenomén zahrnuje širokou škálu projevů a významů, je obtížné stanovit jednu, na které by se shodli všichni autoři zabývající se o tuto problematiku (Čermák, 1999). V mnoha definicích je agresivita vymezena ve spojení s negativním chováním člověka obráceným směrem ven nebo k sobě (Vokurka, Hugo et al., 2005; Martínek, 2009; Kast, 2010). Projevy však nemusíme zaznamenat u všech typů agresivity. Příkladem je takzvaná agrese pasivní, která se může projevovat například mlčením (Martínek, 2009). Je také potřeba upozornit na častou záměnu výše uvedených pojmů a uvést správný význam v odborném pojetí.

#### Agrese

Psychologický slovník vysvětluje pojem agrese (lat. aggression) jako „*útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby*“ (Hartl & Hartlová, 2015, 22). Jedná se tedy o fyzickou akci či hrozbu akce, kterou člověk omezuje svobodu druhého jedince (Hartl & Hartlová, 2015). Martínek (2009) vysvětluje pojem agrese jako **útok** a **jednání** se záměrem ublížit. Podle autora je agrese projevem agresivity v chování

jedince. Svoboda (2014) uvádí pojem agrese jako projev vitální síly, kterou je vybaven každý organismus.

### **Agresivita**

Pojem agresivita (z lat. aggressivus) znamená **útočnost** či **postoj k agresi** (Martínek, 2009) a „v širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek, 2009, 9). Agresivitu tedy lze označit jako již konkrétní charakteristiku osobnosti jedince a dispozici k agresivnímu chování člověka.

U jedince disponujícího **vysokou mírou** agresivity nacházíme v různých situacích větší tendenci jednat agresivně. Takový člověk svou agresivitu těžko ovládá a způsobuje mu v mezilidské komunikaci a sociálních vztazích vážné komplikace. Na běžné podněty, kterým by se jiný člověk zasmál nebo by si jich ani nepovšiml, reaguje výbušně a tím se častěji dopouští neadekvátního sociálního chování. Svým okolím kvůli tomu bývá považován za jedince neschopného domluvy až nebezpečného. Naopak člověk s **nízkou mírou** agresivity je schopen ve vypjatých situacích kompromisu, domluvy a smíru, díky čemuž je okolím považován za komunikativního a společenského diplomata (Martínek, 2009).

Projekcí agresivity do mezilidských vztahů se zabývá například Agnew (2019) ve své publikaci o blízkých vztazích. Problematiku agresivity řeší nejen v kontextu skupinovém, to znamená, jak je míra agresivity jedince vnímána jeho okolím, ale také v kontextu dyadických vztahů. Konkrétně na setrvávání obou aktérů ve vztahu, ve kterém je převážně u jednoho z nich zvýšená míra agresivity a z toho důvodu lze vztah označit za škodlivý. Autor popisuje efekt podmínek daného vztahu, které se oběti agresora, i přes aktuální nepřízeň, zdají být přece jen lepší, než případné podmínky mimo tento vztah. Jako závažný příklad tohoto efektu uvádí autor případy týraných žen, u kterých se vyskytuje pocit závislosti (např. finanční) na agresorovi.

## **2.2 Typy agrese**

Autoři, věnující se tématu agrese, pohlíží na tento fenomén z různých hledisek. Proto v odborné literatuře nalezneme nejen mnoho podobných, ale i odlišných rozdělení a typů. Níže jsou uvedena pouze vybraná dělení, která patří k nejznámějším a nejužívanějším.

### 2.2.1 Dělení dle Fromma

Fromm (1997) uvádí dva základní typy agrese vyskytující se u člověka – benigní a maligní. **Benigní agrese**, jinak také biologicky adaptivní a životu sloužící agrese, je společná zvířatům i lidem, biologicky programovaná a je reakcí na určitý podnět ohrožující životní zájmy. Jejím cílem je odstranit ohrožení prostřednictvím zničení nebo vyrušení příčiny. Pod tento typ agrese patří například agrese neúmyslná, hravá, agrese jako sebezprosažení či agrese obranná.

Hlavními atributy **maligní**, neboli biologicky neadaptivní agrese, je destruktivita a krutost. Nejedná se o obranu proti ohrožení a není biologicky naprogramovaná. Tento typ agrese se vyskytuje pouze u člověka a škodí sociálním strukturám, napadenému i útočníkovi. Jejimi hlavními projevy jsou vražda a brutalita, které slouží k potěšení, a to bez jakéhokoliv jiného cíle. „*Maligní agrese není instinktivní, je to čistě lidský potenciál, zakořeněný v podmínkách samotné lidské existence*“ (Fromm, 1997, 191). Jako zástupce podtypů maligní agrese autor dále uvádí sadismus, masochismus a nekrofilii.

### 2.2.2 Dělení dle Lorenze

Koncepce rakouského zoologa Konrada Lorenze (1983) z prostředí přírody přináší rozdělení na mezidruhovou a vnitrodruhovou agresi, uplatňovanou jak v živočišné říši, tak v lidské společnosti.

**Mezidruhová** agrese označuje agresi mířenou proti příslušníkovi jiného biologického druhu. V tomto vztahu nevystupují aktéři jako lovec a kořist, nýbrž jako dva samostatné objekty usilující o dosažení výhody či užitku (například slon odežene zebry od napajedla) (Hartl & Hartlová, 2015).

O **vnitrodruhové** agresi hovoří Lorenz (1983) jako o prostředku k udržení druhu. Autor uvádí, že lidstvo dosáhlo úrovně, kdy mělo k dispozici zbraně, ošacení a společenské uspořádání, které mu umožnilo překonat nebezpečí hladu, zimy a divokých zvířat. Z tohoto důvodu musela být nastolena tvrdá vnitrodruhová selekce. Ta spočívá v takzvaném odpuzování jednotlivých členů stejného druhu, kteří se touto cestou rozptylují po celém životním prostoru. Eliminují tak riziko vyčerpání prostoru, na kterém je vysoká koncentrace jedinců, zatímco jiné místo, stejně bohaté na zdroje, by zůstalo nevyužito (Lorenz, 1983).

### 2.2.3 Dělení dle Busse a Perryho

Pro tuto práci je stěžejní dělení agresivity podle autorů Busse a Perryho, které je svým dělením na čtyři faktory základem jejich dotazníku pro měření agresivity Buss and Perry aggressiveness questionnaire, zkráceně BPAQ (Buss & Perry, 1992). Autoři dělí agresi na verbální agresi, fyzickou agresi, hostilitu a hněv.

**Verbální agresi** lze definovat jako slovní agresi mířenou proti druhé osobě nebo skupině osob. Projevuje se hrubým vyjadřováním, nadávkami, urážkami nebo slovním ponižováním (Hartl & Hartlová, 2015). Jak poukazují výsledky z výzkumu Csémyho, Hrachovinové, Čápa a Starostové (2014), u dospívajících chlapců i dívek je nejčastějším projevem agrese právě agrese verbální. Vedle verbální agrese adolescentů sledoval tento výzkum také fyzickou agresi, agresi vůči neživým objektům, vůči spolužákům a pedagogům.

Martínek (2009) uvádí podrobnější dělení tohoto typu agrese na agresi verbální **aktivní přímou**, pro kterou jsou typické nadávky mířené přímo na oběť, a agresi **aktivní nepřímou**, ke které dochází prostřednictvím rozšiřování pomluv či posměchu. Třetím podtypem je verbální agrese **pasivní přímá**, jenž se vyznačuje naprostou ignorací druhého člověka, včetně odmítnutí pozdravu či odpovědi na otázku. Verbální agrese **pasivní nepřímá** znamená nezastat se jedince, který je nespravedlivě pomlouván, kritizován nebo dokonce trestán. Poslední dva typy verbální agrese, zejména pasivní agrese nepřímá, svou pasivitou zcela nezapadají do definice z Psychologického slovníku (Hartl & Hartlová, 2015), jelikož nedochází k přímému verbálnímu napadení.

**Fyzická agrese** je Bussem a Perrym (1992) definována dle důsledků stejně jako agresivita verbální. U obou těchto typů totiž nacházíme napadenou a poškozenou oběť agresivního chování. Martínek (2009) fyzickou agresi dělí stejně jako agresi verbální na čtyři podtypy totožného formátu. Při fyzické **aktivní přímé** agresi se setkáváme s bitím a fyzickým ponižováním, kterému je v případě fyzické **aktivní nepřímé** agrese pouze přihlíženo. Fyzická **pasivní přímá** agrese znamená zabraňování druhé osobě v dosahování jejích cílů a potřeb. S tímto typem agrese se můžeme setkat například na středních odborných učilištích. Obětí jsou záměrně ničeny téměř vyrobené výrobky či pomůcky. V případě fyzické **pasivní nepřímé** agrese se jedná o nevyhovění požadavkům, například neposkytnutí místa v lavici či odmítnutí uvolnit tělocvičnu pro jinou třídu.

U verbální a fyzické agrese označujeme pojmem **přímá** agrese situaci, kdy útok směřuje přímo proti napadené osobě. Může jít jak o kopnutí (fyzická agrese, nebo nadávky a zesměšňování (verbální agrese). Za **nepřímou** agresi pak považujeme útok zacílený na majetek oběti (fyzická agrese) či pomluvy zaměřené na oběť (verbální agrese) (Martínek, 2009).

Následující tabulka 1 představuje všechny výše zmíněné typy agrese spolu s konkrétními příklady.

**Tabulka 1: Dělení typů agrese**

verbální	Aktivní	přímá	nadávky zaměřené přímo proti oběti
		nepřímá	šíření pomluv o oběti
verbální	Pasivní	přímá	ignorace oběti, odmítání pozdravu
		nepřímá	nezastat se oběti při nespravedlnosti
fyzická	Aktivní	přímá	bití, fyzické napadení oběti
		nepřímá	přihlížení fyzické agresi
fyzická	Pasivní	přímá	rozbíjení věcí oběti
		nepřímá	neposkytnutí místa, pomoci

Pro porovnání verbální a fyzické agresivity výzkum Suché a Dolejše (2016) ukázal, že u českých adolescentů se častěji setkáváme s agresivitou fyzickou, přičemž v obou typech skórovali výše chlapci nad dívkami.

„*Nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám; projevuje se nepřátelstvím a agresivitou*“, tak zní dle Psychologického slovníku definice **hostility** (Hartl & Hartlová, 2015, 195). Ta se vyznačuje dlouhodobým negativním vnímáním, zaujetím vůči druhým lidem, závistí a v některých případech i žárlivostí (Buss & Perry, 1992).

Poslední komponentou agrese dle Busse a Perrycho (1992) je **hněv**, který můžeme chápat jako nepřátelskou emoci spojenou s odporem vůči danému objektu (Kast, 2010). Definovat jej lze také jako silnou emoci afektivního ladění, způsobenou frustrací či vnímanou nespravedlivostí (APA, nedat.). Oproti hostilitě je hněv krátkodobějším typem agrese a jeho výskyt je spíše situační (Hartl & Hartlová, 2015).

### 2.3 Agresivita v období adolescence

Jak již bylo zmíněno, období dospívání bývá označováno jako období emoční lability, hormonální bouře či vzdoru. Není tedy pochyb, že se i v tomto životním období setkáme s projevy agresivity jak v přirozené normě, tak ve zvýšené, rizikové míře.

*„Agrese slouží jako prostředek k vyřešení jakéhokoliv problému, nezáleknou se žádného výchovného opatření a v dospívajícím věku z nich ve většině případů vyrůstají jedinci s výraznou tendencí k sociálně patologickému chování násilného typu“* (Martínek, 2009, 67). Takto popisuje Martínek (2009) situaci jedinců se zvýšenou tendencí využívat svou agresivitu pro zastrašování a **posilování své pozice** v žákovském kolektivu, popřípadě v celém prostředí školy. Autor dále uvádí, že dochází-li ze strany autorit k pasivnímu přístupu, čili přihlížení a smíření se s chováním agresora, jedinec si zvyká na vyvíjení agrese jako prostředku k prosazení svých záměrů a brzy ztrácí zábrany (Martínek, 2009).

Podrobným vývojem agresivity u dospívajících se zabývala zahraniční longitudinální studie od autorky Karriker-Jaffe a kolektivu (2008), která se zaměřovala na agresi fyzickou a sociální. Výskyt těchto dvou typů agrese byl sledován v průběhu 2,5 roku u studentů ve věku 11 až 18 let. Výsledky výzkumu ukázaly, v závislosti na věku, nárůst a následný pokles hodnot u obou typů agrese, kdy fyzická agrese vrcholila kolem věku 15 let a sociální agrese kolem věku 14 let. Chlapci trvale vykazovali vyšší míru fyzické agrese než dívky, ale jejich trajektorie byly v průběhu času paralelní.

K posilování, nebo přesněji neusměrňování agresivity v období dospívání může přispívat **nečitelnost ve výchově**, kdy nejsou nastavená jasná pravidla. Vychovatel není z pozice dospívajícího vnímán jako čitelný, to znamená „co za co bude následovat“. Naopak čitelný rodič podporuje v jedinci jistotu, že každý problém lze vyřešit, ovšem s přirozeným vyvozením následků, které si adolescent za své chování ponese (Martínek, 2009).

Již dlouhou dobu probíhá v odborném i laickém prostředí živá debata nad tématem dopadu **mediálního násilí** na agresivitu dětí a dospívajících. Přestože jsou výsledky studií zabývajících se touto problematikou nejednoznačné, je nepochybně na místě zmínit také tento potencionálně ovlivňující faktor. Jeden z výzkumů, který potvrzuje účinky mediálního násilí na děti a dospívající, provedl Browne (2005) z centra pro forenzní a rodinnou psychologii Birminghamské univerzity. Tato studie

dospěla k závěru, že výslednou souvislost lze označit za signifikantní. Existují tedy značné dopady mediálního násilí na myšlení a emoce, čímž se zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování u dospívajících, zejména pak u mladších chlapců.

Dalším faktorem, ovlivňujícím dospívajícího v míře a projevu agresivity, jsou **party** a **neformální skupiny**, jejichž součástí adolescent bývá. Jedinec se identifikuje s normami skupiny, potažmo subkultury, která dospívajícímu poskytuje dočasný azyl v období vnitřního hledání. Přijetí jedince skupinou je spojeno s přidělením určitého statusu a role, podle které jsou členové v subkultuře hierarchicky uspořádání. Dospívající pod tlakem skupiny, vedené vůdčí osobou, ztrácí individuální identitu a kontrolu nad vlastním agresivním chováním. Vrstevnické skupiny tak mohou posilovat agresivitu všech svých členů, kteří pak utvářejí seskupení označované jako gangy či delikventní skupiny (Smolík, 2010).

## 2.4 Agresivita ve školním prostředí

Nedílnou součástí adolescentova sociálního prostředí je škola a školní kolektiv, představující prostor, ve kterém může dospívající osoba využívat své osobnostní charakteristiky k získávání jemu vyhovujících třídních rolí.

Jedním z rizikových způsobů, jak mohou těchto pozic ve třídě i na celé škole jedinci dosahovat, je prezentace zvýšené agresivity jako nástroje prosazování vlastních zájmů. Závažné dopady agresivity ve školním prostředí pak mohou nastat v případech, kdy u agresora dochází k potvrzení funkčnosti agrese. Takový model se nejčastěji vyskytuje při pouhém pasivním přihlížení pedagogů a vedení školy k agresivnímu chování jedince, který tak velice brzy ztrácí zábrany, využívá agresi k řešení jakéhokoliv problému, nezalekne se žádných výchovných opatření a v pozdějším věku z něj může vyrůstát jedinec s tendencí k sociálně patologickému chování násilného typu (Martínek, 2015).

Zajímavým fenoménem agresivity je takzvaná nemotivovaná agrese, která se často ve školním prostředí v dětském a dospívajícím věku vyskytuje. Tento typ agrese souvisí s chováním, kdy například žák udeří nebo kopne spolužáka, poškodí věc nebo něco ukradne a zahodí, a není schopen vysvětlit, proč se tak zachoval. Tato agresivita mu nepřináší žádný viditelný prospěch. Příčina je skryta ve vnitřní neuvědomované motivaci, která je řízena frustrací, ať už ze školního prostředí, nebo z rodiny. Dlouhotrvající frustrace bývá nejčastěji příčinou hrubého a nepřátelského chování nejen vůči spolužákům, ale i pedagogům. Takové jednání nazýváme též již zmíněným

pojmem hostilita. Řešení těchto situací má převážně dlouhodobý charakter (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Dalším důvodem zvýšené agresivity u adolescentů může být výrazný nesoulad v hranicích pravidel ve škole a v rodině. Ve škole jsou tato pravidla jasně stanovena školním řádem a hranice tak mohou být striktnější, než v rodině. Problémy však mohou nastávat v případech, kdy jsou pravidla v rodině příliš široká či v nejhorších případech pravidla zcela chybí. Takový jedinec přichází do třídního kolektivu s pocitem, že on může na úkor druhých vše, přičemž jeho okolí se mu musí podřizovat. K tomu má jedinci sloužit jako nástroj právě agrese, která se u jedince vyskytuje převážně ve školním prostředí, zatímco v očích rodičů je jeho chování v domácím prostředí hodnoceno jako bezproblémové. V druhém případě je výchova v rodině nastavena v režimu takzvaného vojenského drilu, při kterém jsou hranice pravidel stanoveny v porovnání se školním řádem příliš úzce. Jedinci z takových rodin působí ve školních třídách v důsledku takto svázané výchovy jako takzvaní kultivovaní agresori. Jejich zvýšená agresivita je velice důmyslně skrývána před vyučujícími, u kterých zastávají často pozice oblíbených žáků. Samotné projevy agrese jsou často mířeny na oběti zprostředkovaně, a to naváděním spolužáků, provokací či vymyšlením nadávek a přezdívek (Martínek, 2015).

U závažnějších rodinných potíží, které mohou vyústit v agresivitu dítěte či adolescenta, je doporučenou cestou pro nápravu rodinná terapie, která cílí na odstranění maladaptivních vzorců jednání, které mohou vyvolávat agresivní chování u všech členů rodiny (Miller, 2008).

#### **2.4.1 Šikana**

Agrese jednotlivce může ve školním kolektivu podněcovat i k nárůstu agresivity u dalších jedinců. Důsledkem takového nárůstu agresivity ve školním prostředí může být pak výskyt šikany. K tomuto pojmu lze řadit veškeré chování, jehož cílem je ublížit, poškodit, ohrozit nebo zastrašovat druhého člověka, popřípadě skupinu jedinců. Pro naše téma školního prostředí můžeme doplnit, že se jedná o nevhodné chování nejen mezi žáky a studenty základních a středních škol. Šikana může být zaměřena také vůči učitelům a naopak ze strany učitelů vůči žákům a studentům. Samozřejmě se s tímto termínem setkáváme i mimo vzdělávací prostředí, například u šikany na pracovišti (MŠMT, 2016).



Říčan a Janošová (2010) užívají k definici šikany navíc důležitý dodatek, že se jedná o chování zacílené na osobu, která se nemůže nebo nedovede bránit. Také upřesňují frekvenci tohoto jednání, které se může vyskytovat buď opakovaně, což bývá ve většině případů, nebo jednorázově, pokud se jedná o závažné situace.

S šikanou se setkáváme ve dvou podobách. **Přímá šikana** může mít podobu fyzickou (bití, plivání, tahání za vlasy, kopání), verbální (nadávky, zraňující komentáře na rasu, národnost, náboženství či sexualitu) nebo neverbální (zастраšující gesta, výhrušné výrazy ve tváři, urážlivé zvuky, zírání, schovávání, ničení věcí a pomůcek oběti). Druhým typem je **nepřímá šikana**. Ta má za cíl působit psychickou a emocionální bolest. Agresor v tomto případě neútočí přímo, nedává najevo svůj záměr, ale přesto svými kroky dokáže poškodit sociální status šikanovaného. Do této kategorie zahrnujeme ignorování, opovrhování a izolaci oběti, rozšiřování zákeřných pomluv, ničení reputace a pověsti či falešná nařčení (MŠMT, 2016).

S klasickou šikanou ve školním prostředí je již delší dobu neodmyslitelně spjata kyberšikana, která se stala v současné době velmi aktuálním a závažným problémem. Vzhledem k míře trávené v online prostoru je právě do tohoto prostředí přesouváno riziko útoku na jedince z jeho běžného všedního života. Útoky spadající do kategorie kyberšikany se čím dál častěji stávají obsahem vyšetřování policie a jsou trestně stíhány. To potvrzuje závažnost celé problematiky, která může probíhat v rámci školy či třídy, ale dochází i k útokům na děti a dospívající ze strany dospělých uživatelů, což může vést k vážným důsledkům (Tesařová et al., 2016).

#### **2.4.2 Agresivita u rozdílných typů vzdělávání**

Naše předchozí zjištění z výzkumu realizovaného na české populaci studentů různých typů středních škol ukázalo, že míra agresivity se u středoškoláků rozdílných typů vzdělávání liší. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi všemi pozorovanými typy střední školy, a to mezi gymnazisty (G), středoškoláky s maturitou (SŠsM) a středoškoláky bez maturity (SŠbezM). Nejvýraznější odlišnosti v agresivitě byly naměřeny mezi dvojicí G a SŠbezM a u dvojice SŠsM a SŠbezM, přičemž nevyššího průměrného skóre v metodě BPAQ zde dosahovali jedinci ze středních škol bez maturity ( $M = 84,63$ ,  $SD \pm 19,10$ ), následně ze středních škol s maturitou ( $M = 80,20$ ,  $SD \pm 16,95$ ). a nejnižší průměrné skóre bylo naměřeno u studentů gymnázií ( $M = 77,97$ ,  $SD \pm 16,42$ ). Dále náš předchozí výzkumný projekt zaznamenal na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  statisticky významný rozdíl v míře

agresivity mezi dívkami a chlapci. V metodě BPAQ dosahovali vyššího průměrného skóru chlapci ( $M = 80,87$ ,  $SD \pm 17,27$ ) oproti dívkám ( $M = 79,38$ ,  $SD \pm 17,38$ ) (Komrska, 2019).

S agresivitou, která může ve vyšší míře vyústit v kriminalitu, souvisí zajímavý fenomén trestné činnosti. Dlouhodobý trend poukazuje na významnou rozdílnost v udílení trestů osobám různých typů vzdělání. Praxe říká, že čím je vyšší stupeň vzdělání, tím je nižší pravděpodobnost páčání trestných činů. To samozřejmě prokazuje zcela zanedbatelný podíl vysokoškoláků mezi vězněnými (1,5 %). Rovněž ale poukazuje na rozdíly u středoškoláků, kdy se ukazují vedle vysokoškoláků i gymnazisté a středoškoláci s maturitou jako méně rizikovější, než například učňové (Veteška & Fischer, 2020).

Závěrem kapitoly věnované agresi a agresivitě můžeme říci, že ať už budeme tuto osobnostní charakteristiku vnímat v určité míře jako přirozenou a funkční či jako patologický ukazatel, je důležité mít stále na paměti normy lidského chování, pravidla prostředí, ve kterém se jedinec nachází a možné negativní až fatální důsledky některých forem a projevů agrese, jako je například zmíněná trestná činnost. Obecně můžeme za hranici akceptovaného považovat moment, při kterém začíná být důsledkem projevené agresivity jednoho jedince omezena svoboda a životní prostor jedince druhého.

### 3 Depresivita

Fenomén depresivity a deprese jako takové získává v dnešní společnosti odborníků i laické veřejnosti stále výraznější pozornost. Tu můžeme přičítat jednak narůstajícímu zájmu o duševní zdraví jedince, ale též současnému životnímu stylu společnosti, který bývá obrazně označován jako „rychlá doba“. Závažnou problematikou celého tématu je výskyt těchto stavů u dětí a dospívajících, kteří si mohou depresivní symptomatiku přenášet do dospělosti v podobě závažných depresivních poruch (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá et al., 2008). Přesto však u adolescentů pozorujeme určité projevy zvýšené depresivity, které můžeme vzhledem ke specifičnosti daného životního období považovat do jisté míry za přirozené (Preiss et al., 2010).

#### 3.1 Vymezení deprese a depresivity

Pojem deprese pochází z latinského termínu *depressio*, který je odvozen od slova *deprimere* a je složeninou slova *de* (shora dolů nebo také dovnitř) a slova *primere* (stlačit, tlačit, stisknout). V překladu pak slovo interpretujeme jako tlačit ze stran či stisknout dovnitř. V angličtině pak tentýž pojem překládáme jako *depression* a sloveso *depress* označuje procesy jako stlačit, potlačit, stisknout či snížit (Křivohlavý, 2012). Jelikož u této problematiky pracujeme s dvěma pojmy, deprese a depresivita, pro přesné vymezení a chápání celého fenoménu je potřeba od sebe tyto dva termíny významově odlišit.

#### **Deprese**

Pojem deprese může označovat obecně náladu, symptomy a syndromy afektivních poruch (Křivohlavý, 2012). Termín definujeme nejčastěji pomocí výčtu příznaků daného psychického stavu. „*Chorobný smutek, duševní stav charakteristický pocity smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodnosti, spolu s útlumem a zpomalením duševních i tělesných procesů, ztrátou zájmů a pokleslým sebevědomím*“ (Hartl & Hartlová, 2015, 105). Pro popis možných podob a forem deprese bychom našli výčet mnoha dalších symptomů. Obecně však můžeme říci, že se jedná o výrazně pesimistické, úzkostné prožívání bez energie a motivace (Reber & Reber, 2001). Jako chorobný stav či onemocnění jej však používáme v případech, kdy zmíněné příznaky přetrvávají nepřiměřeně dlouhou dobu a jejich forma a nepříznivost způsobuje závažné dopady na lidské prožívání a chování jedince (Křivohlavý, 2013).

Z pohledu času v rámci afektivních poruch, kam depresi řadíme, můžeme hovořit o určité variabilitě trvání. Základním znakem deprese je trvání depresivních nálad alespoň po dobu dvou týdnů. V odborné literatuře se však dočteme, že se jedná o dlouhodobou záležitost, přičemž i správně léčená deprese může trvat několik měsíců. V případě neléčené deprese narůstá doba trvání až na jeden rok. Diagnosticky depresivní epizody dělíme na lehkou depresivní fázi (F32.0), středně těžkou depresivní fázi (F32.1), těžkou depresivní fázi bez psychotických příznaků (F32.2) a těžkou depresivní fázi s psychotickými příznaky (F32.3) (Orel et al., 2016).

Pro jedince je onemocnění depresí velice zatěžující z hlediska osobního fungování v běžném životě i v pracovní sféře (Dolejš et al., 2018). Nejvýraznějšími projevy ztěžující běžné fungování jedince jsou například poruchy spánku, pokles mentálního výkonu a pracovní výkonnosti, anhedonie, snížená kvalita řečového projevu, zanedbávání péče o sebe či tělesné potíže (Orel et al., 2016).

Že je deprese jedním z nejrozšířenějších psychických onemocnění dokládá i světová zdravotnická organizace (2017), která udává, že depresí trpí zhruba 300 milionů lidí po celém světě. Ohroženější skupinou je populace žen. Ty jsou vystaveny riziku onemocnění zhruba ve 20 %, oproti mužům, u kterých hrozí onemocnění přibližně v 10 % (WHO, 2017). Vysoký výskyt deprese staví toto onemocnění do pozice běžně vyskytujících se poruch, které lze účinně léčit pomocí farmakoterapie, často doprovázenou psychoterapií (APA, nedat.).

## **Depresivita**

Podle Smolíka (2002) termín deprese označuje konkrétní projevy, syndromy a příznaky typické pro tuto diagnostikovatelnou poruchu. Pojem depresivita však poskytuje širší pohled. Na problematiku deprese nepohlíží pouze jako na onemocnění, jako tomu bylo u popisu deprese z klinického hlediska. Depresivita může zachycovat z pohledu **osobnostního nastavení** poměrně stabilní depresivní ladění jedince, které obsahuje konkrétní znaky a symptomy samotné deprese. Takové životní ladění můžeme označit za poměrně stabilní a dlouhodobě trvající nastavení, které ovlivňuje a do určité míry určuje vnímání, prožívání a chování daného jedince. Blízko tomuto pojetí má také vnímání depresivity jako aktuálního **psychického stavu**. Ten může být součástí individuálně kolísajícího nastavení jedince v průběhu života. V určité životní etapě může být depresivita dotyčného oproti normě v populaci vyšší, jindy se opět stabilizuje na úroveň normy či pod normu klesne. Každopádně z tohoto pohledu můžeme hovořit

o depresivitě jako o osobnostní charakteristice, kterou lze dostupnými metodami naměřit v jisté míře u každého jedince a do určité úrovně a časového trvání nemusí být označována za onemocnění, které jedinci narušuje běžné každodenní fungování (Dolejš et al., 2018).

V našem výzkumném projektu vycházíme z konstruktů autorů Škály depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS), která byla součástí testové baterie našeho výzkumného šetření. Stejně jako autoři této škály, také my budeme s problematikou depresivity pracovat jako s termínem označujícím psychický stav jedince.

### 3.2 Depresivita v období adolescence

Pokud se budeme zabývat depresivitou jako přirozenou součástí lidského života každého z nás, aniž by byla diagnostikována jako porucha, typickým příkladem výskytu zvýšené míry depresivity může být právě období dospívání. V této životní etapě mohou být depresivní příznaky dokonce součástí některých vývojových úkolů, kterými by měl adolescent projít (Dolejš et al., 2018). Depresivita adolescentů, jako osobnostní proměnná, může zároveň z důvodu dynamického vývoje dospívání nabývat výrazné rozdíly mezi jedinci v závislosti na věku. Pro připomenutí uvedme, že naše práce se zaměřuje na dospívající jedince ve věku 14–16 let.

Symptomatika deprese u adolescentů je již velice podobná obrazu deprese v dospělosti. Přesto jsou v odborné literatuře popsány specifické formy a odlišná intenzita některých depresivních příznaků, typických pro adolescenty. Jedním z hlavních rozdílů je výrazně vyšší hodnota **suicidálních tendencí** u dospívajících trpících depresí v porovnání se zdravou populací adolescentů (Dolejš, Suchá, Charvát & Skopal, 2018). Autoři věnující se problematice deprese u nezletilých jedinců se shodují až na mnohonásobně vyšší tendenci sklonu k suicidiu. Hosák s kolektivem (2015) předpokládají až šestkrát vyšší riziko u depresivních dospívajících, zatímco Hort s kolektivem (2008) dokonce až dvacetkrát vyšší riziko u těchto jedinců oproti zdravé populaci nezletilých.

Podle Malé (2008) patří mezi hlavní **rizikové faktory** podporující vznik depresivní symptomatiky v období dospívání konflikty v rodinném prostředí, výskyt psychopatologie u rodičů, špatné sociální dovednosti, slabé copingové strategie pro zvládnání stresu či absence pevných kamarádských vazeb s vrstevníky. Autorka dále navrhuje možné vysvětlení vzniku deprese u adolescentů pomocí devíti modelů. Prvním z nich je model analytický, který popisuje depresi jako dopad odloučení od nejbližší

osoby poskytující základní pocit bezpečí. Behaviorální model vychází z klasického konceptu behaviorismu a pokládá depresi za důsledek absence či nedostatku pozitivního zpevnování. Spojení deprese s jistým druhem učení předpokládá také model naučené bezmocnosti, který poukazuje na deficit v rozpoznávání důsledků plynoucích z konkrétního chování. Kumulaci mnoha stresových životních událostí najednou vysvětluje takzvaný model stresový, který bývá u dospívajících nejčastějším podnětem k rozvoji deprese. Kognitivní model hledá vysvětlení nejen v mnohdy zkresleném, negativním vnímání sebe samého, ale i vlastního okolí či budoucího směřování. Šestáým modelem je sociologický model, který popisuje depresivní symptomatiku navázanou na nedostatek až absenci podpory, ocenění a sociální opory. Dalším konstruktem je genetický model, vysvětlující výskyt deprese v závislosti na genetických charakteristikách jedince. Předposledním z výčtu je model neuroanatomický, popisující výrazný vliv na rozvoj depresivity u dětí a dospívajících protažením fáze typu REM na úkor zkrácení REM latentní fáze spánku. Devátým a posledním modelem je model biochemický, který pracuje s vysvětlením pomocí faktoru funkce neurotransmiterů a snížené produkce růstového hormonu, jenž je z biologického hlediska pro vývoj dospívajících jedinců zásadní (Malá, 2008).

Mezi samotné **projevy deprese** u adolescentů řadíme obecně ztrátu zájmu, časté prožívání nudy či anhedonie. Náladu však kolísá i v poměrně krátkých intervalech a tyto prudké změny doprovází zvýšená iritabilita a podrážděnost. Typickými znaky deprese, které pozorujeme běžně i u dospělé populace, jsou prožitky úzkosti, zoufalství a beznaděje. Ve školním prostředí se u dospívajících v důsledku zvýšené depresivity může projevit kognitivní oslabení, které má za následek i celkové zhoršení školního výkonu či prospěchu. Dalším projevem může být pro adolescenty typická impulzivita a rizikové chování související s abúzem návykových látek. Může se vyskytovat sociální fobie ve formě ústupu do pozadí či omezení komunikace s okolím. Narušený může být režim spánku, kdy převládá únava a spavost. Velice závažnými projevy jsou dále možné poruchy příjmu potravy, sebepoškozování a již zmíněné vysoké riziko sebevraždy (Hort et al., 2008).

Rola (2007) udává, že v dětském i adolescentním věku se deprese může projevovat zprvu jako tělesný příznak v podobě bolestí břicha, hlavy či výrazné únavy, ale při detailnějším zaměření a vyšetření však může být za somatickými projevy skrytá právě deprese.

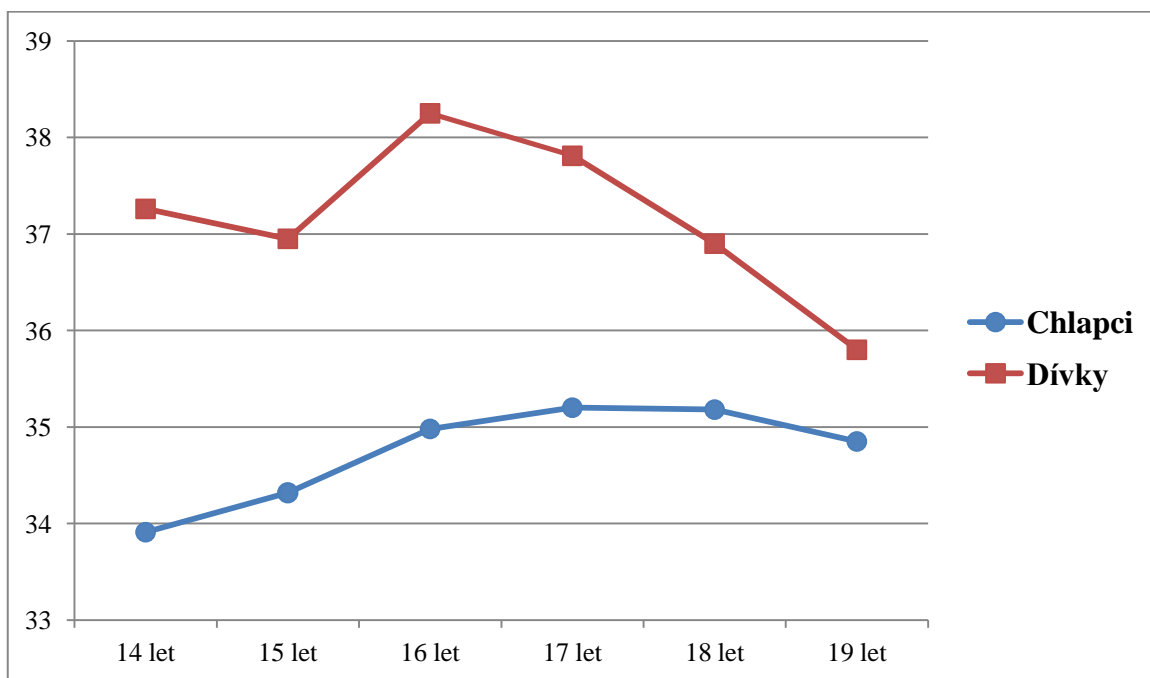
Jedním z možných výchozích výzkumů pro porovnání depresivity v období dospívání i v dalších etapách života je studie od autorů Preiss, Vrána a Kuchařová (2010), který byl realizován na souboru 200 respondentů ve věku 15 až 92 let se zaměřením na depresivitu a úzkost v průběhu života. Ke zjištění míry depresivních příznaků byla použita Beckova škála depresivity a pro naši práci jsou podstatné výsledné závěry výzkumu, poukazující na zvýšenou depresivitu u respondentů ve věku 15 až 19 let (průměrné skóre 14,2 bodů), kam z velké části spadá i náš výzkumný soubor respondentů.

Beckovu škálu depresivity (BDI II) použil dále ve svém výzkumu zaměřeném na adolescenty s průměrným věkem 15,5 roku Araya a kolektiv (2013), který potvrdil rozdíl mezi dívkami, které skórovaly v metodě výše ( $M = 22,78$ ,  $SD \pm 10,76$ ), oproti chlapcům ( $M = 15,33$ ,  $SD \pm 8,50$ ).

Druhou rozšířenou metodou pro zjišťování depresivity je Sebeuposuzovací škála depresivity (CDI), zaznamenávající depresivní symptomy, na jejichž základě můžeme respondenty klasifikovat jako depresivní. Výzkum z roku 2016, realizovaný na souboru adolescentů s průměrným věkem 14,6 let, zjistil statisticky významný rozdíl mezi dívkami ( $M = 13,74$ ,  $SD \pm 1,47$ ) a chlapci ( $M = 10,41$ ,  $SD \pm 6,83$ ). Dále zaznamenal výskyt deprese u dívek a chlapců v poměru 2:1 (Landkamr, 2016).

Další data zachycující rozdíly depresivity v průběhu adolescence přináší příručka Škály depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (2018). Graf 1, zachycující výsledky měření u českých gymnazistů, ukazuje především výrazný rozdíl mezi pohlavím, přičemž u dívek byla patrná vyšší depresivita. Vrchol průměrné hodnoty depresivity u chlapců pozorujeme ve věku 17 a 18 let, zatímco u dívek již ve věku 16 let. Největší rozdíl mezi dívkami a chlapci byl naměřen ve věku 16 let, kdy dívky skórovaly o více než 3 body výše. Zároveň však od tohoto věku u dívek dochází k poklesu průměrného skóre depresivity, zatímco u chlapců pozorujeme pozvolný nárůst. Rozdílnou trajektorii vývojových křivek depresivity můžeme připisovat již zmíněným genderovým rozdílům v rychlosti dospívání, ve kterém dosahují jednotlivých vývojových stupňů rychleji právě dívky. Celkově zvýšenou depresivitu u dívek ve zmíněných výzkumech pak vysvětluje obecně vyšší výskyt deprese u žen (Dolejš et al., 2018).

**Graf 1: Vývoj míry depresivity v závislosti na věku u gymnazistů**



Zdroj: Dolejš, Suchá, Charvát & Skopal, 2018

### **3.3 Depresivita v prostředí školní třídy**

Vzhledem k zaměření tématu i věkovému intervalu respondentů této práce je na místě zmínit projevy depresivity ve školním prostředí, kde tráví adolescenti značnou část svého času a dění v tomto prostoru má vliv i na jejich volný čas mimo proces vzdělávání.

Jak zazněno již v obecné charakteristice depresivity v období adolescence, deprese znemožňuje jedinci podávat svůj optimální výkon. Soustředění na učivo a průběh výuky narušují depresivní myšlenky a jeho kognitivní schopnosti jsou značně omezené. „Školní oblast je tak jednou z prvních oblastí, kde je možné depresivní symptomatologii zachytit, což může přispět k vhodné a efektivní léčbě“ (Dolejš, Suchá, Charvát & Skopal, 2018, 14).

Deprese se ve školním prostředí u adolescentů projevuje nejčastěji v oblastech sociálních vztahů, jako je například společná práce či volná komunikace během přestávek. Druhým narušeným spektrem depresivního jedince je pozornost, kterou jedinec potřebuje k zaznamenání učiva i k adekvátní interakci s vyučujícím. Zvýšení depresivity má také potvrzený dopad na celkový školní prospěch. Adolescenti trpící depresí nezaostávají pouze v samotném průběhu výuky, ale hodnotí jako příliš



zatěžující i vypracovávání samostatných domácích úkolů. Zhoršení školního prospěchu a neplnění školních povinností tak může být v některých případech jedním z prvních varovných signálů, že se může jednat o případ deprese. Veškeré tyto poznatky vycházejí z výzkumu zaměřeného na jedince ve věku 13–17 let právě ze školní oblasti (Fröjd, 2008).

Rola (2007) se zaměřil na rozdíly v depresivitě mezi adolescenty z pohledu typu školy. Zaznamenal výrazně vyšší depresivitu u adolescentů absolvujících městské školy, oproti jedincům navštěvujících školy vesnické. V porovnávání depresivity adolescentů budeme následně pokračovat při popisu realizovaných studií tohoto zaměření.

### **3.4 Vztah depresivity a agresivity v období adolescence**

Řada realizovaných výzkumných studií zaměřených na agresivitu a depresivitu u jedinců adolescentního věku potvrzuje úzkou souvislost mezi těmito dvěma osobnostními proměnnými, které bývají během období dospívání zvýšené.

Jedním z takových šetření je výzkum zaměřený na slovenské žáky ve věku rané adolescence, u kterých byla potvrzena korelace mezi depresivitou a agresivitou, i když depresivní ladění dle výsledků souvisí spíše s příznaky agresivity, které se projevují nepřímou, a zároveň se daná korelace projevuje výrazněji u dívek (Medved'ová, 2002).

Další výzkumné šetření bylo realizováno na populaci adolescentů ve věku 12 až 16 let autory Čermák, Klimusová a Vízdalová (2005). V tomto případě se jednalo o studii zaměřenou na agresivitu, která byla zahrnuta v širším okruhu problémového chování. Druhou proměnnou byla již samostatně depresivita adolescentů, kteří byli od dosažení stanoveného skóru označeni za depresivní jedince. Z výsledků vychází, že tito adolescenti mají až desetkrát vyšší pravděpodobnost rizika problémů chování v sociálním sféře.

Třetím, pro naše téma důležitým zdrojem, je studie Suché a Dolejše z roku 2016, ve které zjišťovali spojitost mezi depresivitou a agresivitou v rámci porovnání dalších osobnostních charakteristik. Výzkumná studie zaměřená na české gymnazisty ve věku 15 až 19 let prokázala signifikantní vztah depresivity s agresivitou, přičemž užší souvislost autoři shledali mezi depresivními příznaky a projevy skryté formy agrese, mezi které patří faktor hostility a hněvu.

Na základě závěrů celé řady studií i teoretických podkladů můžeme zdůraznit důležitost cíleného zaměření na adolescenty s vyšší depresivitou. To je podstatné nejen z důvodu ochrany samotného jedince, ale i s přihlédnutím k možným projevům rizikového chování směřovaného na okolí v projevu síly agrese. Zároveň je při interpretaci výzkumných závěrů důležité mít na paměti, že aktuálně naměřené hodnoty depresivity mohou nabývat poměrně dynamického charakteru a mohou se v ní odrážet jak situační proměnné (smrt v rodině, hádka s blízkým člověkem), tak přirozené projevy depresivity vázané na konkrétní životní etapu.

## 4 Hraní digitálních her

Globální fenomén hraní digitálních her různých druhů zastupuje v současnosti pozici jedné z nejrozšířenějších volnočasových aktivit nejen dětí a adolescentů, ale i dospělých. Jedincům, pro které je hraní prioritní volnočasovou náplní, nahrazují digitální hry ostatní způsoby trávení volného času. Odborníci, především psychologové, z tohoto důvodu pátrají nejčastěji po odpovědích na otázky, jakými jsou například: „Co vše dnešní digitální hry jedincům nabízí? Co u her způsobuje tak vysoký motivační potenciál? Čím se digitální hry odlišují od dříve oblíbenějších aktivit nebo jaké potřeby hry u jedinců uspokojují?“ Na to se snaží výzkumníci odpovědět v celé řadě realizovaných studií, kterých v oblasti zaměřené na digitální hry začalo od roku 2003 rapidně přibývat (Květon, 2020).

### 4.1 Vymezení her v obecné rovině

Z historického hlediska provází hry jako takové lidstvo již od nepaměti. V pramenech dějin lidstva je můžeme zaznamenat v antickém Řecku, Egyptě či starověkém Římě, ze kterého pochází sousloví „chléb a hry“ (*panem et circenses*) vystihující podstatu hry a zábavy ve společnosti (Klusák & Kučera, 2010).

V obecné rovině označuje pojem hra širokou škálu aktivit, projevů chování a interakcí. S vývojem moderních technologií se pohled a vnímání významu hry neustále rozvíjí jak z pohledu odborníků, tak i laické veřejnosti. V tomto vývojovém procesu se hry svou formou i provedením stále proměňují, ale jejich základní charakter zůstává součástí lidského života dodnes (Suchá, Dolejš, Pipová & Charvát, 2019).

Hru můžeme definovat jako aktivitu typickou pro člověka a vyšší živočichy v rané fázi vývoje. V dalších formách a variantách však člověka provází ve všech etapách života. Hra skrývá hodnotu v rozvoji motorických či racionálně-kognitivních oblastí, ale pomáhá i k posilování funkcí na úrovni imaginace či emocí. Hra v obecné rovině nesleduje žádný specifický cíl a její podstatou je proces hraní sám o sobě (Maňák, 2011).

Chvoj (2013) chápe teorii her jako můstek mezi úkony hry samotné a reálnými každodenními problémy, ve kterých musí člověk během určitého časového úseku učinit rozhodnutí, jak bude reagovat. Záleží čistě na naší fantazii a schopnostech vnímat dané situace, ve kterých se jedinec musí nějakým způsobem rozhodovat pro volbu strategie, kterou bude při hře, stejně jako v reálném životě, uplatňovat.

Jistou paralelu mezi hrou a reálným životem vnímá také Čačka (1999), který vidí určitý způsob hry i v každodenních činnostech dospělé osoby. Patří sem například běžná sociální interakce s lidmi nebo realizace běžné volnočasové aktivity. Pro děti pak dle Čačky (1999) představuje hra vlastní svět, který slouží k vytváření si modelových a tréninkových situací, ve kterých se mohou děti v reálném světě ocitnout.

*„Hraní poskytuje člověku potěšení a zábavu. Je to cesta, jak vystoupit z denní rutiny a užít si něco odlišného od běžného každodenního života. Hraní přináší uvolnění, rozptýlení, zkoušení nového, sdílení a kontakt s ostatními“* (Suchá et al., 2019, 9). Samotnou funkcí her je pak vedle nácviku mezilidských vtaů také učení se řešit problémy, správně a rychle se rozhodovat, rozvíjet schopnosti a zájmy či pomocí sebekontroly respektovat stanovená pravidla (Gray, 2011).

Na hranici vymezení her klasických a digitálních stojí dělení formálních znaků hry od českého odborníka z herního průmyslu Jirkovského (2011). Prvním znakem her, který autor uvádí, je **svoboda** spočívající v dobrovolnosti vstupu do hry, stejně jako ve volbě času a prostoru věnovanému hře samotné. Druhým znakem je **motivace** jedince k hraní a zároveň dosažení odměny v rámci hry, ať už hmotné (pohár, peníze) či nehmotné (pocit jedinečnosti, uznání, nezapomenutelný zážitek). Základním atributem her je také takzvaný **faktor zábavy**, který můžeme klasifikovat jako odměnu i samostatný atribut. Principem je produkce zábavy, potěšení a příjemných pocitů. Dalším znakem je **kontrola** umožňující řídit celý proces hraní tak, aby z něj jedinec čerpal zdroje, které v aktivitě hledá, nebo aby hru naopak z důvodu nenaplněného očekávání opustil. Trojici závěrečných znaků tvoří **zvědavost**, jaký následek naše chování přinese, **překvapení** z výsledku a **naděje**, že výsledek bude takový, jaký byl očekáván (Jirkovský, 2011).

## 4.2 Vymezení digitálních her

*„Digitálními hrami jsou všechny elektronické hry, které je možné hrát prostřednictvím různých zařízení, mezi něž patří počítač, mobilní telefon, tablet, herní konzole a další“* (Suchá et al., 2019, 11).

Dalším způsobem, jak bývá téma hraní digitálních her (též elektronických her) označováno, je anglické slovo **gaming**, které vystihuje hraní elektronických her na technických zařízeních. Gamingem nazýváme pravidelné i příležitostné hraní v podobě profesionální či volnočasové aktivity pro jednotlivce, ale i pro více propojených hráčů v takzvaných online multiplayer hrách. Již zmíněné technické

zařízení, počítač, dalo vzniknout velice rozšířenému termínu pro označení hry, a to **počítačová hra**, jinak také PC hra. Toto označení bývá používáno jako synonymum slova **videohra**, která je však oproti počítačové hře obohacena videem a může být hrána na více typech zařízení. Další pojmy označující druh hry vyplývají z názvu přístroje, na kterém lze hru spustit. Jsou jimi například **mobilní hry** či **konzolové hry** (Suchá et al., 2019).

Důvodů stále narůstající oblíbenosti hraní digitálních her nalezneme hned několik. Jsou to individuální motivy, které se u každého hráče liší obsahem i silou vytvářené motivace. Mezi nejčastější patří důvody z kategorie **vzrušení a zábava**. Obsahem těchto motivů je především touha soutěžit a vyhrávat, učit se novým věcem a technikám nebo překovávat výzvy v průběhu hry. Další kategorii důvodů můžeme nazvat obecně jako **sociabilita**, pod kterou spadají sociální okolnosti hraní digitálních her, jako je navazování nových kontaktů, získávání přátel či aktuální oblíbenost her ve skupině vrstevníků. Třetí kategorií důvodů motivujících k hraní je **emoční uvolnění**. Do této skupiny můžeme zařadit případy jedinců, kteří vyhledávají hraní digitálních her za účelem úniku před problémy všech druhů, které jsou spojeny s negativními emocemi, jako je smutek, vztek či pocit osamělosti. Vedle řady dalších důvodů a motivů uvedme ještě jeden, převažující především u dětí, a tím je **nuda**. Tento důvod zvyšující motivaci k hraní bychom mohli popsat jako absenci jiné oblíbené a tvůrčí aktivity, kterou by jinak jedinci vyplňovali svůj volný čas. Nuda vedoucí k úniku do hráčského světa však může vznikat i v procesu výkonu neatraktivních monotónních činností (učení, práce), od kterých jedinec utíká z důvodu nedostatečné vytrvalosti a dlouhodobé soustředěnosti (Květon, 2020).

Na základě zpracování jednotlivých odborných přístupů k online hrám ve spojení s dotazováním hráčů sestavili Demetrovics a kolektiv (2011) obdobný výčet motivů k hraní digitálních her. Kategorii vzrušení a zábava odpovídají konkrétní motivy **soutěživost a zlepšování schopností**. Sociabilita zde splývá s vytyčeným motivem **sociální kategorie**, kam podle autorů nejčastěji spadá tvrzení, že se v prostředí hry může jedinec potkat s mnoha různými lidmi. Dalšími vytyčenými motivy jsou **únik a zvládnutí**. Ty bychom mohli zařadit pod kategorii emočního uvolnění obsahujícího představu terapeutického vlivu hraní. Obdobný účinek můžeme předpokládat u motivu **oddych**, který oproti nuditě vzniká z důvodu přehlcení aktivitami různého druhu. Posledním základním motivem vytyčeným Demetrovicem a kolektivem (2011) je

motiv **fantazie** reprezentující možnost realizace kreativního myšlení hráče ve virtuálním prostředí digitálních her.

### 4.3 Typy digitálních her

Přestože existuje široká nabídka v minulosti vzniklých her a nové tituly neustále vznikají, typově lze hry vždy zařadit do již tradičně stanovených kategorií na základě různých pohledů, jakými jsou například hledisko žánru nebo nutnosti připojení k internetu.

#### 4.3.1 Dělení podle žánru

Důležitým hlediskem, na základě kterého si jedinci vybírají, jakou hru budou hrát, je osobní preference herního žánru. Dělení z tohoto pohledu nalezneme hned několik (Kuss & Griffiths, 2012; Rehbein et al., 2016; Wolf, 2002). Pro naše účely využijeme kategorizaci od autorů Rehbein a kolektivu (2016).

Rehbein a kolektiv (2016) rozdělují digitální hry z pohledu herního žánru do celkem 8 základních kategorií, které obsahují různý počet jednotlivých subžánrů.

První základní žánr nese název **akce a dobrodružství**, pod který spadají subžánry: Akční hry s otevřeným světem, adventury, akční adventury, skládačky, akční, hororové, arkády a bojové hry. Druhým žánrem jsou hry spočívající v **hraní rolí**. Pod tuto kategorii spadají takzvané Role Playing Game (RPG), Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) a Multiplayer Online Battle Arena (MOBA). Třetí žánr se nazývá **myšlení a dovednosti** a obsahuje subžánr karetní hry, puzzle, deskové hry, kvízy, dovednostní hry, kondiční hry, hudební hry, party hry a postřehové hry. Čtvrtým žánrem jsou **simulace** s podkategoriemi simulace a konstrukce, simulátory, simulace života, bussinesové simulační hry, snadbox hry a bojové simulační hry. Pátý herní žánr tvoří **sport** se subžánrem sportovní hry. Následují hry z žánru **strategie**, které obsahují podskupinu strategické hry, strategické hry v reálném čase a tahové strategie. Sedmým žánrem je **střílení**, kam spadá first-person shooter, third-person shooter a varianta „sestřel je všechny“. Osmým a posledním základním typem jsou pak hry žánru **survival** se subžánrem hry o přežití. Základních osm žánrů lze doplnit o kategorii **webových online her** a **závodních her** (Rehbein et al., 2016).

Jak Suchá a kolektiv (2019) dodávají, uvedené rozdělení žánrů nelze považovat za zcela jednoznačné, protože známe hry kombinující více typů žánrů najednou. Charakteristiky a příklady jednotlivých typů vybraných her z hlediska žánru budou představeny

a abecedně seřazeny v následujících odstavcích, po vzoru dělení v Dotazníku typu her od Suché a Dolejše z roku 2017.

**Adventury**, neboli dobrodružná hra, představuje žánr uzavřených příběhů, ve kterých hráč prostřednictvím vlastní herní postavy (avatarem) či více postav řeší na sebe navazující úkoly. Hra není časově omezená, ale k tomu, aby se jedinec mohl posunout ve hře dále, musí plnit jednotlivé rébusy a úkony, jako například hledání předmětů a míst. Typickým příkladem her z žánru adventury je hra *Uncharted*, *Polda* či *Machinarium* (Česko-Slovenská herní digitální databáze, nedat.).

**Hra s otevřeným světem**, v překladu open world game, nabízí hráči obrovský herní svět, ve kterém se může volně pohybovat. Jedinec může používat i nástroje, díky kterým si buduje vlastní virtuální svět. V takovém případě se jedná o hry typu sandbox, spočívající v maximální svobodě a variabilitě pro realizování svých individuálních představ. Zástupcem tohoto žánru je například hra *Minecraft* (Hra s otevřeným světem, nedat.).

**Karetní online hry**, překládané jako card games, přenášejí klasické fyzické karetní hry do online virtuálního prostoru. Z tohoto typu her musíme pro správné rozlišení vyřadit karetní hry z kategorie gambling. Jedná se o samostatně vyčleněnou problematiku zakotvenou zcela mimo naše téma gamingu. Příkladem karetního žánru je hra *Solitaire* či *Hearts* (Wolf, 2012).

**Massively Multiplayer Online Role-Playing Game**, zkratkou MMORPG, se označují hry, ve kterých se jedinec, vystupující prostřednictvím vytvořeného avatara, pohybuje v obrovském virtuálním světě, ovšem s trváním reálného času, ve kterém se odehrává děj po dobu 24 hodin, 7 dní v týdnu. MMORPG je typem hry o více hráčích, ve kterých se v jeden okamžik mohou setkávat až miliony jedinců z celého světa. Mezi nejoblíbenější hry tohoto typu patří *World of Warcraft*, *Metin 2* či *Lineage* (Wolf, 2012).

**Multiplayer Online Battle Area**, neboli MOBA, je typ hry, který je specifický svým fantasy prostředím bojové arény. V té proti sobě nastupuje několik hráčů, nejčastěji v týmu. Pro výhru je nutná týmová spolupráce. V tomto typu hry je možné za porušení pravidel udělit trest v podobě zamezení přístupu ke hře v rámci minut („zmražení“), dnů a měsíců („time ban“) nebo v podobě trvalého zákazu účasti ve hře („perma ban“). Mezi nejhranější hry tohoto žánru patří *League of Legends* a *Dota 2* (Česko-Slovenská herní digitální databáze, nedat.).

**Puzzle** spočívají v logickém řešení úkolů. K rozluštění je zapotřebí řada úkonů, jako například posouvání předmětů, aplikace nástrojů a překlápění obrazců ve vizuální podobě, která bývá doprovázena i verbálními či zvukovými elementy. Příkladem puzzle her je *Candy Crush Saga* či *Tetris* (Wolf, 2010).

**Role-Playing Game (RPG)** je hra, ve které si hráč volí a buduje hrdinu různého pohlaví, rasy, charakteru či schopností. Ty se v průběhu hry zdokonalují a hrdina se tak stává připravenějším. Tento vývoj může hráč urychlit nákupem nástrojů, doplňků a dovedností, které se mohou pohybovat i v řádu desítek tisíc korun. Celý proces hry trvá i několik let a tak můžeme pozorovat výrazné psychické propojení hráče s virtuálním hrdinou. Příkladem takového žánru je hra *Risen*, *The Banner Saga* či *Final Fantasy* (Wolf, 2012).

**Sandbox** je typem hry, ve kterém může hráč pomocí řady nástrojů velkou měrou upravovat prostředí hry dle vlastní představy a podle svých přání. Velice rozšířenou sandbox hrou je například *Minecraft* (Hra s otevřeným světem, nedat.).

**Simulátory** umožňují hráči manipulovat s realistickou podobou vybrané činnosti, situace nebo místa, a to ve virtuálním prostředí. Vedle již tradičních pilotních simulátorů může hráč vyzkoušet řadu netradičních pracovních profesí od řidičů po vedoucí staveb či farem. Nejhranějšími simulátory jsou *Euro Truck Simulator* či *Farming simulator* (Česko-Slovenská herní digitální databáze, nedat.).

**Sportovní hry** se podobně jako simulátory snaží napodobit reálnou situaci a činnosti, tentokrát v prostředí různých sportovních disciplín. Wolf (2012) uvádí, že vedle klasických sportovních aktivit lze v herním prostředí vyzkoušet i řadu variací na známé sporty. Jako příklad nejznámějších sportovních her uveďme hru *FIFA* a *NHL*.

**Strategické hry** vyžadují schopnost strategického plánování a budování. Jedinec volí strategii, díky níž buduje vlastní vesnici, město či územní celek, který rozšiřuje a zdokonaluje s cílem dosažení co nejvyspělejší úrovně. Na mapě, kterou sleduje obvykle z ptačí perspektivy, jsou často zobrazeni také protivníci. Tento typ her můžeme dále dělit na **budovatelské strategie**, ve kterých hráč staví město, železnice či zoo (*SimCity*, *Zoo Tycoon*). Dalším typem jsou **tahové strategie**, kde má každý jedinec libovolný čas na promyšlení svého tahu (*X-Com*, *Spellcross*). Třetím typem strategických her je takzvaná **real time strategy (RTS, strategie v reálném čase)**, která probíhá v reálném čase synchronně u všech aktuálně hrajících účastníků (*StarCraft*, *Dune*, *Warcraft*) (Basler & Mrázek, 2018).



**Střílečky** jsou hry dělené do dvou kategorií dle perspektivy pohledu hráči osoby. První z nich je **first person shooter** (FPS), jinak také ego-shooter, kdy se pohled hráče shoduje s pohledem herní postavy. V záběru obrazovky jsou pak vyobrazeny pouze ruce a předmět, který jedinec drží, typicky zbraň. Příkladem tohoto žánru her je *Call of Dury*, *Battelfield* či *Counter-Strike*. Druhým typem střílečky je **third person shooter** (TPS, 3PS) s pohledem zabraným na celé tělo herní postavy. Příkladem druhého typu stříleček je *Kane & Lynch* nebo *Lost Planet* (Wolf, 2012).

**Survival** hry bývají označovány jako hry o přežití, což jasně definuje jejich podobu. Na začátku hry má jedinec k dispozici jen základní minimum potřebné k přežití. Postupně hledá a získává nové nástroje, aby se stal silnější a silnější. Mezi nejznámější hry tohoto žánru patří *Fortnite* nebo *Day-Z* (Česko-Slovenská herní digitální databáze, nedat.).

**Webové hry** jsou specifické tím, že pod ně spadá celá řada her různých žánrů. Hraní je podmíněno internetovým připojením, které musí být v některých případech doplněno ještě stažením softwarového doplňku pro typ flash games. Velkou výhodou těchto her je jejich volný přístup. Typickým příkladem webových her je *Travian* či *Divoké kmeny* (Suchá et al., 2019).

**Závodní hry** bývají usazeny do prostředí automobilových závodů, kde vyhrává ten nejrychlejší. Vedle klasického ovládání prostřednictvím klávesových šipek je obohaceno použitím doplňků v podobě joysticku, volantu, pedálů či gamepadu. Příkladem z kategorie závodního žánru je hra *Need for Speed* (Basler & Mrázek, 2018).

#### 4.3.2 Dělení podle připojení k internetu

Základním rozlišením her z pohledu nutnosti připojení k internetu je dělení na **online** a **offline** hry, přičemž k prvnímu z nich je potřeba připojení k internetové síti. Offline hry se vyznačují dlouhodobým charakterem naplánovaného scénáře či otevřeného světa v reálném čase, kdy má jedinec založený svůj herní účet. Takové hry najdeme samozřejmě i v kategorii online her. Velkou část online kategorie však tvoří i takové hry, které jsou většinou na bázi jednorázové aktivity bez nutnosti registrace. Tyto hry zároveň nemusí poskytovat tolik možností, herních aktivit a funkcí. Pro offline hry není podmínkou přístup k internetu, ale nutností je instalace softwaru do zařízení, na kterém bude hra spuštěna (Suchá et al., 2019).

### 4.3.3 Dělení podle počtu hráčů

Z pohledu účastníků hry můžeme digitální hry rozdělit na základě **struktury protihráčů** na hry bez protihráče, s jedním protihráčem či s více protihráči. Z pohledu **týmového rozložení** pak rozlišujeme dvě varianty. První z nich je varianta singleplayer, tedy hra pro jednoho hráče, a druhou variantou je multiplayer, v překladu hra pro více hráčů. V některých případech se u her můžeme setkat s libovolným nastavením počtu protihráčů i variant multiplayer či singleplayer (Suchá et al., 2019).

Příkladem multipayer her je skupina takzvaných online her na hrdiny pro velký počet hráčů (Massively Multiplayer Online Role Playing Game, MMORPG). Oblíbenost těchto her spočívá v modularitě a nastavitelnosti dle požadavků hráče. Nutností pro hraní těchto her je založení hráčského účtu (Craig & Burnett, 2008).

## 4.4 Problematika závislostního hraní digitálních her

S vývojem digitálních her a početním přírůstkem jejich uživatelů přibývá na významnosti také téma nezdravého hraní, které se může u hráčů objevovat. Jedná se o velké téma **závislosti na hraní digitálních her** obsahující jednotlivé pohledy na problematické užívání technologií.

Jedním ze základních pojmů pro označení tohoto fenoménu je porucha hraní internetových her, v angličtině **internet gaming disorder** (IGD). Zkrácený název **gaming disorder** (GD) pak označuje poruchu hraní digitálních her. Míru rizikovosti digitálních her dělíme na **bezproblémové** užívání, **problematické** užívání a na **závislostní** užívání, které označuje již samotnou závislost na hraní digitálních her (Suchá, 2020).

Z pohledu diagnostiky se závislost na hraní her, jako nelátková závislost, v posledním desetiletí dostává na úroveň již dlouho vymezených psychických poruch a závislostí látkových, jako je například závislost na alkoholu. V roce 2013 byla internetová herní porucha (IGD) zařazena do poslední verze **Diagnostického manuálu duševních poruch** (DSM-5) jako porucha, kterou je potřeba dále zkoumat (APA, 2013). Americká psychologická asociace (2013) zároveň stanovila devět diagnostických symptomů, kterými jsou příznaky odvykacího stavu při odnětí internetových her, zaujetí hraním internetových her, tolerance, neúspěšné pokusy kontrolovat nebo omezit hraní her, ztráta zájmů o jiné koníčky a formy zábavy v důsledku hraní internetových her, pokračování v nadměrném hraní navzdory zjištěným problémům s tím spojených, klamání rodičů, terapeutů a dalších osob v souvislosti s hraním internetových her, hraní

internetových her sloužící k úniku před realitou nebo úlevě od špatné nálady a ohrožení nebo ztráta významného vztahu, zaměstnání, studia nebo možnosti karierního postupu v důsledku hraní her. Pro naplnění kritérií IGD se u hráče musí vyskytnout minimálně 5 symptomů v posledních 12 měsících.

Herní porucha (GD) byla uvedena také v **Mezinárodní klasifikaci nemocí 11.** revize, která zakotvila diagnostiku závislosti do tří symptomů, kterými jsou narušení kontroly během hraní, upřednostňování hraní před ostatními zájmy a aktivitami a pokračování v hraní nebo zvyšování intenzity hraní i přes výskyt negativních dopadů. Světová zdravotnická organizace diagnostiku závislosti na digitálních hrách podmiňuje výskytem těchto problémů v období minimálně 12 měsíců (WHO, 2019).

#### **4.5 Hraní digitálních her v období adolescence**

Hraní digitálních her je populární formou trávení volného času dnešních dětí i dospívajících. Podíl času věnovanému digitálním hrám může v tomto období výrazně převyšovat čas trávený jinými volnočasovými aktivitami (Suchá et al., 2019). Na tuto problematiku upozorňuje ve svém článku i Kuss (2020), která považuje za podstatné ustanovit tým odborníků, kteří budou zpracovávat aktuální poznatky o psychosociálních a fyziologických dopadech hraní her u adolescentů.

Z výzkumů realizovaných na populaci adolescentů víme, že hraním digitálních her tráví více času chlapci. V rozmezí věku 11 až 19 let naměřila Suchá a kolektiv (2019) v rámci tvorby metody Dotazníku hraní digitálních her nejvyšší skóre u dvanáctiletých ( $M = 14,3$ ,  $SD \pm 5,97$ ), třináctiletých ( $M = 14,3$ ,  $SD \pm 6,54$ ) a čtrnáctiletých chlapců ( $M = 14,1$ ,  $SD \pm 7,08$ ), přičemž od 14 let u chlapců dochází k pozvolnému poklesu. Dívky v období adolescence skórovaly nejvýše v roce jedenáctém ( $M = 6,05$ ,  $SD \pm 5,24$ ) a dvanáctém ( $M = 6,04$ ,  $SD \pm 5,12$ ). Nejnižší naměřené hodnoty pak byly zaznamenány u chlapců ( $M = 8,62$ ,  $SD \pm 6,36$ ) i dívek ( $M = 2,89$ ,  $SD \pm 4,33$ ) ve věku 19 let.

Další výzkumné studie (Škařupová & Blinka, 2016; Derevensky, 2019; Wartberg et al., 2019), které se zaměřovaly na hraní digitálních her jak u dětí a adolescentů, tak u dospělých, upozorňují na vyšší vulnerabilitu k rozvoji závislosti na hraní digitálních her právě v období adolescence. Tuto životní etapu označují s těmito sklony za rizikovější, než období dospělosti. Prevalence poruchy internetového hraní se u dospívajících pohybuje mezi 0,6% až 19,9% (Fam, 2018).

## 4.6 Vztah hraní digitálních her s agresivitou a depresivitou

Mezi odborníky i laickou veřejností panuje značná nejednotnost v názoru na dopad mediálního **násilí a agresivity** vyobrazené v digitálních hrách na agresivitu u dětí a adolescentů. Nejednoznačné jsou také výsledky realizovaných studií na toto téma. Vliv vyobrazeného násilí a agrese potvrdila například výzkumná studie Browna (2005), odborníka na rodinnou a forenzní psychologii z Birminghamské univerzity. Květon (2020) přináší závěry z podrobné regresní analýzy dopadu expozice videoherního násilí na agresivitu. Výsledky sice naznačily existenci vztahu videoherního násilí a celkové agresivity, ale intenzita tohoto vztahu byla označena jako velice slabá. Květon (2020) zároveň identifikoval mechanismus, díky kterému násilí v digitálních hrách působí na míru fyzické agresivity. Tím má být akceptace násilí ve formě přijatelného řešení situací. Naopak za bariéru proti nárůstu agresivity z důsledku hraní videoher označil autor vliv rodičovského monitoringu, který může celkový vztah k hraní adolescenta regulovat.

Dalším možným vodítkem ke zorientování ve vztahu mezi hraním her a **agresivitou** může být výzkum zaměřený mimo jiné na osobnostní charakteristiky, které se u jedinců se závislostí na digitálních hrách ve větší míře vyskytují. Mezi ně patří verbální agresivita, fyzická agresivita, hněv či hostilita jako faktory celkové agresivity (Suchá, Dolejš, Pipová, & Komrska, 2018).

Při zaměření na souvislost hraní digitálních her a **depresivity** můžeme využít základní výčet symptomů a rizikových faktorů hraní, ve kterém je uvedena i depresivita a úzkostnost na straně osobnosti hráče (Laconi, Pires, & Chabrol, 2017). Souvislost dokládá například výzkumná studie autorů Wartberg, Kriston, & Thomasius, (2017), kteří shledali statisticky významný vztah mezi závislostí na digitálních hrách a vyšší mírou depresivity a úzkostnosti.

## 5 Onemocnění COVID-19

COVID-19 je označení pro onemocnění způsobené novým kmenem koronaviru s odborným názvem SARS-CoV-2. Jiný typ koronaviru, SARS-CoV-1, je geneticky příbuzným předchůdcem, který způsobil onemocnění SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome) a objevil se v roce 2002 v Číně, kde byl poprvé identifikován i koronavirus COVID-19 na konci roku 2019. V České republice se poprvé nákaza potvrdila u tří případů 1. března 2020. Onemocnění je vysoce infekční a projevuje se především horečkami, respiračními potížemi, jako je kašel či dušnost, ztrátou čichu a chuti, bolestí svalů nebo únavou (MZCR, nedat.).

### 5.1 COVID-19 v prostředí českého vzdělávání

Pandemie COVID-19 zasáhla hned od počátku mimo ekonomického segmentu i oblast vzdělávání. Od 11. března 2020 byl na základě mimořádného opatření Bezpečnostní rady státu a Ministerstva zdravotnictví vyhlášen „*zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních*“ (MZCR, nedat.).

Z důvodu zákazu osobního vzdělávání žáků musel celý vzdělávací systém přejít na **distanční formu výuky** na dálku. K zajištění maximální kontinuity přechodu vzdělávání do online prostředí vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (nedat.) usnesení s doporučeními pro využití všech dostupných komunikačních prostředků, jako je například telefon, Skype, Google Classroom či Microsoft Teams. Konkrétně pak MŠMT vyzvalo k nastavení **respektující komunikace** mezi žáky, rodiči a učiteli, s cílem zajištění efektivního a kvalitního vzdělávání žáků, za které má zodpovídat ředitel školy a třídní učitel jako koordinátor jednotlivých tříd. MŠMT ve svém prohlášení dále uvedlo doporučení třídnických online hodin pro podporu interakce mezi žáky a pedagogy, u starších žáků pak především pro umožnění přímé komunikace i mezi žáky navzájem. Další bod týkající se realizace distanční online výuky směřoval k respektování žáků, kteří mají **omezený přístup k technologiím** a internetovému připojení potřebnému k zapojení se do distanční výuky. MŠMT vyzvalo vyučující k **nezahlcování žáků** velkým množstvím úkolů a k větší benevolenci při známkování s tím, že sběr podkladů k závěrečné klasifikaci není během online vzdělávání na dálku primárním cílem. Tím má být podle MŠMT především opakování, procvičování a udržování nabytých znalostí u žáků, ale třeba i využití **příležitosti**

**k zlepšení schopností** učitelů i žáků efektivně využívat digitální technologie k podpoře výuky (MŠMT, nedat.).

Zákaz prezenční výuky trval po dobu takzvané „**první vlny**“ pandemie, po které se začala opatření od 20. dubna 2020 postupně uvolňovat pro žáky devátých ročníků, studenty maturitních ročníků, vysokoškoláky a následně i pro ostatní studenty na bázi dobrovolného rozhodnutí rodičů v režimu střídání prezenční a distanční výuky pro jednotlivé ročníky (MZCR, nedat.).

Zhruba v polovině školních prázdnin došlo k uvolnění většiny opatření na území ČR. Po první vlně epidemie Sociologický ústav a Psychologický ústav Akademie věd ČR hodnotil situaci ve srovnání s ostatními státy jako zvládnutou, a to jak na úrovni vzdělávání, tak z celkového pohledu na společnost. Ze strany epidemiologů se však zároveň objevovaly názory, že by se měla společnost připravit na možnou druhou vlnu nákazy (Dombrovská & Šidlichovská, 2021).

K opětovnému zákazu osobní přítomnosti žáků na základních, středních a vysokých školách došlo 14. října 2020 v rámci „**druhé vlny**“ epidemie. Od 11. listopadu 2020 byla obnovena prezenční výuka 1. a 2. ročníků základních škol. Později byl až do konce roku 2020 uplatňován opět model prezenční výuky, při kterém se v budovách škol střídaly i ostatní jednotlivé ročníky. Od začátku roku 2021 byl umožněn prezenční způsob výuky znovu jen pro 1. a 2. ročníky základních škol. Od 1. března 2020 byl plánován návrat do škol dalších ročníků základních i středních škol, ale zhoršující se epidemiologická situace způsobila zákaz osobní přítomnosti ve školách i žákům 1. a 2. ročníků základních škol (MŠMT, nedat.).

## **5.2 Vliv COVID-19 na adolescenty**

V kapitole věnované adolescenci (viz. kapitola 1) jsme se seznámili s touto životní etapou jako s poměrně nestabilním obdobím, ve kterém dochází k mnoha zásadním a prudkým změnám ve vývoji člověka na úrovni fyzické, psychické, sociální i spirituální. Kapitola s tématem vzdělávání u adolescentů (viz kapitola 1.4) pak popisuje nezastupitelnou roli vzdělávacího systému v průběhu celého procesu dospívání, ve kterém dospívající tráví podstatnou část svého času a ve kterém probíhá významný proces socializace a identifikace adolescenta. V předchozí kapitole (viz kapitola 5.1) jsme uvedli, jak zásadním způsobem bylo prostředí vzdělávání adolescentů z důvodu pandemické situace narušeno, a to včetně veškerých socializačních,

výchovně-vzdělávacích či řady dalších aspektů. Tyto okolnosti mohou mít výrazný vliv na aktuální prožívání adolescentů i celkový průběh dospívání v širším kontextu.

Aktuální odborné publikace (Goncalvese et al., 2020; Singh et al., 2020) zaměřené na problematiku pandemie COVID-19 z psychologických a sociologických hledisek poukazují na krátkodobé i dlouhodobé dopady na duševní zdraví a psychosociální situaci adolescentů. Konkrétní podoba a intenzita těchto dopadů na jedince dle aktuálních zjištění záleží na mnoha faktorech, jako například na věku a vývojovém stádiu, předchozím stavu duševního zdraví, ekonomickém statutu rodiny či na síle strachu z onemocnění. Singha a kolektiv (2020) vytvořili shrnující publikaci na základě narativní sumarizace dosavadních odborných článků věnující se tématice psychosociálních dopadů COVID-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů. Na základě zpracování dostupných dat vytvořili autoři soubor doporučení, kterým by měla být v situaci pandemie COVID-19 ve vztahu k duševnímu zdraví adolescentů věnována větší pozornost. Autoři zdůrazňují naléhavou potřebu vzniku longitudinálních a vývojových studií, které by zachycovaly vliv pandemie na děti a dospívající, a zároveň by přispívaly k vytváření propracovaného preventivního plánu pro podporu duševního zdraví a psychosociálního vypořádávání se dětí a adolescentů s probíhající pandemií i s jejími následky. Tato podpora by dle autorů článku měla být založena na zjednodušení přístupu dětí a adolescentů k službám zaměřujícím se na rozvoj zvládacích mechanismů během krize, a to formou přímých, osobních, i online setkání s odborníky z řad psychologů, psychiatrů, pedagogů, pediatrů či dobrovolníků z vrstevnických komunit. Potřebu zesílení sítě odborníků v oblasti duševního zdraví zmiňuje také publikace Goncalvese a kolektivu (2020), která poukazuje na vznik negativních pocitů z důvodu slabé psychosociální péče a informovanosti, které prohlubují již tak výrazné duševní problémy jedinců, jakými jsou například deprese, sebevražedné myšlenky či nadměrné užívání návykových látek.

Skutečnost, že situace v čase pandemie COVID-19 negativně dopadá na duševní zdraví i v období pozdějšího dospívání a mladší dospělosti, potvrzuje slovenská studie z Univerzity Komenského v Bratislavě. Soubor 1800 respondentů tvořili samotní vysokoškolští studenti univerzity, kteří byli k získání informací o jejich duševním stavu dotazováni v průběhu prosince roku 2020, tedy v období „druhé vlny“. Jelikož univerzita sleduje stav duševního zdraví u studentů průběžně, měli k dispozici také data z období po „první vlně“ pandemie COVID-19 a z roku 2018. Výzkum ukázal, že na konci roku 2020 trpěla úzkostí zhruba jedna pětina respondentů, a projevy

deprese až jedna třetina studentů. Projevy obou typů potíží najednou pak výzkumníci zjistili u 16,5 procenta respondentů. Porovnání s rokem 2018 ukázalo na aktuálně dvojnásobný výskyt úzkosti a deprese. Výzkumníci využili také srovnání výsledků z roku 2018 s daty z května 2020. Toto porovnání však neukázalo statisticky významnou změnu. Sami autoři výzkumu to vysvětlují tím, že stresor v podobě pandemie COVID-19 nemohl způsobit v tak krátkém čase výrazné změny v osobnostních charakteristikách a duševním zdraví jedinců. Zhoršení se neprojevalo okamžitě, ale po dlouhodobějším vyčerpání odolnosti a psychické rezilience, která napomáhala k návratu do přijatelné úrovně duševního zdraví a celkové psychické pohody člověka (Hajdúk et al., 2020).

Na pandemickou situaci způsobenou koronavirem typu COVID-19 pohlížíme nejčastěji z pohledu primárních dopadů jako na závažné onemocnění ohrožující lidský život především starší populace. Nutností je však vnímat pandemickou situaci i v kontextu souběžně vznikajících sekundárních dopadů krize, kterými jsou právě psychické obtíže jedinců napříč věkovým spektrem. V období adolescence však mohou tyto potíže vést vzhledem k charakteristikám procesu dospívání k závažnému narušení jak přítomného prožívání, tak budoucího života jedince.



## 6 Výzkumný problém

Adolescence je významným vývojovým obdobím, které zásadně ovlivňuje utváření identity jedince a tím i následující etapy jeho života. Jedná se o věkový interval, ve kterém se u jedinců může vyskytovat zvýšení hodnoty rizikových proměnných osobnosti, jako například agresivita, depresivita, či závislostní chování. Z tohoto důvodu vnímáme u populace jedinců tohoto věku potřebu sledovat a mapovat situaci jednak pro zachycení závažných případů, ale také pro utváření efektivně cílených preventivních programů.

Podstatný vliv na utváření vlastní identity a osobnostního profilu v období dospívání má **prostředí vzdělávání**, ve kterém jedinec tráví velkou část svého času. Navazuje zde řadu vztahů s vrstevníky i autoritami a atmosféra třídy či celé školy mu poskytuje model sociálního prostředí. Na základě tohoto modelu si osvojuje osobnostní charakteristiky a prostředky jednání umožňující ideální začlenění a fungování ve svém sociálním prostředí.

V našem předchozím výzkumu, ve kterém jsme se zaměřovali na **rozdíly mezi studenty** středních škol, jsme zjistili, že míra některých osobnostních charakteristik se u studentů jednotlivých typů středních škol statisticky významně liší. Nejzřetelnější rozdíly mezi jedinci byly naměřeny u **agresivity**, kde jsme přijali hypotézy předpokládající statisticky významné rozdíly mezi všemi stanovenými skupinami (G/SŠsM/SŠbezM, mezipohlavní rozdíly). Závěrečná zjištění přinesla do diskuse práce podnět k dalšímu zkoumání rozdílů mezi středoškoláky, ale i k zaměření se na samotnou problematiku výskytu rizikových proměnných obecně. Naše doporučení směřovalo ke sledování **vývojového hlediska** jednotlivců, především během přestupu ze základní na střední školu. Právě období posledního ročníku základní školy a nástupu do prvního ročníku střední školy považujeme za důležitou přechodovou etapu v období adolescence, ve které může docházet i k osobnostním změnám v důsledku přechodu do nového prostředí (Komrska, 2019).

Řada dalších studií (Dolejš, 2010; Dolejš, et al., 2014; Dolejš & Skopal, 2015; Suchá & Dolejš, 2016) poukazuje na související proměnné, které můžeme u adolescentů v určité míře shledat jako vysoce rizikové. Je jimi vedle zmíněné agresivity například **depresivita či hraní digitálních her**. Zkoumání těchto proměnných však dosud probíhalo na české populaci adolescentů v naprosté většině výzkumů formou jednorázového dotazníkového šetření pro zmapování problematiky a srovnání z pohledu

věkových kohort či tříd. Oproti těmto studiím, které i tak vykazují vysokou kvalitu a významný přínos, si v rámci těchto výzkumných problémů stanovujeme výzkumnou otázku komplexnějšího formátu, a to v rámci sledování vývoje jednotlivých adolescentů v procesu přechodu ze základní na střední školu.

Využitím metody dotazování respondentů v průběhu času můžeme poskytnout užitečná data pro řešení problematik souvisejících s vývojovými otázkami adolescentů. Sledování výzkumného problému, který je zaměřený na rozdíly mezi adolescenty, neposkytne pouze přehled možných odlišností mezi věkovými skupinami jedinců, jako tomu bylo v našem předchozím výzkumu a v řadě dalších (Dolejš et al., 2016; Suchá, 2016; Suchá, J., Dolejš, M. & Pipová, H., 2019; Komrska, 2019), které pozorují velkou skupinu jedinců v jednom momentu. Naše dlouhodobé zaměření může přinést navíc data ukazující **vývojovou křivku** proměnných u stejných jedinců v průběhu času, což považujeme za podstatný klíč k hlubšímu poznání vývojové cesty dospívajících adolescentů.

Hlavním přínosem práce může být jednak **zachycení změn při přechodu** ze základní školy na školu střední, ale také možný **vliv pandemie** onemocnění COVID-19, která ve vývoji adolescentů může hrát významnou roli. Výzkumný problém týkající se možných dopadů pandemie COVID-19 ještě při plánování naší studie vůbec neexistoval, proto byl naším hlavním výzkumným problémem zmíněný přechod mezi dvěma stupni vzdělávání. Pandemická situace se však promítla téměř do všech odvětví a dotkla se osob všech věkových kategorií. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zohlednit onemocnění COVID-19 jako možnou proměnnou i v našem výzkumném šetření.

Výsledky našeho výzkumu mohou přinést důležité podklady pro práci se skupinou adolescentů, kteří jsou vzdělávání pro ně doposud netrardičním distančním způsobem, a navíc se vyrovnávají s přechodem na vyšší stupeň vzdělávání. Závěry mohou poukázat na rizikové proměnné, které se stávají pro jedince v období dospívání ohrožujícími a na které je potřeba zaměřit práci intervenčních programů na základních i středních školách. Závěry práce by měly pomoci také k výzkumnému rozvoji tématu vlivu pandemické situace na duševní zdraví adolescentů, které vzhledem k novosti celé problematiky zatím není dostatečně zmapováno. Výsledky mohou posloužit jako podklady pro další detailnější zkoumání tohoto výzkumného problému v oborech psychologie, psychiatrie, adiktologie či pedagogiky.

## 6.1 Cíle výzkumu

Jako hlavní cíl této práce stanovujeme **zachycení vývoje** vybraných osobnostních proměnných (agresivita, depresivita) a hraní digitálních her u adolescentů v průběhu deváté třídy základní školy a prvního ročníku střední školy, a to na základě longitudinálního kvantitativního výzkumu se třemi sběry dat, mezi kterými byl rozestup vždy 6 měsíců. Mezi další cíle patří zjištění možného **vlivu pandemie** onemocnění COVID-19 na vývoj proměnných u respondentů, případně **ovlivnění jedinců přechodem** ze základní na střední školu. U proměnné agresivita si pak klademe za cíl podrobné zaměření na její tři komponenty – fyzická agresivita, hostilita a hněv. Mezi vedlejší výzkumné cíle řadíme upozornění na rizikové skupiny adolescentů vykazující zvýšenou míru osobnostních proměnných, která může avizovat ohrožení samotného jedince, popřípadě jeho okolí.

**Z pohledu vlivu pandemie COVID-19 na vývoj osobnostních vlastností jedince** si stanovujeme za cíl přinést přehled porovnání mezi provedenými 3 měřeními v průběhu 12 měsíců, přičemž první měření bylo vyhotoveno před počátkem první vlny pandemie COVID-19. Druhé měření bylo realizováno po půl roce od prvního sběru dat v době po první vlně pandemie COVID-19 a třetí měření bylo provedeno po dalších 6 měsících od druhého testování, po druhé vlně pandemie COVID-19. Pro zjištění možné změny úrovně proměnných porovnáme všechny tři měření mezi sebou a následně pro kontrolu druhé a třetí měření porovnáme s normovaným souborem dané použité metody pro ověření, zda se skutečně jedná o změnu způsobenou vlivem pandemie covid-19, nebo je změna dána přirozeným vývojovým nárůstem či poklesem v osobnostních proměnných jedince. Z tohoto důvodu pro jednotlivé oblasti (agresivita – SADSS – fyzická agresivita, hostilita, hněv; depresivita – SDDSS; hraní digitálních her – DHDH) jsou hypotézy následující:

### **AGRESIVITA**

#### **Fyzická agresivita**

- H1: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H2: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

- H3: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H4: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.
- H5: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

### **Hostilita**

- H6: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H7: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H8: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H9: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.
- H10: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

### **Hněv**

- H11: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H12: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H13: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

- H14: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.
- H15: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

### **DEPRESIVITA**

- H16: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H17: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H18: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H19: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SDDSS.
- H20: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SDDSS.

### **HRANÍ DIGITÁLNÍCH HER**

- H21: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H22: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H23: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

- H24: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody DHDH.
- H25: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody DHDH.

**Z pohledu pohlaví a typu střední školy** je naším cílem zjistit možné rozdíly jednak mezi dívkami a chlapci, ale také mezi jedinci, kteří směřují na různý typ středoškolského vzdělávání. K porovnání z těchto hledisek budou použita data ze 3. měření, které proběhlo v období, kdy byli respondenti již studenty středních škol (prosinec 2020). Vycházíme z teoretického i výzkumného zakotvení, které se převážně shoduje na vyšším skórování chlapců než dívek v proměnné agresivita a hraní digitálních her (Dolejš et al., 2016; Suchá et al., 2019). Naopak u proměnné depresivita očekáváme dle realizovaných výzkumů vyšší průměrné skóre u dívek (Dolejš et al., 2018; Skopal, Dolejš & Suchá, 2014). Z hlediska typu střední školy pak předpokládáme výskyt statisticky významného rozdílu mezi skórem oborově zaměřených studentů středních škol s maturitou a průměrným skórem gymnazistů.

## **AGRESIVITA**

### **Fyzická agresivita**

- H26: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **fyzické agresivity** než dívky.
- H27: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší ve **fyzické agresivitě**.

### **Hostilita**

- H28: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **hostility** než dívky.
- H29: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **hostilitě**.

### **Hněv**

- H30: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **hněvivosti** než dívky.
- H31: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **hněvivosti**.

## **DEPRESIVITA**

- H32: Dívky dosahují statisticky významně vyšší **depresivity** než chlapci.
- H33: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **míře depresivity**.

### **HRANÍ DIGITÁLNÍCH HER**

- H34: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího skóre v **míře hraní digitálních her** než dívky.
- H35: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **míře hraní digitálních her**.

## 7 Základní a výběrový soubor

**Základní soubor** našeho výzkumného projektu tvoří žáci devátých tříd základní školy, kteří během sledovaného období 12 měsíců přestupují na střední školu. Podle Českého statistického úřadu (2020) spadalo ve školním roce 2019/2020 do kategorie deváté třídy základní školy celkem 83 640 žáků. Rozložení základního souboru žáků devátých tříd podle krajů zobrazuje tabulka 2. Statistické údaje pro naši kategorii středoškoláků prvních ročníků maturitního studia ve školním roce 2020/2021 zatím nejsou dostupné, uvedme proto jen pro orientaci, že ve školním roce 2019/2020 tvořilo tuto skupinu v ČR celkem 75 092 středoškoláků s maturitou (včetně gymnazistů) (ČSÚ, 2020).

**Tabulka 2: Rozložení základního souboru žáků devátých tříd podle krajů**

Územní celek	Kód kraje	Četnost ZS	Podíl ZS v %
Hlavní město Praha	CZ010	8 617	10,30%
Středočeský kraj	CZ020	10 976	13,12%
Jihočeský kraj	CZ031	4 985	5,96%
Plzeňský kraj	CZ032	4 430	5,30%
Karlovarský kraj	CZ041	2 106	2,52%
Ústecký kraj	CZ042	6 919	8,27%
Liberecký kraj	CZ051	3 777	4,52%
Královéhradecký kraj	CZ052	4 415	5,28%
Pardubický kraj	CZ053	4 211	5,03%
Kraj Vysočina	CZ063	4 343	5,19%
Jihomoravský kraj	CZ064	9 187	10,98%
Olomoucký kraj	CZ071	5 006	5,99%
Zlínský kraj	CZ072	4 899	5,86%
Moravskoslezský kraj	CZ080	9 769	11,68%
<b>Česká republika</b>		<b>83 640</b>	<b>100,00%</b>

Počet vybraných základních škol byl zvolen podle absolutního počtu škol ve městě Písek, které se z analýzy všech krajů ČR ukázalo jako nejvhodnější pro longitudinální výzkum ve formě opakovaného osobního dotazování žáků a žákyň přecházejících ze ZŠ na SŠ. Důvodem je velký počet základních škol v centru města



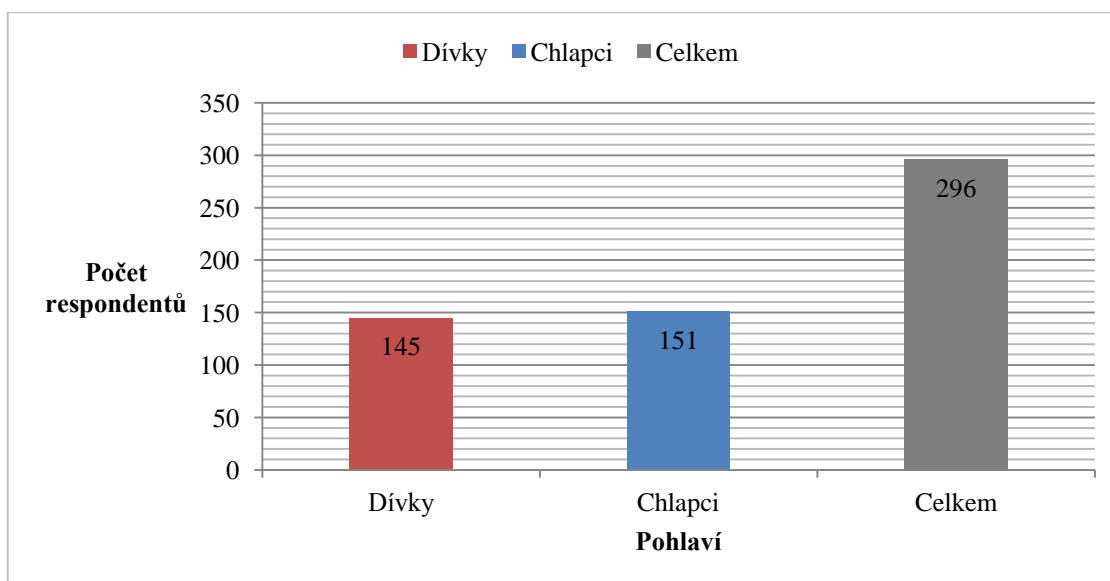
a zároveň početné zastoupení středních škol s širokou nabídkou oborů. Pro toto město tedy platí, že si žáci ze základních škol volí školu střední ve tomtéž městě.

Po zjištění konkrétního počtu žáků píseckých základních škol byly vybrány náhodným výběrem ještě 3 základní školy z jiných krajů s cílem navýšení počtu respondentů v prvním sběru. Výběrový soubor tedy tvořilo celkem 10 základních škol, z toho 7 z Písku, 1 škola z města Radnice, 1 škola z Velkého Meziříčí a 1 škola z Jindřichova Hradce.

**Výběrový soubor** naší longitudinální studie tvořilo v prvním sběru celkem 296 respondentů. V druhém sběru, který musel proběhnout z důvodu pandemické situace již v online formě, vyplnilo dotazník z celkového souboru respondentů 93 žáků. Ve třetím, taktéž online sběru, vyplnilo dotazník 66 respondentů. Jelikož se jedná o soubor, který byl testován opakovaně a počet respondentů celkového výběrového souboru se postupně snižoval, záleží na výběru hlediska, ze kterého budeme hodnotit počet zastoupení v základním souboru. Pokud se ale přikloníme k pohledu na počáteční bod výzkumu, v prvním sběru tvořil náš výběrový soubor s 296 respondenty 0,35 % z celého obsáhlého základního souboru všech základních škol ČR.

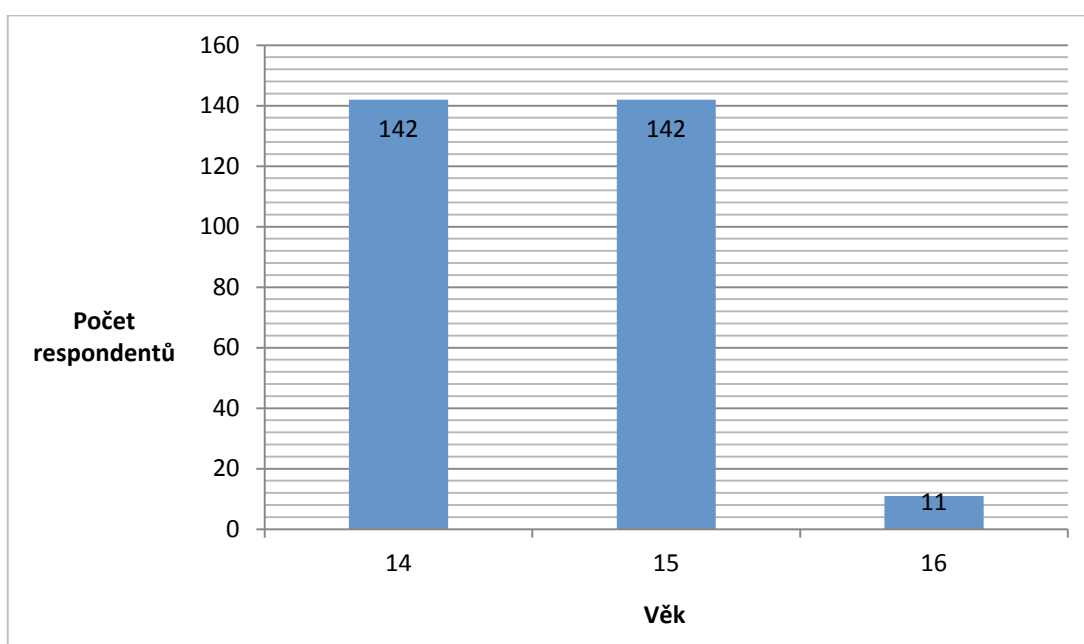
Z výběrového souboru bylo v prvním kole sběru dat 145 dívek (průměrný věk = 14,50; SD ± 0,54) a 151 chlapců (průměrný věk = 14,63; SD ± 0,62). Z hlediska pohlaví se nám tedy podařilo naplnit výběrový soubor v poměru 48,99 % dívek oproti 51,01 % chlapců. Rozložení respondentů z hlediska pohlaví zobrazuje graf 2.

**Graf 2: Rozložení respondentů výběrového souboru podle pohlaví**



Graf 3 znázorňuje rozložení respondentů v prvním sběru dat z hlediska věku žáků, který se v průběhu celého výzkumu pohyboval v rozmezí 14–16 let (1. až 3. sběr dat). Při prvním sběru dat dosahovali žáci věku v rozpětí 14–15 let. Respondenty ve věku 16 let vidíme v grafu 3 jako okrajovou skupinu ve velmi malém zastoupení. Méně zastoupená věková kohorta v prvním sběru dat však pro celkové výsledky našeho šetření nehraje významnou roli jelikož pro vyvozování závěrů celé práce neporovnáváme kategorie z pohledu věku, nýbrž navštěvované třídy.

**Graf 3: Rozložení respondentů podle věku v prvním měření dat**



Při 3. sběru dat (na středoškolském stupni vzdělávání) spadalo 17 respondentů na střední školy a 20 respondentů navštěvovalo gymnázia. Pro náš výzkumný záměr bylo důležité také početní zastoupení respondentů v jednotlivých třech sběrech dat. Výsledky z těchto měření totiž budou mezi sebou porovnávány. Proto bylo nutné spárovat celkem tři autentické sady testových baterií a tato data přiřadit k jednotlivým respondentům. Finální zastoupení účastníků výzkumu v jednotlivých sběrech po spárování prezentuje tabulka 3.

**Tabulka 3: Zastoupení respondentů ve spárovaných měřeních**

Vyplnění	Počet respondentů
Výchozí počet v 1. sběru	296
1. a 2. sběr	93
1. a 3. sběr	66
2. a 3. sběr	45
1., 2. i 3. sběr	45

Řádek z tabulky 3 s názvem „1. a 2. sběr“ počítá s respondenty, kteří odpovídali jak v prvním, osobním sběru, tak ve druhém, online sběru dat. Druhý řádek zachycuje respondenty, kteří dotazník vyplnili v prvním osobním měření a ve třetím online měření. Předposlední a poslední řádek představuje totožný počet jedinců z toho důvodu, že ve druhém a třetím sběru dat odpovídali pouze respondenti, kteří odpovídali zároveň ve všech třech měřeních. K vyplnění dotazníku v druhém kole sběru dat byli přizváni pouze účastníci z prvního kola sběru dat, kteří nám poskytli e-mailovou adresu. Nemohlo se tedy stát, že by se ve výzkumu objevili jedinci odpovídající pouze ve druhém a třetím sběru dat.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného souboru, nejedná se tedy o reprezentativní soubor respondentů a tedy následně získaná data nelze zobecnit na celou populaci.

## 8 Aplikovaná metodika

Operacionalizace výzkumného problému probíhala prostřednictvím sběru dat za pomoci tří metod vytvořených na Katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Pro naši práci jsme využili Škálu agresivity Dolejše, Suché a Skopala (2014), Škálu depresivity Dolejše, Skopala a Suché (2018) a Dotazník hraní digitálních her (Suchá, Dolejš, Pipová & Charvát, 2019). Uvedené tři metody budou v následující kapitole představeny a podrobněji popsány včetně uvedených příkladů položek.

### 8.1 Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (SADSS)

Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (dále jen SADSS) (v tisku) zaměřující se na míru agresivity u jedinců vycházející z Dotazníku agresivity Busse a Perryho (1992) (dále jen BPAQ) dělí agresi do čtyř faktorů – fyzická agrese, verbální agrese, hněv a hostilita. Při tvorbě nástroje pro českou populaci autoři Dolejš, Skopal a Suchá (2014) vyhodnotili faktor verbální agrese jako příliš slabý ukazatel, proto se v jejich metodě setkáme pouze s faktorem fyzická agrese, hněv a hostilita. Metoda se ve finální verzi skládá z celkem 24 položek konstruovaných ve formě tvrzení. V subškále fyzická agresivita může respondent 11 až 44 bodů, ve faktoru hněv 8 až 32 bodů a v hostilitě 5 až 20 bodů. Respondent při vyplňování dotazníku označuje míru svého souhlasu či nesouhlasu prostřednictvím škály Likertova typu se 4 stupni od rozhodně souhlasím, až po rozhodně nesouhlasím. Obdobně jako BPAQ se dá i metoda SADSS označit za sebesuzovací inventář agresivity.

Faktor **fyzická agrese** je ve škále sycen 11 položkami a jako příklad uvádíme položku číslo 11: „*Když se naštvu, jsem schopný/á něco rozbít.*“

**Hněv** v metodě reprezentuje celkem osm položek, přičemž jako příklad uvádíme tvrzení číslo 23: „*Bohužel, patřím k těm, kteří se často rozzuří.*“

**Hostilita** je v metodě zastoupena celkem pěti položkami a jednou z nich je například tvrzení číslo 1: „*Většina lidí je proti mně.*“

### 8.2 Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS)

Škála depresivity Dolejše, Skopala a Suché (dále jen SDDSS) o 20 položkách umožňuje posoudit míru depresivních příznaků u daného jedince, a to v relativně krátkém časovém horizontu. Respondent může získat 20 až 80 bodů. Jedná se o sebesuzovací škálu symptomů a projevů depresivity zaměřených například na pesimistické ladění, negativní vnímání, zvýšenou únavu či poruchy spánku. Metoda

vychází z často využívané metody Beckovy škály depresivity (Beck, Steer & Brown, 1996) označované jako BDI-II. Výhodou pro náš výzkum je zaměření nástroje SDDSS na skupinu českých adolescentů a především na neklinickou populaci osob. Položky jsou konstruované ve formě tvrzení, u kterých respondent volí hodnocení na čtyřstupňové škále ve znění: Rozhodně nesouhlasím, Nesouhlasím, Souhlasím nebo Rozhodně souhlasím. Minimum získaných bodů je 20 a maximum 80 (Dolejš, Skopal, Suchá, Charvát, 2018).

Pro příklad uvádíme položku číslo 16, která demonstruje zmíněné projevy potíží se spánkem: „*Probouzím se o 1 až 2 hodiny dříve než obvykle a nemohu už znovu usnout.*“

### **8.3 Dotazník hraní digitálních her (DHDH)**

Dotazník hraní digitálních her (dále jen DHDH) je obecně metodou umožňující získat informace o vztahu respondentů k hraní digitálních her. Nástroj se skládá z 30 základních položek a dvou doplňujících otázek na dobu strávenou hraním digitálních her. Jedinec může v metodě získat 0 až 30 bodů. DHDH poskytuje na základě získaného skóre v metodě možnost zařadit jedince do jedné ze tří kategorií hráčů, kterými jsou: bezproblémoví hráči, problémoví hráči a závislí hráči. Položky jsou v metodě uvedeny jako otázky, na které respondent odpovídá Ano/Ne, přičemž minimální možný skór v metodě odpovídá 0 bodům a maximální skór 30 bodům. Dvě doplňující otázky na čas se pak ptají na průměrnou dobu strávenou hraním v pracovních dnech a ve dnech volna (Suchá et al., 2019).

Jako příkladovou otázku metody DHDH uvádíme položku číslo 24: „*Stává se ti, že překračuješ čas určený na hraní (např. chtěl/a jsi hrát do 8 hodin a hraješ do 9 hodin)?*“.

## 9 Technické provedení a etika výzkumného projektu

Longitudinální výzkumné šetření bylo realizováno v rozmezí roků 2019 až 2021 s cílem dlouhodobého sledování vývoje vybraných osobnostních proměnných a vztahu k hraní digitálních her u adolescentů z devátých tříd, kteří přecházejí na různé typy středních škol. Z důvodu náročného technického provedení celého výzkumného projektu se na šetření podílel tým tří výzkumníků, kteří spolupracovali na přípravě projektu a především na samotném sběru dat ve třech opakováních. Tento projekt byl podpořen grantovou podporou Filozofické fakulty (IGA\_FF\_2021\_049).

### 9.1 Technický plán výzkumu

Prvním krokem v realizaci naší práce bylo zpracování teoretických východisek vybraných témat. Na základě analýzy dostupných podkladů vznikla rešerše literatury související s okruhem témat adolescence, agresivity, depresivity a hraní digitálních her. Důležitým bodem v procesu celého výzkumu byla tvorba technicko-ideového plánu, v rámci kterého došlo k rozvržení časového harmonogramu sběru dat do tří běhů, dále k rozdělení vybraných škol mezi jednotlivé výzkumníky a v neposlední řadě byla v tomto plánu zvažována rizika navrhnutého náročného výzkumného designu spolu s možným náhradním řešením jednotlivých rizik. Dalším krokem bylo sestavení dotazníkové baterie z jednotlivých psychodiagnostických nástrojů zaměřených na vydefinovaný okruh témat a proměnných.

Nejdůležitějším a pravděpodobně nejnáročnějším krokem první fáze původního záměru výzkumu bylo navázání spolupráce a získání souhlasu k zapojení do šetření od participujících škol. Převážnou část zapojených škol tvořily školy z města Písek. K úspěšnému oslovení a zapojení všech základních škol dopomohla velkou měrou spolupráce s vedoucí odboru školství a kultury města Písek, která nad sběrem dat na píseckých základních školách převzala záštitu. Toto město bylo strategicky vybráno po analýze mapy a přehledu základních škol na území ČR, z nichž právě město Písek odpovídalo svým rozmístěním škol nejvhodnějšímu uspořádání pro realizaci našeho longitudinálního výzkumného designu pomocí osobního sběru, a to z důvodu centralizace velkého počtu základních i středních škol v rámci jednoho města. Zároveň město nabízí širokou nabídku studijních středoškolských oborů. Je zde tedy menší pravděpodobnost, že se žáci základních škol rozejdou na střední školy do vícero vzdálenějších měst, kde by byl původně zamýšlený osobní sběr dat ztížený a opakované

měření u všech respondentů nereálné. Většina žáků těchto základních škol směřuje na střední školy ve stejném městě, kde mělo dle prvotního výzkumného záměru dojít k opakovanému osobnímu sběru dat. Pro zvýšení počtu respondentů v prvním sběru jsme na základě náhodného výběru oslovili mimo Písek dalších pět škol, z nichž se tři zapojili do našeho výzkumného šetření (viz kapitola 7).

Oslovení jednotlivých škol proběhlo prostřednictvím dopisu s žádostí o zapojení do výzkumu směřovaného k rukám ředitelů základních škol a taktéž jim byl zaslán informační email, kde byly ředitelům představeny další potřebné informace týkající se dotazování žáků. Týden po doručení žádosti došlo k navázání telefonického kontaktu s řediteli škol, případně nepedagogickými pracovníky (psycholog, školní preventista, speciální pedagog), se kterými byl v případě souhlasu se zapojením do výzkumu naplánován vhodný termín sběru dat.

## 9.2 Sběr dat

Následujícím krokem byla realizace již samotného sběru dat. **První kolo sběru dat** proběhlo osobně v prosinci roku 2019. Žáci, kteří odevzdali nejpozději v den testování souhlas zákonného rodiče, vyplňovali v tomto kole sběru dat testovou baterii ve formě tužka papír v průběhu jedné vyučovací hodiny. Respondenti byli seznámeni s účelem výzkumné studie, s plánovanými dalšími dvěma termíny testování a byly jim předány instrukce k označování odpovědí v dotazníkové baterii. Po vyplnění bylo žákům poděkováno za účast ve výzkumné studii.

Po přibližně 6 měsících od prvního kola sběru dat, tedy v červnu 2020, bylo naplánováno **druhé kolo sběru dat** opět formou osobní návštěvy základních škol, které však již z důvodu pandemické situace v souvislosti s onemocněním COVID-19 nebylo možné realizovat. Z tohoto důvodu proběhlo v naplánovaném období (červen 2020) druhé kolo testování prostřednictvím online dotazníku, který jsme rozposlali všem respondentům, kteří nám během prvního sběru dat předali emailovou adresu pro případ, že by v termínech dalších dvou testováních nebyli ve škole přítomni. Online testová baterie se skládala ze stejných dotazníků jako testová baterie v prvním sběru dat formou tužka papír. Mimo jiné byl v oslovovacím emailu opět představen celý záměr studie, tak jako tomu bylo v dopise pro ředitele škol.

Rok od prvního testování mělo proběhnout dle původního plánu výzkumu další kolo, opět prostřednictvím osobního vyplnění dotazníkové baterie formou tužka papír. Plánem bylo oslovit studenty po částečném zaběhnutí se v novém prostředí, tedy zhruba

po třech měsících studia na středním stupni vzdělávání. Bohužel se ani **třetí kolo sběru dat** nepodařilo realizovat z důvodu nepříznivé pandemické situace s onemocněním COVID-19. Došlo tedy k opakování druhého kola sběru dat v online formě.

### 9.3 Etika výzkumu

Jelikož je naše studie v prvním sběru dat zaměřena na respondenty ve věku mladším 18 let, pro možnost vyplnění testové baterie v rámci našeho výzkumu bylo podmínkou podepsání **souhlasu s účastí ve výzkumné studii** zákonným zástupcem a odevzdání tohoto potvrzení před zahájením sběru dat na škole. Svůj souhlas s účastí ve výzkumu udělili také samotní respondenti. Během první administrace výzkumníkem byli respondenti před vyplněním testové baterie obeznámeni s anonymitou a důvěrným uchováním veškerých sdělených údajů a odpovědí, které budou použity výhradně k účelům výzkumné studie a nebudou zpřístupněny třetím osobám mimo výzkumný tým. Respondentům bylo dále sděleno, že i přes souhlas zákonných zástupců je jejich účast ve výzkumu zcela dobrovolná a pokud nechtějí na některé z otázek odpovídat, nemusí tak činit a v jakékoliv fázi šetření mohou z výzkumu odstoupit.

V průběhu realizace testování i celé výzkumné studie byly dodržovány etické principy a zákonné normy týkající se uchovávání a manipulace s daty ale i zásady ve vztahu k samotným respondentům a dalším zúčastněným osobám, jako například k personálu škol. Zásadním etickým principem našeho výzkumu je respekt **a ohled vůči účastníkům** našeho šetření. Respondenty by nemělo zatěžovat více, než jiné každodenní události. Druhou normou výzkumu je **právo na informace** o záměru, cílech a využití poskytnutých dat. Třetí zásadu můžeme nazvat jako právo týkající se **soukromí a důvěrnosti informací**, kam spadá také ochrana osobních dat. V neposlední řadě označujeme za zásadní **právo na odstoupení** z výzkumu v jakékoliv jeho části (Ferjenčík, 2010).

Se získanými daty od respondentů bylo nakládáno v souladu s GDPR. Shromažďování, uchovávání a zpracovávání osobních údajů se tedy řídilo dle aktuálně platné legislativy (GDPR, Zákon č. 101/2000 SB.).

Za účelem ochrany poskytnutých dat respondentů budou po ukončení výzkumné studie veškeré vyplněné testové baterie skartovány a data z online sběrů budou smazána. Pro uchování a zpracování výsledků budou použity pouze výsledné skóry a hromadně uspořádaná data, podle kterých nelze dohledat konkrétní účastníky výzkumu.



## 10 Metody zpracování a analýzy dat

Po prvním kole došlo k přepisu dat do elektronické podoby v programu Microsoft Office Excel. Při druhém a třetím online sběru dat se odpovědi respondentů ukládaly automaticky do souboru Microsoft Office Excel, ve kterém bylo potřeba upravit formát některých záznamů, aby korespondovaly s ručním přepisem z prvního kola sběru dat. Po přepisu následovalo čištění souboru s daty a počítání potřebných skóru pro všechny metody, případně jejich jednotlivé subškály. Ve třetím kroku zpracování dat pro statistickou analýzu bylo provedeno párování dat respondentů ze všech tří kol sběru dat, pro vznik finálního přehledu odpovědí jednotlivců srovnaných za sebou dle pořadí sběrů. Tento konečný soubor dat byl převeden do programu Statistica 13.4.

V první fázi statistické analýzy dat jednotlivých sběrů proběhlo u všech proměnných (agresivita, depresivita, hraní digitálních her) ověření normality rozložení pomocí Saphiro-Wilkova testu, který určil výběr statistických nástrojů k vyhodnocení dat.

V druhé fázi došlo k posouzení spolehlivosti vybraných metod pomocí koeficientu Cronbachova alfa. Tento ukazatel reliability metod z hlediska vnitřní konzistence poskytl porovnání s hodnotami použitých nástrojů v dříve realizovaných výzkumech. U tohoto ukazatele počítáme s přijatelnou hodnotou nad 0,7 (Hendl, 2012).

Jelikož pracujeme se složitějším výzkumným designem operujícím s celkem třemi sběry dat odlišných počtů respondentů, zvolili jsme pro porovnání jednotlivých sběrů základní testovou statistiku přinášející přehledné dílčí výsledky, a to párový t-test pro vnitrosubjektový design s opakovaným měřením jedné skupiny respondentů vykazující normální rozložení. U souborů, ve kterých normální rozložení zaznamenáno nebylo, se pracovalo s neparametrickým Wilcoxonovým párovým testem či s nástrojem Friedmanova ANOVA pro více než dva soubory. Pro získání některých ukazatelů rozdílů byl dále použit Tukeyův post hoc test, který zároveň poskytl srovnání vybraných skupin v tabulkovém zobrazení.

## 11 Popis a interpretace výsledků

V této části práce se zaměříme na popis a interpretaci výsledků metod získaných prostřednictvím statistické analýzy dat. Na základě prezentace těchto výsledků

se postupně vyjádříme ke stanoveným výzkumným hypotézám, které poslouží k vyvozování závěrů celé studie. U vybraných analýz budou hodnoty srovnány s dříve realizovanými výzkumnými studii zaměřenými na totožnou či příbuznou problematiku osobnostních proměnných. Výsledky budou tematicky uspořádány dle pořadí popisu osobnostních charakteristik v teoretické části této práce.

Uvedené počty vyplněných dotazníků, tedy i čísla souborů respondentů u jednotlivých metod, se liší. Důvodem je jednak to, že respondenti některé položky či celé dotazníky v rámci dobrovolnosti nevyplnili, ale také tím, že v průběhu výzkumné studie během jednoho roku ubývalo aktivních účastníků zapojených do vyplňování, tak jak je to u longitudinálních studií, nejen v online formě, běžné.

Ještě před samotnou analýzou nástrojů jsme se rozhodli uvést zastoupení respondentů v jednotlivých metodách a sběrech, jelikož pracujeme s celkem třemi koly měření. Ty bylo nutné mezi sebou spárovat a přiřadit k jednotlivým respondentům. Finální zastoupení účastníků výzkumu v jednotlivých sběrech po spárování prezentuje tabulka 4.

**Tabulka 4: Počty respondentů se spárováním v metodách v průběhu tří sběrů dat**

Nástroj	První sběr	Druhý sběr	Třetí sběr
SADSS	114	93	66
SDDSS	113	93	64
DHDH	113	92	64

Spárováním zde myslíme situaci, kdy bylo možné k jednomu respondentovi přiřadit alespoň dva ze tří realizovaných sběrů. Pro SADSS to tedy dle tabulky 4 znamená, že v prvním sběru bylo 114 respondentů, kteří odpověděli ve všech třech sběrech (45 respondentů), k tomu ještě ti, co odpovídali jen v prvním a druhém sběru (48 respondentů) a ještě respondenti, kteří vyplnili testovou baterii v prvním a třetím sběru dat (21 respondentů).

## 11.1 Analýza použitých nástrojů

V kapitole věnované použitým nástrojům budou představeny podrobné hodnoty z jednotlivých metod, které jsme k zachycení daných proměnných použili a jejichž výsledná data poslouží k samotnému statistickému vyhodnocení a interpretaci výsledků celého výzkumu. Naším cílem je představit bodovací systém konkrétních metod, včetně hranic minimálního a maximálního skóre, průměrné hodnoty získaných bodů či rozložení četnosti v odpovědích.

### 11.1.1 Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (SADSS)

Škála ve finální verzi obsahuje celkem 24 položek konstruovaných jako tvrzení. Získané body nástroj dělí dle tří vydefinovaných subškál. Ve faktoru fyzická agresivita může jedinec na 11 položkách získat 11 až 44 bodů, ve faktoru hněv s 8 položkami 8 až 32 bodů a ve faktoru hostilita s 5 položkami 5 až 20 bodů. Průměrné skóre pro celkovou agresivitu ( $M = 49,78$ ,  $SD \pm 12,03$ ;  $M = 49,95$ ,  $SD \pm 12,47$ ;  $M = 45,39$ ,  $SD \pm 11,23$ ) i pro jednotlivé komponenty v jednotlivých sběrech u metody SADSS včetně hodnot směrodatné odchylky, minima a maxima pro daný sběr prezentuje tabulka 5. Přestože se celková agresivita ve finální verzi metody SADSS jako ukazatel nepoužívá, pro náš výzkumný záměr ji uvádíme jako možnost poukázat na celkové rozdílnosti mezi sběry.

**Tabulka 5: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody SADSS**

SADSS	První sběr				Druhý sběr				Třetí sběr			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>Fyzická agresivita</b>	20,05	6,73	11	42	19,44	6,47	11	42	18,11	5,98	11	39
<b>Hněv</b>	18,43	5,68	8	32	18,73	6,04	8	32	17,41	5,37	8	31
<b>Hostilita</b>	11,30	3,08	5	20	11,78	3,40	5	20	9,88	2,91	5	18
<b>Celkem</b>	49,78	12,03	27	81	49,95	12,47	24	83	45,39	11,23	24	77

Pro měření touto metodou jsme měli v naší studii k dispozici v prvním kole soubor 114 respondentů, v druhém kole 93 respondentů a 66 respondentů ve třetím kole sběru dat, jak uvádí tabulka 4.

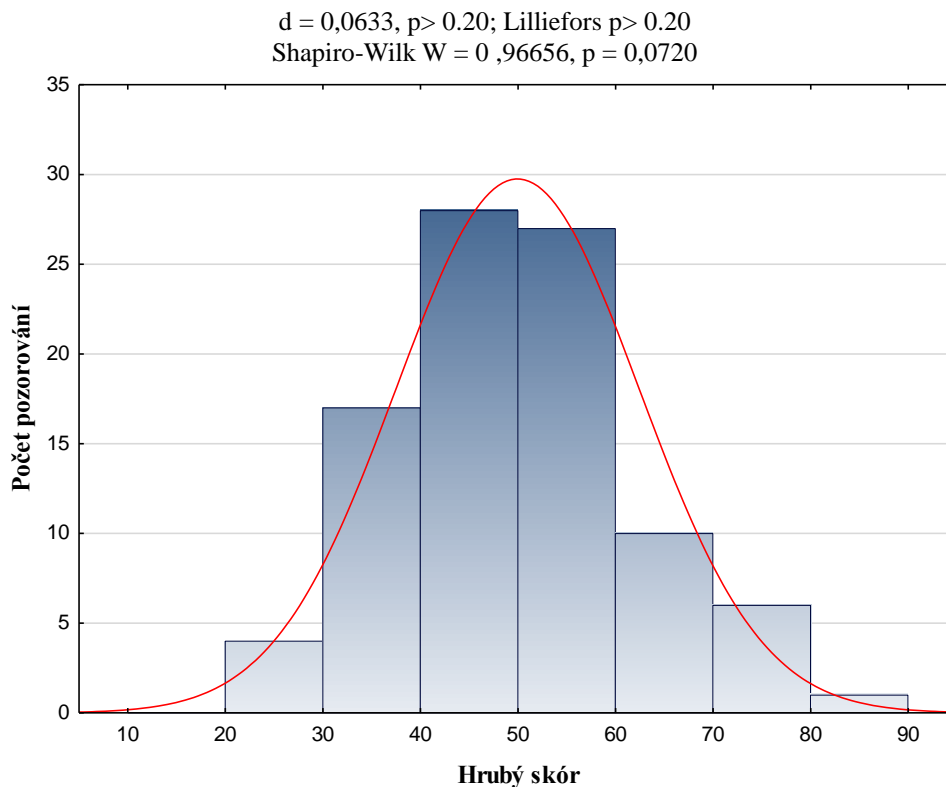
Pro hodnocení reliability metody byl vypočítán pro jednotlivé faktory ukazatel

Cronbachova alfa. Jelikož v naší výzkumné studii dosahoval hodnoty 0,94 ve faktoru fyzické agresivity, 0,93 ve faktoru hněv, 0,89 ve faktoru hostilita a v celkové agresivitě 0,93, můžeme hodnotit vnitřní konzistenci a spolehlivost celého nástroje jako velice vysokou. Reliabilita byla u všech použitých metod výzkumu zjišťována na základě analýzy celého souboru, díky čemuž se při opakovaném měření v longitudinálním šetření podařilo zajistit měření spolehlivými nástroji ve všech sběrech.

Tvorba příručky metody SADSS s konečnou podobou norem je momentálně v procesu vzniku, prozatím tedy nemůžeme srovnat naše hodnoty s oficiálními údaji přímo od autorů metody, které budou obsahem testové příručky k metodě. Nástroj byl však použit například ve výzkumu Dolejše a kolektivu (2016), kde se ukázal jako nejslabší dle Cronbachovy alfy faktor hostilita s hodnotou 0,80. Vyšší hodnoty byly zjištěny u faktoru hněv a u celkového skóru agresivity (oba 0,92). U faktoru fyzické agresivity pak autoři naměřili Cronbachovu alfu s hodnotou 0,89.

Rozložení hrubých skórů v našem souboru pro metodu SADSS zachycuje graf 4. Prezentované rozložení skórů pochází z druhého sběru dat, ve kterém byl zaznamenán výrazný úbytek respondentů oproti prvnímu sběru. Data z druhého měření tak ve vyšší míře odpovídají datům, na základě kterých budou vyvozovány naše závěry.

**Graf 4: Rozložení hrubých skórů v bodových kohortách pro SADSS**



### 11.1.2 Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS)

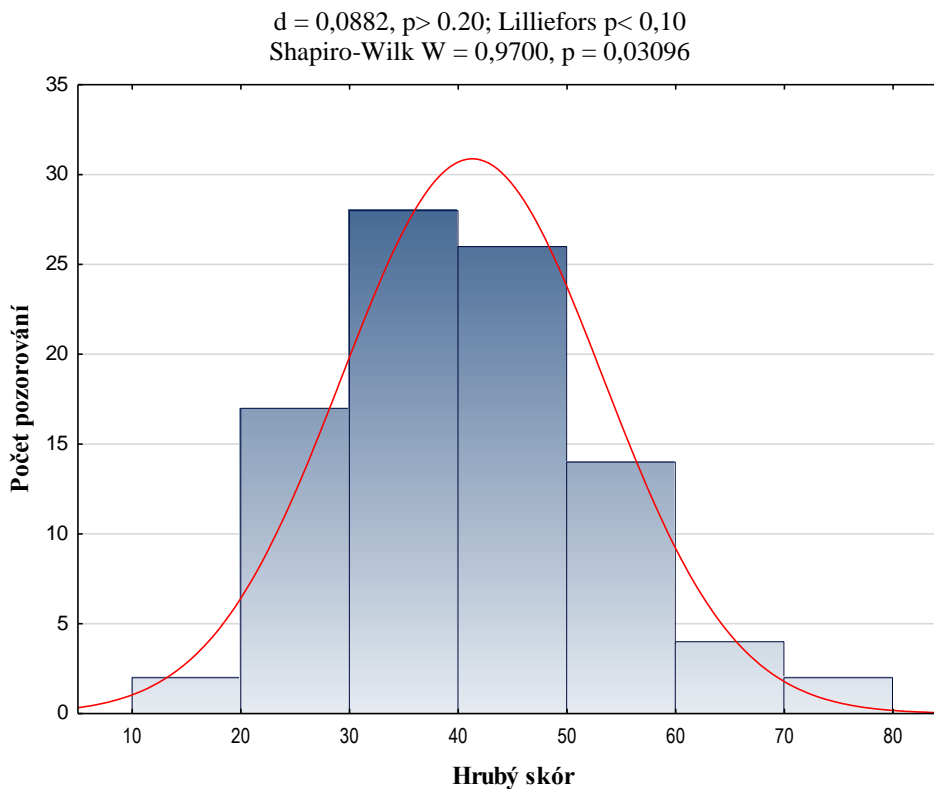
Respondent v této metodě může získat minimálně 20 a maximálně 80 bodů ve 20 položkách. Hodnoty zjištěné pro metodu SDDSS ( $M = 40,40$ ,  $SD \pm 10,66$ ;  $M = 41,29$ ,  $SD \pm 12,02$ ;  $M = 37,91$ ,  $SD \pm 11,35$ ) z jednotlivých sběrů uvádí tabulka 6. Nejvyššího průměrného skóre bylo dosaženo ve druhém měření. Rozložení skóre v metodě SDDSS z druhého sběru dat prezentuje graf 5.

**Tabulka 6: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody SDDSS**

	První sběr				Druhý sběr				Třetí sběr			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>SDDSS</b>	40,40	10,66	21	71	41,29	12,02	20	80	37,91	11,35	20	67

Pro analýzu dat v rámci metody SDDSS jsme měli k dispozici v prvním měření 113 respondentů, ve druhém 93 respondentů a ve třetím 64 respondentů.

**Graf 5: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro SDDSS**



Spolehlivost nástroje dokládá koeficient Cronbachova alfa, který na našem souboru respondentů dosáhl hodnoty 0,84. Ve standardizačních výzkumech pro tuto metodu však ukazatel vnitřní konzistence a spolehlivosti vykazoval ještě vyšších hodnot. Například ve studii Dolejše, Zemanové a Vavrysové (2017) dosahovala Cronbachova alfa hodnoty 0,91 (měřeno u skupiny studentů gymnázií a žáků druhého stupně základních škol) a na populaci českých dospělých 0,92.

### 11.1.3 Dotazník hraní digitálních her (DHDH)

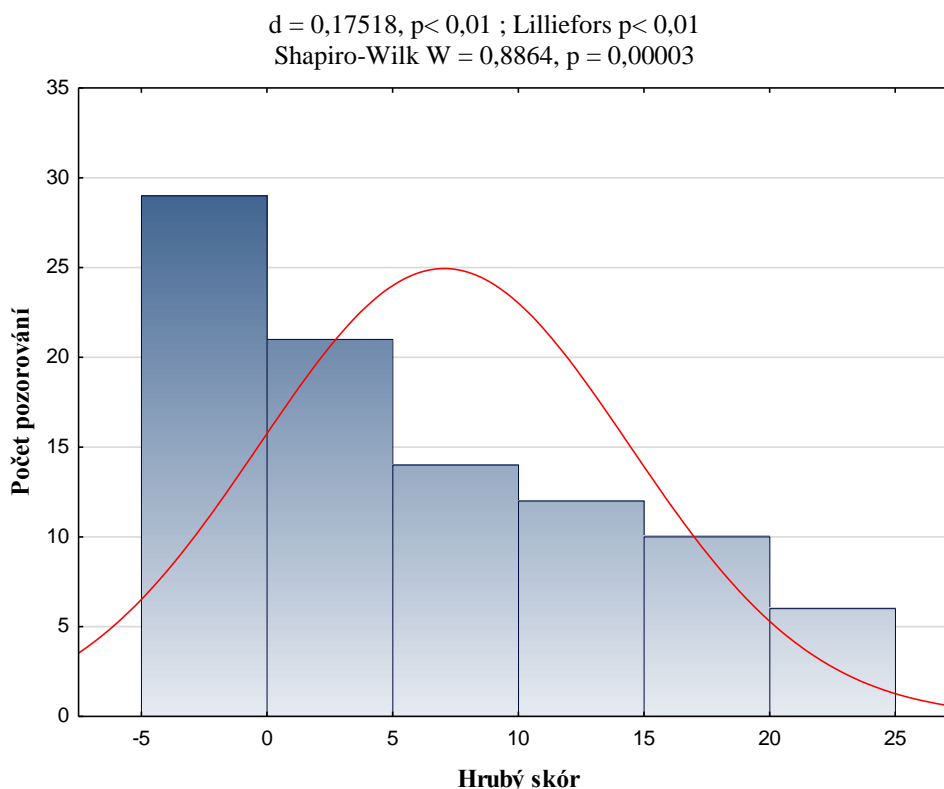
Metoda se 30 položkami umožňuje několik způsobů interpretace získaných dat včetně zařazení do příslušné kategorie hráčů či zhodnocení doby trávené hraním digitálních her. Pro naše účely porovnání v průběhu času a mezi dvěma kategoriemi studentů různých typů středních škol poslouží zejména základní hodnota průměrného dosaženého skóre, které může u tohoto nástroje nabývat hodnoty v rozmezí 0 až 30 bodů. Konkrétní průměrné skóre pro jednotlivá měření ( $M = 8,26$ ,  $SD \pm 7,63$ ;  $M = 7,72$ ,  $SD \pm 7,15$ ;  $M = 8,19$ ,  $SD \pm 7,41$ ) a další hodnoty z našeho výzkumu pro metodu DHDH uvádí tabulka 7. V tabulce 7 můžeme sledovat nejnižší naměřené skóre ve druhém měření, kde bylo na nejnižší hodnotě také získané maximum bodů.

**Tabulka 7: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody DHDH**

	První sběr				Druhý sběr				Třetí sběr			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>DHDH</b>	8,26	7,63	0	30	7,72	7,15	0	24	8,19	7,41	0	25

V analýze dat jsme mohli pracovat celkem se 113 respondenty z prvního kola sběru. Ve druhém měření klesl počet jedinců na 92 a ve třetím sběru dat na 64 respondentů. Rozložení hrubých skóre ve druhém měření pro metodu DHDH vyobrazuje graf 6.

**Graf 6: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro DHDH**



Z grafu 6 je jasně patrné, že nástroj s hrubými skóre nevykazuje normální rozložení, stejně jako to u standardizovaného souboru popisují autoři metody v monografii věnované DHDH (Suchá et al., 2019). Pro další analýzu dat z tohoto nástroje bude tedy použita statistika neparametrického charakteru pro dvě a více opakovaných měření.

Pro metodu DHDH dosáhl koeficient Cronbachovy alfy hodnoty 0,94, která poukázala na vysokou spolehlivost. Autoři metody v monografii DHDH uvádějí reliabilitu nástroje na základě tetrachorických korelací až na hodnotě 0,97 (Suchá et al., 2019).

## 11.2 Interpretace stěžejních výsledků

Cílem této kapitoly je analýza získaných dat a interpretace výsledků, které poslouží k vyvozování závěrů výzkumného šetření i celé naší práce. Stěžejní částí kapitoly bude postupné ověřování hypotéz na základě statistické analýzy jednotlivých proměnných. Výsledky budou ověřovány na stanovené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  vybraných statistických nástrojů. Výsledky budou prezentovány ve stejném pořadí, ve kterém byly stanoveny výzkumné hypotézy. Pro lepší organizaci a přehled

vyhodnocování, výsledky rozdělíme do dvou větších celků podle hlediska, ze kterého byly hypotézy stanoveny, tedy z pohledu možného rozdílu na základě pandemie COVID-19 (před pandemií, po první vlně, po druhé vlně), dle pohlaví (dívky, chlapci) a typu střední školy (G, SŠsM).

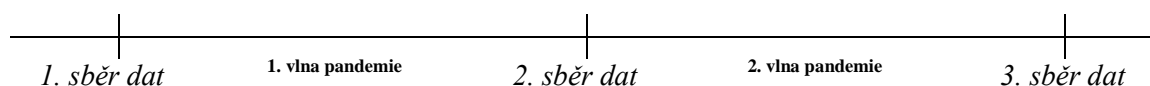
Ještě před interpretací a popisem jednotlivých výsledků výzkumu je nutné zmínit, že soubor pochází z longitudinálního výzkumného designu, tudíž je oproti jiným souborům pocházejících ze statických srovnávacích studií složitější a velice specifický. Z důvodu dlouhodobého sledování není možné udržet tentýž soubor sledovaných respondentů, takže se i ve vyhodnocování budou některé porovnávané kohorty početně lišit. To může způsobovat mírné rozdíly v porovnávání sběrů mezi sebou, jelikož celkový soubor, například z prvního sběru, může dosahovat mírně odlišného hrubého skóre ve srovnání prvního a druhého měření, než ve srovnání prvního a třetího sběru. Pro každý porovnávaný pár měření může chybět určitý počet vyplnění od stejných respondentů, tudíž se do porovnávání nemohou započítat a vyřazení jejich odpovědí může průměrný hrubý skór z daného sběru mírně změnit. Zároveň mohlo dojít také k tomu, že úbytek dat navýšila absence odpovědí v některých položkách na základě dobrovolnosti vyplnění. Na tyto limity můžeme narazit také při zobrazení těchto dat v grafech.

### 11.2.1 Agresivita, depresivita a hraní her během pandemie COVID-19

Nejprve bude provedena analýza dat a vyhodnocení možného vlivu pandemie COVID-19 na jednotlivé proměnné v průběhu času. Porovnány budou celkem tři měření, která byla realizována vždy v rozestupu 6 měsíců. Naše výzkumné hypotézy předpokládají změnu průměrného skóre u respondentů ve všech třech proměnných po první i po druhé vlně pandemie jako vliv na psychické prožívání jedince. Při prezentaci výsledků budeme postupovat od grafických znázornění až ke konkrétnímu porovnání měření v párech.

Pro připomenutí uvádíme, že první měření bylo realizováno před pandemií COVID-19, druhé měření po první vlně pandemie a třetí měření po vlně druhé. Grafické znázornění průběhu sběru dat v průběhu pandemie znázorňuje schéma 1.

**Schéma 1: Průběh sběrů dat během pandemie COVID-19**





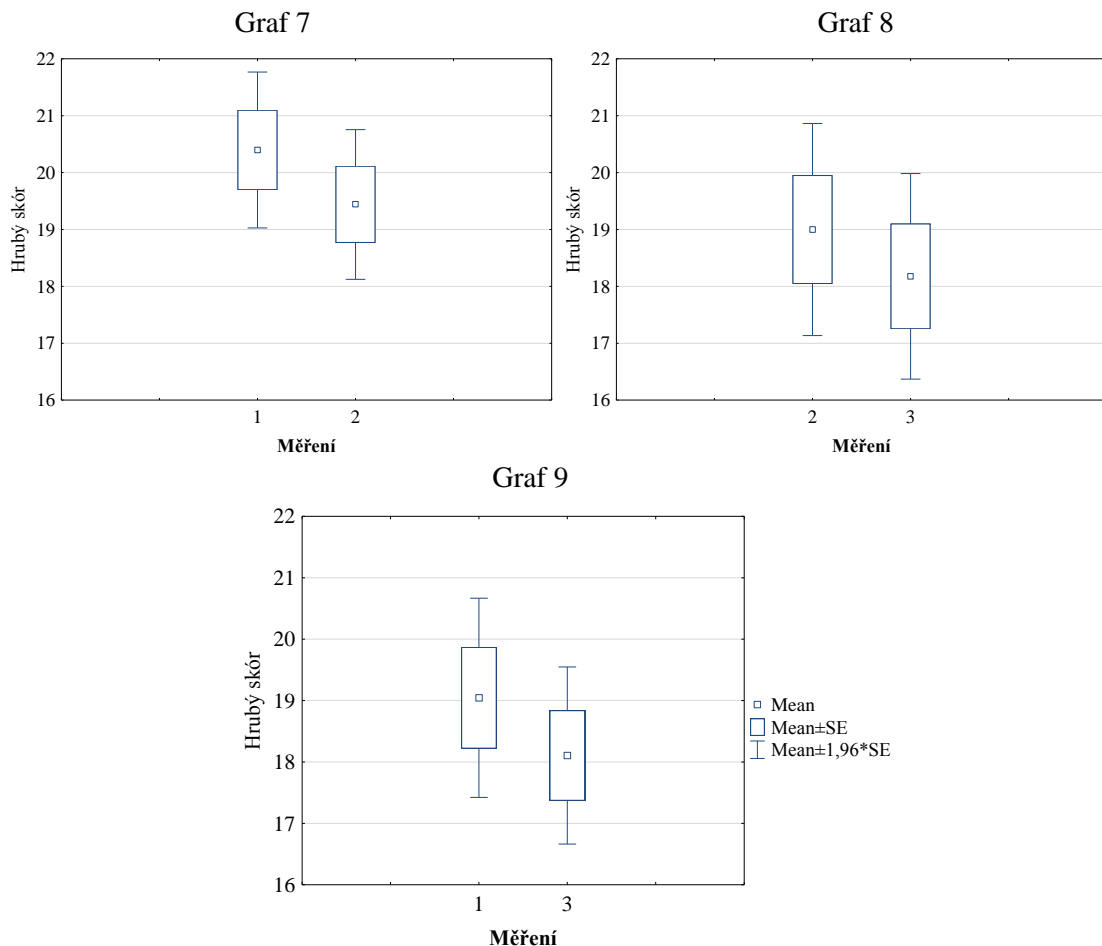
### 11.2.2.1 Agresivita a vliv pandemie COVID-19

První analyzovanou osobnostní proměnnou je agresivita měřena metodou SADSS, pro kterou postupně představíme tři subškály (fyzická agresivita, hostilita, hněv) v průběhu tří sběrů dat, které jsme pro zjištění možného vlivu první či druhé vlny pandemie porovnávali vždy v páru dvou měření.

#### Fyzická agresivita

Grafické znázornění srovnávaných párů měření faktoru fyzická agresivita představují následující krabicové grafy 7, 8 a 9. Stejný postup prezentace dat bude uveden i v dalších faktorech agresivity a následujících proměnných.

**Graf 7, 8, 9: Dosažení skóre ve faktoru fyzická agresivita v porovnání párů měření**



V uvedených grafech 7, 8 a 9 lze pozorovat pokles u všech porovnávaných párů měření. Grafická zobrazení však představují pouze obrazové zachycení směru vývoje a nelze na jejich základě rozhodovat o skutečných statistických významnostech rozdílů.

Z analýzy dat na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ , ve které jsme použili t-test pro dva závislé výběry s opakovaným měřením, nevyplývá statisticky významný rozdíl u žádného z porovnáání. Výraznější rozdíl, který ovšem těsně nepřekročil stanovenou hranici statistické významnosti, byl naměřen mezi prvním a druhým sběrem dat ( $t = 1,96$ ;  $p = 0,051$ ), tedy před pandemií a po první vlně. Signifikantní rozdíl nebyl zjištěn ani mezi prvním a třetím sběrem, kde však můžeme taktéž pozorovat určitý trend rozdílu díky snížení průměrného skóre ( $t = 1,98$ ;  $p = 0,061$ ). Mezi druhým a třetím měřením taktéž nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl ( $t = 1,56$ ;  $p = 0,124$ ). Z tohoto důvodu **nepřijímáme** první trojici hypotéz:

- H1: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnáání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H2: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnáání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H3: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnáání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

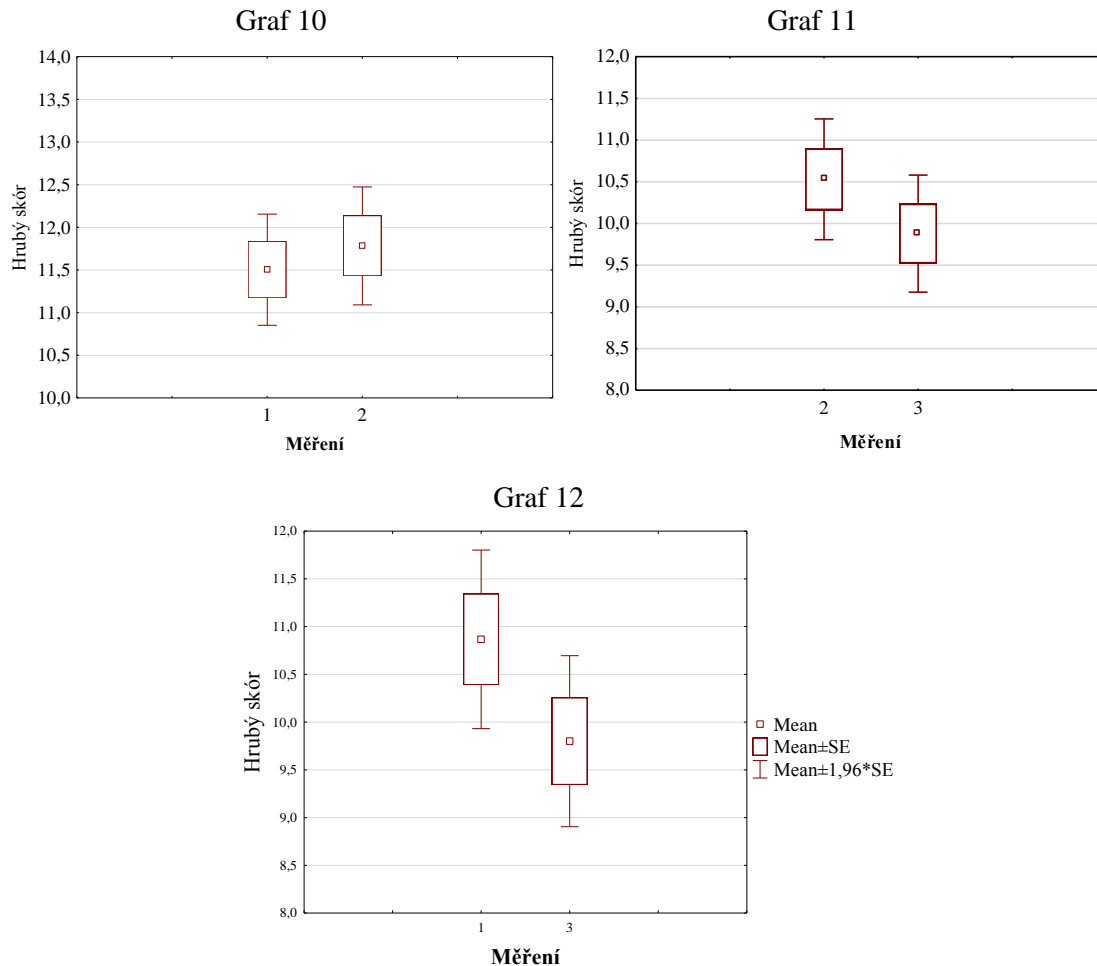
Pro potvrzení, že se i přes tato zjištění nejedná o určitou změnu vlivem pandemie, byl proveden jednoduchý t-test dvou nezávislých souborů pro porovnáání s normami metody, které byly vytvářeny na reprezentativním souboru respondentů. Dle norem metody SADSS vychází průměrné skóre faktoru fyzická agresivita na úrovni 19,16 bodů. Ve srovnání s naším průměrným skóre po první vlně pandemie ( $M = 19,44$ ) nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ( $t = 0,42$ ;  $p = 0,677$ ). Srovnání normy s naším třetím sběrem ( $M = 18,11$ ,  $SD \pm 5,98$ ) prokázalo taktéž nesignifikantní rozdíl ( $t = -1,43$ ;  $p = 0,157$ ). Na základě těchto výsledků **nepřijímáme** další dvě hypotézy týkající se faktoru fyzické agresivity:

- H4: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnáání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.
- H5: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu ve **fyzické agresivitě** při porovnáání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

## Hostilita

Pro představu o směru potenciačních změn mezi jednotlivými sběry představíme opět nejprve tři grafy 10, 11, 12 znázorňující porovnání tří párů měření.

**Graf 10, 11, 12 : Dosažení skóre ve faktoru hostilita v porovnání párů měření**



Ve faktoru hostilita jsme pozorovali opět ve dvou ze tří porovnání pokles hrubého skóru oproti předchozímu měření. Signifikantní rozdíly byly naměřeny při statisticky významné hladině  $\alpha = 0,05$  v poklesu mezi prvním a třetím měřením ( $t = 3,00$ ;  $p = 0,004$ ), i v poklesu mezi druhým a třetím měřením ( $t = 2,10$ ;  $p = 0,039$ ). Významný rozdíl tedy nebyl naměřen pouze mezi prvním a druhým měřením ( $t = -1,19$ ;  $p = 0,235$ ). Proto **nepřijímáme** hypotézu H6, ale **přijímáme** hypotézy H7 a H8:

- H6: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).

- H7: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H8: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

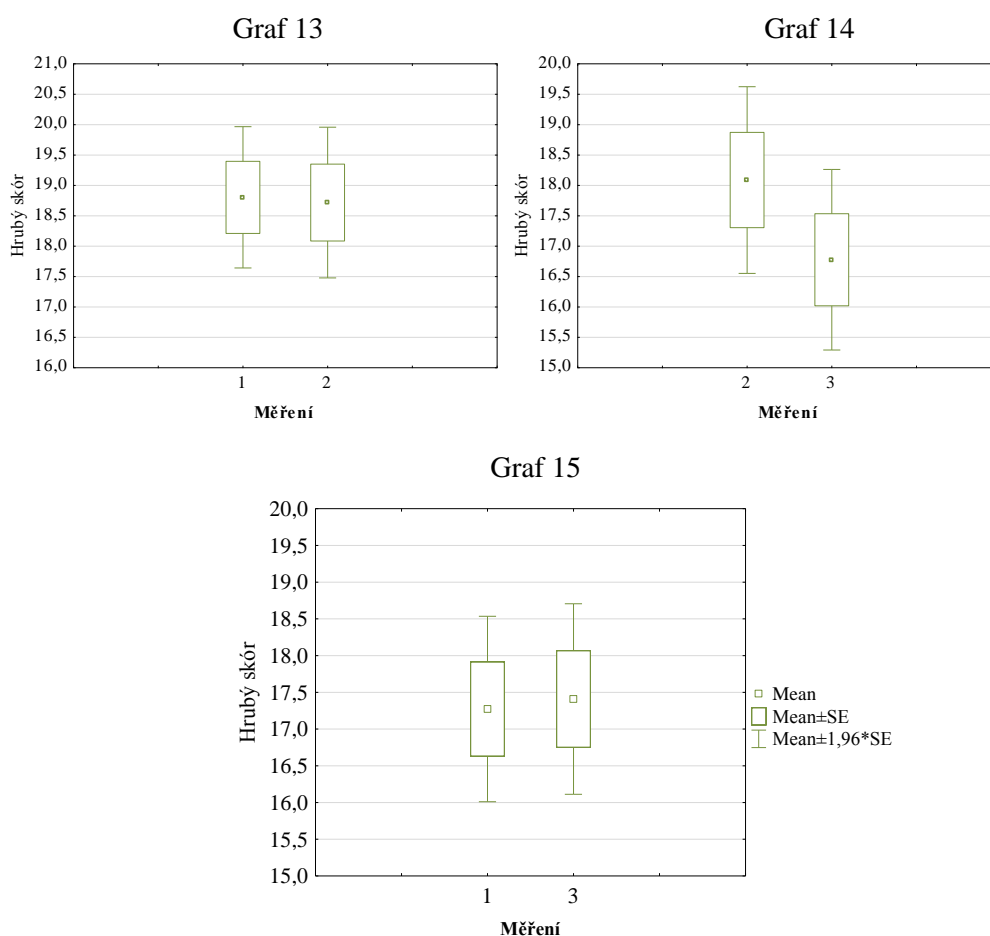
Abychom opět prokázali, že oproti období před pandemií nedošlo k výrazným rozdílům, porovnali jsme druhé a třetí provedené měření s normou metody SADSS. Podle té nabývají jedinci v hostilitě průměrně 11,10 bodů. Respondenti v našem druhém měření získali však v průměru 11,78 bodu, na základě čehož můžeme pozorovat nesignifikantní rozdíl, který se ovšem blíží statisticky významné hladině ( $t = 1,95$ ;  $p = 0,054$ ). Naopak statisticky významný rozdíl jsme pozorovali mezi normou a třetím měřením ( $M = 9,88$ ) rozdíl ( $t = -3,39$ ;  $p = 0,001$ ). Na základě zjištění **nepřijímáme** hypotézu H9, a **přijímáme** hypotézu H10:

- H9: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.
- H10: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hostilitě** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

## **Hněv**

Posledním faktorem SADSS je hněv, který jsme opět porovnávali v párech měření. Konkrétní srovnání sběrů dat zachycují krabicové grafy 13, 14 a 15.

### Graf 13, 14, 15 : Dosažení skóru ve faktoru hněv v porovnání párů měření



Na základě analýzy pomocí porovnání jednotlivých měření byl ve faktoru hněv naměřen statisticky významný rozdíl na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  pouze ve srovnání druhého a třetího sběru ( $t = 2,78$ ;  $p = 0,008$ ), kde došlo ke snížení průměrné hodnoty. Rozdíl v hněvivosti nebyl patrný mezi prvním a druhým měřením ( $t = 0,24$ ;  $p = 0,809$ ) ani mezi prvním a třetím měřením ( $t = -0,30$ ;  $p = 0,763$ ). Z tohoto důvodu hypotézu H12 **přijímáme**, a hypotézy H11 a H13 a **nepřijímáme**:

- H11: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H12: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H13: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

Opět jsme realizovali také srovnání s reprezentativním souborem z normy metody SADSS, který dosahoval průměrného skóre 17,41 bodů. Zde byl ve srovnání s druhým sběrem ( $M = 18,73$ ) naměřen statisticky významný rozdíl ( $t = 2,11$ ;  $p = 0,038$ ). Můžeme tedy **přijmout** hypotézu předpokládající významnou změnu v měření po první vlně pandemie:

- H14: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

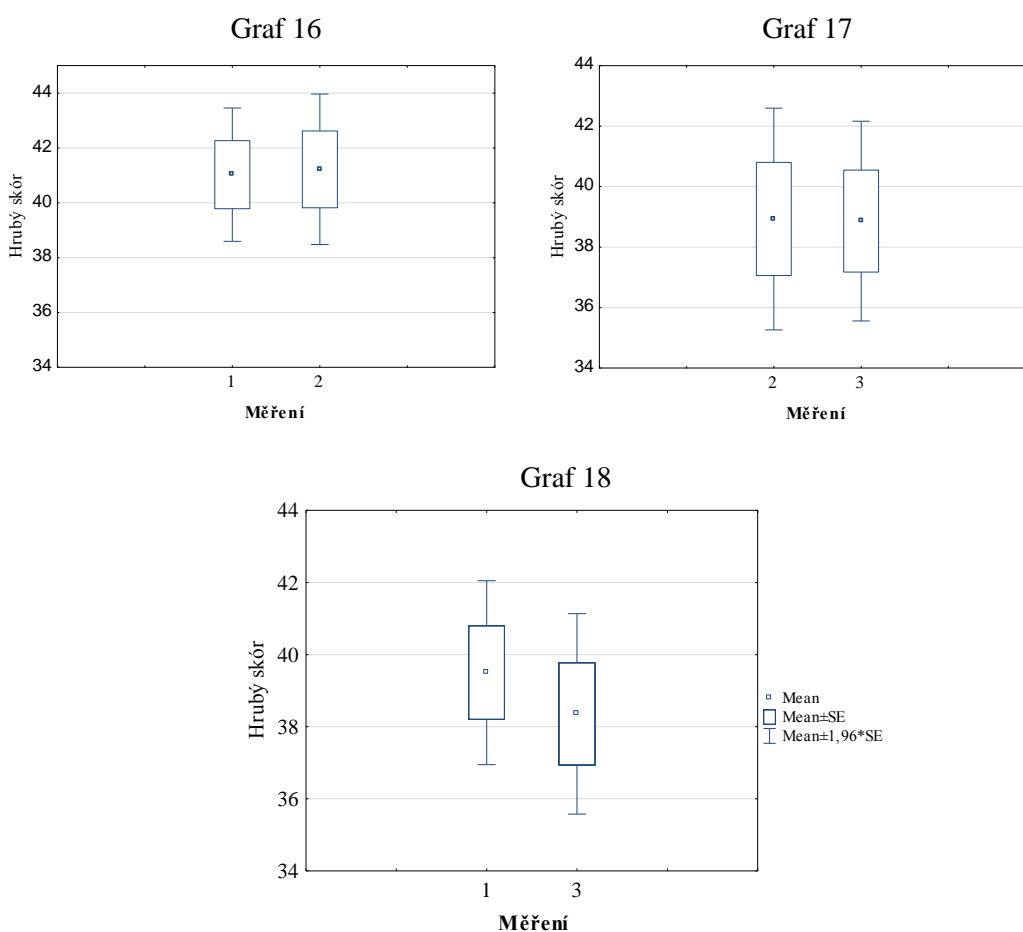
Zanedbatelný rozdíl byl zjištěn v rámci srovnání normy se třetím sběrem dat ( $M = 17,41$ ) ( $t = -0,01$ ;  $p = 0,999$ ). Hypotézu očekávající statisticky významný rozdíl tedy **nepřijímáme**:

- H15: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v **hněvivosti** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SADSS.

#### 11.2.2.2 Depresivita a vliv pandemie COVID-19

Druhou zkoumanou proměnnou je depresivita (měřená prostřednictvím nástroje SDDSS). Vývoj průměrných skóre ve třech sběrech dat v průběhu pandemie opět nejprve graficky zobrazíme v grafu 16, 17 a 18. Zakreslené hodnoty jsou získány na základě výpočtů průměrných hrubých skóre v jednotlivých měřeních. Mohou se tedy mírně lišit od finálních dat, se kterými operoval vyhodnocující statistický test.

## Graf 16, 17, 18: Dosažení skóru v metodě SDDSS v porovnání párů měření



U depresivity signifikantní rozdíly na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  naměřeny nebyly v žádném porovnávaném páru sběrů. Naše hypotézy předpokládající významný rozdíl se nepotvrdily mezi prvním a druhým měřením ( $t = -0,13$ ;  $p = 0,899$ ), mezi druhým a třetím měřením ( $t = 0,77$ ;  $p = 0,443$ ), ani mezi prvním a třetím měřením ( $t = 0,06$ ;  $p = 0,953$ ). Proto **nepřijímáme** žádnou z hypotéz očekávající vliv pandemie na skór v metodě SDDSS:

- H16: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H17: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).
- H18: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

Výsledky u tohoto nástroje jsme se rozhodli podložit porovnáním s hodnotami, které uvádějí autoři metody SDDSS. Pro srovnání v t-testu pro dvě nezávislá měření jsme použili normu odpovídající populaci středoškoláků ve věku 15 až 19 let ( $M = 37,75$ ). Při srovnání této normy s naším druhým sběrem se ukázalo, že po první vlně pandemie ( $M = 41,21$ ) byl u proměnné depresivita naměřen statisticky významný rozdíl ( $t = 2,58$ ;  $p = 0,012$ ). Naši první hypotézu předpokládající významný rozdíl po první vlně pandemie oproti normě můžeme na základě tohoto zjištění **přijmout**:

- H19: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody SDDSS.

V porovnání normy s naším třetím sběrem ( $M = 37,91$ ), tedy po druhé vlně, se již statisticky významný rozdíl nepotvrdil ( $t = 0,12$ ;  $p = 0,907$ ). Proto **nepřijímáme** následující hypotézu:

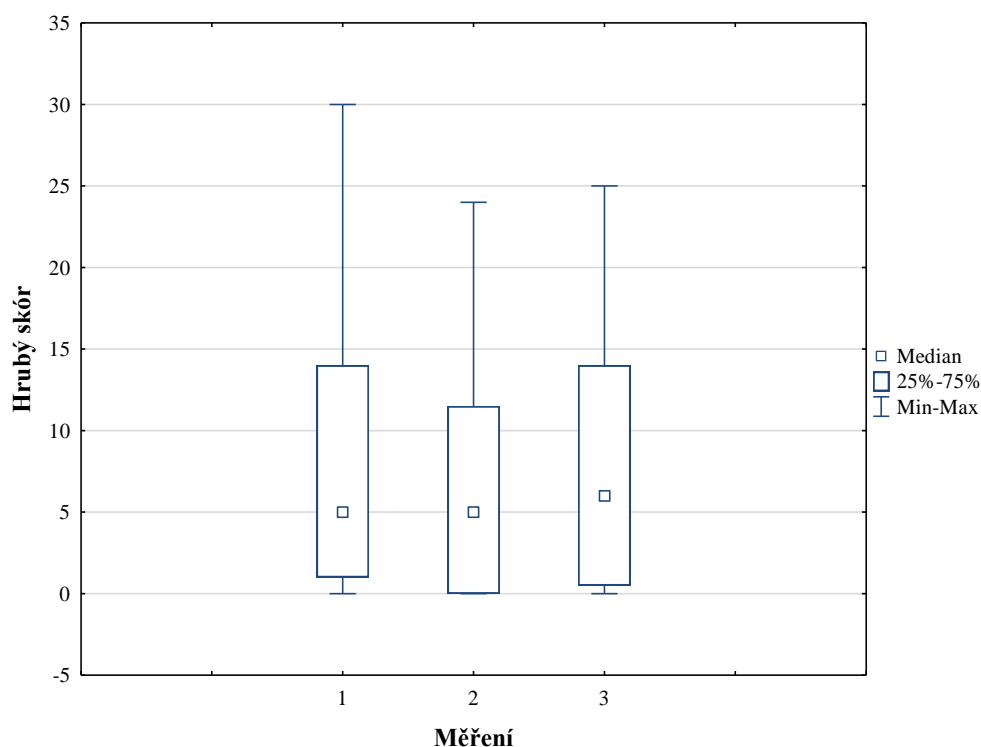
- H20: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **depresivity** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody SDDSS.

### 11.2.2.3 Hraní digitálních her a vliv pandemie COVID-19

Pro sledování třetí proměnné, hraní digitálních her adolescenty, byl vybrán nástroj DHDH, který je konstruován odlišným způsobem, než předchozí dvě použité metody. Respondent může získat 0 až 30 bodů za odpovědi ve formě Ano/Ne na celkem 30 otázek. Metoda přináší také odlišný formát dat, která ve výsledcích nevykazují normální rozložení ale zešikmené z pravé strany (viz graf 6). Z tohoto důvodu byla k analýze vybrána neparametrická statistika pro porovnání dvou závislých souborů při opakovaném měření ve vnitrosubjektovém designu výzkumu. Vybraný Wilcoxonův párový test porovnal všechny tři varianty párování sběrů, které jsou vyobrazeny s průměrnými hrubými skóry v grafu 19, vytvořeného prostřednictvím neparametrického testu Friedmanova ANOVA, který srovnává více než dva závislé subjekty. Tento test jsme provedli také pro ověření, zda mezi měřeními nejsou rozdíly z pohledu na všechny tři sběry dat najednou, bližší informace viz níže.



**Graf 19: Přehled výsledků v metodě DHDH během pandemie COVID-19**



Mezi jednotlivými sběry dat určité rozdíly pozorované byly, ale statistická analýza nevyhodnotila žádný z rozdílů jako signifikantní. Nesignifikantní rozdíl byl pozorován mezi prvním a třetím měření ( $p = 0,378$ ) i mezi prvním a druhým sběrem, tedy před pandemií a po první vlně pandemie ( $p = 0,674$ ). U zhodnocení rozdílu mezi druhým a třetím měření pak byla naměřena p-hodnota 0,158. Pro potvrzení, že během sledovaného období mezi jedinci nedošlo k statisticky významné změně, byla provedena také Friedmanova ANOVA pro více než dva závislé výběry, která by mohla odhalit rozdíl v rámci všech tří měření dohromady za využití celého pozorovaného souboru respondentů. Ani tato statistika však s hodnotou  $p = 0,072$  statistický rozdíl neobjevila. Můžeme však považovat rozdílnosti na úrovni trendu. Po vyhodnocení výsledků **nepřijímáme** hypotézy předpokládající statisticky významný nárůst průměrného skóre napříč třemi měřeními:

- H21: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 2. měření (po 1. vlně pandemie).
- H22: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

- H23: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 1. měření (před pandemií) a 3. měření (po 2. vlně pandemie).

Abychom opět potvrdili zjištění z předchozí analýzy, rozhodli jsme se provést porovnání druhého a třetího sběru s normou metody DHDH. Ve srovnání druhého měření s normou se prokázal rozdíl, a to pokles oproti normě ( $t = -2,50$ ;  $p = 0,013$ ). Následující hypotézu proto **přijímáme**:

- H24: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 2. měření (po 1. vlně pandemie) s normovým souborem metody DHDH.

Srovnání třetího měření s normou statisticky významný rozdíl nepotvrdilo ( $t = -0,66$ ;  $p = 0,510$ ). Z tohoto důvodu následující hypotézu **zamítáme**:

- H25: Studenti dosahují statisticky významného rozdílu v míře **hraní digitálních her** při porovnání 3. měření (po 2. vlně pandemie) s normovým souborem metody DHDH.

## 11.2.2 Agresivita, depresivita a hraní her z hlediska pohlaví a typu školy

Pro analýzu rozdílů z hlediska pohlaví a typu střední školy jsme se rozhodli použít statistický nástroj ANOVA pro opakované měření (Repeated measures ANOVA), která nám umožní kombinovat srovnání z obou zmíněných pohledů.

### 11.2.2.1 Agresivita z hlediska pohlaví a typu školy

U této metody se opět zaměříme postupně na tři faktory (fyzická agresivita, hostilita, hněv), které porovnáme mezi dívkami a chlapci a zároveň mezi gymnazisty a studenty středních škol s maturitou.

#### Fyzická agresivita

V této proměnné se neprokával statisticky významný výsledek ( $p$ -hodnota = 0,307–0,888) v rozdílech mezi pohlavími ani mezi typy středních škol (G vs. SŠsM). Podrobný přehled hrubých skóre a  $p$ -hodnot při jednotlivých porovnáních poskytuje tabulka 8.

**Tabulka 8: Rozdíly hrubých skóreů ve faktoru fyzická agresivita**

Fyzická agresivita		Chlapci G	Dívky G	Chlapci SŠ	Dívky SŠ
	Průměr	20,75	15,83	19,64	17,57
Pohlaví	Typ školy	P-hodnota			
Chlapci	G		0,307	0,979	0,648
Dívky	G	0,307		0,453	0,888
Chlapci	SŠ	0,979	0,453		0,836
Dívky	SŠ	0,648	0,888	0,836	

V druhém řádku od shora vidíme v tabulce 8 průměrné skóre ve faktoru fyzická agresivita ve skupinách kombinující pohlaví a typ školy. Pod průměry jsou pak uvedeny p-hodnoty vyjadřující sílu rozdílu mezi jednotlivými skupinami, které jsou pojmenované také v levé části tabulky ve sloupcích pro pohlaví a typ školy.

Na základě zjištění **zamítáme** hypotézy předpokládající statisticky významný rozdíl ve fyzické agresivitě:

- H26: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **fyzické agresivity** než dívky.
- H27: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší ve **fyzické agresivitě**.

### Hostilita

Stejně jako u první proměnné metody SADSS, ani v analýze druhého faktoru zaměřeného na hostilitu se v porovnávání neobjevil žádný statisticky významný rozdíl (p-hodnota = 0,0,333–0,970). Přehled p-hodnot jednotlivých srovnání představuje tabulka 9.

**Tabulka 9: Rozdíly hrubých skóreů ve faktoru hostilita**

Hostilita		Chlapci G	Dívky G	Chlapci SŠ	Dívky SŠ
	Průměr	10,86	10,25	8,45	9,86
Pohlaví	Typ školy	P-hodnota			
Chlapci	G		0,970	0,333	0,875
Dívky	G	0,970		0,501	0,988
Chlapci	SŠ	0,333	0,501		0,667
Dívky	SŠ	0,875	0,988	0,667	

Jelikož měření neprokázalo statisticky významný rozdíl v žádné porovnávané skupině, následující dvě hypotézy **nepřijímáme**:

- H28: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **hostility** než dívky.
- H29: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **hostilitě**.

## Hněv

V posledním faktoru (hněv) metody SADSS taktéž žádný signifikantní rozdíl nalezen nebyl ( $p$ -hodnota = 0,832–0,999), a to opět na základě statistiky s názvem ANOVA pro opakované měření, která nám umožnila vytvořit přehled v tabulce 10.

**Tabulka 10: Rozdíly hrubých skóreů ve faktoru hněv**

Hněv		Chlapci G	Dívky G	Chlapci SŠ	Dívky SŠ
	Průměr	17,50	17,08	15,46	17,14
Pohlaví	Typ školy	P-hodnota			
Chlapci	G		0,998	0,832	0,999
Dívky	G	0,998		0,876	1,000
Chlapci	SŠ	0,832	0,876		0,851
Dívky	SŠ	0,999	1,000	0,851	

Statistický nástroj v tomto případě opět žádné významné rozdíly nenaměřil. Obě uvedené hypotézy tedy **nepřijímáme**:

- H30: Chlapci dosahují statisticky významně vyšší **hněvivosti** než dívky.
- H31: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **hněvivosti**.

### 11.2.2.2 Depresivita z hlediska pohlaví a typu školy

Proměnnou depresivita jsme podrobili stejné analýze, jako předcházející faktory agresivity. Cílem bylo vytvořit přehled možných rozdílů z pohledu pohlaví a typu střední školy, na kterou respondenti přecházejí ze školy základní. Rozdíly skóreů v metodě SDDSS představuje tabulka 11.

**Tabulka 11: Rozdíly hrubých skóre v metodě SDDSS**

SDDSS		Chlapci G	Dívky G	Chlapci SŠ	Dívky SŠ
	Průměr	38,86	40,42	34,00	40,64
Pohlaví	Typ školy	P-hodnota			
Chlapci	G		0,990	0,805	0,984
Dívky	G	0,990		0,565	1,000
Chlapci	SŠ	0,805	0,565		0,510
Dívky	SŠ	0,984	1,000	0,510	

Ačkoliv se potvrdilo, že dívky skórují v depresivitě oproti chlapcům výše, statisticky významný rozdíl nebyl nalezen z hlediska pohlaví, ani typu střední školy (p-hodnota = 0,510–1,000). Na základě těchto zjištění hypotézy týkající se metody SDDSS **nepřijímáme**:

- H32: Dívky dosahují statisticky významně vyšší **depresivity** než chlapci.
- H33: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **míře depresivity**.

### 11.2.2.3 Hraní digitálních her z hlediska pohlaví a typu školy

U poslední proměnné, hraní digitálních her, jsme opět zhodnotili možné rozdíly z hlediska pohlaví a typu střední školy, na kterou jedinci přešli. V hypotézách jsme na základě norem metody předpokládali vyšší skórování na straně chlapců, než dívek a zároveň zvýšený skór u středoškoláků oborového zaměření oproti všeobecně zaměřeným gymnazistům. Tabulka 12 vytvořená prostřednictvím ANOVy pro opakované měření představuje srovnání všech uvedených hledisek.

**Tabulka 12: Rozdíly hrubých skóre v metodě DHDH**

SDDSS		Chlapci G	Dívky G	Chlapci SŠ	Dívky SŠ
	Průměr	13,38	3,50	13,78	5,64
Pohlaví	Typ školy	P-hodnota			
Chlapci	G		<b>0,006*</b>	0,999	<b>0,033*</b>
Dívky	G	<b>0,006*</b>		<b>0,003*</b>	0,809
Chlapci	SŠ	0,999	<b>0,003*</b>		<b>0,017*</b>
Dívky	SŠ	<b>0,033*</b>	0,809	<b>0,017*</b>	

Poznámka: „\*“ – signifikantní na hladině 0,05.

Jelikož jsme v tabulce 12 zaznamenali signifikantní rozdíly především v pohlaví ( $p$ -hodnota = 0,003–0,017), zaměřili jsme se na hledání celkových rozdílů z hlediska pohlaví. Ve srovnání celkové skupiny dívek ( $M = 5,65$ ) a chlapců ( $M = 14,59$ ) jsme našli silně statisticky významný rozdíl vyjádřený hodnotou  $p < 0,001$ . Z tohoto důvodu hypotézu předpokládající vyšší skóre chlapců **přijímáme**:

- H34: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího skóre v **míře hraní digitálních her** než dívky.

Z pohledu typu střední školy skóre gymnazistů ( $M = 8,45$ ) oproti studentům SŠsM ( $M = 9,83$ ) nedosáhlo statisticky významného rozdílu ( $p = 0,456$ ), tudíž naši hypotézu **nepřijímáme**:

- H35: Studenti různého typu střední školy se statisticky významně liší v **míře hraní digitálních her**.

Následně shrnujeme přehled hypotéz a zjištěné závěry v tabulce 13.

**Tabulka 13: Přehled závěrů z ověřování hypotéz**

Hypotéza	Závěr	Hypotéza	Závěr
H1	nepřijímáme	H19	<b>přijímáme</b>
H2	nepřijímáme	H20	nepřijímáme
H3	nepřijímáme	H21	nepřijímáme
H4	nepřijímáme	H22	nepřijímáme
H5	nepřijímáme	H23	nepřijímáme
H6	nepřijímáme	H24	<b>přijímáme</b>
H7	<b>přijímáme</b>	H25	nepřijímáme
H8	<b>přijímáme</b>	H26	nepřijímáme
H9	nepřijímáme	H27	nepřijímáme
H10	<b>přijímáme</b>	H28	nepřijímáme
H11	nepřijímáme	H29	nepřijímáme
H12	<b>přijímáme</b>	H30	nepřijímáme
H13	nepřijímáme	H31	nepřijímáme
H14	<b>přijímáme</b>	H32	nepřijímáme
H15	nepřijímáme	H33	nepřijímáme
H16	nepřijímáme	H34	<b>přijímáme</b>
H17	nepřijímáme	H35	nepřijímáme
H18	nepřijímáme		

## 12 Diskuze

Cílem této kapitoly je představit hlavní výsledky naší studie, které porovnáme se závěry z jiných, již realizovaných výzkumů obdobného tématu a zaměření. Důležitou úlohou této části textu je také úvaha nad možnými limity výzkumu a přínosy celé práce.

Stěžejním záměrem bylo porovnat jedince dospívajícího věku v procesu přechodu ze základní na střední školu, a to prostřednictvím kvantitativního longitudinálního výzkumného šetření. Hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou mezi studenty rozdíly v proměnných agresivita, depresivita a hraní digitálních her z hlediska typu středoškolského vzdělávání (G, SŠsM) a pohlaví (dívký, chlapci). Další cíl byl stanoven až v průběhu výzkumné studie, a to ve chvíli propuknutí pandemie COVID-19, který jsme se rozhodli zohlednit. Proto jsme se zaměřili na možný vliv pandemie na všechny tři zmíněné proměnné v průběhu tří měření.

První kolo sběru dat bylo realizováno před výskytem onemocnění COVID-19 (prosinec 2019). Druhé kolo sběru dat proběhlo po půl roce od prvního měření, zároveň tedy po první vlně pandemie (červen 2020). Třetí kolo sběru dat bylo realizováno po dalším půl roku, po druhé vlně pandemie COVID-19 (prosinec 2020).

Pandemie zároveň způsobila první omezení naší studie. Od druhého měření musel probíhat sběr dat prostřednictvím online dotazníku. Na základě této formy testování jsme zaznamenali výrazný pokles respondentů, kteří se prvního kola sběru dat účastnili (296 jedinců). V druhém měření jsme získali odpovědi již jen od 93 respondentů a ve třetím sběru pouze od 66 respondentů, kteří mohli být do studie zapojeni. Jelikož ne všichni odpovídali ve všech třech měřeních, pro následné vyhodnocení se počet respondentů ještě zúžil. I tak však můžeme náš soubor hodnotit vzhledem k opakovanému testování jedné skupiny adolescentů jako velice přínosný pro sledování vývoje jedinců v čase.

Omezení v podobě onemocnění COVID-19 nám však přineslo také příležitost zkoumat aktuální problematiku pandemie, která není prozatím, jako nový fenomén působící na lidskou psychiku, podrobně prozkoumána. Nedostatek podkladů pro srovnání s dosavadními výzkumy však vnímáme jako jeden z limitů při zpracovávání a porovnávání našich výsledků.

Další limit vidíme v použití nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného souboru. Nejedná se tedy o reprezentativní soubor respondentů a tedy následně získaná data nelze zobecnit na celou populaci.

První sadu hypotéz jsme věnovali možnému vlivu pandemie na jednotlivé proměnné. V oblasti agresivity jsme za použití metody SADSS pozorovali převážně pokles napříč všemi třemi faktory (fyzická agresivita, hostilita a hněv). Snížení fyzické agresivity bylo pozorováno v průběhu všech tří měření. Nedosáhlo však v žádném srovnání na statisticky významný rozdíl. Přesto však můžeme říci, že po omezení kontaktní výuky byl pozorován efekt pozvolného snižování této komponenty agresivity. U hostility jsme zaznamenali po první vlně pandemie mírný nárůst bez signifikantní významnosti rozdílu oproti normovému souboru, což mohlo spočívat například v počátečním zmatení a nekomfortu při zcela nové formě distančního vzdělávání. Podstatným zjištěním však je, že hostilita statisticky významně klesla v našem longitudinálním pozorování ve třech sběrech, a to ve srovnání před a po druhé vlně pandemie a pak celkově před pandemií a po druhé vlně pandemie. Tento efekt můžeme připisovat semknutí společnosti, kdy jsme mohli pozorovat velkou vlnu solidarity a nápomoci (šití roušek, nákupy seniorům) i určitou míru sounáležitosti během navyšující se úmrtnosti z důvodu onemocnění COVID-19. Statisticky významný nárůst byl zaznamenán v rámci agresivity pouze u hněvivosti ve srovnání s normovým souborem po první vlně pandemie. Ve srovnání druhého a třetího měření, tedy po druhé vlně pandemie, byl však u hněvu naměřen opět výrazný pokles, díky čemuž se celková hněvivost dostala na běžnou úroveň dle normového souboru. Je potřeba říci, že v tomto období trvalo již delší dobu omezení kontaktů a jedinci tak nemuseli být vystavováni osobním konfliktům v prostředí školy, které by hostilitu či hněvivost navyšovaly. Musíme však brát v potaz možný vliv domácího prostředí, ve kterém z důvodu lockdownu museli trávit společný čas třeba i všichni členové rodiny.

Druhou proměnnou, které jsme ve výzkumu věnovali pozornost, se stala depresivita (SDDSS). Z odborného prostředí psychologie, psychiatrie či sociologie přichází informace podložené výzkumy (Goncalvese et al., 2020; Singha et al., 2020, Hajdúk et al., 2020) o negativním dopadu pandemie COVID-19 na duševní zdraví. V našem výzkumu jsme tato zjištění částečně potvrdili přijetím hypotézy, že se průměrný skóre v metodě SDDSS po první vlně pandemie oproti normovému souboru významně liší. V longitudinálním srovnání skupin v prvním a druhém měření se taktéž prokázal nárůst depresivity u adolescentů, ovšem ne na statisticky významné hladině. Po druhé vlně pandemie však došlo opět ke snížení na úroveň prvního měření, což bychom mohli přičítat například určité adaptaci na situaci, ve které již adolescenti setrvali delší dobu. Na distanční formu výuky si tak mohli zvyknout a v dané situaci



se naučili žít i díky osvojení nových aktivit v prostředí domova. U některých jedinců to však mohlo způsobit opačný efekt, jak poukazují některé studie zaměřené na dopady COVID-19 (Goncalvese et al., 2020, Hajdúk et al., 2020). Avšak v porovnání tří sběrů našeho souboru se tento efekt nepromítl a jedinci se tak prokázali jako spíše adaptovaní na dlouhodobě trvající situaci, což přináší pozitivní zjištění o jisté resilienci dospívajících.

Při zaměření na hraní digitálních her jsme očekávali vzhledem k trávení více času v online prostředí výrazný rozdíl ve skóre metody DHDH mezi jednotlivými sběry dat. Pandemie COVID-19 zvýšila průměrný čas trávený adolescenty na internetu o 71,3%, přičemž 52,5% z dospívajících uvádí, že se jejich čas v online prostředí skutečně zvýšil (Higuchi et al., 2020). Další aktuální zjištění týkající se vztahu pandemie a technologií poukazují na zvýšení hraní digitálních her a s tím i na vzrůstající riziko závislosti na hrách během pandemie COVID-19, a to zejména u adolescentů (Teng et al., 2021). To jsme však v sadě testování zaměřené na možný vliv pandemie na hraní digitálních her nepotvrdili. Jen pro zajímavost tedy uvedme, že průměrný skór rizikových projevů hraní po první vlně pandemie u našeho souboru mírně klesl, ale po druhé vlně pandemie se opět vrátil na úroveň prvního měření. To, že nedošlo k žádným signifikantním změnám, by mohlo být způsobeno jednak zvýšenými nároky na domácí práci studentů, částečně nahrazující prezenční výuku, ale zřejmě i vytížením online výukou trávenou před počítačovými monitory. Přestože se jedná o rozdílnou činnost, která nenahrazuje samotný proces hraní digitálních her, jde o aktivitu realizovanou na stejném technologickém zařízení. Můžeme tedy očekávat dvě řešení nově nastalé situace. Jedinec může po ukončení online výuky přesunout svoji pozornost rovnou do světa digitálních her, nebo raději internetové prostředí opustí z důvodu dlouhého trávení v online prostoru, které způsobuje zároveň omezení fyzické aktivity.

V každém případě bychom považovali za velice přínosné další výzkumné sledování vývoje vztahu k hraní digitálních her, ale také agresivity, depresivity a dalších osobnostních charakteristik, ve kterých může u jedinců postupem času docházet k výraznějším změnám. Rozdíly bychom mohli sledovat v rámci dalšího setrvání v online výuce, nebo i po návratu ke kontaktnímu vzdělávání, a to z důvodu prožití specifické zkušenosti, která může výrazně měnit charakteristiky a chování jedince.

V druhé oblasti hypotéz, zaměřených na možné rozdíly z hlediska pohlaví a typu střední školy, se můžeme odkázat na náš dříve realizovaný výzkumný projekt orientovaný na rozdíly mezi studenty různých typů středních škol (Komrska, 2019). V tomto výzkumu jsme našli výrazný rozdíl u celkové agresivity mezi gymnazisty ( $M = 77,97$ ;  $SD \pm 16,42$ ) a středoškoláky ( $M = 80,20$ ;  $SD \pm 16,95$ ) s  $p$ -hodnotou  $< 0,001$ , dále ve faktoru fyzická agresivita mezi gymnazisty ( $M = 19,36$ ;  $SD \pm 6,97$ ) a středoškoláky ( $M = 20,32$ ;  $SD \pm 7,54$ ) s  $p = 0,009$  a také ve faktoru hněv mezi gymnazisty ( $M = 19,46$ ;  $SD \pm 5,60$ ) a uční ( $M = 20,27$ ;  $SD \pm 5,18$ ) s hodnotou  $p = 0,016$  za použití metody BPAQ. V této magisterské práci studii jsme žádné statisticky významné rozdíly mezi studenty v agresivitě nenalezli. Námí použitá metoda SADSS z nástroje BPAQ vychází, proto by tento aspekt neměl absenci rozdílů způsobovat. Zaměříme se ale na možnost rozvoje rozdílností mezi studenty různých typů středních škol až po nástupu na danou střední školu. Z tohoto důvodu vznikl také výzkumný záměr této práce. Pokud jsme totiž v minulosti odhalili rozdíly mezi studenty různých typů SŠ, tak nás může dále zajímat, kde ke vzniku rozdílů dochází. Jestliže jsme zjistili, že u jedinců těsně po nástupu na střední školu tyto rozdíly ještě neexistují, můžeme předpokládat, že se rozvíjí s postupem času v průběhu studia na daném typu střední školy. Z jaké příčiny dochází k nárůstu některých proměnných právě u oněch studentů daného typu střední školy a u druhých ne, je již podnětná otázka pro další podrobné zkoumání.

Výsledky týkající se metody SADSS můžeme porovnat například s výzkumem Koptové (2017) která tímto nástrojem, stejně jako my, neobjevila statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci (fyzická agrese:  $U = 434,5$ ,  $Z = -1,70$ ,  $p = 0,088$ ; hněv:  $U = 1593,5$ ,  $Z = 1,93$ ,  $p = 0,052$ ; hostilita:  $U = 469,0$ ,  $Z = 1,28$ ,  $p = 0,203$ ). Koptová (2017) také použila metodu SDDSS, pomocí které taktéž nenalezla statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ( $U = 558,5$ ,  $Z = 0,18$ ,  $p = 0,850$ ). Ukazuje se tedy, že rozdílnosti mezi dívkami a chlapci v osobnostních rysech mohou pozvolna splývat. Další vliv na rozdílnosti může mít také nižší věk respondentů, u kterých jsme data sbírali. V našem předchozím výzkumu se prokázaly mezipohlavní odlišnosti v osobnostních proměnných až při vytyčeném souboru (15–19), který obsahoval i vyšší ročníky střední školy (Komrska, 2019).

Poslední proměnnou, hraní digitálních her (DHDH), bychom mohli srovnávat přímo s výzkumem autorů použité metody (Suchá et al., 2019). Ti v závěru došli taktéž ke statisticky významnému rozdílu mezi dívkami ( $M = 4,58$ ;  $SD \pm 4,58$ )

a chlapci ( $M = 13,92$ ;  $SD \pm 6,57$ ). Ke stejně směrovanému rozdílu mezi dívkami ( $M = 5,65$ ;  $SD \pm 4,87$ ) a chlapci ( $M = 14,59$   $SD \pm 6,71$ ) jsme dospěli také my. Zmíněný výzkum Suché a kolektivu (2019) byl v naší práci využit pro stanovení normového souboru, oproti kterému se naše výsledky v metodě DHDH statisticky významně nelišily. To naznačuje i pozitivní zjištění, že u dospívajících zasažených dopady COVID-19 se rizikové hraní digitálních her nezhoršuje.

V diskuzi jsme již zmínili, že by bylo přínosem pokračovat v dlouhodobém sledování skupiny adolescentů i nadále a pozorovat tak možné změny ať už z důvodu zásahu pandemie onemocnění COVID-19 nebo jen za účelem zmapování delší přirozené vývojové linie jedince napříč různými charakteristikami. Právě v longitudinálním designu studie spatřujeme významný nástroj k pochopení celého průběhu důležité životní etapy dospívání a přechodu do dalšího životního období, které může být podstatným způsobem ovlivněno průběhem adolescence. Naše zjištění poukazují na to, že ač v některých dotazníkových šetřeních realizovaných jednorázově na vybraném souboru různých věkových kohort můžeme nalézt významné rozdílnosti, při longitudinálním zaměření na konkrétní jedince může být již vývoj osobnostních proměnných odlišný a změny se nemusí tak dramaticky prokázat. Dlouhodobý typ výzkumu by nám pomohl obsáhnout možné mezigenerační rozdíly, na kterých jsou zakotveny například schopnosti vypořádat se se stresem (ovlivňuje depresivitu, sebepojetí), či tendence k určitým osobnostním rysům (agresivita, impulzivita, rizikové chování a další).

Naše výsledky mohou pomoci v první řadě k dalšímu a detailnějšímu zkoumání uvedených témat agresivity, depresivity a hraní digitálních her v kontextu pandemie COVID-19. Nastalou situaci hodnotíme stále jako nedostatečně výzkumně zmapovanou. Zjištění z naší práce poukazují například na problematiku zvýšené hněvivosti po první vlně pandemie oproti normovému soboru i po druhé vlně ve vývoji jednotlivců, která může být způsobena nedostatečným pohybovým vyžitím adolescentů. Toto zjištění může přispět k zvýšení důrazu a osvěty sportovních aktivit u mládeže během distanční výuky. Dále naše výsledky poukazují na důležitost zkoumání procesů v rámci depresivity během pandemické situace. Námi realizované šetření přineslo pozitivní informaci, že jsou adolescenti za určitých podmínek schopni poměrně rychlé adaptace na distanční formu výuky a kontaktu, který u dospívajících nezpůsobuje zvýšení depresivních projevů. Doporučení by tedy měla směřovat k udržování pravidelné interakce prostřednictvím online výuky, která může tuto adaptaci

u dospívajících výrazně posilovat a depresivní symptomatiku tlumit. V neposlední řadě poskytuje náš výčet zjištění další pozitivum, a to že přechod na online vzdělávání nemusí automaticky znamenat využívání technologií adolescenty pro zábavu a hraní her, jelikož u nich zůstává trávení této aktivity na přibližně stejné úrovni, jako před počátkem pandemie.

Pokud by se do budoucna podařilo navázat úzkou spoluprací s větším počtem škol po celé ČR a tedy i s větším souborem respondentů, které by bylo možné testovat v průběhu delšího časového horizontu bez zásadních úbytků v celkovém počtu, mohla by data poskytnout cenné informace k pochopení dynamických procesů dospívání. Závěry by pak mohly sloužit například odborníkům z praxe psychologie, sociologie, či z oblasti speciální pedagogiky, například pro efektivní cílení preventivních programů pro adolescenty ve fázích, které by se díky longitudinálnímu výzkumu mohly ukázat jako rizikové a pro dospívající náročné.

## 13 Závěry

Práce je zaměřená na tři hlavní proměnné – agresivitu, depresivitu a hraní digitálních her, přičemž agresivita je dále rozpracovaná na její tři komponenty (fyzická agresivita, hostilita a hněv). Tyto proměnné jsou sledovány u jedinců přecházejících ze základní školy na školu střední, což je v práci považováno za jeden z možných faktorů, které způsobující změny v adolescenci. Druhým faktorem, se kterým se v práci počítá jako s možným vlivem, je pandemie onemocnění COVID-19.

Výzkumný soubor tvořili respondenti ve věku 14–16 let v průběhu celého výzkumu, kteří vyplňovali dotazníkovou baterii s metodami zaměřenými na zmíněné proměnné celkem třikrát v průběhu 12 měsíců ve školním roce 2019/2020 (první dvě měření) a 2020/2021 (třetí měření). Jednotlivé sběry posloužily k porovnávání rozdílů mezi proměnnými u jedinců před pandemií, po první vlně a po druhé vlně pandemie COVID-19. První sběr byl realizován osobním sběrem (face to face) ve školách. Druhé a třetí měření bylo již realizováno prostřednictvím online dotazníku. V prvním měření se nám podařilo nasbírat celkem 296 respondentů, v druhém měření 93 a ve třetím 66.

Konkrétní statisticky významné rozdíly jsme při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  našli u metody SADSS ve faktoru **hostilita**, kde jsme zaznamenali pokles nejen mezi prvním a třetím měřením ( $t = 3,00$ ;  $p = 0,004$ ), ale i mezi druhým a třetím měřením ( $t = 2,10$ ;  $p = 0,039$ ). Sledovaní jedinci se tedy podle výsledků stávali v průběhu pandemie méně hostilní. Určitý trend v poklesu jsme sledovali také v přechodu z prvního na druhé měření ( $t = 1,96$ ;  $p = 0,051$ ) u **fyzické agresivity**, to je po první vlně pandemie COVID-19. Můžeme tedy říci, že adolescenti vykazovali slabší projevy fyzické agresivity, které navíc mírně klesaly i po druhé vlně pandemie, ovšem bez statistické významnosti. Ve třetím faktoru nástroje SADSS, **hněvu**, byl naměřen také statisticky významný pokles ( $t = 2,78$ ;  $p = 0,008$ ) mezi druhým a třetím sběrem. Přestože jsme u hněvivosti pozorovali pokles v průběhu našeho ročního pozorování adolescentů, ve srovnání s normovým souborem naši respondenti vykazovali v tomto faktoru po první vlně pandemie statisticky vyšší skóre ( $t = 2,11$ ;  $p = 0,038$ ). Můžeme tedy předpokládat, že u vybraných respondentů byla zvýšená hněvivost již před nastalou pandemickou situací, která dané navýšení zesílila na statisticky významnou hladinu.

V **depresivitě** nebyly v rámci longitudinálního sběru dat zaregistrovány žádné statisticky signifikantní rozdíly, přičemž po první vlně pandemie depresivita u dospívajících mírně stoupala, ovšem po druhé vlně opět klesla. Jediný statisticky

významný nárůst u metody SDDSS jsme zaregistrovali po první pandemické vlně při srovnání výsledků z druhého sběru dat ( $t = 2,58$ ;  $p = 0,012$ ) s normovým souborem. U našich respondentů tedy depresivní symptomatika po první vlně pandemie zesílila pouze mírně, ale stačilo to k tomu, aby se oproti normě zvýšil průměrný skóre o statisticky významnou hodnotu.

U poslední proměnné, **hraní digitálních her**, měřené pomocí metody DHDH, nebyl vlivem pandemie pozorován žádný signifikantní rozdíl. Po první vlně pandemie byl zaznamenán slabý pokles v průměrném skóre, který se ovšem po druhé vlně opět vrátil na úroveň před pandemií. Ani tyto změny však nenabývaly statisticky významné hladiny. Výrazná změna v hraní digitálních her tedy u jedinců nenastala po první a druhé vlně pandemie ani ve srovnání s normou.

V rámci zkoumání souboru z hlediska pohlaví a typu vzdělávání jsme upozorovali jeden statisticky významný rozdíl, a to u nástroje DHDH. Stejně jako v příručce této metody, i v našem souboru vyšel výrazný rozdíl mezi dívkami ( $M = 5,65$ ) a chlapci ( $M = 14,59$ ) při  $p$ -hodnotě 0,001.

Výsledky plynoucí z naší výzkumné studie potvrzují předpokládanou změnu (nárůst) v depresivitě po první vlně pandemie COVID-19 oproti normě, ale z hlediska vývoje jedinců jej nemůžeme prokazatelně označit za dopad pandemie, jelikož statisticky významný nárůst oproti původnímu stavu našich respondentů naměřený nebyl. V rámci depresivity jsme tedy zhoršení depresivních projevů neobjevili. V agresivitě jsme zaznamenali tendenci k poklesu ve všech faktorech. Výjimkou u agresivity byl fakt, že se adolescenti prezentovali ve srovnání s normovým souborem po první vlně pandemie jako hněvivější. U žádného faktoru agresivity se neprojevil pokles či nárůst oproti stavu před pandemií a zároveň oproti normovému souboru. Totéž platí pro hraní digitálních her, u kterých jsme sice jisté rozdílnosti pozorovali, ale nedosahovaly statistické hladiny pro označení za významné.

Prokazatelný dopad a rozdíl nebyl zaznamenán při přechodu ze základní na střední školu, neboť jsme mezi druhým a třetím měřením nezachytili žádné statisticky významné odlišnosti, které by bylo možné připsat tomuto přestupu. Tyto výsledky mohou posloužit k dalšímu zaměření se nejen na vliv pandemie na vybrané proměnné v delším časovém úseku, ale i k dalšímu směřování výzkumné činnosti pomocí longitudinálních studií, které mohou přinášet z dlouhodobé perspektivy detailnější zjištění, než běžná porovnávací dotazníková šetření.

## Souhrn

V této práci jsme se zaměřili na možný vliv pandemie COVID-19 na jedince v adolescentním věku, kteří přecházejí ze základní školy na školu střední. Dalším cílem práce bylo zaznamenat rozdílnosti mezi studenty a studentkami (faktor pohlaví), které míří na různé typy středoškolského vzdělávání (faktor typ vzdělávání). Pozorovanými proměnnými byla agresivita, depresivita a hraní digitálních her.

V první části práce jsme se věnovali teoretickému ukotvení období dospívání jako životní etapě, ve které se nacházeli naši pozorovaní respondenti. Dále byly představeny jednotlivé proměnné (agresivita, depresivita, hraní digitálních her) s ohledem na výskyt v adolescenci a v prostředí vzdělávání, ke kterému se váže téma celé práce. V poslední teoreticky popsané kapitole jsme se věnovali aktuální problematice pandemie COVID-19 z hlediska dopadu na formu výuky a vlivu na psychiku a chování dospívajících jedinců. V tématech specifických pro Českou republiku, například vzdělávací systém či opatření v rámci pandemie, jsme vycházeli především ze zdrojů relevantních pro popis aktuální situace na území ČR, jako jsou pokyny Ministerstva zdravotnictví či Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

V druhé části jsme popsali výzkumný záměr celé práce a realizovaného šetření. Dále byl představen výběrový soubor, metody sběru dat a samotná interpretace výsledků. Do kvantitativního longitudinálního výzkumu se nám podařilo v prvním sběru dat zapojit 296 respondentů pro osobní vyplnění (face to face) dotazníkové baterie. V druhém sběru dat, který musel proběhnout prostřednictvím online dotazníku, se nám vrátilo celkem 93 vyplněných baterií. Ve třetím sběru počet respondentů zapojených do výzkumu opět klesl, a to na 66 jedinců. Pro další testování byli vybráni jen respondenti, kteří vyplnili dostatek dotazníků v potřebném počtu sběrů dat. Ověření hypotéz proběhlo na základě použití parametrických (t-test) i neparametrických testů (Wilcoxonův test, Friedmanova ANOVA) a dalších statistických nástrojů (Tukeyův post hoc test). Pro grafické znázornění dat byl využit typ krabicových a sloupcových grafů. Pro samotné přijetí či nepřijetí hypotéz byly využity ukazatelé příslušných statistických nástrojů. Z celkových 35 hypotéz bylo přijato 8, což poukázalo na 8 statisticky významných rozdílů napříč celým souborem, s přihlédnutím k vývojovému hledisku.

Pro přehlednost byly hypotézy kategorizovány do dvou sad na základě hlediska pozorování rozdílností. Prvním z nich bylo možné ovlivnění proměnných u respondentů pandemickou situací COVID-19 v průběhu tří sběrů (před pandemií, po první vlně a po druhé vlně). Druhá sada hypotéz byla tvořena z hlediska pohlaví (dívky, chlapci) a typu střední školy (G, SŠsM), na kterou jedinci ze základní školy směřovali. V agresivitě (SADSS) jsme zaznamenali výrazný pokles ve faktoru hostilita po druhé vlně pandemie oproti době před první vlnou i před druhou vlnou pandemie. Snížení hostility bylo na statisticky významné hladině naměřeno také po druhé vlně ve srovnání s normovým souborem. Pokles jsme zjistili také u subškály fyzická agresivita, ovšem těsná statistická nevýznamnost rozdílu nám hypotézu přijmout neumožnila. U respondentů se taktéž snížila hněvivost, a to v přechodu z druhého na třetí měření, tedy po druhé vlně pandemie, kdy změna překročila hladinu statistické významnosti. Ve srovnání s normovým souborem došlo ovšem k nárůstu, a to ve srovnání druhého měření s normovým souborem. U depresivity (SDDSS) jsme pozorovali zvýšení oproti normovému souboru po první vlně pandemie, ale v dalším měření došlo opět k poklesu na běžnou úroveň. Dále byla přijata hypotéza předpokládající rozdíl mezi dívkami a chlapci v metodě DHDH (hraní digitálních her), kdy chlapci získali výrazně vyšší skóre. Ostatní rozdíly nedosáhly statisticky významné hladiny a nebyly potvrzeny souběžným významným rozdílem v porovnání s normovým souborem, tudíž u nich nemůžeme hledisko pandemie či rozdílného pohlaví a vzdělávání považovat za efekt významného dopadu na adolescenty.

Výsledky naší výzkumné studie považujeme za užitečný základ zkoumání nové a stále aktuální problematiky pandemie COVID-19 ve vztahu k duševnímu zdraví dospívajících. Výzkumný design studie pak vnímáme jako odrazový můstek pro další zkoumání prostřednictvím dlouhodobého sledování jedinců v průběhu jejich života.



## Seznam zdrojů a literatury

Agnew, Ch. R. (2019). *Power in Close Relationships*. Cambridge: Cambridge University Press.

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 2013, Arlington, VA: American Psychiatric Association.

American Psychological Association. (nedat.). *APA Dictionary of Psychology: Aggressiveness*. <https://dictionary.apa.org/aggressiveness>.

American Psychological Association. (nedat.). *Depression*. Získáno 12.2.2021 z <http://www.apa.org/topics/depress/>.

Araya, R., Montero-Marin, J., Barroilhet, S., Fritsch, R., & Montgomery, A. (2013). Detecting depression among adolescents in Santiago, Chile: sex differences. *BMC Psychiatry*, 13(122). DOI: 10.1186/1471-244X-13-122.

Basler, J., Mrázek, M. (2018). *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Beck, A. T., Steer, R. A. & Brown, G.K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 63(3), 452-459. doi:10.1037/0022-3514.63.3.452.

Craig, P. & Burnett, M., (2008). *Softwarové pirátství bez záhad*. Praha: Grada Publishing.

Csémy, L., Hrachovinová, T., Čáp, P., & Starostová, O. (2014). Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. = Aggressive behaviour of adolescents: Prevalence and analysis of the role of family, peer and school-related factors. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii A Praxi*, 58(3), 242-253.

Čačka, O. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.

Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, v.o.s.

Čermák, I., Klimusová, H., & Vizdalová, H. (2005). *Deprese v dětství a její vztah k problémům chování*. *Československá psychologie*, 49, 3, 223-236

Česko-Slovenská herní digitální databáze (nedat.). *Survival hry* [webová stránka]. Získáno z <https://www.cshdd.cz/kategorie/survival-hry/>

- Čížková Šimíčková, J., et al. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Zemanová, V., Vavrysová, L. (2017). Kdo a co řídí české adolescenty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Sucha, J., Charvat, M., & Skopal, O. (2018). *Škála depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Suchá, J., Skopal, O. (2016). *Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Suchá, J., Skopal, O., Vavrysová, L. (2016). Agresivita u českých adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dombrovská, M., Šidlichovská, Z. (2021). *Informační detox*. Praha: Grada Publishing.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha. Portál.
- Fam, J. Y. (2018). Prevalence of internet gaming disorder in adolescents: A meta-analysis across three decades. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(5), 524–531. <https://doi.org/10.1111/sjop.12459>
- Fröjd, S., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., M. J., Koivisto, A., & Kaltiala, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal Of Adolescence*, 31, 485–498. DOI: 10.1016/j.adolescence. 2007.08.006.
- Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny.
- Goncalves, J., Moreira, M., Pinheiro, W., Amorim, L., Lima, C., Neto, M. (2020). The mental health of those whose rights have been taken away: An essay on the mental health of indigenous peoples in the face of the 2019 Coronavirus (2019-nCoV). Fortaleza: Department of Internal Medicine. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020113094>
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463. Dostupné z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ985541&auth type=shib&site=eds-live&auth type=shib&custid d=s7108593>
- Grecmanová, H. (2003). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- Hajdúk, M., Dančík, D., Januška, J., Svetský, V., Straková, A., Turček, M., Vašečková, B, Forgáčová, L., Heretik, A., Pečeňák, J. (2020). Psychotic experiences in student population during the COVID-19 pandemic. *Schizophr Res.* 2020 Aug;222:520-521. doi:10.1016/j.schres.2020.05.023. Epub 2020 May 13. PMID: 32405153; PMCID: PMC7218396.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o

- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Higuchi, S., Mihara, S., Kitayuguchi, T., Miyakoshi, H., Ooi, M., Maezono, M., Nishimura, K., & Matsuzaki, T. (2020). Prolonged use of Internet and gaming among treatment seekers arising out of social restrictions related to COVID-19 pandemic. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(11), 607–608. <https://doi.org/10.1111/pcn.13127>
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourkova, J., & Mala, E. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portal. 3. vydání.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, E., et al. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hosák, L. (Ed.) (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum.
- Hra s otevřeným světem. (nedat.). In Wikipedia. Získáno z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Hra\\_s\\_otev%C5%99en%C3%BDm\\_sv%C4%9Btem](https://cs.wikipedia.org/wiki/Hra_s_otev%C5%99en%C3%BDm_sv%C4%9Btem)
- Chvoj, M. (2013). *Pokročilá teorie her ve světě kolem nás*. Praha: Grada Publishing.
- Jedlička, R., Kořa, J, Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing
- Jirkovský, J. (2011). *Game industry*. Praha: D.A.M.O.
- Kast, V. (2010). *Hněv a jeho smysl*. Praha: Portál, s.r.o.
- Kelnarová, J, Matějková, E. (2010). *Psychologie 1. díl, Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing.
- Klusák, M., Kučera, M. (2010). *Dětské hry - Games*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Komrska, Š. (2019). *Vztah agresivity s impulzivitou a s rizikovým chováním u studentů různých typů středních škol v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Křivohlavy, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2013). *Jak zvládat depresi*. Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2013). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada Publishing.

- Kuss, D. J., Throuvala, M., Pontes, H. M., Nuyens, F., Burleigh, T., Griffiths, M. D. 2020. Řešení digitální a herní závislosti: výzva pro 21. století. *Zaostřeno* 6 (2), 1–8.
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2012). Internet Gaming Addiction: A Systematic Review of Empirical Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278–296.
- Květon, P. (2020). *Hraní videoher v dětství a dospívání*. Praha: Grada Publishing.
- Laconi, S., Pirès, S., & Chabrol, H. (2017). Internet gaming disorder, motives, game genres and psychopathology. *Computers in Human Behavior*, 7(5), 652–659. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.012>
- Landkamr, F. (2016). *Depresivita ve střední adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- Langmeier, J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová Psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lorenz, K. (1983). *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál, s.r.o.
- Malá, E. (2008). Deprese. In: Hort, V., Hrdlička, M., Kocourkova, J., & Mala, E. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 3. vydání. Praha: Portal.
- Maňák, J. (2011). Aktivizující výukové metody uplatňuje učitel ve vzdělávání při učení žáků, kdy žák aktivně, vědomě a uvědoměle třídí data, zařazuje je do poznatkových struktur; analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se samostatnost a tvořivost, rozvíjí svoji osobnost. In Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>
- Mareš, J. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing.
- Miller, T. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. New York: Springer.
- MŠMT ČR (2009/10). Získáno z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- MŠMT ČR (2016). Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (č. j. 21149/2016).
- MŠMT ČR (nedat.). Získáno z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/vysoke-skoly?highlightWords=koronavirus>

MŠMT ČR (nedat.). Získáno z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>

Orel, M., Facova, V., Heřman, M., Koranda, P., & Šimonek, J. (2016). *Psychopatologie*. Praha: Grada Publishing.

Orel, M., Obereignerů, R., Mendel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Preiss, M., Vrana, K., & Kuchařova, J. (2010). Depresivita a úzkost v průběhu života v navaznosti na pojetí Vaclava Příhody. *Československá psychiatrie*, 54(4), 357–365

Reber, A., & Reber, E. (2001). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books.

Rehbein, F., Staudt, A., Hanslmaier, M., & Kliem, S. (2016). Research report: Video game playing in the general adult population of Germany: Can higher gaming time of males be explained by gender specific genre preferences? *Computers in Human Behavior*, 55(Part B), 729–735. DOI: 10.1016/j.chb.2015.10.016.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Říčan, P. (2006). *Cesta životem, vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., Gunjan, J. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>

Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing.

Suchá, J. (2020). *Vývoj psychodiagnostické metody pro zhodnocení rizikového hraní digitálních her u adolescentů a vybrané aspekty související s gamingem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Suchá, J., & Dolejš M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Suchá, J., & Dolejš, M. (2017). *Dotazník typu her*. Nepublikovaná dotazníková metoda.

Suchá, J., Dolejš, M. & Pipová, H. (2019). Hraní digitálních her u českých adolescentů. *Zaostřeno* 5 (4), 1–16.

Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., & Komrská, Š., (2018). Data získaná pro screening a diagnostiku problematického hraní her. Nepublikovaná data.

- Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Charvát, M. (2019). *Hraní digitálních her*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Teng, Z., Pontes, H. M., Nie, Q., Griffiths, M. D., & Guo, C. (2021). Depression and anxiety symptoms associated with internet gaming disorder before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Addictions*. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00016>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Tyrlík, M., et al. (2012). *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ústav pro informace ve vzdělávání (2009/10). *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*. Praha: Eurydice.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Veteška, J., Fischer, S. (2020). *Psychologie kriminálního chování. Vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada Publishing.
- Vokurka, M., Hugo, J. et al. (2005). *Velký lékařský slovník*. Praha: MAXDORF.
- Wartberg, L., Kriston, L., & Thomasius, R. (2017). Prävalenz und psychosoziale Korrelate von Internet Gaming Disorder-Studie auf der Grundlage einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe von 12- bis 25-Jährigen. *Deutsches Arzteblatt International*, 114(25), 419-424. DOI: 10.3238/arztebl.2017.0419.
- Wolf, M. J. P. (2002). Genre and the video game. In M. J. P. Wolf (ed.), *The medium of the video game* (s. 113–134). University of Texas Press. Wolfendale, J. (2007). *My avatar*.
- World Health Organization (WHO) (2019). The International Classification of Diseases and Related Health Problems 11th edition (ICD-11). 6C51 Gaming disorder. Získáno z <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1448597234>.
- World Health Organization, International Classification of Diseases (ICD-11). 2018, Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- World Health Organization (2017). Depression. Geneva: World Health. Dostupné z <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

## Seznam grafů a tabulek

Graf 1: Vývoj míry depresivity v závislosti na věku u gymnazistů .....	32
Graf 2: Rozložení respondentů výběrového souboru podle pohlaví .....	57
Graf 3: Rozložení respondentů podle věku v prvním měření dat .....	58
Graf 4: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro SADSS .....	68
Graf 5: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro SDDSS .....	69
Graf 6: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro DHDH .....	71
Graf 7, 8, 9: Dosažení skóre ve faktoru fyzická agresivita v porovnání párů měření .....	73
Graf 10, 11, 12 : Dosažení skóre ve faktoru hostilita v porovnání párů měření .....	75
Graf 13, 14, 15 : Dosažení skóre ve faktoru hněv v porovnání párů měření .....	77
Graf 16, 17, 18: Dosažení skóre v metodě SDDSS v porovnání párů měření .....	79
Graf 19: Přehled výsledků v metodě DHDH během pandemie COVID-19 .....	81
Tabulka 1: Dělení typů agrese .....	21
Tabulka 2: Rozložení základního souboru žáků devátých tříd podle krajů .....	56
Tabulka 3: Zastoupení respondentů ve spárovaných měřeních .....	59
Tabulka 4: Počty respondentů se spárováním v metodách v průběhu tří sběrů dat .....	66
Tabulka 5: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody SADSS .....	67
Tabulka 6: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody SDDSS .....	69
Tabulka 7: Počty respondentů v průběhu tří sběrů dat u metody DHDH .....	70
Tabulka 8: Rozdíly hrubých skóre ve faktoru fyzická agresivita .....	83
Tabulka 9: Rozdíly hrubých skóre ve faktoru hostilita .....	83
Tabulka 10: Rozdíly hrubých skóre ve faktoru hněv .....	84
Tabulka 11: Rozdíly hrubých skóre v metodě SDDSS .....	85
Tabulka 12: Rozdíly hrubých skóre v metodě DHDH .....	85
Tabulka 13: Přehled závěrů z ověřování hypotéz .....	86

## Seznam schémat

Schéma 1: Průběh sběrů dat během pandemie COVID-19 .....	72
--	----

## **Příloha 1: Abstrakt diplomové práce**

**Název práce:** Agresivita, depresivita a hraní digitálních her u studentů přecházejících ze základní na střední školu v období pandemie COVID-19

**Autor práce:** Bc. Štěpán Komrška

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 102, 195 941

**Počet titulů použité literatury:** 95

**Abstrakt:** Práce je zaměřena na tři proměnné (agresivita, depresivita, hraní digitálních her) v kontextu přechodu ze základní na střední školu (gymnázium, střední škola s maturitou) během pandemie COVID-19. Pro zachycení rozdílů byla použita Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal, Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá a Dotazník hraní digitálních her. Kvantitativní longitudinální výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu jednoho roku a skládalo se ze tří sběrů dat, které mezi sebou měly časový rozestup 6 měsíců. Výběrový soubor v prvním sběru dat tvořilo 296 respondentů ve věku 14–16 let. Na hladině statistické významnosti  $\alpha = 0,05$  se u agresivity podařilo prokázat statisticky významný rozdíl díky poklesu hostility mezi prvním a třetím měřením, mezi druhým a třetím měřením i ve snížení skóru oproti normovému souboru. Hněvivost klesla ve srovnání před a po druhé vlně pandemie. U hněvu byl dále oproti normovému souboru naměřen výrazný nárůst po první vlně pandemie. V depresivitě se ukázal statisticky významný nárůst po první vlně pandemie ve srovnání s normou. Důležité bylo potvrzení vyššího skóre chlapců v hraní digitálních her oproti dívkám ( $p < 0,001$ ). Výsledky poskytují základ pro zkoumání vlivu pandemie a přechodu ze základní na střední školu.

**Klíčová slova:** adolescence, agresivita, depresivita, hraní digitálních her, COVID-19



## **Příloha 2: Abstract of thesis**

**Title:** Aggression, depression and playing digital games of students transitioning from primary to secondary school during the COVID-19 pandemic

**Author:** Bc. Štěpán Komrška

**Supervisor:** PhDr. Martin Dolejš Ph.D.

**Number of pages and characters:** 102, 195 941

**Number of references:** 95

**Abstract:** The thesis is focused on three variables (aggression, depression, playing digital games) in the context of the transition from primary to secondary school (grammar school, secondary school with a school leaving exam) during the COVID-19 pandemic. The Scale of aggression Dolejš, Skopal, Suchá (SADSS), The Scale of depressivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS) and Questionnaire of Digital Game Playing (QDGP) were used to capture the differences. The quantitative longitudinal research survey was conducted over the course of one year and consisted of three data collections spaced 6 months apart. The sample in the first data collection comprised of 296 respondents aged 14–16 years. At the level of statistical significance  $\alpha = 0.05$  for aggression, a statistically significant decline in hostility was confirmed between the first and third measurements, between the second and third measurements, when compared to the norm. In accordance to the results, anger declined before and after the second wave of the pandemic. Anger raised significantly after the first wave of the pandemic. In depression, the statistically significant effect after the first wave of the pandemic increased when compared to the norm. It was important to confirm the higher score of boys in playing digital games compared to girls ( $p < 0.001$ ). The results provide a basis for examining the impact of the pandemic and the transition from primary to secondary school.

**Key words:** adolescence, aggression, depression, playing digital games, COVID-19