

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

UŽÍVÁNÍ INTERNETU,
SOCIÁLNÍCH SÍTÍ A HRANÍ
POČÍTAČOVÝCH HER U ČESKÝCH
ADOLESCENTŮ V DOBĚ
DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

USE OF THE INTERNET, SOCIAL NETWORKS AND
COMPUTER GAMES BY CZECH ADOLESCENTS DURING
DISTANCE EDUCATION



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Petra Veselá**

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

Olomouc

2022

*„Je těžké učit při distanční výuce pravopis a interpunkci, máte-li konkurovat světu Fortnite
nebo Instagramu.“*

- češtinářka sedmého ročníku nejmenované školy v Plzeňském kraji

Chtěla bych poděkovat PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, pozitivní motivaci a vstřícnost při konzultacích. Děkuji i za možnost konzultací Mgr. Soně Ondrušové. Velké díky patří také všem (byť anonymním) respondentům, kteří si udělali čas a věnovali ho k vyplnění testové baterie.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Užívání internetu, sociálních sítí a hraní počítačových her u českých adolescentů v době distančního vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 26. 3. 2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	Adolescence.....	9
1.1	Periodizace a charakteristika adolescence.....	9
1.2	Adolescence v kontextu sociálních skupin.....	11
1.2.1	Adolescent ve vztahu k rodičům.....	12
1.2.2	Adolescent ve vztahu k pedagogům.....	13
1.2.3	Adolescent ve vztahu k vrstevníkům	14
1.2.4	Adolescent ve vztahu k přátelství	17
1.2.5	Adolescent ve vztahu k partnerství	18
2	Fenomén distanční výuky.....	20
3	Volný čas.....	23
4	Specifika kyberprostoru v době distančního vzdělávání	25
4.1	Vnímaní času na internetu	25
4.2	Multitasking	26
4.3	Hikikomori.....	27
4.4	Další internetové fenomény spojené s distanční výukou	28
5	Sociální sítě	30
6	Digitální a online hry.....	32
	VÝZKUMNÁ ČÁST	35
7	Výzkumný problém.....	36
7.1	Výzkumné cíle	36
7.2	Výzkumné hypotézy.....	37
8	Sběr dat a výzkumný soubor	39
8.1	Sběr dat a technický průběh výzkumu	39
8.1.1	Příprava ke kontaktování respondentů	39
8.1.2	Oslovování respondentů	40
8.1.3	Přepis dat	41
8.2	Základní soubor	42
8.3	Výzkumný soubor	43
8.4	Etická hlediska.....	47
9	Typ výzkumu a Testové metody	49
9.1	Test internetové závislosti (IAT)	49
9.2	Dotazník používání internetu (DPI).....	50
9.3	Dotazník hraní digitálních her (DHDH).....	51

10	Výsledky	52
	10.1 Výsledky deskriptivní části	52
	10.1.1 Výsledky získané prostřednictvím otázek k distanční výuce	52
	10.1.2 Výsledky Testu internetové závislosti (IAT).....	55
	10.1.3 Výsledky Dotazníku používání internetu (DPI)	57
	10.1.4 Výsledky Dotazníku hraní digitálních her (DHDH)	65
	10.2 Výsledky inferenční části	68
11	Diskuze.....	72
12	Závěr.....	79
13	Souhrn	81
	Summary	85
	Literatura.....	89
	Seznam tabulek a grafů	94
	Přílohy.....	96
	Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce	96
	Příloha 2: Abstract of the Thesis	97
	Příloha 3: Použitá testová baterie	98

ÚVOD

Distanční výuka již sice není aktuální téma, které hýbe rokem 2022, nicméně ještě před necelým rokem tomu tak bylo. Česká republika, stejně jako každá jiná země na světě se musela vypořádat s pandemií covidu-19 dle svých možností. U nás proběhlo velké množství omezení, které postihlo i školství. Nejvýznamnějším z nich bylo zavedení distanční výuky, která probíhala s menšími či většími přestávkami v letech 2020 až 2021.

Takto dlouhá doba musela mít nějaký dopad na rodiny či pedagogy. Pro ty to znamenalo jednoznačnou zátěž, ale jak tomu mohlo být v případě adolescentů? Při představě typického adolescenta si mnoho lidí vybaví teenagera s telefonem v ruce či shrbeného u počítače. Otázkou zní, zda adolescenta, který se narodil do světa internetu, tato zátěž v podobě distanční výuky nějak ovlivnila. Je možné, že by jim mohlo distanční vzdělávání vyhovovat více než běžná výuka? Mohli by být adolescenti tak moc přesyceni internetem na distanční výuce, že už neměli dále chuť ve volném čase hrát online hry či brouzdat po sociálních sítích? Vztah adolescentů k internetu je veskrze pozitivní a patří do jejich každodennosti, proto by bylo zajímavé sledovat, jestli je distanční výuka, která probíhala přes internet nějak ovlivnila. A o to bude usilovat tato bakalářská práce.

Protože zkoumat celou populaci adolescentů v této problematice by bylo velmi složité, rozhodla jsem se zaměřit pouze na Plzeňský kraj. Tento kraj nebyl vybrán náhodně, jedná se o kraj, ve kterém žiji i pracuji v oblasti školství. Samozřejmě ani téma nebylo vybráno náhodně, na své pracovní pozici jsem mimo jiné zaměřena na práci s žáky a specializuji se v oblasti chování v kyberprostoru. I v osobní rovině je mi téma velmi blízké. Sama se setkávám s přáteli v některých online hrách a myslím si, že mám přehled i v trendech na sociálních sítích. Získaná data a výsledky jsou pro mou práci přínosná a již během psaní samotné bakalářské práce jsem z nich těžila. Například část dat byla prezentována na virtuální konferenci během Národních dnů prevence v roce 2021.

Předložená bakalářská práce má tedy za cíl popsat, jak adolescenti užívali internet, sociální sítě a hráli digitální hry během distanční výuky na základě výsledků z testové baterie. Právě výstupy respondentů z Plzeňského kraje budou klíčovým zdrojem pro popsání situace a potvrzení či vyvrácení hypotéz.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE

Vzhledem k tomu, že se výzkum k této bakalářské práci primárně zaměřil na adolescenty, je více než vhodné ihned v úvodu tento pojem definovat. Dotazníky byla oslovena věková skupina osob od 11 do 19 let. Věková hranice, kdy adolescence začíná a končí, se liší v jednotlivých publikacích. Vágnerová (2000) charakterizuje adolescenci jako časový úsek od 15 do 19 let, oproti tomu Langmeier s Krejčířovou (2006) a Macek (2003) se shodují na tom, že adolescenci lze věkově zařadit od 15 do 22 let. Je tedy nasnadě vymezit nejčastější definice, což bude úkolem této kapitoly.

Odlišnosti interpretací a vymezení adolescence není jen otázkou autorů, ale také kultury. Některé kultury považují přechod za rychlý, jiné ji vnímají jako pomalý proces. V některých zemích, zvláště pak v ekonomicky rozvinutých státech, je vstup do puberty dřívejší a přebírání rolí a povinností dospělého člověka naopak oddalováno. Hlavní příčinou je mimo jiné potřeba věnování se vzdělávání a lepší dostupnost antikoncepce, čímž se značně oddaluje potřebu založení rodiny, a tedy přijmout roli dospělého (WHO, 2014).

1.1 Periodizace a charakteristika adolescence

Není však důležité se věnovat definici v různých kulturách, protože tato bakalářská práce se věnuje výhradně českým adolescentům, konkrétně z Plzeňského kraje. Určený věkový rozptyl v testové baterii od 11 do 19 let tedy vychází z toho, že Česká republika je brána dle dat z roku 2021 jako ekonomicky rozvinutý stát (World Bank, 2022). Pro potřeby následujícího textu práce bude tedy vycházeno z definic a periodizací českých autorů.

Pokud by měla být charakteristika adolescence zprvu definována prostřednictvím slovníku, je možno získat stručnou odpověď. Hartl a Hartlová (2009, 120) v psychologickém slovníku definují dospívání jako „*období ontogenetického vývoje, kdy vrcholí procesy zrání sexuálního, emocionálního a sociálního zrání*“. Daleko obsáhleji se však charakteristikou a periodizací zabývají níže vyjmenovaní autoři.

Na adolescenci je podle Macka (2003, 10) možno nahlížet jako na „*most mezi dětstvím a dospělostí*“. Macek (2003) mimo definici adolescence jakožto mostu mezi dětstvím a dospělostí rozděluje proces dospívání do tří částí – adolescenci časnou, která probíhá ve věku od 10, eventuelně 11 let do 13 let, adolescence střední je pojem pro věk od 14 do 16

let a pozdní adolescence je určena pro osoby od 17 do 20 let (či déle). Typickými úkoly adolscenta podle Macka (2003) je přijetí vlastního těla, kognitivní vybavenost a schopnost využívat intelektový potenciál v běžném životě, utvářet a udržovat vrstevnické vztahy, modifikovat vztah k dospělým, směřovat k ekonomické nezávislosti, připravit se na partnerský a rodinný život, intelektuálně se rozvíjet či upevnit si postoj k hodnotám a světu (Suchá & Dolejš, 2016).

Thorová (2015) adolescenci klasifikuje jako období pozdního dětství ve věku od 12 či 13 let do 19 let. Podle Thorové (2015, 414) „*období adolescence začíná nástupem puberty, jejíž nástup signalizují specifické tělesné změny, které spouští zvýšená produkce hormonů. Kromě prudkých a na první pohled nápadných fyzických změn pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj*“.

Langmeier s Krejčířovou (2006) vymezují adolescenci ve věku od 15 do 22 let s tím, že mu předcházelo období pubescence ve věkovém ohraničení od 11 do 15 let. Podle těchto autorů jsou to právě fyzické změny (jako například akcelerace růstu či první znaky pohlavního zrání), které ohlašují dospívání. V tomto věku už je, na rozdíl od dětství, jedinec schopen vytvářet domněnky a hypotézy, popřípadě vytvářet myšlenkové systémy druhého řádu.

Vágnerová (2000) vnímá adolescenci jako období jako časový úsek od 15 do 20 let. Adolescent se v tomto období hledá a snaží se vytvořit vlastní identitu a mít pro sebe přijatelné sociální postavení. Hlavní touhou adolescenta je být co nejrychleji dospělý, protože touží po svých právech. Dalším motivem je větší volnost rozhodování, která ale stojí ruku v ruce s povinnostmi a zodpovědností za své činy. Tyto poslední zmíněné věci adolescent však přijímá velmi neochotně (Vágnerová, 2005).

Výše zmíněný text nabízel výčet hlavních českých pohledů na adolescenci a jejich periodizaci, ale pro ucelení pohledu dalších možných přístupů by bylo vhodné stručně doplnit o koncepce, které jsou v psychologickém prostředí známé, avšak by neměly být opomenuty.

Erikson (1999) řadí adolescenci do období od 12 do 19 let, kdy se do popředí dostává identita, která je typická kladením otázek a hledání pravého Já. Toto hledání však může být spojeno s experimentováním. Může se jednat o riskantní experimenty, které však jsou u většiny adolescentů dočasné. Do opozice identity Erikson uvádí zmatení rolí, kdy adolescent může přemýšlet o ztotožnění či odstupu od role, které aktuálně zastává. Někteří adolescenti využívají tzv. identitního moratoria. Jeho principem je, že se řídí momentální náladou a pracují s odkladem závazků.

Piaget oproti Eriksonovi pracuje s kognitivními strukturami. Raná adolescence znamená pro Piageta utváření formálních logických operací, kde dochází ke kvalitativní změně způsobu uvažování. V období mezi 11 a 15 rokem se utvářejí základy abstraktního myšlení. Adolescence je zde spojená i s termínem egocentrismu, který vzniká například hledáním náhradního řešení problému. Během tohoto období dochází mimo jiné i k mezigeneračním konfliktům (Macek, 2003).

Čeští autoři často rozlišují pubescenci a adolescenci (Langmeier & Krejčířová, 2006), ale jsou také autoři, kteří dělí adolescenci na časnou, střední a pozdní (Macek, 2003). Specifické může být i dělení v anglosaské literatuře, kdy se pojmem adolescence popisuje většinou celé období dospívání, zatímco pubescence je spojena s tělesnými změnami (Skopal, 2016).

1.2 Adolescence v kontextu sociálních skupin

K adolescentům neodmyslitelně patří i jejich výrazný vztah k vrstevníkům či autoritám. Důvodem zařazení tohoto tématu je především uvedení do souvislosti s fenoménem distančního vzdělávání, které se objeví až na následujících stránkách. Cílem této podkapitoly je tedy uvedení do kontextu toho, co adolescent vnímá a prožívá během této životní etapy ve vztahu převážně k vrstevníkům a autoritám. Na základě uvedení této problematiky pak bude možné teoreticky zhodnotit, zda distanční vzdělávání některé potřeby adolescentů podpořila či potlačila.

V období adolescence dochází ke změnám postojů a vztahů, zároveň dochází i k významné změně v kognitivních procesech, v tomto případě se jedná o nový způsob myšlení a emocionality. Důležitým aspektem také je, že se nemění vztah jen k sobě samému, ale také k okolnímu světu a celkově k lidem. Právě vztahy k ostatním lidem patří mezi psychosociální charakteristiku adolescence. Dospívání se tak stává významným milníkem, kdy v průběhu socializace je potřeba, aby si adolescent osvojil pozdější dospělé role. Ať už se jedná o role partnerské, rodinné, přátelské či profesní. Pokud v tomto ohledu adolescent obstojí, položí tak základ vlastní sebedůvěře, pocitu autonomie a samostatnosti při rozhodování. Je vhodné zdůraznit, že rozvoj komunikačních dovedností je důležitým aspektem mezilidských vztahů. Pokud si adolescent kvalitně osvojí dovednosti jako naslouchání, zdvořilost, vyjádření vlastního názoru (nebo požádat o názor druhého), otevřeně vyjádřit přání či umět položit otázku, nemusí se potýkat s vnitřním napětím. Toto vnitřní napětí ventiluje právě při aktivitách s vrstevníky a posléze se nedostává tolik do

konfliktu s autoritami. Tyto osvojené dovednosti mu však mohou pomoci k emoční podpoře, navázání blízkého vztahu či k uvědomění sociální prestiže (Macek, 2003).

Vztahy jsou založeny na jejich budování a udržení. Zároveň mohou mít podobu jak dobrého vztahu, tak špatného. Důležité však je, aby vztah byl pozitivně brán z obou stran a každému v něm něco dal. V adolescenci jsou interpersonální vztahy klíčové z důvodu již zmíněného přejímání rolí do budoucího dospělého života. Samozřejmě vztahy k jednotlivým osobám v období dospívání jsou velmi variabilní, zaslouží si tedy alespoň zevrubný náčrt.

1.2.1 Adolescent ve vztahu k rodičům

Adolescence koresponduje s obdobím konvenční morálky, která je založena na principech, které adolescent odvozuje z jednání lidí v nejrůznějších situacích, převážně v jeho okolí. Jeho cílem je být dobrým v očích těch, na kterých mu záleží, proto se přizpůsobuje, aby se záměrně vyhnul nesouhlasu ostatních. Adolescent se začíná orientovat na autoritu ve chvíli, kdy tento princip morálky překoná a „*dodržuje sociální pravidla, zákony, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit a vzniku sociálních pocitů viny*“ (Strnadová, 2009, 58).

Ovšem právě odpoutávání od rodiny je jedním z úkolů dospívání. Je jednoznačné, že tento proces je náročný oboustranně jak pro rodiče, tak pro potomka. Dospívající velmi těžko nese manipulaci rodičů a brání se jí. To, že se odpoutá od rodičů mu dá větší prostor k tomu, aby navazoval jiné vztahy, které budují základ k jinému, budoucímu zázemí. Právě toto osamostatňování je spojováno s výraznou změnou ve směru k citům rodičům. Jedná se sice o citovou změnu velmi výraznou, ale nejedná se o destrukci citové vazby mezi rodiči, jen je nahrazena citovým vztahem, který bude zralejší (Vágnerová, 2005).

Citové vypětí směrem k rodičům se v adolescenci oproti pubescenci značně zklidňuje a většina rodin se ke konci tohoto náročného vývoje sblížuje. Jednak se rodiče smiřují s tím, že z jejich dítěte se stává samostatný člověk a na druhou stranu adolescent začíná chápat postoje rodičů a hodnotu rodinného zázemí. Důležitým aspektem je, že se začíná orientovat na své generační vzory, které jsou typické pro jeho generační hodnoty a projevy, které jsou ale velmi odlišné od hodnot rodičů (Vašutová, 2005).

To nese ruku v ruce změny ve stylu komunikace v rodině. A právě tato změna v komunikaci může vést k ventilaci dlouhodobých konfliktů. Proto je v tomto období klíčové, aby se rodiče snažili angažovat do zájmů adolescenta. Podstatou rodičovského vedení je zájem o to, co dospívající dělá. Pokud má adolescent pocit, že může svůj názor svobodně vyjádřit a bere se na něj v rodině ohled, je možné intenzitu konfliktů v rodině snížit

(Macek, 2003). U rodičů, kteří tolik neprojevují zájem o činnosti ve volném čase jejich dospívajícího potomka, vzniká buďto více konfliktů nebo naopak nevznikají konflikty žádné, protože si adolescent dělá, co chce a rodiče to nezajímá. Důraz se klade na otevřenost v komunikaci v rovině adolescent-dospělý. Výzkumy ale v zásadě nepotvrzují, že vztahy rodičů s adolescenty jsou vždy konfliktní (Macek & Lacinová, 2006). Pokud ke konfliktům dochází, vyskytuje se převážně u adolescentních skupin, které mají predispozice k rizikovému chování. Toto rizikové chování zde však bylo patrné dávno před adolescencí. Ukázkovým aspektem může být výzkum třináctiletých adolescentů a jak se hodnotí na základě toho, jak se chovají, a jak je hodnotí rodiče. Pokud je alespoň jeden z rodičů vnímán jako vstřícný a otevřený, zajišťuje to u něj větší sebedůvěru. Pokud je matka nebo otec vnímán jako chladný a nezajímající, je vnímána nižší sebedůvěra (Macek & Lacinová, 2006). Zajímavý výstup se týká zahraničního výzkumu ve vztahu rodič – adolescent – vrstevník. Výsledky studie (Bogenschneider et al., 1998) negují názory, že vztah mezi rodičem a adolescentem nefunguje nebo funguje izolovaně od vztahů s jeho vrstevníky. Namísto toho je popisována vzájemná interakce rodičů s vrstevníky adolescenta. Navíc se zdá, že tato vzájemnost mezi rodiči a vrstevníky pochází z charakteristik vztahu kdy rodič kooperuje s adolescentem, nikoliv ze vztahu, kdy rodič svého dospívajícího potomka monitoruje. Je tedy možné, že i tato důležitá složka adolescenta (a potažmo i jeho rodiče) mohla být během distanční výuky narušena.

1.2.2 Adolescent ve vztahu k pedagogům

K tématu vztahu adolescenta a vrstevníka se práce bude ještě věnovat, ale následující prostor by bylo vhodné věnovat jedné další autoritě, se kterou se dospívající osoba setkává velmi intenzivně a nejinak tomu bylo i během distanční výuky. Řeč je o pedagogích, se kterými se adolescenti více či méně setkávali i během distanční výuky. Protože pedagog hraje v adolescenci nezastupitelnou roli i v „normálních podmínkách“ výuky, je namístě nastínit základní principy tohoto vztahu.

Nemusí se nutně jednat pouze o učitele, ale také o vychovatele, vedoucí kroužků, sportovních oddílů. Samozřejmě lze podotknout, že i mezi dalšími dospělými, kteří ovlivňují adolescenta mohou být i nepedagogické osoby jako sousedé či prostě jen cizí lidé, se kterými adolescent naváže subjektivně významný vztah. Nicméně adolescent se nejčastěji s dospělou osobou setkává s rodiči a s učiteli ve škole. Pedagog ve škole je pro adolescenta reprezentant určité role. Významný je i přechod z prvního na druhý stupeň (tedy někdy ve věku jedenácti

let), kde se mění přístup k vyučujícímu. Vztah s předchozím učitelem je přerušen nebo omezen. Je potřeba pracovat s diverzitou přístupů pedagoga, a tedy i tím, jak ho vnímá adolescent sám. Každý učitel preferuje jiný styl výchovy, a to se odráží dále na tom, jak ho jeho žák vnímá a jaký vztah mu vytváří k dalšímu vzdělávání (Macek & Lacinová, 2006).

Výsledky studie na portugalských středních školách ukazují, že vztah k učitelům se liší v závislosti na tom, jak adolescenty pedagog podporuje. Čím vyšší podpora autonomie, tím vyšší autorita (Graça et al., 2013).

Také je klíčové, jakou roli pedagog k žákovi zachovává – zda je přátelská či formální. Je dokázáno, že pokud je vztah mezi žákem a učitelem na druhém stupni podporující, tak má adolescent obecně pozitivnější vztah ke vzdělávání a škole. Tento pozitivní aspekt může u něj přetrvávat až na přechod na střední školu (Košir & Tement, 2014). „Podle Davisové (2003) fungují učitelé jako socializační činitelé a z této funkce mohou ovlivnit kvalitu sociálních a intelektuálních zkušeností žáků vštěpováním hodnoty vzdělání, motivováním se k učení, vytvářením pozitivního, motivujícího učebního klimatu ve třídě, pomáháním žákům naplnit svou potřebu někam patřit, spoluprací na formování sociální identity a poskytováním opory pro vývoj emočních, behaviorálních a akademických dovedností“ (Macek & Lacinová, 2006, 89).

V období adolescence se velmi významně rozšiřují interpersonální vztahy i prostor, ve kterém adolescent může uplatňovat potřebné chování. Je vhodné nahlížet na vztahy s rodiči i pedagogy trochu jinou perspektivou, než tomu bylo před adolescencí. Veškeré vztahy k autoritám, rodičům či pedagogům jsou založeny na vzájemném respektu a autonomii. Je však patrné, že vztahy k rodičům a dalším autoritám se postavili do trochu jiné role během distanční výuky. Rodiče byli nuceni mít své děti velké procento času doma, což mohlo ovlivnit jejich vzájemnou komunikaci a někteří pedagogové dali nahlédnout do svého běžného denního života doma, čímž se jim mohla posunout hranice jejich role jakožto autority (Veselá & Vlčková, 2021).

1.2.3 Adolescent ve vztahu k vrstevníkům

Jak již bylo zmíněno, sociální role a osobnost jedince adolescenta se vyvíjí. Vázanost na rodinu se mění a jejich vztahy se stabilizují a zklidňují. Daleko významnější roli mají v tomto vývojovém období vrstevníci, protože adolescenti si díky nim naplňují potřebu navazování trvalejších vztahů (Vágnerová, 2000).

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují pět fází vývoje vztahů k vrstevníkům. Je vhodné podotknout, že některé fáze se mohou překrývat a víceméně nemusí ani postupovat v daném pořadí. První fáze je pojmenována jako skupinová izosexuální fáze a je charakteristická tím, že se vytváří skupina, která je charakteristická jedním pohlavím, tzn. „holčičí“ nebo „klučičí“ skupina. V individuální izosexuální fázi dochází k navázání přátelství s osobou stejného pohlaví, která umožňuje sdílení interních pocitů a zkušeností. Existuje i přechodná etapa, kterou lze charakterizovat jako zájem o druhé pohlaví. Heterosexuální polygammní fáze je typická svými prvními vztahy mezi dívkami a chlapci, ale jsou nestále a proměnlivé. Na druhou stranu jsou tyto vztahy prožívány s vysokou intenzitou. Až po této fázi se jedinec dostává do fáze zamilovanosti, kde se ustálí vztah k druhému.

Může se zdát, že vrstevnické vztahy jsou významné v pubescenci, ale jejich význam přetrvává do adolescence. Mladý člověk primárně tráví čas s vrstevníky, ať už ve škole tak i ve volném čase. Je proto velmi důležité, s jakými vrstevníky adolescent tráví svůj volný čas (Vašutová, 2005).

To, že se adolescent pohybuje mezi svými vrstevníky mu umožňuje uspokojení několika základních psychických potřeb. Například to, že se adolescent vydá s přáteli na diskotéku mu může umožnit ventilaci napětí a zrelaxovat se při tanci či poslechu hudby ve společnosti osob, která je mu příjemná. Podobný cíl splní sport nebo společné cestování, kde dochází k uvolnění tělesné energie, a navíc získá nové zkušenosti, které akceptuje. To, že se kdekoliv nachází se svými vrstevníky mu uspokojuje potřebu orientace a smysluplného učení. Společně totiž experimentují a nachází řešení k určitým situacím, do kterých se dostávají. Tím, že společně tráví čas si také uvědomují svou podobnost či odlišnost. S tím se pojí i potřeba srovnávat se s přáteli, která vede k lepšímu sebepoznání. Vrstevník je pro adolescenta důležitým prvkem, protože postupně nahrazuje rodinu v oblasti uspokojování potřeb citové jistoty a bezpečí. Dospívající se tak odpoutává od rodiny a osamostatňuje se. To, že hledá oporu u kamarádů nutně naznamená, že se jedná o osamělost, ale jen to, že hledá lidi v podobné situaci (Vágnerová, 2000).

Obdobně jako tomu bylo u rodiny, i u vrstevníků je žádoucí, aby byl adolescent slyšen, viděn a oceňován. Tyto pocity u adolescenta posilují jeho pozici ve skupině a jeho výjimečnost v ní. Pro adolescenta je více přijatelnější poskytování názorů, pocitů a zkušeností od svého vrstevníka. Adolescenti se nacházejí ve „vrstevnické aréně“ ve které se neustále porovnávají a srovnávají s ostatními a tím si ujasňují vztah sami k sobě. Tím, že probíhá tato interakce, adolescent dostává odpověď na jeho otázku „Kdo jsem?“. Zpětná

vazba, kterou dostávají je pro ně důležité, ale hlavně ve chvíli, kdy se týká jich samotných (Macek, 2003).

Podle Dunphyho (1963) existuje klasifikace vývoje vrstevnických vztahů. Co se týče ranné adolescence, tak v ní vznikají malé skupiny, tzv. party. Jedná se o skupiny neformální s počtem členů od tří do deseti, ale nejčastější jsou skupiny s polovičním počtem členů kolem šesti. Jde tedy o skupinu, která nemá daná přesná pravidla a skupina vznikla spontánně na základě společných zájmů či sympatií. Pro skupiny v časně adolescenci je vzácnější, když jsou smíšené. Daleko častěji je možné se setkat s dívčími či chlapeckými. Cílem této skupiny je řešení problémů každodenní situace a dění ve škole. Skupina disponuje vůdčí osobností, ke které je vzhlíženo a členové skupiny často bydlí blízko sebe.

Adolescenti si více všímají charakteristik druhých a u svých vrstevníků dokáží ocenit kamarádstvo, která často může být spojena s obětavostí a ochotou pomoci druhým. Dívky u chlapců oceňují gentlemanství, hlavně ve chvílích, kdy ho projeví před jinými vrstevníky. U chlapců hraje prim vzhled dívky, ale také intelekt a to, jestli je dívky vystupování na veřejnosti příjemné. Dospívající také hodnotili, co jim přijde na opačném pohlaví nepřijatelné a tím může být například pomluvy, namyšlenost, neupřímnost nebo to, že se posmívá (Janošová, 2008). Téma oblíbenosti je pro adolescenta v prostoru vrstevníků také důležité. To, jestli je dospívající oblíbený nebo neoblíbený do značné míry ovlivňuje interakční schopnosti, a to o něco více než například kvalita zájmů či charakterové vlastnosti. Za oblíbené se považují takový jedinci, kteří jdou aktivní, optimističtí, asertivní, pečují o svůj vzhled a mají rádi druhé. Na pomyslném druhé straně škály oblíbenosti stojí takový jedinci, kteří jsou nejistí, neobratní, snadno ústupní či ti, kteří se soustředí jen na své problémy.

Otázkou zůstává, co se děje s adolescentem, který se nikam nezařadí. Pro takovou osobu bez náležité skupiny vznikne sociální stigma. Toto odlišení pak způsobuje negativní dopady na dospívajícího. „*Chování vrstevníků ve skupině je zdrojem standardů chování, ovlivňuje významně procesy rozhodování v běžných každodenních situacích, je příležitostí pro osvojování nových rolí, pro nápodobu, modelování a pro zpětnou vazbu o vlastním chování. V situacích, kdy rodiče nefungují jako žádoucí modely chování, slouží v tomto smyslu právě vrstevníci, hlavně u vrstevníků, kteří si málo věří. Sílu standardu má i skupinová konformita, která v určitém stupni chrání adolescenty před požadavky autorit. Argument typu „dělá to tak každý, koho znám“ má v diskuzích s dospělými svou váhu“* (Lloyd, 1985, in Macek, 2003, 58).

1.2.4 Adolescent ve vztahu k přátelství

Je vhodné zároveň oddělit i vztahy vrstevnické od přátelských a také od partnerských. Vrstevník je člověk, který zde plní funkci interakční a komunikační a adolescentovi to umožňuje testovat sám sebe. Postupem času se skupiny zvětšují a navštěvují společenské či sportovní akce, pořádají mejdany, kde často dochází k prvním sexuálními kontaktům. Tím, že je adolescent začleněn do nějaké skupiny, získává tím kýžený sociální status a zároveň pocit vlastní důležitosti (Macek, 2003).

Během etapy pozdní adolescence se utvářejí hlubší vztahy a vznikají přátelství i na celý život. Je možné, že tyto silné vazby vzniknou daleko dříve před adolescencí, ale není to tak časté. Kolem jedenáctého či dvanáctého roku života vzniká potřeba dospívajícího, získat si někoho, s kým by mohl sdílet pocity a pomohl by mu důvěřovat. Přátelský vztah je bezesporu důležitou citovou vazbou, ale jde i o sebepoznání či se jedná o zdroj opory. V pozdní adolescenci je možné, že tuto vazbu nahradí partnerský vztah, ale je stále vhodné pracovat s tím, že úloha kamaráda je nedocenitelná (Vágnerová, 2005).

Tématem přátelství a jeho nesporné důležitosti pro adolescenty se zabývá také Macek (2003). Blízké přátelství je specifickým vztahem, které bývá častější u dívek než u chlapců. Přátelství dívek je nápadité hlavně v tom, že je pro ně klíčová komunikace, upřímnost a důvěra, kdežto v chlapeckém přátelství není tato emocionální angažovanost až tak výrazná, ale spíše se jedná o společné zájmy a aktivity. Blízké přátelství mezi dívkou a chlapcem není v adolescenci tak časté.

Je prokázáno, že pro dívky je přátelství v pozdní adolescenci daleko důležitější než pro chlapce. Zajímavé je, že dívky si své kamarádky vybírají hodně podle vzhledu, oblečení, finanční rodinné situace, ale také podle potřeby stejnosti (Janošová, 2008). Pro dívky je tedy nejobtížnější věk mezi čtrnáctým a šestnáctým rokem. Je zde výrazná emoční angažovanost a bojí se odmítnutí. Později jsou už vztahy znatelně stabilnější. Oproti tomu chlapci v pozdní adolescenci nemají potřebu takové emoční angažovanosti a otevřenosti. Je pro ně klíčový humor, osobnost, originalita a osobnost (Macek, 2003). Chlapci během této životní etapy využívají relativně velké množství slovních potyček, ale jsou pro jejich komunikaci spíše symbolické. Ale obdobně jako tomu bylo u dívek, tak i chlapce zajímá při výběru přátel vizáž a styl (Janošová, 2008).

Je samozřejmě možné, že se vyvine přátelství mezi chlapcem a dívkou, ale v časně či střední adolescenci nejsou tyto vztahy tak běžné. Když už vznikají, jsou časté u jedináčků, kde plní roli sourozence nebo až ve chvíli, kdy chlapci projdou změnami dospívání. V této

pozdější etapě mají smíšené přátelství erotický kontext. Charakteristikou by odpovídali pomezím mezi chlapeckým a dívčím přátelstvím (Janošová, 2008).

1.2.5 Adolescent ve vztahu k partnerství

Protože je pro adolescenci typické, že se jedinec pokouší o vyšší míru kontaktu s vrstevníky, dospěje i k stádiu, kdy touží po partnerském vztahu. Zajímavé je, že tato potřeba není doménou pouze adolescence střední či pozdní, ale navazování a rozvoj vztahů se vyskytuje během celé adolescence. Podle Macka (2003) je pro období ranné adolescence typické to, že si člověk uvědomuje vlastní sexualitu. Rozdílné je však počínání u chlapců a dívek. Chlapci pouze ventilují svůj pohlavní pud, u dívek to není tolik zřejmé. Janošová (2008) doplňuje, že dívky si zpravidla svoji sexualitu uvědomují dříve. Dívky si o chlapcích povídají a jsou předmětem tajemství. Často inklinují ke starším chlapcům, protože ti dokážou svou náklonnost lépe opětovat. S prvním skutečným párovým kontaktem se můžou setkat ve vrstevnické skupině, která dá dohromady dva jedince. V této době se nejedná o nijak hluboké vztahy, může se jednat jen o žerty apod. Pro zamilovanost jsou typické emoční výkyvy (povznesenost a trapnost, potřeba kontaktu s milovanou osobou a rozpaky) a pokud se páry setkají na společenské akci a toto setkání má spíše rozpačitý charakter (Vágnerová, 2005).

Během pozdní adolescence vznikají již stabilnější a dlouhodobé partnerské vztahy, které zahrnují i sexualitu. Pokud bude stále pracováno s potřebami adolescenta, tak právě partnerství má pro adolescenta významnou roli. Tato potřeba zasahuje do psychické, sociální a sexuální roviny potřeb. Adolescent se velmi intenzivně setkává s tím, že neupřednostňuje pouze své potřeby, ale bere ohled i na blízkého člověka. Dospívající jedinec má taktéž potřebu blízkosti dané milované osoby a dělat veškeré aktivity společně. Pokud by došlo ke změně, je to vnímáno jako zrada, což svědčí o určité nejistotě adolescentů v partnerských vztazích (Vágnerová, 2005).

Sexualita je významná složka života adolescence a potřeby partnerské role. Vzájemná přitažlivost a postupné sblížení ústí do sexuálního života. Zvědavost a potřeba „nebýt pozadu“ nebo ubezpečení se o své atraktivitě patří i mezi hlavní motivy počínajícího sexuálního života (Janošová, 2008). Počáteční sexuální chování má u dívek a chlapců vždy sociální kontext, který je však u nich rozdílný. Sexualita je pro chlapce častým tématem, které se užívá při vrstevnické komunikaci, protože to, že o tom mluví jim zvyšuje sociální status. Dívčí sexualita je založena převážně na hodnocení vlastní sexuální atraktivity, na rozdíl však od chlapců, tak u dívek sexualitu podněcuje partner, nikoliv vrstevnická skupina

(Macek, 2003). Chlapcům je více tolerována promiskuita, kdežto u dívek je tato aktivita často odsuzována, což by mohlo vysvětlovat to, že dívky si poté partnera vybírají na méně povrchních parametrech než chlapci (Janošová, 2008). Průměrně dochází k prvnímu sexuálnímu styku mezi sedmnáctým a osmnáctým rokem a často je ovlivněn sociální vrstvou, do níž jedinec patří. V českém prostředí začínají dříve sexuálně žít učni než studenti středních škol, a zároveň dříve sexuální život zahajují adolescenti s rizikovým chováním s tím, že je více promiskuitní (Macek, 2003).

V období adolescence, kdy souvisí vývoj jedince se začlením do sociální skupiny, či vymezením se autoritám má významný vliv na utváření vlastní identity. Všechny výše zmíněné vztahy (rodiče, pedagogové, vrstevníci, přátelé, partneři i sexualita) jsou důležité pro vývoj adolescenta a měly by se brát v potaz i v rámci distančního vzdělávání. To, že nebyl po dlouhou dobu dospívajícím umožněn sociální kontakt, může mít vliv na jejich nahlížení na svět i na sebe. Ve fázi, kdy byla distanční výuka, nahradila většinu těchto vztahů technika a internet, na které se adolescenti museli odkázat a intenzivněji s nimi pracovat. Té však bude věnována poměrně rozsáhlá část v následujícím textu, avšak pro zmapování konkrétních potřeb adolescenta v „normálních“ podmínkách bylo vhodné tyto konkrétní vztahy a jejich charakteristiky připomenout.

2 FENOMÉN DISTANČNÍ VÝUKY

I když máme distanční výuku spojenou s rozvojem a dostupností technologií a internetu, není to v historii lidstva nijak nová metoda. Již v 19. století Pensylvánská státní univerzita využila tehdejšího rozmachu pošty a prostřednictvím korespondence rozesílala učivo studentům na venkově. V roce 1937 probíhala v Chicagu epidemie obrny. Zdravotní komise v srpnu rozhodla, že odloží start výuky o tři týdny déle. Nicméně pro tehdejší děti to neznamenovalo prodloužení prázdnin, ale učili se pomocí rádia. Každé ráno noviny vytiskly harmonogram vysílání s přehledem hodin a na telefonu byli k dispozici pedagogové, kteří radili rodičům v nesnázích. Celkem sedm rádiových kanálů spolupracovalo na složení hodin pro jednotlivé ročníky. Cílem bylo nejen se učit, ale i pobavit (Banas & Emory, 1998).

V historii České republiky by bylo obtížné najít podobnou mimořádnou situaci, která by se dala připodobnit distanční výuce. Na přelomu let 1978 a 1979 byly vyhlášeny tzv. „uhelné“ prázdniny, které vznikly na základě toho, že velkou část tehdejšího Československa sužovaly tuhé mrazy. Tyto prázdniny měly trvat týden, ale nakonec trvaly až do ledna. Tehdejší školáci však přišli o jarní prázdniny. Avšak se nejednalo o první „uhelné“ prázdniny v historii. Kombinace tuhých mrazů a nedostatku uhlí uzavřela školy v tehdejším Československu v únoru 1929, během druhé světové války a v 50. či 60. letech 20. století. V prosinci 1995 byly vyhlášeny celostátní chřipkové prázdniny. V letech 2009 a 2010 byly ve velkém měřítku uzavírány školy kvůli tzv. prasečí (nebo také mexické) chřipce. Nejen kvůli zimě a pandemii se uzavíraly školy. Zápavy, které vypukly 2. června 2013 uzavřely všechny školy a školy v Praze. Uzavření škol probíhalo i na základě stávek ve školství. K těm došlo například ve letech 2007 a 2008 (iDNES, 2020).

Je však nutné popsat, že v České republice se ve všech výše zmíněných případech jednalo o prázdniny, a tedy nebylo nutné zřizovat výuku po dobu, kdy žáci nebyli ve škole. Tím se významně liší pandemie covid-19. Zde bylo uzavření škol doprovázeno tím, že se nejednalo o prázdniny, ale výuka probíhala dál prostřednictvím internetu. Takové nastavení výuky jako tomu bylo za pandemie covid-19 zatím nemělo v historii České republiky obdoby.

V České republice se školy uzavřely v několika různých etapách, které byly ale různé pro jednotlivé stupně vzdělávání. První část uzavření škol proběhla od března 2020 do června 2020. Po prázdninách se epidemiologická situace zhoršila a od října 2020 do

listopadu 2020 proběhlo další uzavírání škol. Během tohoto času probíhalo distanční vzdělávání. Po vánočních prázdninách byly školy opět uzavřeny, a kromě distanční výuky probíhala i tzv. rotační výuka. Do ledna 2021 na distanční výuku přistupovaly školy individuálně na základě nemocnosti žáků a pedagogů. Počet dní, kdy probíhala distanční výuka se liší od stupně vzdělání, ale i konkrétní školy. Buď částečně nebo zcela byly školy uzavřeny na 282 dní. Pro porovnání s ostatními zeměmi byla Česká republika rekordmanem. V Číně se uzavřely školy na šest týdnů, v Japonsku na čtyři týdny a Francie byla na distančním vzdělávání pouze týden (Kabrhelová et al., 2021).

Epidemie obrny v Chicagu nebyla jedinou situací, která umožnila distanční vzdělávání, během historie lze narazit na více takových příkladů. Důležité je, že možnosti distanční výuky se postupně rozšiřovali. Z původní korespondence se přešlo na rádiové vysílání, z něj posléze na televizní vysílání a s příchodem nového milénia se využívá k (nejen distančnímu) vzdělávání za pomoci internetu. Ten oproti předchozím technologiím přinesl největší změnu – možnost zpětné vazby v reálném čase. Videohovory přes internet navíc částečně plní i socializační funkci, kterou předchozí varianty postrádaly a jelikož velká část socializace probíhá v dnešní době prostřednictvím sociálních sítí, nebyl přechod na distanční výuku tak „drastický“, neboť výuka přešla do prostředí, které dospívající uživatelé plně ovládají. Přesto je alarmující počet dní, se kterými se nejen adolescenti museli poradit při distančním vzdělávání. Téměř rok se v souvislosti se vzděláváním nemohly naplňovat jejich potřeby ve vztazích, které byly zmiňovány v předchozích kapitolách o adolescenci.

O jistou predikci užívání počítačů a internetu na tuzemském poli pomocí dat Českého statistického úřadu z roku 2017 se pokusili Basler a Mrázek (2018, 43): „*V průběhu let se zvyšuje procentuální zastoupení domácností s počítačem a na základě posledního šetření z roku 2017 vlastní 76,3 % domácností alespoň jeden počítač, což je od roku 2007 téměř dvojnásobný nárůst. Je tedy z těchto údajů velmi pravděpodobné, že v roce 2020 se bude procentuální zastoupení pohybovat okolo 80 %. Taktéž bylo zjištěno, že 77 % všech domácností má přístup k internetu. Mimo jiné výzkum poukázal na trend přechodu od klasických stolních počítačů (38 % domácností) k přenosným notebookům (58 % domácností)*“. Důležité je, že tento výzkum Českého statistického úřadu se týkal jedinců ve věku šestnáct a více let.

Podle údajů Českého statistického úřadu z roku 2021 se tato predikce téměř naplnila. Od roku 2017 není tak znatelný „boom“ v pořizování počítačů a internetu jako tomu bylo právě do roku 2017. Během let 2018 a 2019 dokonce došlo k poklesu (ze 78,4 % na 77,9 %), ale k roku 2021 je evidováno 79 % domácností s počítačem. Co je ale v této statistice

významné je to, že 96,5 % těchto domácností jsou domácnosti s alespoň jedním dítětem. Před tím, než byla zahájena distanční výuka, Český statistický úřad evidoval v roce 2019 81,1 % domácností s internetem. Během let, kdy probíhala distanční výuka Český statistický úřad zaregistroval, že v roce 2020 mělo internet už 81,7 % domácností a v roce 2021 počet domácností s internetem „poposkočil“ na 83 % (Český statistický úřad, 2021).

Je nutné však podotknout, že Basler a Mrázek (2018) svou studii vytvářeli krátce před propuknutím pandemie covid-19 a tudíž i před distanční výukou. Jedná se však o data, která jsou doplněním kapitoly k distanční výuce a rozhodně bude zajímavé sledovat budoucí vývoj, zda tato data budou dále stoupat nebo zda je čeká mírný pokles.

3 VOLNÝ ČAS

Distanční vzdělávání a minimalizování kontaktů způsobilo, že mnoho adolescentů přišlo o své volnočasové aktivity a museli si poradit, jak naloží se svým prázdným časovým prostorem. Během distančního vzdělávání byl výběr značně omezen. Zájmové kroužky či kolektivní sporty nepřicházely v úvahu, a tak žáci a studenti museli najít vhodnou alternativu. Během distanční výuky se tak stal internet nejdostupnějším médiem, který mohl zaplnit volný čas, který běžně vyplňovala jiná aktivita. Fenomén volného času má v této bakalářské práci své místo z toho důvodu, že de facto vyplňoval zbytek školního dne po distanční výuce a mohl tak ovlivňovat užívání internetu adolescentem. To, jestli tomu tak bylo, bude věnováno v praktické části práce, avšak následující kapitola se nastíní problematiku volného času a souvislosti ve vztahu k adolescenci.

Podle Hofbauera (2004) začali vznikat nové prostředky, jak trávit volný čas v polovině 20. století, protože se o něj začal zvyšovat zájem. Trávení volného času lze pojímat různými způsoby, někdo si pod tímto pojmem představí relaxaci, jiný zábavu a další člověk sport. Variabilita trávení času je vysoká, ale smysl volného času je stejný u každého. Člověk naplňuje svůj volný čas tak, aby uspokojil své potřeby (zábava, relaxace, odpočinek od každodenního vytížení). Záleží na každém člověku, jak tento prostor naplní, ale nutno podotknout, že se musí jednat o aktivitu dobrovolnou (Vážanský & Smékal, 1995). Volný čas by mohla být definován jako „*komplex aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky (i mimo biofyzickou péči o vlastní osobu), jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil se, nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu*“ (Spousta, 1996).

Pro dospívající tomu je zrovna tak. Jedná se o jejich svobodnou volbu, s kým a jak svůj volný čas budou trávit. Nejedná se o povinnost jako tomu je ve škole. V období dospívání se člověk věnuje velkému množství aktivit. Ale může se jednat jak o činnosti aktivní, tak i činnosti pasivní. Aktivní formu trávení volného času je možno vřadit do zdravého životního stylu, který je významnou součástí předcházení rizikovým aktivitám a jejím rizikovým dopadům. To, jak si adolescent osvojí formu trávení volného času vzniká v dětství působením rodiny a také školy. Lze sem zahrnout i další instituce, které realizují volnočasové aktivity, ale výše zmíněné jsou považovány za klíčové (Hofbauer, 2004).

To, jak lze trávit volný čas je možné dělit na organizovanou formu a neorganizovanou formu. Organizované formy jsou typické pro aktivity, které probíhají ve školách či jiných vzdělávacích zařízeních ať už se jedná o aktivity jednorázové nebo pravidelné. Jednorázové aktivity by měly prohloubit obsah vyučovacího procesu nebo by měly jednoduše působit jako odpočinek či relaxace. Pro školní prostředí jsou typické kulturní či sportovní akce, výlety nebo školy v přírodě. Oproti tomu za pravidelné zájmové činnosti lze považovat zájmové kroužky nebo sportovní družstva. Ať už se jedná o aktivity jednorázové či dlouhodobé, jedná se o činnosti, které podporují individuální rozvoj jedince (Pávková, 2014).

Pávková (2014) dále popisuje, jaké funkce plní výchova mimo vyučování. První z těchto funkcí je výchovně-vzdělávací, kdy se jedná o usměrňování a uspokojování zájmů, adolescent nabývá nových poznatků, návyků a dovedností. Druhá je funkce preventivní, kde se předpokládá předcházení negativních a nežádoucích vlivů ve společnosti. Třetí funkce je zdravotní, kde se dospívajícímu přispívá k vhodnému dennímu režimu a tím se vytváří zdravý životní styl pomocí pohybu, pobytu venku nebo duševní očisty. Poslední funkce je sociální, protože je pro dospívající vhodné se sdružovat, sdílet radost či je suplována sociální funkce rodiny.

Je patrné, že i náplň volného času hraje v adolescenci důležitou roli. Pokud v rámci distanční výuky adolescenti neměli možnost organizovat a realizovat svoje dosud běžné aktivity, které je naplňovali, je velmi pravděpodobné, že se uchýlovali k alternativě, která byla v rámci volného času distanční výuky dostupná – k trávení času na internetu.

4 SPECIFIKA KYBERPROSTORU V DOBĚ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kyberprostor sám o sobě je rozsáhlým tématem, který se stává velmi oblíbeným předmětem různých studií. Protože rozsah této práce je omezen, téma se bude věnovat tedy jen kyberprostoru ve vztahu k adolescentům.

Adolescenti jsou v dnešní době rozhodujícím uživatelem internetu, užívají jej mnohem více než dospělí a stal se pro ně nedílnou a nezbytnou součástí jejich sociálního života. Zatímco na začátcích internetu se očekávalo, že internet bude mít negativní důsledky pro jejich socializaci, neboť se budou pohybovat na internetu s cizinci a „umělými on-line přáteli“, opak se stal pravdou. Dnes je internet mladými osobami využíván jako nonstop propojení s již existujícími přáteli a celkové množství sociálních interakcí s vrstevníky je tak vyšší, než bylo dříve v off-line světě (Valkenburg & Peter, 2009).

4.1 Vnímání času na internetu

Dnešní digitální věk je znám mimořádnou on-line dostupností. Lidé jsou dnes zvyklí na to, že na vše získají okamžitou odpověď. Většina osob, které využívají aktivně internet očekává, že odstane na e-mail odpověď téměř okamžitě. Tématu času stráveného na internetu se bude věnováno v praktické části, ale i pro představení problematiky by bylo vhodné se tohoto dotknout i zde. Proč se řeší na internetu téma čas více než obsah? Pokud má dospělý ale i adolescent dostatek volného času, který není ničím smysluplným naplněn, vyplňuje svůj volný čas prázdnými činnostmi, které z dlouhodobého hlediska lidského vývoje nemají téměř žádný smysl (Krejčí, 2019).

Na trávení času na internetu lze aplikovat i starořecké vnímání času. Podle tohoto pojetí existuje čas Chronos (čas na hodinkách, údaje v kalendáři či přesně definovaný čas) a čas Kairos (pouze pocitový čas, příhodný okamžik či časová intuice), které by měli fungovat společně, ale tak aby byly používány přiměřeně situaci (Smith, 1969). Pokud by si například student držel vnímání času Chronos a naordinoval si dvacet minut na vyhledávání materiálů k seminární práci a čas by mu vypršel, aniž by si dohledal vše potřebné, tak by mu tato

metoda patrně uškodila a odrazila se na výsledné známce. Pokud by však student používal princip času Kairos, tak by bylo možné, že by se k seminární práci možná ani nedostal, protože by byl zaujat velkým množstvím informací, které lze na internetu nalézt.

Obsah, který byl zmíněn výše je taktéž klíčový, ale je zajímavý ve vztahu k času stráveném na internetu. Je znatelný rozdíl pocitového vnímání času. Příkladem může být, jak člověku pocitově uběhne deset minut při čtení textu (např. této bakalářské práce) a jak rychle mu uběhne deset minut při brouzdání na internetu (např. na sociálních sítích). Je vhodné se proto dále bavit o obsahu času stráveného na internetu a zařadit si ho do kontextu běžného dne. Krejčí (2019, 37) popisuje čtyři vhodné otázky pro zamyšlení v oblasti trávení času na internetu: „*Co během dne děláte? Kolik času během dne těmto činnostem věnujete? Které časové úseky během dne vám nic nepřináší? Když byste ušetřili nějaký čas, co byste s ním dělali?*“

Od dospělého člověka se očekává, že umí s každou touto složkou času trávení času na internetu pracovat a vyvážit jí. To samé se však očekávalo od adolescenta, který byl nucen prakticky ze dne na den během distanční výuky zorganizovat svůj čas a adekvátně nahradit své dosavadní koníčky pro něj jinou smysluplnou aktivitou.

4.2 Multitasking

Čas a jeho naplnění nebylo pro adolescenty jedinou „výzvou“ se kterou se museli během distanční výuky potýkat. Dalším fenoménem při distanční výuce bylo také to, zda dokážou udržet pozornost při vykládání školní látky během online hodin. I když internet umožňuje zpětnou vazbu v reálném čase, tak například všechny skupiny žáků a studentů, které byly v rámci vybraných základních a středních škol v Plzni osloveni ke kvalitativnímu výzkumu v otázce trávení volného času na internetu, sdělovali, že během distanční výuky dělali na internetu něco jiného (Veselá & Vlčková, 2021).

To, že adolescent mohl dělat něco jiného během distanční výuky, lze připsat i jednomu z fenoménů digitálního věku, kterým je multitasking. Jedná se o běžnou situaci, kdy je člověk schopen dělat více věcí najednou. Typickým příkladem multitaskingu je například sledování filmu a u toho vyřizování emailů (Rekart, 2012). Stanfordská univerzita realizovala výzkum, při kterém se věnovala multitaskingu u tří stovek osob, převážně studentů. Ti byli rozřazeni do skupin podle toho, zda nemají problém surfovat na několika webových stránkách a k tomu se učit. Druhá skupina upřednostňovala systém „nejdřív jedno a poté druhé“. Celý výzkum byl tedy opřen o soustředění. Proběhlo značné množství testů a

vědci na základě tohoto výzkumu došli k jednoznačnému výstupu, kterým bylo, že „multitaskeri“ se soustředí mnohem hůř. Nejvíce to bylo patrné v oblasti nedůležitých informací, které nedokázali odfiltrovat a přeskočit je nebo u paměti, kdy si měli zapamatovat skupinu písmen. Nejvíce překvapující však byly výstupy z toho, co by měli „multitaskeri“ zvládat ze všeho nejlépe, tedy přeskokování z jednoho úkolu na druhý. Ani to, co je v zásadě podstatou multitaskingu, a čím si byli tyto osoby jisté, že ovládají, nemělo dobré výsledky. Shrnutým výstupem v otázce multitaskingu může být to, že pokud se někdo často věnuje více úkolům naráz, nezvládá podle všeho tříditi informace a ignorovat nedůležitá fakta (Hansen, 2021).

Proč je zde tedy věnován prostor ohledně multitaskingu ve vztahu k distanční výuce a času stráveného na internetu? Je to z toho důvodu, že pokud se multitaskingu věnovala většina adolescentů během distanční výuky (protože za „běžných“ podmínek ve škole je možnost učit se a být zároveň na internetu značně omezena), mohlo by se jednat o příčinu navýšení času stráveného na internetu během distanční výuky.

4.3 Hikikomori

Fenomén Hikikomori se v Japonsku poprvé objevil v 90. letech a v roce 2001 byl pak japonským ministerstvem zdravotnictví a práce označen jako problém. Samotný termín se skládá z japonského Hiku (vtáhnout) a Komoru (odejít) a označuje jak samotný fenomén, tak i osoby jím trpící. Ve většině případů se jedná o muže v adolescenci a ranné dospělosti, pouze zlomek případů se týká žen. Tito lidé si vybudovali psychologický strach ze sociálních interakcí s okolním světem a tráví svůj veškerý čas ve své místnosti doma. V extrémních případech pak dochází k odmítání interakce i s rodinnými příslušníky. Příčiny tohoto fenoménu jsou zatím nejisté. Může se jednat o následky šikany či problémů ve škole. Tito jedinci nezapadají do systému nebo v něm nevidí budoucnost, či Hikikomori vidí jako formu určité revolty proti tlaku, který je na ně dáván ze strany rodičů a společnosti. Únik je pak pro tyto osoby jediným možným východiskem (Hairston, 2010).

Fenomén japonské kultury je u dnešních českých adolescentů relativně populární (např. Otaku) a mnoho jedinců se do této problematiky ponoří. Jakékoliv traumatizující zážitky, které během pandemie covid-19 mohly být i pro českého adolescenta významné (nutnost izolace, nebezpečí nakažení, zákaz vycházení, nemožnost setkávat se s vrstevníky apod.) se mohly u některých dospívajících odrazit na vnímání okolního světa a uzavřít ho tak v pomyslném bezpečí domova.

4.4 Další internetové fenomény spojené s distanční výukou

S tím, že měli žáci a studenti během distanční výuky neustále při ruce zařízení s připojením na internet, mohlo prohloubit tendence k tzv. Google efektu. Dostupnost zařízení k vyhledání informací na internetu způsobuje to, že člověk nemá tendenci vynaložit úsilí si vybavit informaci, kterou ví, ale raději si jí vyhledá (Latham, 2011). Člověk je pak se stále častějším užíváním internetu stále více závislý na užívání umělé počítačové paměti, která se od té naší liší tím, že je pevná a neměnná. Přestože je utváření naší paměti nevědomé a automatické, je možné toto utváření částečně řídit množstvím dodávaných informací (Carr, 2010).

Na prostředí internetu během distanční výuky lze snadno aplikovat i Marshmallow experiment, který je známý tím, že si děti mohly vybrat jakoukoliv odměnu od čokolády, přes sušenky až k měkkým pěnovým bonbónům. Následně vědci posadili dítě ke stolu, kde nechali vybranou sladkost ležet na stole a před tím, než na chvíli odešli, sdělili dítěti, že si může vybranou sladkost sníst nebo, že když vydrží dostanou dvojnásobné množství. Ukázalo se, že dvě třetiny dětí nevydrželo. Některé děti se snažily o sebeovládání a například si zpívaly nebo pohupovaly nohama jen proto, aby se nemusely na sladkost soustředit (Cronquist & Siegel, 2015). Tento experiment by byl snadno proveditelný i u adolescentů během distanční výuky. Jakmile má žák nebo student zařízení s připojeným internetem před sebou a byť mu jen zařízení pípne nebo zavibruje, že mu někdo píše zprávu, má nutkání zjistit, co se děje. Jen těžko se lze poté během distanční výuky soustředit na něco jiného, když má při ruce něco velmi lákavého a zajímavějšího.

V roce 2013 provedl v USA Rosen výzkum zabývající se rozptýlení při studiu. 279 studentů středních a vysokých škol mělo za úkol 15 minut se učit něco důležitého v pro ně přirozeném prostředí. Pozorovatelé pak sledovali, jak dlouho student ve skutečnosti pracoval, zda měl s sebou telefon či kolik měl v počítači otevřených oken. V průměru bylo 9,65 minut věnováno samotnému studiu. Ve chvílích, kdy se studenti neučili, věnovali nejvíce času na online komunikaci (56 %). Studenti, kteří se nejmíň věnovali studiu, měli zároveň nejčastěji na stole i mobilní telefon a otevřeno více oken na počítači (Rosen, 2017).

Lenost a neaktivita během distanční výuky mohla na některé adolescenty zapůsobit i po tělesné stránce. To, že technika umožňuje setrvat v kontaktu s lidmi je nespornou výhodou, nicméně na druhou stranu bere mnoho času a okrádá o pozornost. Není tedy od věci vyjmenovat nemoci, které jsou spojeny s nadměrným trávením času u těchto

komunikačních zařízení. Příkladem je nadváha, problémy se srdcem nebo vysoký krevní tlak. Je ale možné získat tzv. e-obezitu, tedy jistou rostoucí chuť po moderních přístrojích (Krejčí, 2019).

5 SOCIÁLNÍ SÍTĚ

Více než kdy dřív je oblíbeným koníčkem mladých osob trávení času na internetu. Často se stává, že jejich vzory si na internetu vydělávají na živobytí, a tak se je pokouší v tomto ohledu následovat. Dnes už jen minimum osob překvapí, že za jednu fotku získá influencer nemalou částku.

Pro osoby, které nemají ambici si na internetu vydělávat jsou i tak sociální sítě atraktivní. Krejčí (2019, 107) popisuje princip atraktivity sociálních sítí takto: *„Výhra ve hře nebo komentáře u fotek jsou vnímány jako pochvala, které se k nám v reálném světě tak často nedostane, zatímco v online světě je poměrně lehké ji získat. Neboť je virtuální odměna lehce dostupná (v porovnání s tou běžnou v životě), internet často slouží jako nástroj k vyjádření nebo zkrášlení vlastní osoby.“* Je tak běžné, že na sociálních sítích je možné vytvořit ideální já a vydávat se za osobu, kterou by chtěl člověk být. To však může vyústit ve zhoršení kontaktu s ostatními lidmi v reálném životě (Krejčí, 2019).

Nejnámější sociální sítě jako Facebook, Instagram či Snapchat jsou právě tím prvkem, který u člověka, potažmo adolescenta dráždí potřebu odemknout mobil a podívat se, jak se situace na profilu vyvíjí. Zajímavý je i fakt, že Facebook i Instagram nezobrazí „lajk“ či srdíčko ihned, ale chvíli tento proces podrží, aby bylo centrum odměny napnuté. Tím, že se tyto stimuly rozdělí do menších porcí, vytváří se největší možné očekávání digitální odměny (Hansen, 2021).

Kdo má sociální sítě, ten je používá v průměru tři hodiny denně. Pochopitelně někdo se jimi zabývá více, někdo jiný méně. Mezi neaktivnějšími „konzumenty“ byli jedinci typu A, což jsou lidé soutěživí, s nízkým sebevědomím, kteří jsou schopni sami sobě způsobovat velký stres. Tito jedinci tak mají vyšší riziko závislosti např. na mobilním telefonu. Oproti tomu osobnosti typu B, které převažují umírněnou povahou a uvolněným životním postojem, se s takovou závislostí nepotýkají (Hansen, 2021).

Strach, že o něco přijdeme na internetu se nazývá FOMO (fear of missing out). Jsou to právě sociální sítě, které vyvolávají tento úzkostný pocit. Tato osoba se nedokáže posléze soustředit na aktuální okamžiky. S tímto se pojí impulzivita, materialistické zaměření. Dle výzkumu 3 % dotazovaných se raději vzdá sexuálního života než sociální sítě (Alutaybi et al., 2020). Ke získání znalostí například v rámci distanční výuky je potřeba získat informace. Obavy, že dospívající není perfektní, dostatečně informovaný nebo dostatečně důležitý pro

ostatní, jsou na místě. Existují obavy, že člověk udělal špatné rozhodnutí, čímž přijde o zážitek a zkušenosti, kterých bylo i tak během distančního vzdělávání poskrovnu.

Oproti FOMO stojí JOMO (joy of missing out). Jedná se o dovednost zpomalit a vytvořit prostor bez potřeby jej vyplnit. Tedy, že si člověk užívá, že může o něco přijít. Například si taková osoba může nechat ujít záměrně zprávy, protože důležité informace se k němu mohou dostat i off-line. Tento fenomén pracuje s trpělivostí a výdrží (Krejčí, 2019). V rámci distanční výuky však toto téma muselo být pro dospívajícího nesmírně obtížné, několik adolescentů z Plzeňského kraje popisovalo obavy, že něco na internetu zmeškají (např. důležitý e-mail s úkolem). Měli tedy problém se soustředit na jinou aktivitu, která by je mohla těšit (Veselá & Vlčková, 2021).

6 DIGITÁLNÍ A ONLINE HRY

Poslední kapitola, která bude v rámci bakalářské práce prezentována, jsou online hry. Pro dnešní adolescenty či děti je nabídka digitálních her žánrově rozmanitá. Z původních jednoduchých her vzniklo nespočet propracovaných herních titulů, které osloví velké množství hráčů právě díky své multižánrovosti. Téměř každý by byl schopen si vybrat hru, která by ho oslovila. Od sportovních, přes záchranu lidstva před padouchy až k simulátorům různých aktivit. Důvodem, proč si hry u dětí a dospívajících získali jejich přízeň je jednoduché a rychlé odreagování nebo zkrácení dlouhé chvíle při čekání nebo během cestování v městské dopravě. Hry mohou fungovat i jako únik od starostí či nudy (Květoň, 2020).

Hry určené pro více hráčů jsou již od svých základů stavěny tak, aby byly co nejvíce lákavé a budovaly určitou formu závislosti. Tato závislost je ve většině případů daná tím, že hra je pro jejího uživatele zábavná, chytlavá a dokáže obohatit život plněním chybějících potřeb. Hry pak fungují jako forma relaxace a úniku, ale díky té chytlavosti je velice snadné pak přejít do klinické závislosti. Toto riziko je největší u dětí a mladistvých, neboť u nich ještě dochází k formování vlastní identity, která pak dokáže být výrazně ovlivněna právě online světem. Pravděpodobnost sklouznutí do klinické závislosti je pak v největší míře závislá na mentálním zdraví hráče, jeho životní situaci a v neposlední řadě i na samotné struktuře dané hry (Holt, 2009).

Na atraktivitě digitálních her přidává i existence tzv. Esportu. V drtivé většině tohoto textu je hovořeno o hraní digitálních her jako o rekreační volnočasové aktivitě. Ale mladí lidé se běžně setkávají s hrami a hráči, které hraní živí. Je tedy vhodné zdůraznit, že i to je motivem toho, proč dospívající usedají za monitory. Právě prvek soutěživosti je charakteristický pro většinu videoher. Esportové události jsou velmi sledované, stejně jako se naplní hala např. na koncertě světově známé kapely, tak se bez problému naplní při sledování např. zápasu ve Fortnite. Profesionální hráči prochází náročným tréninkem každý den a je pro ně klíčové být neustále informován o nových taktikách, tudíž vznikají i týmy hráčů. U takto známých her jsou si top hráči schopni přijít na nemalé peníze v řádech milionů dolarů. Přesto je velmi obtížné vytyčit hranici mezi rekreačním hráčem a profesionálním hráčem. Důvodem může být obdobná délka trávení času u hry. Důležitým aspektem však je, že profesionální hráč považuje hraní za svou práci a má jiné koníčky jako například sport.

K tématu Esportu je zatím málo odborné literatury, ale pro potřeby této práce však hlubších definic není potřeba (Květoň, 2020).

V připravované 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (ICD-11 for Morbidity and Mortality Statistics, 2022) Světová zdravotnická organizace (WHO, 2019) formulovala novou diagnostickou jednotku – poruchu hraní digitálních her, která je uvedena pod kódem 6C51 a má originální název „gaming disorder“.

V českém prostředí v době tvorby této bakalářské práce nebyla do praxe ještě zavedena MKN-11. Nejblíže lze tuto problematiku klasifikovat jako poruchu patologického hráčství. Lidé, kteří trpí poruchou patologického hráčství mohou riskovat své zaměstnání, lhát či se zadlužit. Typické je velké puzení ke hře, které lze jen těžko ovládnout. Tato osoba myslí jen na hraní, představuje si hraní a okolnosti, které se hrou souvisí. Zaujetí hrou se často zvyšuje v dobách, kdy je život stresující (Říčan & Krejčířová, 2006).

Počítačové hry však mohou sloužit i pro terapii při různých onemocněních či poruchách. Virtuální realita je častým používaným nástrojem ve chvílích, kdy se terapie vede pomocí moderních technologií. Virtuální realita se stala dobrým pomocníkem nejen v psychologických oborech, ale také například v lékařství při nacvičování chirurgických zákroků nebo nacvičování vojenských jednotek (Šmahaj & Procházka, 2014). Jako příklad terapeutického využití počítačových her je možné použití taneční podložky *Dance Dance Revolution* na dětech s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Počítačové hry mají zvláštní význam i pro léčbu poruch autistického spektra, neboť virtuální prostředí je typické pro svá pravidla a tyto osoby se zde cítí bezpečně například při socializaci, ale i při odreagování napětí. Hra *Relax to Win* je 2D hra založená na biofeedbacku pro léčbu dětí z úzkostnými poruchami. Při léčbě gamblerství je možné například při hře *Playmancer*, která pomáhá v oblasti řešení problémů, plánování a sebeovládání s řadou relaxačních technik. Je tedy možné tuto hru zařazovat například při práci s agresí, depresí či úzkostí. Hry jsou dobrým pomocníkem i při odstraňování fobií. Virtuální realita pomáhá například při léčbě arachnofobie či klaustrofobie. Přestože se tento výčet možného využití tváří jako vesměs pozitivní, je mnoho studií, které porovnávají klady a zápory jednotlivých her při využití v terapii (Basler & Mrázek, 2018).

Cílem této práce však není představit možnosti digitálních her při psychoterapii, ale jen poukázat na to, že některým jedincům během distanční výuky mohli některé hry pomáhat při odreagování. Školy ke svým žákům a studentům při distanční výuce přistupovaly rozličně. Byly školy, kde žáci na distanční výuce s pedagogem trávili pouze několik hodin týdně, ale především na základních školách (2. stupeň) bylo častější, že trávili s pedagogem

až šest hodin denně, a to v tomto čase nebyly započítané domácí úkoly. Není tedy divu, že někteří dospívající používali hry například jako únik během online vyučování, protože už nebylo možné vstřebat tolik informací nebo na hry měli dostatek času, tak jim věnovali více času (Veselá & Vlčková, 2021).

Podobnému tématu se zabývali Suchá, Dolejš, Pipová et al. (2018), konkrétně výzkumu hraní digitálních her českými adolescenty. V závěru své publikace shrnují zásadní benefity, které hráčům hraní přináší. Mimo zábavu a radost se jedná o uvolnění a odpočinek. Hráči se pohybují v lepším světě, než ve kterém žijí. Ten je bez starostí a je možné ho kdykoliv opustit. Realizují zde svá přání, potřeby a zažijí pocit přijetí a uplatnění. V reálném čase trvá dosažení nějakého úspěchu daleko delší dobu, než tomu je ve hře. Tématem pro hráče je i každodennost. Buď zapomínají na starosti každodenního života nebo zažívají něco odlišného. Ať už se jedná o sociální interakci, navazování nových vztahů nebo realizují nové činnosti. Pro dnešní adolescenty (zejména pak chlapce) je žádoucí, aby tématu rozuměli a mohli se začlenit do referenční skupiny. V neposlední řadě hry přispívají k utváření identity. Adolescent si může vytvářet vlastnosti, které by si přál mít v reálném světě (Suchá, Dolejš, Pipová, et al., 2018).

Kapitola digitálních her ukončuje teoretickou část této bakalářské práce. Dále se následující text bude zaměřovat na konkrétní výstupy z dotazníků, které zmapovaly užívání internetu, sociálních sítí a hraní počítačových her u adolescentů v době distančního vzdělávání v Plzeňském kraji.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Využívání internetu se pro nás stalo nedílnou součástí naší každodennosti. Nejinak to takto mají adolescenti, kteří se v online světě pohybují od útlého dětství. Vztah k internetu mají jiný než generace před nimi. Po dlouhou dobu se jim dařilo oddělovat školu od života na internetu, ale během pandemie covid-19, kdy probíhala distanční výuka, byli nuceni tyto dvě složky sloučit k sobě. Klíčovým tématem této práce je, jak byly nejčastější internetové fenomény (užívání internetu obecně, sociální sítě či hraní digitálních her) využívány v rámci distanční výuky adolescenty v Plzeňském kraji. Tato základní otázka je velmi obecná, ale bude samozřejmě zpřesňována následnými hypotézami.

Distanční výuka se nedotkla pouze adolescentů, ale zapůsobila téměř na každého, kdo se pohybuje ve školství nebo je minimálně rodičem školáka či studenta. Jedním z důvodů, proč je tato studie zaměřena na témata internetu, užívání sociální sítí a hraní online her je fakt, že se v nich autorka této bakalářské práce aktivně pohybuje a věnuje se mu - ať již ve volném čase, tak i pracovně. Ani výběr lokality Plzeňského kraje není náhodný, neboť autorka pracuje na pozici metodičky prevence v Pedagogicko-psychologické poradně v Plzni a získané výstupy této bakalářské práce bude nadále využívat při své práci s žáky, studenty i pedagogy.

7.1 Výzkumné cíle

Téma distančního vzdělávání během pandemie covid-19 není téměř probádané, protože se jedná o téma čerstvé, a tedy většina výzkumů teprve vzniká. Je tedy samozřejmé, že studií, které pracují s tématem distanční výuky či využívání internetu, sociálních sítí a digitálních her adolescenty, bude poskrovnu. Při tvorbě této bakalářské práce neexistovali zdroje, které by s tímto tématem pracovali, co však je možné alespoň částečně využít a porovnat, jsou výzkumy, které byly realizovány před pandemií covid-19 právě v otázkách již zmíněného užívání internetu. Výhodou těchto výzkumů je, že se jedná o studie z nedávné doby, a tak je možné pracovat s aktuálními výstupy a alespoň částečně je možné je srovnat s tím, jak to bylo před distanční výukou a během ní. Toto však nebude hlavním cílem práce.

Prvním ze dvou cílů tohoto výzkumu tedy bude především obohatit informacemi ohledně distančního vzdělávání ve vztahu k adolescentům, byť obecné výstupy z testové

baterie, která byla předložena respondentům, budou jen z Plzeňského kraje. Tato práce zároveň využije i výstupy z výzkumu, který byl uskutečněn v rámci celorepublikové studie v roce 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) a pokusí se je pro dokreslení porovnat. V rámci tohoto výzkumu bylo zmapováno, mimo jiné, rizikové hráčství a užívání internetu adolescenty (DHDH a IAT). Vybraná data pro Plzeňský kraj ze studie z roku 2018 budou srovnána s výstupy z výzkumu k této bakalářské práci. Data k bakalářské práci byla získávána během distanční výuky v roce 2020 a 2021.

Druhým cílem práce bude analyzovat některé sociodemografické charakteristiky v souvislosti s distanční výukou. Hypotézy, které budou v následující kapitole položeny poslouží ke zpřesnění některých fenoménů, se kterými se bylo možné u adolescentů setkat v rámci distanční výuky.

7.2 Výzkumné hypotézy

Protože ústředním tématem této bakalářské práce je užívání internetu, sociálních sítí a hraní digitálních her v době distanční výuky v Plzeňském kraji, hypotézy budou pracovat primárně s tímto tématem. Testová baterie, která byla respondentům předložena, obsahovala 85 otázek. Možnosti formulací hypotéz byly tedy velmi variabilní, ale pro potřeby této bakalářské práce byly formulovány následující hypotézy:

H1: Počet hodin strávených online na distanční výuce statisticky významně pozitivně koreluje s věkem respondenta.

H2: Respondenti, kteří trávili více času na internetu během distanční výuky vlastní statisticky významně více profilů na sociálních sítích.

H3: Respondenti, kteří měli omezená data (v GB), trávili na distanční výuce statisticky významně méně času online.

H4: Počet hodin strávených online prací do školy na distanční výuce statisticky významně koreluje s tím, kolik hodin denně průměrně respondent používá internet během pracovních dnů.

H5: Distanční vzdělávání statisticky významně více vyhovovalo hráčům digitálních her než nehráčům.

H6: Existuje statisticky významný rozdíl v tom, kolik hodin denně průměrně věnovali přípravy do školy bezproblémoví, problémoví, závislostní a nehráči.

H7: Gymnazisté věnovali statisticky významně více času práci do školy během distančního vzdělávání než žáci ze ZŠ a SŠ.

Hypotézy, které zde byly stanoveny, budou prezentovány až v inferenční části této práce. Než se však text k těmto hypotézám dopracuje, je potřeba pro ně připravit dostatečné podklady prostřednictvím následujících kapitol. Je vhodné pro začátek představit výzkumný soubor, etická hlediska, typy výzkumu a testové metody, než budou prezentovány výstupy hypotéz.

8 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

K tomu, aby bylo možno představit hypotézy, je vhodné popsat, jak výzkum probíhal od svého počátku a s jakým základním a výzkumným souborem bylo pracováno. Sběr dat byla zajímavá zkušenost a bylo pracováno se specifiky cílové skupiny adolescentů. Následující text představí, jak výzkumný projekt a administrace testových baterií probíhala, co bylo úspěšné a kde se naopak vyskytly slabé stránky. Zároveň budou představeny charakteristiky výzkumného souboru a etické hledisko výzkumu.

8.1 Sběr dat a technický průběh výzkumu

Vzhledem k epidemiologické situaci v průběhu výzkumu (v letech 2020 až 2021) byla zvolena metoda sběru dat pomocí online testové baterie prostřednictvím Google Forms. Sběr dat probíhal ve vlnách, vždy v průběhu vládou nařízené distanční výuky. Konkrétně v termínech od března 2020 do června 2020, od října 2020 do listopadu 2020 a v lednu 2021. V rámci těchto termínů byl adolescentům pravidelně zasílán odkaz na vyplnění dotazníků online. To, že Česká republika měla nadstandardně vysoký počet dnů, kdy probíhala distanční výuka (na rozdíl od ostatních zemí), vznikl dostatečně dlouhý čas k tomu, aby se pravidelně oslovovali adolescenti pomocí dostupných kanálů, které jsou jim blízké.

Celý průběh sběru dat by bylo možné rozdělit do tří fází – přípravou, kontaktování respondentů a přepis dat. Každá fáze sběru testových baterií byla něčím specifická a vzhledem k epidemiologické situaci se musela neustále přizpůsobovat vnějším podmínkám.

8.1.1 Příprava ke kontaktování respondentů

Protože v době distanční výuky nebylo jasné, kdy se opět žáci a studenti vrátí prezenčně do škol, bylo potřeba vytvořit a distribuovat odkaz na testovou baterii v co nejkratším čase. Tato fáze byla náročná, nicméně se podařilo v krátkém čase testovou baterii vytvořit a vyzkoušet pilotáž na 10 respondentech. Tito zkušební respondenti během pilotáže neshledali žádné chyby v dotazníku. Až na počátku „ostrého“ vyplňování několik respondentů sdělilo, že je jedna otázka se opakuje. Jednalo se o otázku číslo 16 v Dotazníku hraní digitálních her (DHDH): 16. Chtěl/a bys, aby byl den delší a ty jsi měl/a více času na hraní? (Suchá, Dolejš,

et al., 2019). Duplicita byla opravena a otázka následně vyřazena. Dvakrát na stejnou otázku odpovědělo 30 respondentů.

K tomu, aby se k výzkumu zaujalo co nejvíce respondentů ve věku 11-19 let, bylo vytvořeno krátké oslovovací video. Toto video sloužilo k tomu, aby adolescenti byli motivováni dotazník vyplnit. Navíc bylo předpokládáno, že adolescenty více zaujme video než text na sociální síti. Toto video bylo využíváno pouze při oslovování skupin na Facebooku a Instagramu.

8.1.2 Oslovování respondentů

Respondenti byli oslovováni na sociálních sítích, především na Facebookových skupinách, kde bylo velké množství uživatelů lokálního charakteru, především skupiny pro obyvatele okresních měst v Plzeňském kraji. Na těchto facebookových skupinách byli oslovováni spíše rodiče s prosbou o pomoc při výzkumu. Výhodou tohoto kanálu byla právě lokalita skupin. Nevýhoda této formy oslovování respondentů byla ta, že zde převažovali uživatelé mimo určenou věkovou hranici. Jednou z dalších nevýhod bylo, že nebylo možné zde výzvu k vyplnění dotazníku opakovaně sdílet. Důvodem byla pravidla facebookových skupin a mnoho správců opakované sdílení vyhodnotila jako spam a nebylo umožněno další sdílení. Ke konci distanční výuky už bylo možné sdílet jen na několika facebookových skupinách.

Mezi další facebookové skupiny, kde byli respondenti oslovováni, byly skupiny se zaměřením například na herní konzole (např. Xbox, Playstation, Nintendo) a konkrétní online hry, které měly vysoký počet členů (např. Fortnite, Minecraft, WoW). Zde se již neoslovovali rodiče, ale uživatelé herních konzolí a hráči. Výhodou bylo, že se zde pohybovali potenciální respondenti ve věkovém pásmu určené výzkumem. Zároveň bylo pro ně téma atraktivní, protože se týkalo částečně online her a distanční výuku právě tito uživatelé zažívali. Nevýhodou oslovování v těchto facebookových stránkách bylo to, že se nejednalo o lokální skupiny a sdružovali se zde členové z celé ČR.

K distribuci testových baterií posloužily i dva instagramové profily, které byly specifické tím, že byly určeny pro druhostupňové žáky na Rokycansku a druhý sdružoval osoby v Plzeňském kraji. Do kanálů příspěvků bylo umístěno video s odkazem na Google Forms, stejně tak tomu bylo i ve „stories“ instagramových profilů. Tyto „stories“ a příspěvky byly pravidelně obnovovány. Po dobu distanční výuky byl v bio daných instagramových profilů umístěn staticky odkaz na dotazník. Tento odkaz byl viditelný po celou dobu distanční výuky na daných profilech.

Instagramový kanál a facebookové skupiny a byly využity v první fázi výzkumu. Ve chvíli, kde již se návratnost dotazníků stagnovala, přesunulo se kontaktování do fáze, kdy byly kontaktovány školy. Oslovování škol probíhalo pomocí e-mailu, který byl určen školním metodikům prevence a ředitelům škol v Plzeňském kraji. Formulovaný e-mail obsahoval odkaz na dotazník Google Forms s prosbou o zaslání studentům a žákům dané věkové kohorty. Tato forma oslovení napomohla k nasbírání dostatečně velkého souboru za Plzeňský kraj.

Všechny tyto internetové kanály posloužily jako motivace k tomu, aby oslovily potenciální respondenty, tedy adolescenty z Plzeňského kraje. Data byla sbírána po dostatečně dlouhou dobu a zároveň s dostatečným předstihem, aby bylo možné provést následný přepis dat. Tomu bude věnována následující kapitola.

8.1.3 Přepis dat

Ve chvíli, kdy počet respondentů dosáhl počtu 331, byl sběr dat ukončen. Důvodem bylo jednak, že se již vyplněné testové baterie navyšovaly pouze v řádu jednotek i přes opakované sdílení ve výše zmíněných internetových kanálech a za druhé, že se postupem času ve školství přecházelo na tzv. rotační výuku a distanční výuka už nebyla aktuálním tématem. Tento počet vyplněných testových baterií byl shledán jako dostačující pro potřeby zmapování charakteristik adolescentů na internetu v Plzeňském kraji.

Po ukončení sběru dat byla online testová baterie na Google Forms uzavřena a všechny vyplněné dotazníky byly stáhnuty a zálohovány. Čištění dat probíhalo od dubna 2021 do července 2021. Vzhledem k tomu, že testovou baterii vyhodnocovala jedna osoba, byl postup pro přepis a případné vyřazení dotazníku (či celé testové baterie) jednotný. Z Google Forms byla získána elektronická matice, kterou bylo potřeba upravit pro následné analýzy v MS Excel 2019 a v programu Statistica.

Velkou výhodou těchto online testových baterií bylo to, že respondenti nebyli okleštěni časem, kdy mají testovou baterii vyplnit a měli na to klid v domácím prostředí. Kdyby byl výzkum realizován „papír a tužka“ ve třídách, žáci a studenti by měli například jen čas v rámci jedné vyučovací hodiny. Díky tomu, že byl dotazník realizován online, bylo jen minimum testových baterií odesláno nevyplněných nebo jen z části vyplněných. Při prepisování dat do excelové tabulky bylo patrné, že adolescenti vyplňovali testovou baterii zodpovědně a nad očekávání se vyhýbali „trollingu“ a nesmyslnému vyplňování položek, i když by jim anonymita dotazníku na internetu toto teoreticky umožňovala.

Naopak nevýhod online dotazníku bylo hned několik. Hlavní byla ta, že se žáci a studenti nemohli dotazovat na otázky, kterým nerozuměli. Dále nebylo možné ohlídat, zda dotazník opravdu vyplňuje adolescent v udaném věkovém rozmezí. Ve školním prostředí je možné tuto skutečnost bez většího problému ohlídat, ale anonymní internetové prostředí toto neumožňuje. Otázkou tedy zůstává, nakolik jsou uvedené věky respondentů pravdivé. Protože byl dotazník online, mohla mít řada respondentů problém s vyplňováním v důsledku například nestabilního internetového připojení. Bylo to patrné ve chvíli, kdy v rámci přepisu dat bylo zjištěno, že některé testové baterie jsou evidentně duplicitní. Tyto testové baterie byly identické a odeslány byly v krátkém časovém sledu za sebou. Do excelové tabulky byly zapsány a evidovány pod svým pořadovým číslem, ale byly označeny a během čištění dat byl ponechán pouze jeden z těchto duplicitních testových baterií. Po očištění dat v souboru zůstalo 306 testových baterií z původních 331 testových baterií. Což je v rámci jednoho kraje stále dostatečným reprezentativním souborem.

Během přepisu dat bylo zjištěno, že se mohla při tvorbě testových baterií vytvořit jedna položka jinak, aby byla získána přesnější data. Jednalo se o otázku náležící sociodemografické části dotazníku – V jakém jsi ročníku? Tato otázka měla být tvořena spíše formou rozbalovací nabídky s výběrem možností a doplněním i typu školy. Při přepisu dat bylo velmi náročné například odlišit nižší a vyšší gymnázium. Většina respondentů však tyto údaje vypsala konkrétně. V rámci sociodemografických údajů nebylo zjišťováno, zda se u středoškoláků jedná o maturitní obor nebo střední odborné učiliště, které není zakončeno maturitní zkouškou. Z tohoto důvodu se tedy ve výzkumném souboru operuje pouze s termínem „střední škola“. Již zmiňovanému výzkumnému (ale i základnímu) souboru se bude věnovat následující kapitola.

8.2 Základní soubor

Základním souborem pro tuto bakalářskou práci byli dospívající ve věku 11-19 let. Důležitou podmínkou však bylo, aby tito adolescenti byli z Plzeňského kraje. Vzhledem k tomu, že se dotazníky sbírali pomocí online testové baterie, výzkum se neomezoval jen na určitý typ školy. Studenti a žáci tak mohli být z druhého stupně základních škol (ISCED 2), středních škol s maturitou i bez ní (ISCED 3), ale věkově by bylo možno sem zařadit i studenty bakalářského studijního programu vysoké školy (ISCED 5). Respondenti, kteří uvedli, že studují na vysoké škole byli pouze 3 a ti byli vyřazeni.

Ze základního souboru byl vybrán výzkumný soubor na základě samovýběru (self-selection). Pro administraci je tato metoda nejrychlejší a nejdostupnější. Respondenti se účastnili na základě svého svobodného rozhodnutí a výběr respondentů nebyl kontrolován. Kritéria byla pouze ta, že se musí jednat o adolescenty ve věku 11-19 let z Plzeňského kraje. Otázkou zůstává, jak moc reprezentativní soubor díky využití této metody vznikl. Je možné, že testovou baterii vyplňovali pouze ti, co mají výrazný vztah k sledovaným internetovým fenoménům a testová baterie se naopak nedostala k adolescentům, kteří by mohli položky testové baterie zhodnotit například z pozice člověka, který internet nemá.

8.3 Výzkumný soubor

Po čištění dat výzkumný soubor tvořilo 306 respondentů ze zastoupení všech bývalých okresů Plzeňského kraje (okres Tachov, okres Domažlice, okres Klatovy, okres Rokycany, okres Plzeň-město, okres Plzeň-jih a okres Plzeň sever).

Zjištěné výsledky nelze zobecnit na celou populaci českých adolescentů od 11 do 19 let, ale lze je označit jako dostačující pro adolescenty tohoto věku v rámci Plzeňského kraje. Dle tabulky číslo 1 byli nejpočetněji zastoupeni respondenti z okresu Rokycany ($N = 196$), dále pak Plzeň-město ($N = 37$), Plzeň-sever ($N = 21$), stejné množství respondentů měly okresy Tachov a Plzeň-jih ($N = 13$), poté okres Klatovy ($N = 11$) nejmenší zastoupení měl okres Domažlice ($N = 7$). Do výzkumného souboru budou zahrnuti i respondenti, kteří neuvedli okres ($N = 8$) z toho důvodu, že se tato bakalářská práce v rámci hypotéz nijak výrazně neopírá o demografii v rámci Plzeňského kraje. Největší zastoupení měli studenti ze středních škol Plzeňského kraje ($N = 242$), poté byli respondenti pocházející ze základních škol ($N = 64$).

Tabulka 1: Počet respondentů podle okresu a úrovně vzdělání.

okres	N	%	úroveň vzdělání			
			základní (ISCED 2)		středoškolské (ISCED 3)	
			N	%	N	%
Rokycany	196	64,1	51	79,7	145	59,9
Plzeň-město	37	12,1	2	3,1	35	14,5
Plzeň-sever	21	6,9	1	1,6	20	8,3
Plzeň-jih	13	4,2	2	3,1	11	4,5
Tachov	13	4,2	2	3,1	11	4,5
Klatovy	11	3,6	5	7,8	6	2,5
Domažlice	7	2,3	1	1,6	6	2,5
Neuvedeno	8	2,6	0	0,0	8	3,3
Celkem	306	100,0	64	100,0	242	100,0

Testová baterie pro praktickou část této práce byla určena pro dospívající ve věku 11-19 let v Plzeňském kraji, kdy průměrný věk dotazovaných byl 15,53 let (SD \pm 2,03). V souboru bylo zastoupeno 213 dívek (s průměrným věkem 15,6 let a SD \pm 1,90) a 93 chlapců (s průměrným věkem 15,38 let a SD \pm 2,30). Další informace je možno nalézt v tabulce číslo 2. Poměrové zastoupení v otázce pohlaví, nebylo vyrovnané, dívky ve výběrovém souboru zaujaly majoritní většinu 69,60 % a pouze 30,39 % chlapců se stalo respondenty v online dotazování.

Tabulka 2: Výzkumný soubor dle pohlaví a věku.

	průměrný věk	SD	medián	min.	max.	N	%
chlapci	15,38	2,30	16	11	19	93	30,4
dívky	15,60	1,90	16	11	19	213	69,6
celkem	15,53	2,03	16	11	19	306	100,0

V základním souboru byli nejvíce zastoupeni 16letí adolescenti, naopak nejméně dotazníků vyplnili 19letí. Dotazníku se věnovali nejčastěji 16letí, a to jak chlapci, tak i dívky. Nejméně za chlapce vyplňovali 13letí respondenti a za děvčata 19leté respondentky. Tabulka číslo 3 popisuje konkrétní počty respondentů ve vztahu k věku.

Tabulka 3: Věkové kohorty a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru.

věk	N	%	chlapci	%	dívky	%
11	15	4,9	6	2,0	9	2,9
12	24	7,8	12	3,9	12	3,9
13	15	4,9	4	1,3	11	3,6
14	15	4,9	6	2,0	9	2,9
15	61	19,9	12	3,9	49	16,0
16	75	24,5	19	6,2	56	18,3
17	47	15,4	14	4,6	33	10,8
18	44	14,4	15	4,9	29	9,5
19	10	3,3	4	1,3	6	2,0
celkem	306	100,0	93	30,1	213	69,9

Navazující tabulka číslo 5 se věnuje i rozdělení dospívajících dle úrovně vzdělání. Podle typu školy byly respondenti rozděleni na 4 skupiny. První skupinou byly základní školy, které jsou v tabulce označeny jako ZŠ. Nejedná se však o celé základní školy, ale pouze o žáky, kteří navštěvují 6. až 9. třídu. Vzhledem k tomu, že testová baterie byla online, nelze garantovat, zda všichni respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, byli pouze druhostupňoví žáci. Například 11letí žáci mohou být ještě na prvním stupni základní školy, a tudíž by se nenáleželo je do této skupiny přiřazovat. Téma úrovně školy však nebylo předmětem studie, protože se jednalo o výzkum ve věkovém rozpětí 11-19 let. Pro potřeby tohoto výzkumu však bude tato skupina spadat pod ISCED 2. Další skupina respondentů budou osoby, které vyplnily, že navštěvují gymnázium. V tomto ohledu byli respondenti velmi specifictí a často vyplňovali, zda se jedná o nižší či vyšší gymnázium. Ale i zde se stala problematická věková hranice 15 let, kdy někteří respondenti uváděli, že dochází na nižší gymnázium a někteří sdělovali, že studují již vyšší gymnázium. Skupiny tedy byly rozděleny na základě toho, kam se sami respondenti zařadili. Nižší gymnázium je tedy v tabulce číslo 4 označeno jako GN a řadí se do vzdělávací úrovně ISCED 2 a vyšší gymnázium je značeno jako GV, ale zde se řadí do vzdělávací úrovně ISCED 3. Do téže vzdělávací úrovně jsou vřazeni i studenti středních škol. U středoškoláků však nebylo rozlišováno, zda se jedná nebo nejedná o maturitní obor, což by bylo (po zpětném uvážení autorky) žádoucí. Tabulka tedy pracuje s daty, kde respondent uvedl, že je studentem střední školy a dál již více v tomto ohledu nerozlišuje.

Nejvíce se do výzkumu zapojili studenti středních škol v počtu 191 respondentů, naopak nejméně se zapojili studenti z nižšího gymnázia s počtem 14 respondentů. Své prvenství v tomto výzkumu si tím pádem drží i úroveň vzdělávání ISCED 3, kam

středoškolské vzdělání spadá společně s vyšším gymnáziem. Konkrétní zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých úrovních vzdělání či typů škol je možno vyčíst z tabulky číslo 4 a 5.

Tabulka 4: Typy škol a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru.

typ školy	N	%	chlapci	%	dívky	%
ZŠ	64	20,8	30	9,7	34	11,1
GN	14	4,5	3	1,0	11	3,5
GV	37	12,0	8	2,5	29	9,5
SŠ	191	62,7	52	17,0	140	45,7
celkem	306	100,0	93	30,2	214	69,8

Tabulka 5: Úrovně vzdělání a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru

úroveň vzdělání	N	%	chlapci	%	dívky	%
ISCED 2	78	25,5	33	10,8	45	14,7
ISCED 3	228	74,5	60	19,6	168	54,9
celkem	306	100,0	93	30,4	213	69,6

Prostřednictvím této deskriptivní kapitoly byl představen výzkumný soubor adolescentů Plzeňského kraje. Tyto výstupy, společně s dalšími informacemi získanými v testové baterii, poslouží v následujícím textu k hlubšímu pátrání po souvislostech toho, jak byl využíván během distanční výuky internet, sociální sítě a počítačové hry.

8.4 Etická hlediska

Respondenti mohli testovou baterii vyplňovat dobrovolně, přesto byl požadován souhlas zákonných zástupců pro žáky od 11 do 14 let. Tento souhlas nebyl možný pořizovat písemně z důvodu online formy testové baterie. Byl tedy ošetřen následujícím výrokem: „Pokud máš 11-14 roků, měl/a bys informovat rodiče/zákonné zástupce, že chceš tento dotazník vyplnit. Pokud máš 15 a více roků, je na tobě, zda budeš chtít informovat své rodiče/zákonné zástupce. Pokud zvolíš možnost „ANO“ souhlasíš s účastí v projektu a s využitím tvých odpovědí.“

Ve chvíli, kdy respondent zaškrtnul v dotazníku políčko „NE“ byla administrace ukončen: „Děkuji ti za zájem se na testovou baterii podívat. Pokud bys věděl o někom, o kom si myslíš, že by se rád do výzkumu zapojil, budu moc ráda, pokud mu přeješ odkaz.“

Ti, co se rozhodli testovou baterii vyplňovat, byli upozorněni na počátku tímto textem: „Vyplněním dotazníků souhlasíš se zpracováním (tím se rozumí zejména shromažďování, analyzování, uchovávání, třídění, zpracování a předávání) svých osobních údajů dle nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Všechny uvedené údaje jsou poskytovány dobrovolně.“ Vyplněním této části v online testové baterii byl ošetřen souhlas se zpracováním osobních údajů v souladu se současnou platnou legislativou.

Přestože byla tato testová baterie v online podobě, byly respektovány etické standardy a normy stanovené Americkou psychologickou asociací (1982 in Ferjenčík, 2010). Ten stručně shrnuje v několika bodech pravidla etických principů při výzkumu s lidmi a podle těchto pravidel se dodržoval výzkum pro potřeby této bakalářské práce.

V první řadě byla v průběhu výzkumného šetření zachována úcta ke zkoumaným osobám, která se projevovala respektem k zúčastněným osobám ve výzkumu. Práva a zájmy respondentů nebyla v konfliktu s výzkumným cílem a hodnotou výzkumu.

Před vyplněním dotazníku byli respondenti seznámeni s informacemi, které se týkali cílů a záměrů výzkumu. Stejně tak o tom bylo informováno vedení škol a školní metodici prevence, kteří testovou baterii distribuovali studentům a žákům svých škol. Zákonní zástupci nemohli být informováni přímo písemným informovaným souhlasem k podpisu, ale tento aspekt byl ošetřen zaškrtnutím políčka, viz informace výš.

Po celý proces výzkumu k bakalářské práci byl pro respondenty anonymní. Respondenti tedy nikam neuváděli své jméno ani jiné citlivé údaje. Poté, co byla data zpracována, byla testová baterie, které byly potřeba vytisknout skartovány. Testová baterie v Google Forms byla uzavřena a data z něho vymazána.

Důležitým aspektem této studie byla dobrovolnost respondentů. I po odeslání odpovědí bylo zaručeno, že mohou kdykoliv odstoupit z výzkumu bez udání důvodu. Všechny otázky v testové baterii byly dobrovolné a sestavené tak, aby v případě potřeby nemusel respondent odpovědět či některé otázky mohl přeskočit.

9 TYP VÝZKUMU A TESTOVÉ METODY

Jak již bylo v předchozích kapitolách předesíláno, k realizaci tohoto výzkumu byly použity dotazníkové baterie a čtenáři je tedy patrné, že se jedná o výzkum zaměřený kvantitativně. Původní myšlenkou této práce bylo využití jak kvantitativního, tak i kvalitativního designu, z důvodu zobecnitelnosti. Proto byl zvolen pouze kvantitativní design. V tomto odborném textu byly několikrát zmíněny výstupy z autorčina výzkumu (Veselá & Vlčková, 2021), který byl zaměřen kvalitativně na totožné téma, avšak tyto výstupy zde figurují pouze jako „dokreslení“ kvantitativních výstupů a výsledků, které jsou brány pro tuto bakalářskou práci jako klíčové.

Pro první část testové baterie byly využity otázky, které zmapovaly sociodemografické údaje o daném respondentovi. Na tuto část navazovalo 5 otázek, které nebyly standardizované, ale jednalo se o otázky vytvořené autorkou ve vztahu k distanční výuce. Poté respondenti přešli k jednotlivým psychodiagnostickým metodám, kterým byl Test internetové závislosti IAT (Young, 1998; Dolejš & Suchá, 2017), Dotazník používání internetu DPI (Považanová et al., 2020) a celou testovou baterii uzavřel Dotazník hraní digitálních her DHDH (Suchá et al., 2017). Znění otázek k distanční výuce a zároveň znění všech položek testové baterie je přiloženo jako příloha číslo 3 k tištěné verzi této bakalářské práce.

9.1 Test internetové závislosti (IAT)

První použitou testovou metodou dotazníkové baterie byl Test internetové závislosti (Young, 1998; Dolejš & Suchá, 2017). IAT (Internet Addiction Test) byl vytvořen Youngovou v roce 1998 k měření přítomnosti a závažnosti závislosti na internetu a technologiích. Závislost na internetu je vnímán jako nová klinická porucha, která vyžaduje diagnostikování, odbornou intervenci a léčbu. IAT pracuje s internetovými fenomény, kterými jsou webové stránky, internetové hry, sociální média a jakékoliv online zábavy prostřednictvím všech typů počítačů, obrazovek, zařízení, telefonů nebo přenosných zařízení (Gencer & Koc, 2012).

Dotazník IAT obsahuje 20 položek, které měří charakteristiky a chování, které je spojeno s nutkavým používáním internetu. Mezi toto nutkavé chování lze řadit kompulzivitu, únik či závislost. Na tyto otázky lze odpovědět pomocí 5bodové Likertovy škály (nikdy, zřídka, příležitostně, pravidelně, často, stále). Dřívější modifikací byla 8položková stupnice Young's Internet Addiction Diagnostic Questionnaire (IADQ). IAT je nejpoužívanější test pro rozklíčování závislosti na internetu ve světě a byl přeložen do několika jazyků (Young, 1998). Metaanalýza zaměřená na zhodnocení reliability předkládá u tohoto nástroje vysokou vnitřní konzistenci vyplývající z celkového zjištěného koeficientu Cronbachova alfa 0,89 (Frangos et al., 2012).

Celkové skóre IAT je součtem udělených bodů v rámci 20 položek. Každá položka je hodnocena na 5bodové stupnici od 0 do 5 bodů. Maximální skóre je 100 bodů. Čím vyšší je skóre, tím vyšší je závažnost závislosti. Pokud se celkové skóre pohybuje od 0 do 30 bodů, jedná se o běžnou úroveň užívání internetu. Skóre 31 až 49 ukazuje na přítomnost mírné úrovně závislosti na internetu, 50 až 79 bodů je pásmo pro střední závislost na internetu a skóre od 80 po 100 bodů je hodnoceno jako silná závislost na internetu (Young, 1998).

9.2 Dotazník používání internetu (DPI)

V pořadí druhým dotazníkem v testové baterii byl Dotazník používání internetu (Považanová et al., 2020). DPI je 28položkový dotazník mapující vztah respondenta k internetu a sociálním sítím a jeho chování na sociálních sítích.

V tomto dotazníku bylo využito otevřených i uzavřených otázek, ale také zaškrťování pomocí 4 bodové Likertovy škály (nikdy, občas, často, vždy). Pokud byly pokládány otevřené otázky, jednalo se pouze o krátké odpovědi konkrétním číslem nebo stručnou slovní odpovědí. Pro některé otázky byla možnost vybrat několik položek, ale většina otázek je koncipována tak, aby respondent měl možnost právě jednoho výběru. Část dotazníku má za cíl zmapovat počet strávených hodin na internetu ať již ve všední dny, tak o víkendy. Poslední 3 otázky v tomto dotazníku jsou koncipovány tak, aby respondent zaškrtl odpověď na dichotomické škále ano/ne (Považanová et al., 2020).

Jedná se tedy o dotazník, který má za cíl nejen zmapovat chování adolescentů na sociálních sítích, ale i sledovat jejich míru používání internetu. Dotazník DPI je relativně novou testovou baterií.

9.3 Dotazník hraní digitálních her (DHDH)

Třetím využitým dotazníkem, díky němuž bylo možné zhodnotit vztah respondenta k veškerým digitálním hrám byl Dotazník hraní digitálních her (Suchá et al., 2017). Dotazník se vztahoval jak online, tak offline digitálním hrám, které lze hrát prostřednictvím jakéhokoli typu zobrazovacího zařízení (tablet, počítač, mobilní telefon či herní konzole) (Suchá, 2020).

Tento nástroj obsahuje 32 otázek. Na 30 otázek respondenti odpovídají formou dichotomických otázek ano/ne a poslední 2 otázky mají z úkol zmapovat dobu strávenou hraním ať už během pracovního týdne, tak o víkendu. V této metodě je možno získat maximálně 30 bodů s tím, že otázky ohledně stráveného času u hraní digitálních her se do výsledného skóru nezapočítávají (Suchá, 2020).

Veškeré výše zmiňované testové metody, sociodemografické otázky a několik nestandardizovaných otázek vztažených na distanční výuku vytvořilo testovou baterii, díky níž bylo možné sesbírat data potřebná k interpretaci a ověření platnosti všech hypotéz definovaných v předchozí kapitole.

10 VÝSLEDKY

Jak tomu bylo avizováno při určení výzkumného cíle, tak tato kapitola bude rozdělena do dvou celků. První z nich se bude věnovat deskripci sledovaného jevu. Druhá část práce bude inferenční a bude se tedy zabývat posuzováním vzájemných vztahů mezi sledovanými proměnnými, které byly určeny prostřednictvím hypotéz.

10.1 Výsledky deskriptivní části

10.1.1 Výsledky získané prostřednictvím otázek k distanční výuce

Protože výstupy ze sociodemografické části byly popsány v rámci kapitoly výzkumného souboru, bude se tato část věnovat tématu, který v testové baterii zaujal místo hned po sociodemografických údajích. Tím bylo 5 otázek, které byly určeny k zmapování některých aspektů distanční výuky. Data, která zde budou prezentována nejsou bohužel možná srovnávat s výstupy předchozích studií, protože na toto téma žádná studie nebyla vytvořena a pro potřeby testové baterie se jednalo spíše o otázky doplňující (přestože byly umístěny v první části testové baterie).

V první otázce testové baterie byli respondenti tázáni, kolik hodin denně se průměrně věnovali práci do školy (plnění zadaných úkolů od učitelů, online výuka, samostudium) v době distanční výuky během pracovních dnů. Na tuto otázku odpovědělo 289 respondentů z 306. Jak dokládá tabulka číslo 6, průměrně adolescenti z Plzeňského kraje strávili přípravou do školy během distanční výuky 4,73 hodiny (SD \pm 2,20).

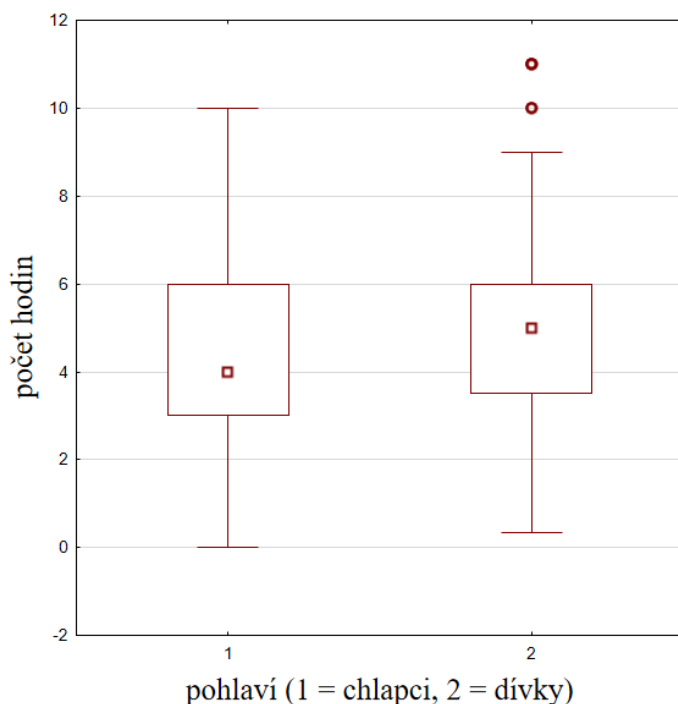
Tabulka 6: Počet hodin strávených přípravou do školy v době distanční výuky.

	průměr	SD	medián	min	max	N
chlapci	4,30	2,10	4,00	0,00	10,00	88
dívky	4,91	2,22	5,00	0,33	11,00	201
celkem	4,73	2,20	5,00	0,00	11,00	289

Tabulka číslo 6 je i konkrétní v tom, kolik času věnovali přípravě chlapci a dívky. Pro chlapce byl průměrný čas přípravy 4,30 hodin (SD \pm 2,10) a pro dívky 4,91 hodiny

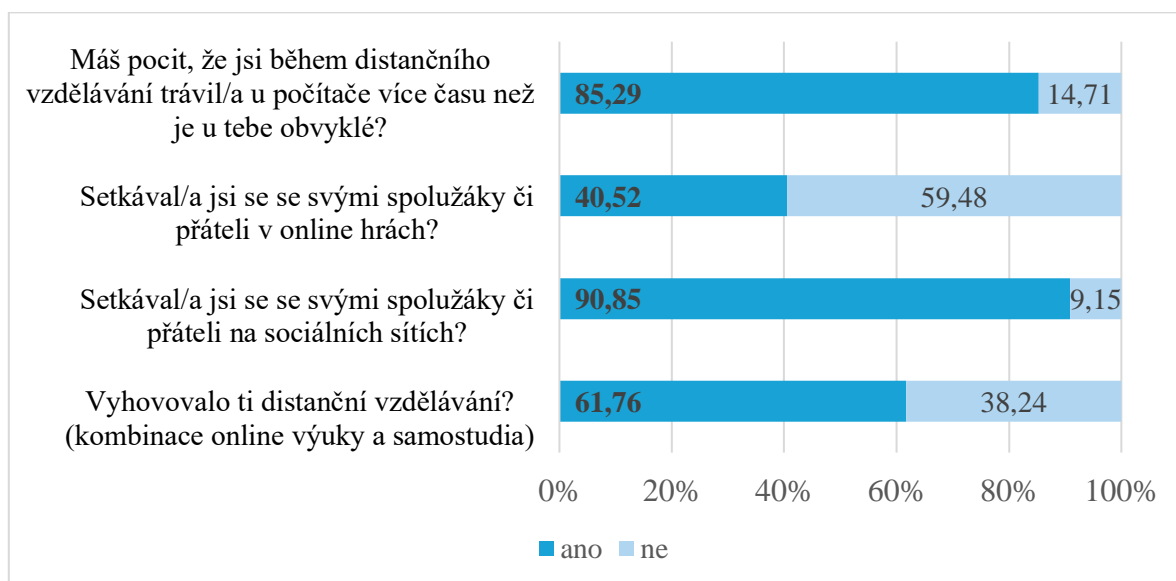
($SD \pm 2,22$). V datovém souboru se nacházeli i outlieři, kteří jsou zmapováni pomocí krabicového grafu číslo 1, kde je zobrazeno, že některé respondentky v Plzeňském kraji strávili přípravou do školy 10, ale i 11 hodin.

Graf 1: Krabicový graf zobrazující počet hodin strávených přípravou do školy během distanční výuky v závislosti na pohlaví a se zobrazením outlierů pro jednotlivá pohlaví.



Další čtyři položky v testové baterii byly dichotomické otázky s možnou odpovědí ano/ne. V grafu číslo 2 je uveden přehled toho, jak respondenti z Plzeňského kraje odpovídali na jednotlivé otázky bez ohledu na to, zda se jednalo o dívky či chlapce. Z celkového souboru ($N = 306$), odpovědělo 85,29 % respondentů, že má pocit, že během distančního vzdělávání trávili více času u počítače, než je u nich obvyklé. 40,52 % respondentů uvedlo, že se setkávali se spolužáky a přáteli během online her. Významnou roli hráli pro adolescenty z Plzeňského kraje sociální sítě. Na nich se během distančního vzdělávání setkávalo 90,85 % respondentů, kteří vyplnili testovou baterii. Pro 61,76 % respondentů bylo distanční vzdělávání vyhovující ve formě kombinace online výuky a samostudia.

Graf 2: Procentuální vyjádření odpovědí respondentů na otázky ohledně distanční výuky.



Detailnější popis nabízí tabulka číslo 7. Nejedná se již o procentuální vyjádření, ale je zde možné sledovat přesný počet respondentů v závislosti na pohlaví a konkrétní otázce.

Tabulka 7: Detailní vyjádření odpovědí respondentů na otázky ohledně distanční výuky.

Formulované otázky	počet respondentů					
	celkem		chlapci		dívky	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Vyhovovalo ti distanční vzdělávání? (kombinace online výuky a samostudia)	189	117	62	31	127	86
Setkával/a jsi se se svými spolužáky či přáteli na sociálních sítích?	278	28	84	9	194	19
Setkával/a jsi se se svými spolužáky či přáteli v online hrách?	124	182	63	30	61	152
Máš pocit, že jsi během distančního vzdělávání trávil/a u počítače více času, než je u tebe obvyklé?	261	45	73	20	188	25

10.1.2 Výsledky Testu internetové závislosti (IAT)

V testové baterii se sledovalo i to, do jaké míry jsou respondenti závislí na internetu. Pro potřeby bakalářské práce a následné práce s hypotézami by bylo vhodné si rozčlenit výzkumný soubor na internetové uživatele. K tomu dopomohl Test internetové závislosti IAT, který ve 20 otázkách zmapoval, jaká je míra užívání internetu u adolescentů v Plzeňském kraji.

Celkem 61,44 % adolescentů, kteří odpovídali v testové baterii během distanční výuky, měli výsledky v pásmu běžného uživatele internetu. O mírné úrovni závislosti by se dalo hovořit u 31,70 % adolescentů, střední úroveň závislosti obsadilo 5,23 % respondentů a nejméně adolescentů vykazovalo vysokou úroveň závislosti s podílem 1,63 %. Detailněji se k tomuto rozčlenění věnuje tabulka číslo 8.

Tabulka 8: Výsledky testů IAT pro Plzeňský kraj v době distanční výuky 2020/2021.

	N	%	chlapci	%	dívky	%
běžné užívání	188	61,44	58	62,37	130	61,03
mírná úroveň závislosti	97	31,70	29	31,18	68	31,92
střední úroveň závislosti	16	5,23	4	4,30	12	5,63
vysoká úroveň závislosti	5	1,63	2	2,15	3	1,41
celkem	306	100,00	93	100,00	213	100,00

Pro dokreslení, jak vypadala situace u adolescentů z Plzeňského kraje před distanční výukou je níže přiložena tabulka číslo 9. Tato tabulka vychází z dat pro Plzeňský kraj v rámci realizace výzkumu internetové závislosti pro populaci českých adolescentů v roce 2018 (Dolejš, Suchá et kol., 2019). Je zde patrné, že 78,33 % respondentů z Plzeňského kraje nevykazuje vyšší míru závislosti a řadí se tak do skupiny běžných uživatelů internetu. Mírnou úroveň závislosti vykazovalo 17,92 % respondentů a adolescentů se střední mírou závislosti bylo ve zkoumaném souboru 3,75 %. Zastoupení vysoké úrovně závislosti nebylo vykazováno ani u jednoho adolescenta ve výzkumném souboru pro Plzeňský kraj.

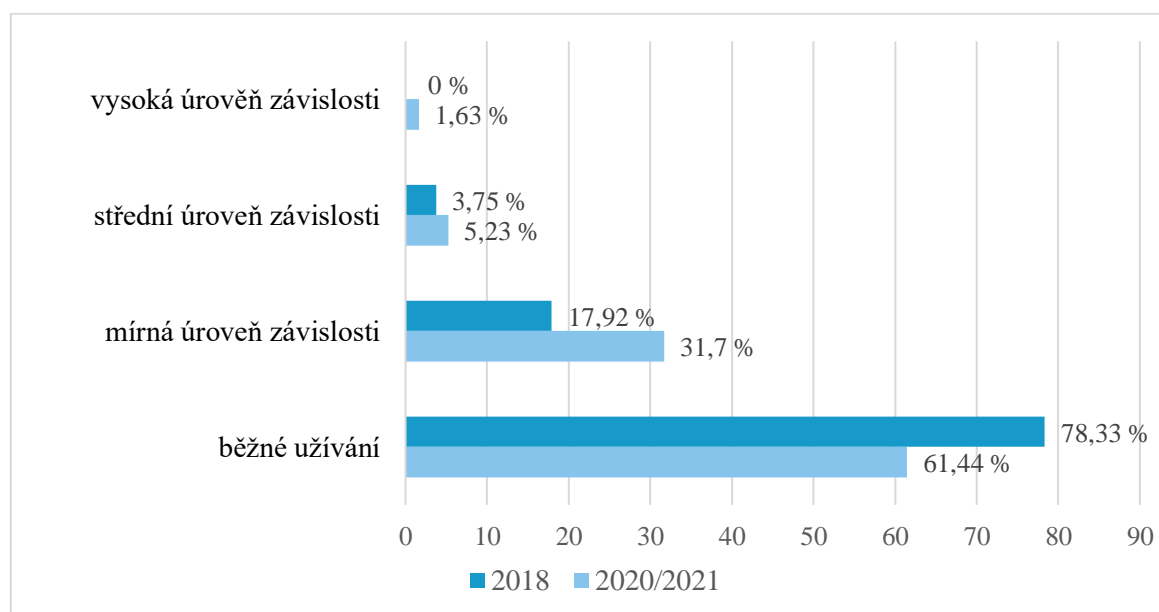
Tabulka 9: Výsledky testů IAT pro Plzeňský kraj 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021).

	N	%	chlapci	%	dívky	%
běžné užívání	188	78,33	96	78,05	92	78,63
mírná úroveň závislosti	43	17,92	22	17,89	21	17,95
střední úroveň závislosti	9	3,75	5	4,07	4	3,42
vysoká úroveň závislosti	0	0,00	0	0,00	0	0,00
celkem	240	100,00	123	100,00	117	100,00

Pozn.: IAT nevyplnilo 5 respondentů (4 chlapci a 1 dívka).

Pro přehlednost srovnání obou výzkumů je k dispozici graf číslo 3, kde je patrné, že u běžného užívání internetu v distanční výuce pokleslo procento respondentů v této skupině, ale naopak přibýlo ve skupině mírné úrovně závislosti. Nepatrně se zvýšilo i procento střední úrovně závislosti a vysoké úrovně závislosti. Zvýšení míry závislosti je možné vysvětlit tím, že ve výzkumu pro rok 2020/2021 bylo význačné, že dívek ze zkoumaného souboru bylo 69,6 %, kdežto v roce 2018 bylo respondentek ve výzkumu 48,75 %. Z výsledků výzkumu IAT na českých adolescentech v roce 2018 je vyvozeno, že dívky jsou častějšími problémovými uživatelkami na internetu (Dolejš et al., 2019).

Graf 3: Přehled srovnání procentuální zastoupení respondentů v Plzeňském kraji při výzkumu IAT v roce 2018 a 2020/2021.



Klíčovým výstupem této kapitoly je právě graf číslo 3, který potvrzuje negativní dopad distanční výuky během pandemie covid-19 na adolescenty. Více problémů s internetovou závislostí vykazuje novější výzkumný soubor (2020/2021) než starší výzkumný soubor (2018).

Jistě by bylo možné z této části testové baterie získat mnoho dalších nosných informací, ale pro potřeby bakalářské práce je dostačující využití těchto informací. Důležité je rozdělení výzkumného souboru do skupin dle závislosti na užívání internetu.

10.1.3 Výsledky Dotazníku používání internetu (DPI)

Relativně velké množství dat lze získat z Dotazníku používání internetu (Považanová et al., 2020). Respondenti zde odpovídali na témata ve vztahu k internetu či sociálním sítím. Některé položky z této testové baterie dobře poslouží pro určování hypotéz hlavně v rovině sociálních sítí, velikosti dat apod. při interpretování výsledků v inferenční části výzkumu. Nicméně poslouží i zde v deskriptivní části.

Pomocí této testové baterie je možné interpretovat, jak na tom byli adolescenti z Plzeňského kraje během distanční výuky s daty na mobilu. Pomocí tabulky číslo 10 je možno vidět rozdělení do skupin podle toho, kolik měli k dispozici dat v telefonu. Toto rozdělení bude využito v rámci výpočtu hypotéz. Nejčetnější skupina byla s omezeným limitem, který odpovídal 63,82 % výzkumného souboru, 18,75 % respondentů odpovědělo, že má limit v mobilu omezen a 17,43 % nevědělo, kolik dat má v mobilním telefonu.

Tabulka 10: Rozdělení adolescentů do skupin podle limitu dat v mobilu.

	N	%	chlapci	%	dívky	%
neomezený limit	57	18,75	9	9,68	48	22,75
omezený limit	194	63,82	70	75,27	124	58,77
neví	53	17,43	14	15,05	39	18,48
celkem	304	100,00	93	100,00	211	100,00

Pozn.: Na tuto položku neodpověděly dvě respondentky.

Tabulku číslo 10 rozšiřuje následující tabulka číslo 11. Ta se věnuje počtu dat v mobilu. Celkem 227 respondentů odpovědělo, že mělo v distanční výuce v telefonu

průměrně 5,12 GB dat ($SD \pm 9,20$). Neomezeným datovým limitem disponovalo 18,75 % respondentů. To, jak na tom jsou s datovým limitem nevědělo 17,43 % respondentů.

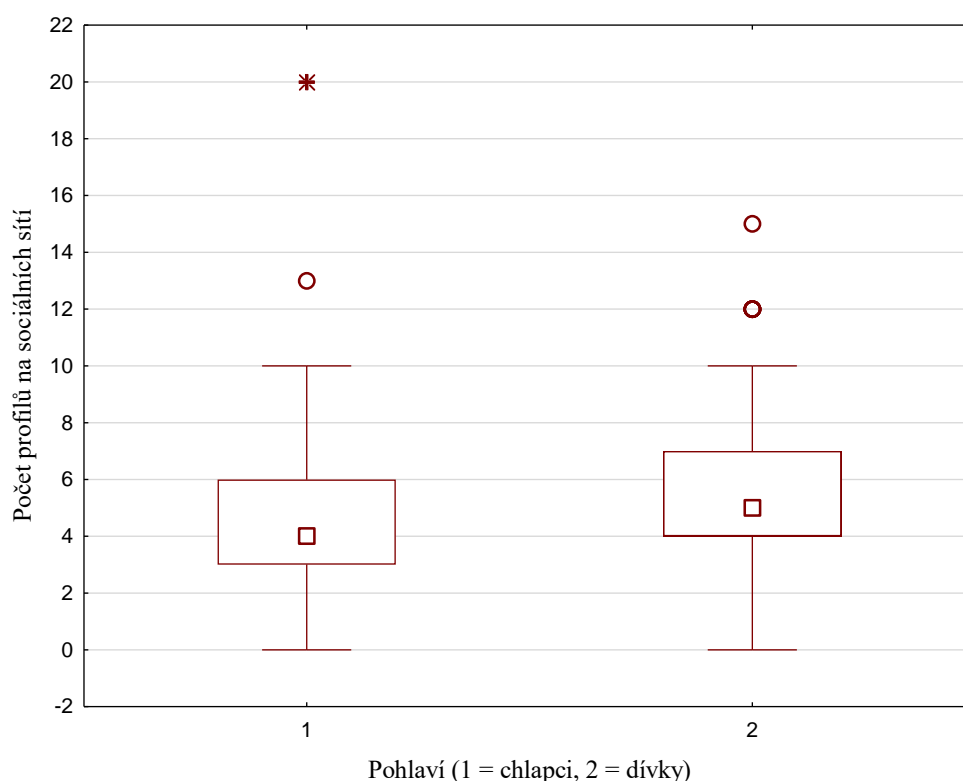
Tabulka 11: Počet dat v mobilu v GB při distanční výuce.

	průměr	SD	medián	min	max	N
počet dat v mobilu v GB	5,12	9,20	3,00	0,00	100,00	227

Je však nutné pracovat s tím, že dotazovaní adolescenti neměli možnost zaškrtnout variantu „nemám žádná data“, a proto uváděli k omezenému limitu číslo „0“. Přesto jsou započítáni a v tabulce jsou jejich odpovědi zobrazeny jako minimum. Pro upřesnění dat je vhodné popsat, že 62 respondentů z 304 nemělo data, což by procentuálně odpovídalo 20,39 % z výzkumného souboru.

Následující deskripce se bude věnovat otázce sociálních sítí, konkrétně na kolika sociálních sítích mají respondenti vytvořený profil. K této interpretaci dat poslouží krabicový graf číslo 4 a tabulka číslo 12. To, kolik mají adolescenti profilů na sociálních sítích, bude popisováno na 301 respondentech, zbylých 5 respondentů na tuto otázku neodpovědělo. V průměru mají adolescenti v Plzeňském kraji 5,36 profilů na sociálních sítích ($SD \pm 2,79$). 4 respondenti z 301 odpověděli, že účet nemají. Pouze 2 respondenti z řad chlapců měli více než 10 sociálních sítí. Jedním z nich byl outlier se 13 profily a druhý z nich byl extrémní outlier s 20 profily na sociálních sítích. Dívky tohoto extrému nedosáhly, ale bylo více respondentek, co uvedlo, že mají více než 10 profilů. Celkem 7 respondentek se zařadilo mezi pomyslné outliery výzkumu; 6 z nich mělo 12 profilů na sociálních sítích a 1 respondentka uvedla, že má profilů na sociálních sítích 15. Běžně ale adolescenti mají 3 až 7 účtů na sociálních sítích.

Graf 4: Krabicový graf zobrazující počet profilů na sociálních sítích v závislosti na pohlaví.



Tabulka 12: Počet profilů na sociálních sítích.

	průměr	SD	medián	min	max	N
chlapci	4,58	2,93	4,00	0,00	20,00	89
dívky	5,69	2,63	5,00	0,00	15,00	212
celkem	5,36	2,79	5,00	0,00	20,00	301

Na otázky ohledně toho, k čemu nejvíce využívali internet, mohli respondenti volit více odpovědí, které byly v testové baterii formou výběru s možností uvést i jiný důvod. Pro představu, jak byl internet během distanční výuky využíván, popisuje tabulka číslo 13. Podle získaných dat od respondentů je patrné, že nejvíce internet během distanční výuky využívali ke školním záležitostem (92,16 %), ke komunikaci (90,85 %), k vyhledávání informací (89,21 %) a k zábavě (86,60 %). Méně respondenti využívali internet ke hrám (46,73 %) a k jiným, nezařazeným záležitostem (5,88 %) například k poslechu písniček, sledování filmů, k nákupům či si na internet přicházeli pro inspiraci.

Z tabulky číslo 13 je možné sledovat i trend toho, k čemu internet využívali chlapci a k čemu naopak dívky. U obou pohlaví je patrná shoda, že během distanční výuky používali internet především ke škole. U chlapců 86 z 93 uvedlo školu jako hlavní důvod trávení času na internetu (92,47 % z chlapců). U chlapců se škola dělila o prvenství s vyhledáváním informací (92,47 %), na druhém místě pro chlapce bylo užívání internetu ke komunikaci (89,25 %), jako třetí nejčastější důvod, proč byli chlapci během distanční výuky na internetu byla zábava (uvedlo to 88,17 % chlapců). 196 dívek z 213 uvedlo, že nejvíce používalo internet ke škole (což odpovídá 92,02 % dívek), jako druhý nejčastěji uváděný důvod užívání internetu uváděly komunikaci (91,55 %) a na třetím místě pro ně internet byl zdrojem informací (87,79 % dívek).

Tabulka 13: Využití internetu adolescenty Plzeňského kraje během distanční výuky.

	N = 306	%	chlapci (N = 93)	%	dívky (N = 213)	%
zábava	265	86,6	82	88,17	182	84,45
informace	273	89,21	86	92,47	187	87,79
komunikace	278	90,85	83	89,25	195	91,55
hry	143	46,73	79	84,95	64	30,05
škola	282	92,16	86	92,47	196	92,02
jiné	18	5,88	6	6,45	12	5,63

Díky testu DPI lze získat data ohledně toho, který profil byl hlavní pro adolescenty v Plzeňském kraji během distanční výuky. Své prvenství získal Instagram, který byl označen za hlavní profil u 56,86 % respondentů. Relativně významnou roli hraje jako hlavní profil Facebook s Messengerem, který byl označen jako hlavní profil u 27,45 % adolescentů. Ostatní profily již nebyly označovány tolik jako hlavní. Nejméně uváděný hlavní profil na sociálních sítích byl Snapchat (0,65 %). Mezi jiné sociální sítě (5,23 %) byl uváděn nejčastěji Discord, poté WhatsApp či Reddit. V tabulce číslo 14 jsou opět uvedené detailní informace, především ve vztahu k pohlaví.

Zde je možné vyčíst, že u chlapců byl jejich hlavní profil velmi variabilní. Sice nejčastějším hlavním profilem byl pro chlapce Instagram (36,56 % z oslovených chlapců), ale ostatní sociální sítě získaly také relativně velké množství hlasů. Jen o něco méně za Instagramem se u chlapců umístil Facebook s Messengerem (využívalo ho 31,18 % chlapců)

a profil na Youtube si získal také významný podíl (16,13 %) ve výzkumném souboru chlapců. Ostatní profily nebyly tak často u chlapců využívány jako hlavní profily a nepřesáhly hranici více než 4 %. Chlapci však více než dívky používali jako svůj hlavní profil i účet, který si vytvořili jinde a nebyl nabízen v nabídce testové baterie. 8,60 % chlapců uvádělo, že má hlavní profil jinde, nejčastěji byl uváděn Discord, Reddit nebo Steam.

Oproti tomu u výzkumného souboru dívek byl jednoznačným hlavním profilem Instagram. Z 213 dívek jich 140 uvedlo, že používá jako hlavní profil Instagram (což odpovídělo 65,73 % respondentek). I u dívek byl Facebook a Messenger zvolen na druhém místě, ale nebylo to tak těsné jako u chlapců. Jako hlavní profil Facebook a Messenger mělo 25,82 % dívek. Ostatní hlavní profily už tak významné nejsou, protože zde nepřesáhly ani 2 %. Když už dívky volily možnost jiného (3,76 % dívek), v testové baterii neuvedeného hlavního profilu, tak se nejčastěji jednalo o WhatsApp, Discord či Pinterest.

Tabulka 14: Četnost a procentuální podíl hlavních profilů uváděných adolescenty v Plzeňském kraji v době distanční výuky.

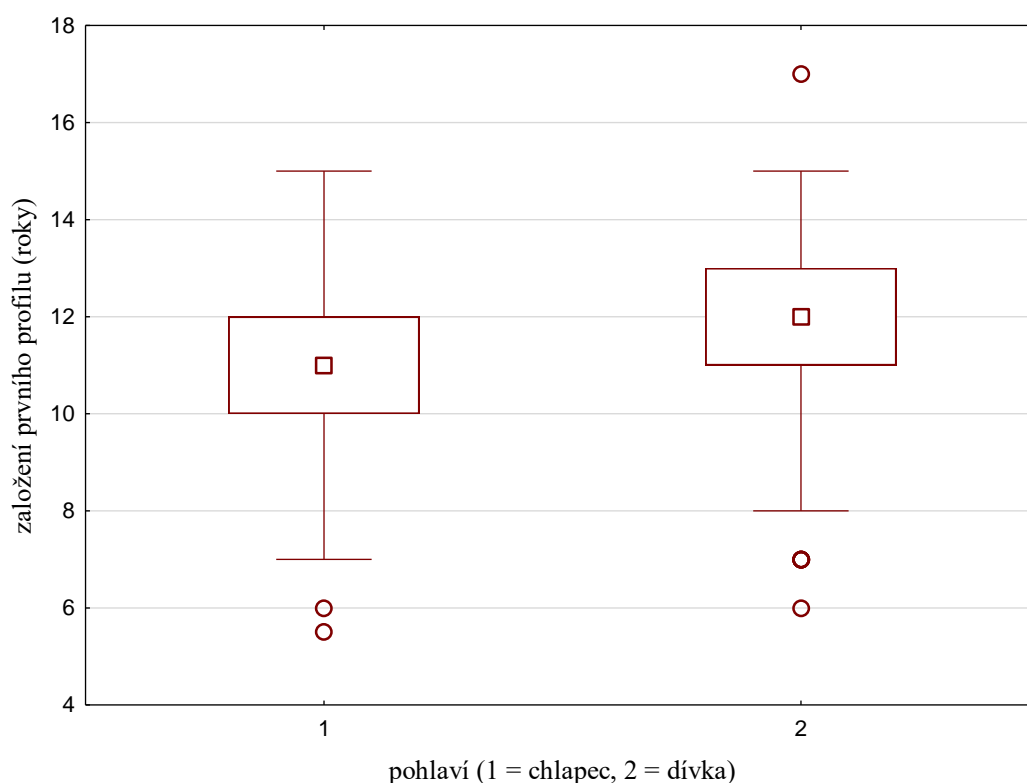
	N	%	chlapci	%	dívky	%
nemá profil na sociálních sítích	4	1,31	3	3,23	1	0,47
FB/Messenger	84	27,45	29	31,18	55	25,82
Instagram	174	56,86	34	36,56	140	65,73
Twitter	4	1,31	1	1,08	3	1,41
Youtube	16	5,23	15	16,13	1	0,47
TikTok	6	1,96	3	3,23	3	1,41
Snapchat	2	0,65	0	0,00	2	0,94
jiné	16	5,23	8	8,60	8	3,76
celkem	306	100,00	93	100,00	213	100,00

Jednou z dalších oblastí, který testová baterie DPI umožňuje zkoumat je i to, v kolika letech si adolescenti z Plzeňského kraje zřídili první profil na sociálních sítích. Je nutné vysvětlit, že tento údaj nesouvisí s distančním výukou, ale pokud se již studie zabývala významnou mírou sociálními sítěmi, tato informace poslouží jako podtrhnutí výstupů z této testové metody.

Adolescenti v Plzeňském kraji si průměrně vytvářeli profil na sociálních sítích ve věku 11,46 let (SD ± 1,87). Věk mezi chlapci a dívkami je v tomto ohledu vyrovnaný,

chlapci si zřizovali první sociální sítě v rozmezí 10-12 let, dívky mezi 11-13 lety. U dívek byli outliery na obě strany, 6 respondentek sdělilo, že si zřídila profil na sociálních sítích v 7 letech, 1 respondentka uvedla, že má sociální sítě od 6 let. Jiná respondentka uvedla, že si první sociální sítě zřídila ve věku 17 let. Mezi chlapci se lze setkat také s outliery, 2 respondenti uvedli, že si zřídili první profil ve věku 6 a 5,5 let. Z celého výzkumného souboru 6 respondentů nevedlo, v kolika letech si první profil zřídilo. Pro lepší přehled je přiložen graf číslo 5 a tabulka číslo 15.

Graf 5: Krabicový graf zobrazující věk respondentů, kdy si zřídili první profil na sociálních sítích v závislosti na pohlaví.



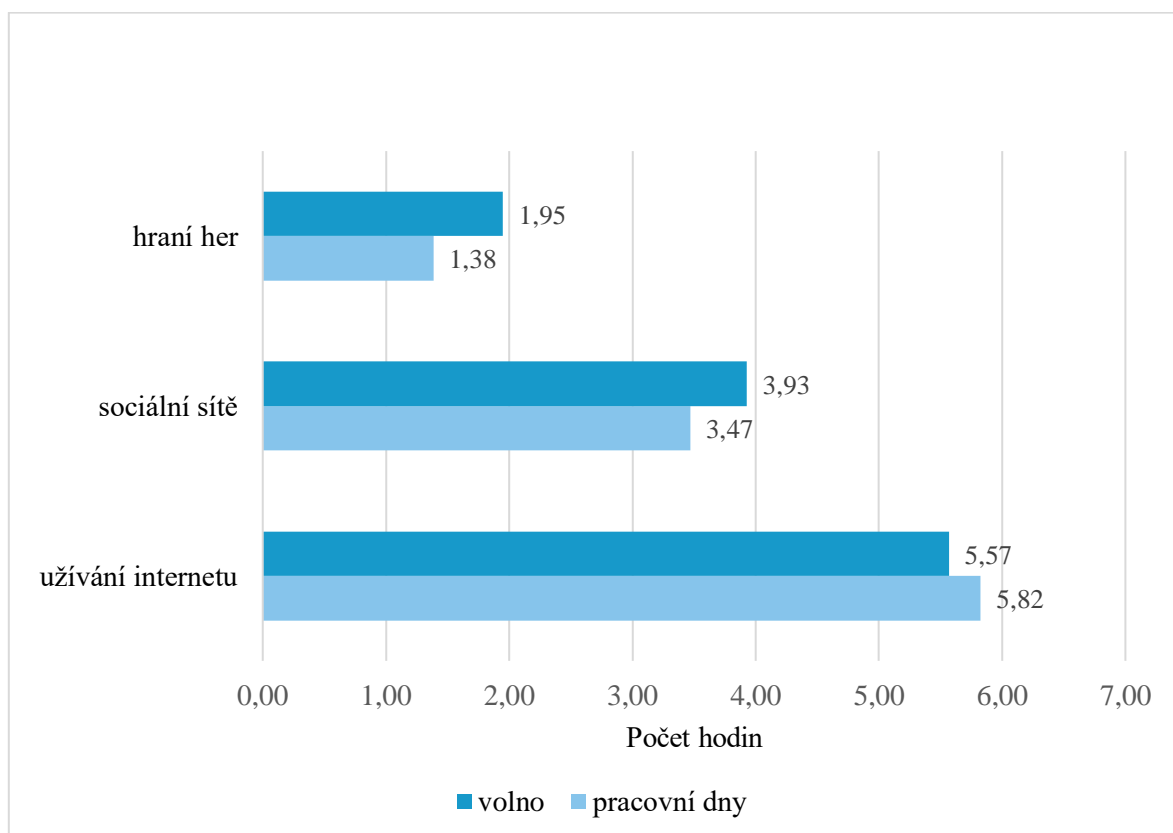
Tabulka 15: Věk zřízení prvních profilů na sociálních sítích.

	průměr	SD	medián	min	max	N
chlapci	11,21	2,00	11,00	5,50	15,00	90
dívky	11,56	1,80	12,00	6,00	17,00	210
celkem	11,46	1,87	12,00	5,50	17,00	300

Jako poslední v rámci testové baterie DPI bude zmapováno, kolik času věnovali adolescenti v Plzeňském kraji během distanční výuky internetu, sociálním sítím a hraním digitálních her ve všední dny, ale i ve dnech, kdy měli volno. Pro snadné porovnání byl vytvořen graf číslo 6. Zde jsou zobrazeny průměrné hodnoty, avšak zde bylo velké množství outlierů. Ve všech třech kategoriích (internet, sociální sítě, digitální hry) bylo několik extrémních outlierů, kteří zadávali hodnotu 20 hodin.

Z grafu je patrné, že nejvíce času trávili adolescenti na internetu. Rozdíl mezi všedním dnem nebo dnem volna se nijak významně nelišil. Pro upřesnění se jednalo v průměru 5,57 hodin ($SD \pm 3,96$) ve dnech volna a 5,82 hodin ($SD \pm 3,39$) v pracovních dnech. Sociálním sítím se ve dnech volna adolescenti věnovali v průměru 3,93 hodin ($SD \pm 3,35$) a během pracovních dnů v průměru 3,47 hodin ($SD \pm 2,82$). Hraní her se věnovala menší část adolescentů a v průměru se jednalo o 1,38 hodin ($SD \pm 2,40$) ve všední dny a 1,95 hodin ($SD \pm 3,28$) během volna.

Graf 6: Průměrný počet hodin strávených adolescenty na internetu, sociálních sítích a při hraní digitálních her ve všedních dnech a ve dnech volna.



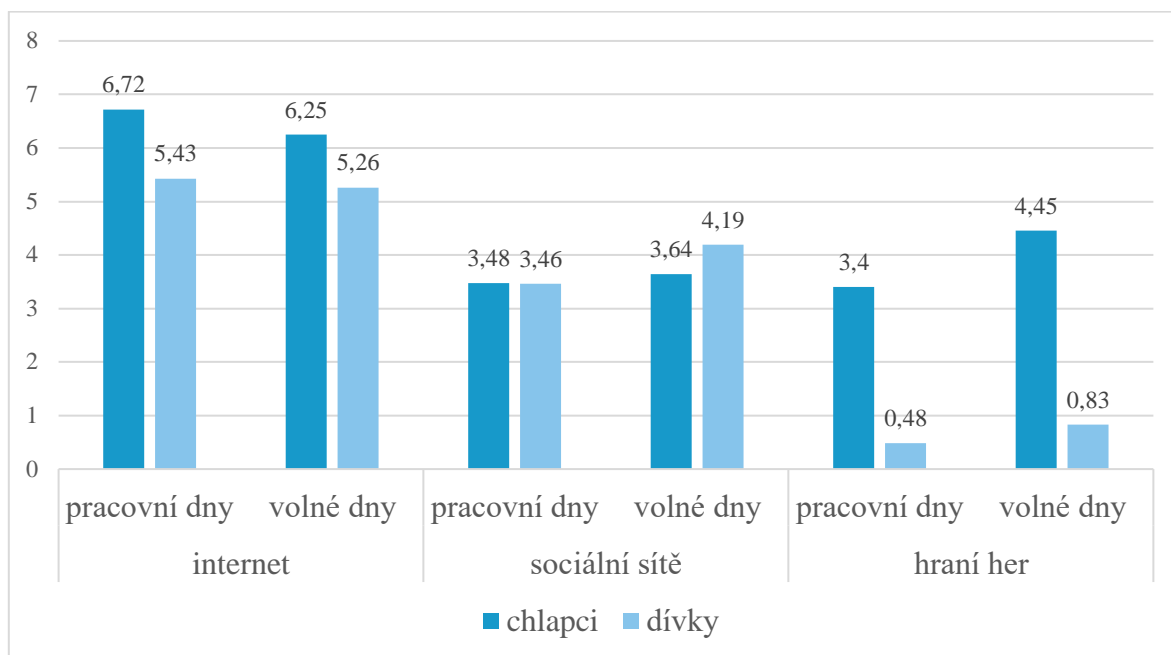
Konkrétnějšími výstupy z předchozího grafu se zabývá graf číslo 7. Ten popisuje, jak se lišilo trávení času na internetu, sociálních sítí a u digitálních her v závislosti na pohlaví. Graf nejen, že zpřehledňuje porovnání mezi všedními dny a dny volna, ale zároveň srovnává počet strávených hodin u děvčat a u chlapců. Lze vypořadovat, že celkově na internetu trávili dívky i chlapci nejvíce času v porovnání s tím, že by byli na sociálních sítích nebo hráli hry. Chlapci na internetu trávili více času než dívky, a to ať už v pracovní dny, kdy během distanční výuky byli v průměr 6,72 hodin ($SD \pm 3,68$) na internetu nebo ve volné dny, kde trávili na internetu v průměru 6,25 hodin ($SD \pm 4,49$). Dívky oproti chlapců, během distanční výuky trávili na internetu v průměru méně času, a to ve všední dny 5,43 hodin ($SD \pm 3,19$) a ve dnech volna dívky trávili na internetu v průměru 5,26 hodin ($SD \pm 3,68$).

V otázce sociálních sítí byla situace mezi dívkami a chlapci vyrovnaná. V pracovních dnech byli chlapci na sociálních sítích v průměru 3,48 hodin ($SD \pm 3,54$), dívky byly v průměru 3,46 hodin ($SD \pm 2,43$) na sociálních sítích. Ve volných dnech se dívky věnovaly více sociálním sítím než chlapci. Průměrná doba, kterou dívky strávily ve volnu na sociálních sítích se rovnala 4,19 hodinám ($SD \pm 3,25$), pro chlapce se čas na sociálních sítích v porovnání se všedními dny zas tolik nelišil a v průměru u sociálních sítí strávili chlapci 3,64 hodiny ($SD \pm 3,58$).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci při hraní digitálních her během distanční výuky byl signifikantní. Zatímco průměrný počet hodin hraní her v pracovních dnech byl u chlapců 3,4 hodiny ($SD \pm 3,28$) a během volných dnů se u nich tento průměr navýšil na 4,45 hodin ($SD \pm 4,31$), u dívek nebylo hraní her tak významné. Dívky dle svých odpovědí hrály během všedních dnů v průměru 0,48 hodin ($SD \pm 0,97$) a během víkendu se jejich průměrný čas při hraní her navýšil na 0,83 hodiny ($SD \pm 1,81$).

Přestože by se z předchozích dat mohlo zdát, že dívky by trávily více času na sociálních sítích než chlapci, není tomu tak. Průměrný čas na sociálních sítích u chlapců i dívek z Plzeňského kraje během distanční výuky byl obdobný. V čem byl vnímán značný rozdíl byla otázka hraní digitálních her. Zde je patrné, že dívky z Plzeňského kraje hraní her tolik neoslovilo, na rozdíl od chlapců.

Graf 7: Průměrný počet hodin strávených adolescenty na internetu, sociálních sítích a při hraní digitálních her ve všedních dnech a ve dnech volna v závislosti na pohlaví.



Všechny výše uvedené tabulky a grafy nejsou konečným výčtem všech dat, které lze získat z této testové baterie, ale posloužily k ucelenému popisu toho, jak adolescenti pracovali s internetem, sociálními sítěmi a digitálními hrami během distanční výuky.

10.1.4 Výsledky Dotazníku hraní digitálních her (DHDH)

Poslední oblastí, které se věnuje testová baterie vytvořená pro výzkum této bakalářské práce, je Dotazník hraní digitálních her (Suchá et al., 2017). Tento dotazník byl využit k zmapování toho, jak během distanční výuky adolescenti z Plzeňského kraje hráli hry. Zároveň tato testová baterie umožňuje rozdělit zkoumaný soubor na to, zda se jedná o hráče bezproblémové, problémové, závislé či tzv. nehráče. Detailní popis souboru v tomto rozdělení umožňuje tabulka číslo 16. Výsledky tohoto rozdělení popisují, že v době, kdy byla distanční výuka v Plzeňském kraji, se nejvíce respondentů řadilo mezi bezproblémové hráče (47,04 %). Za nehráče bylo vyhodnoceno 36,84 % adolescentů. Naopak za problémové hráče lze považovat 11,84 % zkoumaného souboru a za závislé hráče 4,28 % respondentů.

Tabulka 16: Přehled rozdělení do skupin dle míry závislosti na hraní digitálních her. Data jsou platná pro Plzeňský kraj z doby distanční výuky 2020/2021.

	N	%	chlapci	%	dívky	%
bezproblémoví	143	47,04	57	61,29	86	40,76
problémoví	36	11,84	21	22,58	15	7,11
závislí	13	4,28	7	7,53	6	2,84
nehráči	112	36,84	8	8,60	104	49,29
celkem	304	100,00	93	100,00	211	100,00

Pozn.: DHDH nevyplnily 2 respondentky.

Protože původní výzkum Suché, Dolejše a Pipové (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) získal data z Plzeňského kraje v roce 2018, nabízí se tato data taktéž představit a srovnat je. Pro dokreslení, jak vypadala situace před distančním vzděláváním, je k dispozici tabulka číslo 17. Nejvíce respondentů bylo zařazeno do skupiny bezproblémových hráčů (58,37 %), následovali je problémoví hráči (20,82 %), nehráči (13,87 %) a nejméně respondentů bylo přiřazeno do skupiny závislých hráčů (6,94 %).

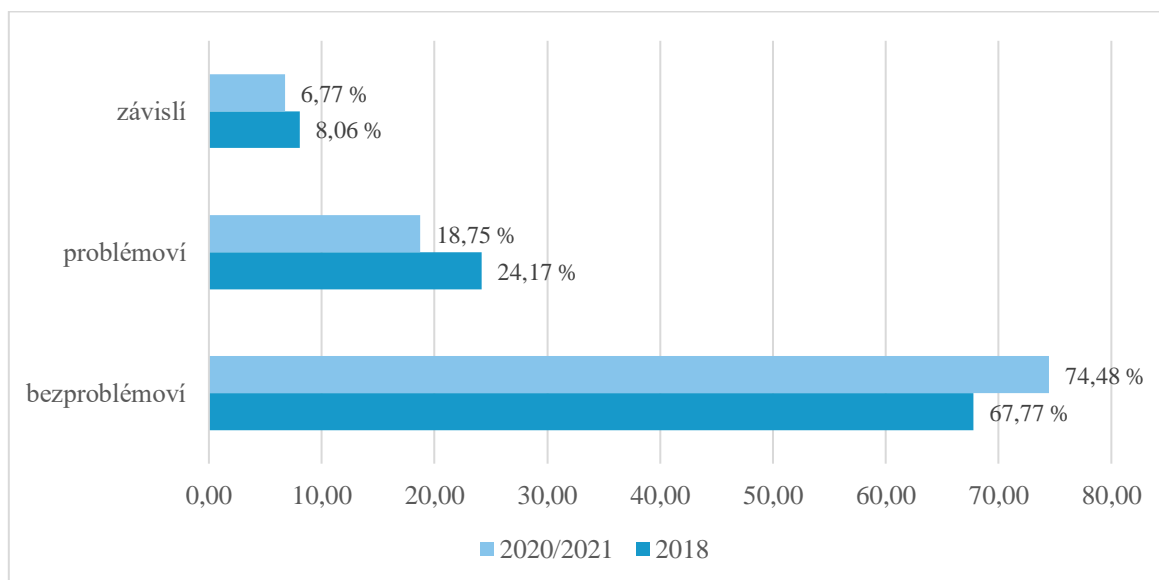
Tabulka 17: Přehled rozdělení do skupin dle míry závislosti na hraní digitálních her. Data jsou platná pro Plzeňský kraj z výzkumu (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) z roku 2018.

	N	%	chlapci	%	dívky	%
bezproblémoví	143	58,37	80	62,99	63	53,39
problémoví	51	20,82	28	22,05	23	19,49
závislí	17	6,94	15	11,81	2	1,69
nehráči	34	13,87	4	3,15	30	25,42
celkem	245	100,00	127	100,00	118	100,00

Je patrné, že data se v několika ohledech liší, pro ilustraci rozdílů je přiložen graf číslo 8. Z výzkumného souboru byly z důvodu zkrácení výstupů odstraněni nehráči a tabulka zde porovnává jednotlivé kategorie hráčů (bezproblémoví, problémoví a závislí). Do skupiny bezproblémových hráčů z roku 2018 spadá zřetelně méně respondentů (67,77 %), než tomu pak bylo během distanční výuky, kde se do stejné kategorie zařadilo (74,48 %)

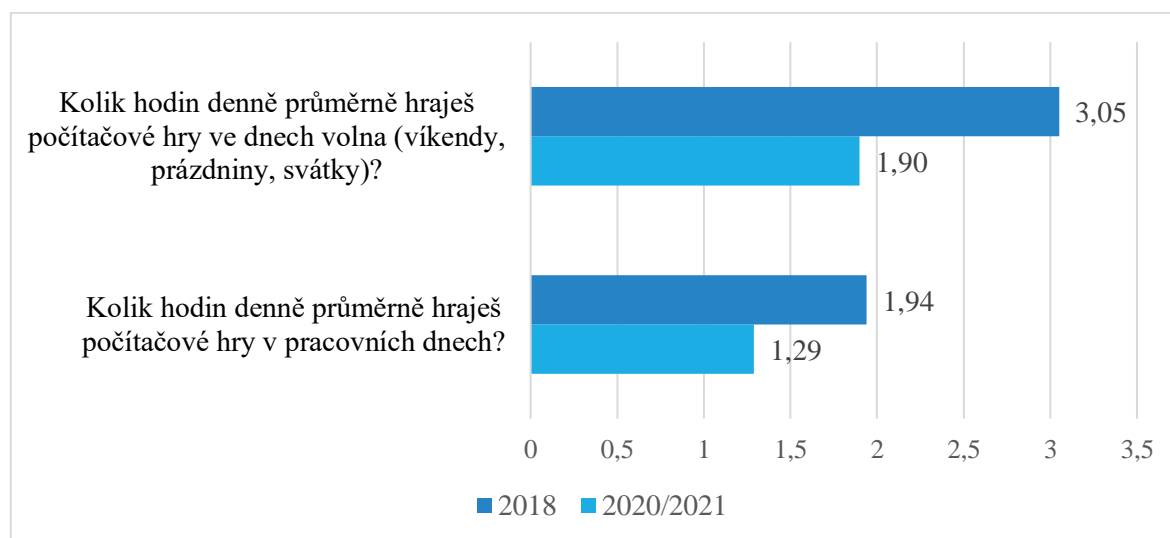
respondentů. Oproti tomu během distanční výuky klesl počet problémových (z 24,17 % na 18,75 %) a závislých hráčů (z 8,06 % na 6,77 %) z řad respondentů.

Graf 8: Srovnání procentuálního zastoupení respondentů v Plzeňském kraji při výzkumu DHDH v roce 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) a 2020/2021 podle míry závislosti na hraní digitálních her.



V rámci Dotazníku hraní digitálních her (Suchá et al., 2017) je možné zjistit, kolik v průměru hodin hrají respondenti ve dnech volna či všedních dnech. Pro srovnání je možné využít graf číslo 9. Jedná se o data získaná během distanční výuky a data získaná výzkumem z roku 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021). Během distanční výuky hráli počítačové hry adolescenti v Plzeňském kraji ve dnech volna v průměru 1,90 hodin ($SD \pm 3,29$), oproti tomu před distanční výukou respondenti uváděli, že strávili u hraní her 3,05 hodiny ($SD \pm 3,83$). Pokud by se srovnání mělo vztáhnout na otázku pracovních dnů, tak během distanční výuky hráli adolescenti v Plzeňském kraji v průměru 1,29 hodin ($SD \pm 2,32$) a před distanční výukou v roce 2018 hráli v průměru 1,94 hodin ($SD \pm 2,45$).

Graf 9: Srovnání průměrného počtu hodin hraní her adolescenty v Plzeňském kraji před distanční výukou v roce 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) a během distanční výuky v letech 2020/2021. Data jsou srovnána podle kritéria pracovní a volný den.



Počet hodin strávených hraním byla poslední interpretace v části deskriptivní. Některá rozdělení, která bylo získána v rámci této deskriptivní kapitoly budou využita v kapitole následující. Ta se bude věnovat hypotézám.

10.2 Výsledky inferenční části

Doposud se tato práce věnovala deskriptivním cílům, které přibližovaly výzkumný soubor z hlediska jejich proměnných. V deskriptivní části byla popsána data z Plzeňského kraje, která souvisela s distanční výukou a bylo využito jejich srovnání s předchozím výzkumem v Plzeňském kraji z roku 2018, které poskytl tým Suché a Dolejše (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021). V inferenční části však budou využita pouze data respondentů z Plzeňského kraje, která souvisela s distanční výukou (2020/2021). Z testové baterie, která byla sestavena pro tuto bakalářskou práci, by bylo zajisté možno zkombinovat velké množství hypotéz, ale pro potřeby bakalářské práce byly stanoveny ty nejdůležitější vztahující se k tématu této bakalářské práce. Předkládané hypotézy nejsou nijak rozděleny do tematických okruhů, protože většina z nich se věnuje časovým aspektům distanční výuky.

První zkoumanou hypotézou bylo, zda počet hodin strávených online na distanční výuce statisticky významně pozitivně koreluje s věkem respondenta. Obě dvě proměnné

byly definovány jako metrické, bylo tedy možné pracovat v případě normálního rozdělení se Shapir-Wilkovým testem, popřípadě Pearsonovo korelačním koeficientem. Při zjišťování testu normality pomocí histogramu zde nebylo přítomno normální rozdělení, a proto byla tato hypotéza testována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě výsledku testu se ukázalo, že byl pod hladinou významnosti $p < 0,01$. Jedná se o slabou korelaci ($r_s = 0,151$). Hypotézu „**H1: Počet hodin strávených online na distanční výuce statisticky významně pozitivně koreluje s věkem respondenta**“ tedy **přijímáme**.

S obdobným statistickým procesem prošla i hypotéza, kde bylo cílem zkoumat, zda respondenti, kteří trávili více času během distanční výuky vlastní statisticky významně více profilů na sociálních sítích. Stejně jako tomu bylo v první hypotéze, i zde se jednalo o dvě metrické proměnné a během testu normality nebylo zjištěno normální rozdělení. Bylo tedy potřebné využít Spearmanova korelačního koeficientu. I zde výsledkem testu byl pod hladinou významnosti $p < 0,01$ a na základě tohoto výsledku lze tedy **přijmout** hypotézu „**H2: Respondenti, kteří trávili více času na internetu během distanční výuky vlastní statisticky významně více profilů na sociálních sítích**.“ Jednalo se o slabou korelaci ($r_s = 0,193$).

S další hypotézou „**H3: Respondenti, kteří měli omezená data, trávili na distanční výuce statisticky významně méně času online**.“, bylo možné pracovat obdobně jako u předchozích dvou hypotéz se Spearmanovo korelačním koeficientem. Ten se rovnal 0,642. Výsledkem provedeného testu byla nad hladinou významnosti $p > 0,05$ a tedy byla hypotéza H3 **zamítnuta**. Omezená data u respondentů nesouvisí s tím, že respondenti na distanční výuce trávili statisticky významně méně času online.

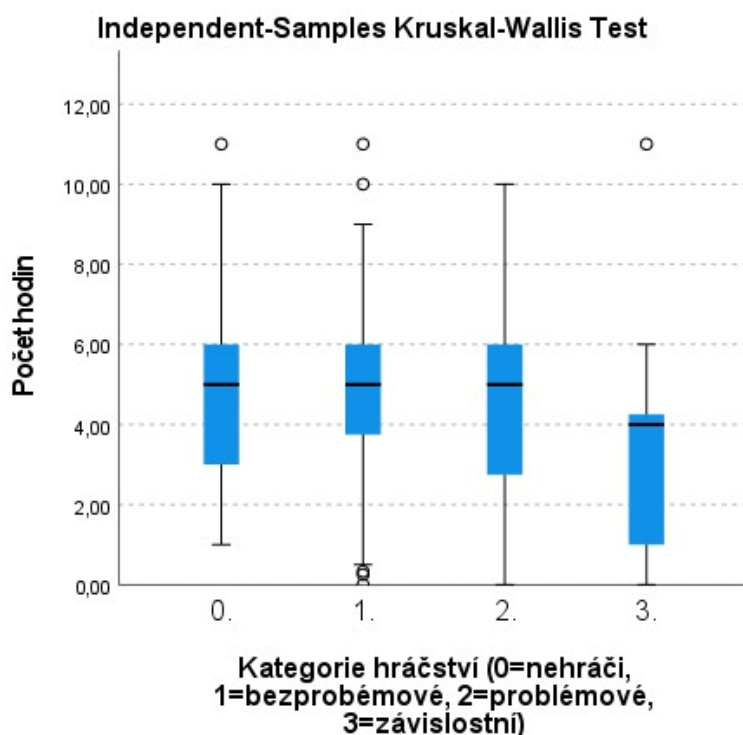
Dále se tato práce zaměřila na hypotézu „**H4: Počet hodin strávených na distanční výuce prací do školy statisticky významně koreluje s tím, kolik hodin denně průměrně respondent používá internet během pracovních dnů**.“ I zde se pracovalo se dvěma metrickými proměnnými, kde nebylo normální rozdělení, a i zde byl využit k zjištění výsledku Spearmanův korelační koeficient. Zde byla korelace signifikantní, kdy $p < 0,01$ a na základě tohoto výsledku byla hypotéza H4 **přijata**. Jednalo se o slabou korelaci ($r_s = 0,235$).

Souvislosti s hraním digitálních her se věnovaly následující dvě hypotézy. První z nich „**H5: Distanční vzdělávání statisticky významně více vyhovovalo hráčům digitálních her než nehráčům**.“ Zde byly určeny obě dvě proměnné jako nominální, a proto byl pro tuto hypotézu zvolen Chí kvadrát test nezávislosti. Hladina významnosti zde byla $p > 0,05$ (výsledek Chí kvadrát testu nezávislosti byl 0,06), proto byla hypotéza H5

zamítnuta. To znamená, že není signifikantní rozdíl v tom, zda více vyhovovala distanční výuka hráčům více než nehráčům, $\chi^2(1, n = 306) = 3,50$.

Hráčům se bude věnovat také následující hypotéza „**H6: Existuje statisticky významný rozdíl v tom, kolik hodin denně průměrně věnovali přípravy do školy bezproblémoví, problémoví, závislostní a nehráči.**“ Zde byla kombinace nominální a ordinální proměnné a k výpočtu byl využit Kruskal-Wallisův test. Výsledkem testu byla hodnota 0,219, tzn. že hladina významnosti byla $p > 0,05$. Z tohoto důvodu hypotézu H6 **zamítáme**. Konkrétnější výstupy poskytuje krabicový graf číslo 10, který popisuje, kolik průměrně hodin konkrétní kategorie hráčství věnovala práci do školy. Nehráči a problémoví hráči se věnovali práci do školy maximálně 10 hodin, obdobně na tom byli s 9 hodinami bezproblémoví hráči. Závislí hráči věnovali maximálně 6 hodin práci do školy. Do tohoto popisu nejsou započtení outlieři, kteří přípravě věnovali i 11 hodin.

Graf 10: Srovnání krabicových grafů jednotlivých kategorií hráčství.



Poslední hypotézou je „**H7: Gymnazisté věnovali statisticky významně více času práci do školy během distančního vzdělávání než žáci ze ZŠ a SŠ.**“ Při porovnání proměnných (ordinální a alternativní) byl z důvodu nesplnění normálního rozložení využit

neparametrický test pro porovnání rozdílů mezi dvěma výběry – Mann-Whitneyův U test. Na základě získaných hodnot $p < 0,05$ se ukázalo, že gymnazisté statisticky významně věnovali více času práci do školy než žáci ze ZŠ a SŠ ($U = 4798,00$, $Z = -2,20$, $p = 0,028$). Hypotézu H7 tedy **přijímáme**.

Tabulka číslo 18 nabízí stručný přehled všech hypotéz a stanovisek, se kterými tato bakalářská práce pracovala.

Tabulka 18: Rekapitulace hypotéz.

znění hypotézy	stanovisko
H1: Počet hodin strávených online na distanční výuce statisticky významně pozitivně koreluje s věkem respondenta	přijato**
H2: Respondenti, kteří trávili více času na internetu během distanční výuky vlastní statisticky významně více profilů na sociálních sítích.	přijato**
H3: Respondenti, kteří měli omezená data, trávili na distanční výuce statisticky významně méně času online.	zamítnuto
H4: Počet hodin strávených na distanční výuce prací do školy statisticky významně koreluje s tím, kolik hodin denně průměrně respondent používá internet během pracovních dnů.	přijato**
H5: Distanční vzdělávání statisticky významně více vyhovovalo hráčům digitálních her než nehráčům.	zamítnuto
H6: Existuje statisticky významný rozdíl v tom, kolik hodin denně průměrně věnovali přípravy do školy bezproblémoví, problémoví, závislostní a nehráči.	zamítnuto
H7: Gymnazisté věnovali statisticky významně více času práci do školy během distančního vzdělávání než respondenti ze ZŠ a SŠ.	přijato

Poznámka: „***“ znamená přijato na hladině významnosti $p < 0,001$, dále „**“ odkazuje na hladinu významnosti $p < 0,01$ a „*“ pak značí hladinu významnosti $p < 0,05$.

Touto shrnující tabulkou práce uzavírá inferenční část. V ní bylo možné seznámit se s výsledky hypotéz, které byly stanoveny na začátku praktické části. Následující část textu se bude věnovat především interpretováním a uzavírám zjištěných poznatků z tohoto výzkumu.

11 DISKUZE

Cílem této práce bylo popsat to, jak adolescenti v Plzeňském kraji užívali internet, sociální sítě a online hry během distanční výuky. Pro získání dat byla vytvořena testová baterie skládající se ze sociodemografické části, 5 doplňujících otázek směřovaných k tématu distanční výuky a ze 3 psychodiagnostických nástrojů. Jednalo se konkrétně o Test internetové závislosti IAT (Young, 1998; Dolejš & Suchá, 2017), Dotazník používání internetu DPI (Považanová et al., 2020) a Dotazník hraní digitálních her DHDH (Suchá et al., 2017). Tato vytvořená testová baterie dohromady obsahovala celkem 85 otázek. Testová baterie byla umístěna na internet ve formě online dotazníku na Google forms a během celé distanční výuky byly informace a žádosti o zapojení opakovaně umisťovány na různé sociální sítě (Facebook, Instagram) a rozesílána do škol skrze školní metodiky prevence a ředitele škol. Tímto způsobem bylo získáno 331 dotazníků, ze kterých po očištění dat byl získán výzkumný soubor o 306 respondentech z Plzeňského kraje (93 chlapců a 213 dívek). Online forma sběru testové baterie probíhala metodou náhodného výběru.

Tato metoda sběru dat byla výhodná v tom, že téměř všichni respondenti vyplnili testovou baterii až do konce (například mohli vyplňování testové baterie přerušit a poté se k ní vrátit). Čemu nemohl sběr dat online zamezit je kontrola toho, zda testovou baterii nevyplňuje někdo, kdo nesplňuje požadavky (adolescent od 11 do 19 let z Plzeňského kraje). Je tedy nutné se spoléhat na to, že respondenti ve svých odpovědích v rámci sociodemografických údajů uváděli pravdivé informace. V tomto ohledu by bylo výhodnější oslovit školy a danou testovou baterii předložit například ve školní třídě, kde by již byla kontrola nad tím, kdo „reálně“ odpovídá na položky. Nepříznivá epidemiologická situace covidu-19 a distanční výuka však prezenční formu sběru dat neumožňovala.

I přesto bylo získáno dostačující množství respondentů. S jejich daty bylo pracováno v předchozích kapitolách a v této části práce budou interpretovány výsledky. Tam, kde to bude možné, budou porovnány s relevantními výzkumnými projekty.

V deskriptivní části práce bylo zjišťováno, kolik hodin denně se adolescenti v Plzeňském kraji věnovali práci do školy v době distanční výuky během pracovních dnů. Průměrně to bylo 4,73 hodin ($SD \pm 2,20$), dívky věnovaly práci do školy průměrně 4,91 hodin ($SD \pm 2,22$) a chlapci 4,30 hodin ($SD \pm 2,10$). Z celkového výzkumného souboru ($N=306$) odpovědělo 85,29 % respondentů, že má pocit, že během distančního vzdělávání

trávili více času na internetu, než je u nich obvyklé, 40,52 % respondentů uvedlo, že se setkávali se spolužáky a přáteli během online her, 90,85 % adolescentů uvedlo, že se se spolužáky setkávalo na sociálních sítích a 61,76 % respondentům distanční vzdělávání vyhovovalo.

Z výsledků této části je patrné, že distanční výuka měla vliv na to, kolik času trávili adolescenti na internetu. Jednoznačné je, že respondenti na internetu trávili více času, než u nich bylo obvyklé a nejčastěji zůstávali v kontaktu se spolužáky prostřednictvím sociálních sítí. Pro tuto část výzkumu nebyly nalezeny žádné studie, se kterými by se dala data srovnat. Pokud by však byly tyto otázky formulované v nějaké další studii, pravděpodobně by bylo vhodné zařadit například likertovu škálu do otázky: „Vyhovovalo ti distanční vzdělávání? (kombinace online výuky a samostudia)“. Je to z toho důvodu, že žáci a studenti mohli najít v některých aspektech distanční výuky pozitiva a zároveň i negativa. Proto by bylo vhodné přiřadit odpověď nějakému číslu na škále nebo dále tuto otázku více rozvíjet (např. „Vyhovovalo ti samostudium během distanční výuky?“, nebo se zaměřit na multitasking: „Věnoval jsi se na online výuce něčemu jinému na internetu?“).

Test internetové závislosti IAT (Young, 1998; Dolejš & Suchá, 2017) umožnil určit míru závislosti na internetu u jednotlivých respondentů testové baterie. Výzkumný soubor byl rozdělen do 4 skupin podle míry závislosti (běžné užívání, mírná úroveň závislosti, střední úroveň závislosti, vysoká úroveň závislosti) na internetu. Zde bylo možné porovnat data, která byla získána v roce 2018 výzkumným týmem pod vedením Suché a Dolejš (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021). Výsledkem tohoto porovnání bylo to, že v letech 2020/2021 kleslo procento respondentů, kteří byli zařazeni do kategorie běžných uživatelů. V roce 2018 bylo 78,33 % adolescentů z Plzeňského kraje označeno za běžné uživatele internetu a v letech 2020/2021 bylo takto označeno 61,44 % adolescentů. Toto procentuální snížení v kategorii běžného užívání internetu však znamenalo zvýšení procentuálního rozdílu u ostatních 3 kategorií. V roce 2018 bylo v kategorii mírné úrovně závislosti 17,92 % adolescentů, ale v letech 2020/2021 se jejich podíl zvýšil na 31,7 %. Stejně tak se zvýšil i podíl ve skupině střední úrovně závislosti, kde v roce 2018 bylo zařazeno 3,75 % adolescentů a v letech 2020/2021 zde bylo 5,23 %. Ve vysoké úrovni závislosti se v roce 2018 nenacházel žádný respondent z Plzeňského kraje, ale v letech 2020/2021 se do tohoto pásma závislosti přiřadilo 1,63 % respondentů. Z výsledků lze interpretovat, že během distanční výuky došlo u adolescentů Plzeňského kraje k nárůstu úrovně závislosti na internetu. S pojmem závislost během distanční výuky častokrát operovali při výzkumu (Veselá & Vlčková, 2021) převážně středoškoláci a potvrzovali, že vnímali u sebe velké

nutkání být neustále na internetu. Na základě tohoto výstupu by bylo vhodné do budoucna například zmapovat, které věkové kohorty spadaly do jednotlivých kategorií internetové závislosti.

Dotazník používání internetu DPI (Považanová et al., 2020) byl jedním ze tří standardizovaných dotazníků využitých pro sběr dat k této bakalářské práci. Pomocí této testové metody je možné získat detailnější přehled o tom, jak adolescenti používají internet a pohybují se v kyberprostoru. Jedná se o novou testovou metodu, není tedy možné srovnávat data před distanční výukou jako tomu je u zbylých dvou standardizovaných testových metod. V rámci diskuze tedy budou předkládána data, která se vážou na roky 2020/2021.

Pro potřeby bakalářské práce byly adolescenti v Plzeňském kraji rozděleni do několika skupin podle toho, kolik měli k dispozici dat v telefonu. Nejčastější byla skupina s omezeným datovým limitem, který odpovídal 63,82 % výzkumného souboru, 18,75 % respondentů odpovědělo, že má datový limit v mobilu neomezen a zbylých 17,43 % respondentů nevědělo, kolik dat v telefonu má. Ti, co měli omezený limit měli v průměru 5,12 GB dat ($SD \pm 9,20$). V tématu sociálních sítí bylo zjištěno, že adolescenti v Plzeňském kraji mají v průměru 5,36 profilů na sociálních sítích ($SD \pm 2,79$). Zde bylo možné se setkat i s extrémními outliery, kteří uváděli, že mají 20 profilů na sociálních sítích. Je opět vhodné kriticky zhodnotit, že zmínění outlieři by nemuseli vůbec být oněmi odlehlými hodnotami. V praxi je možné se setkat s tím, že adolescenti považují za sociální síť téměř cokoli, kde mají vytvořený jakýkoliv účet. Nemusí se to nutně týkat sociálních sítí, ale může se jednat například o aplikace. Adolescent by tedy měli být seznámeni s tím (nebo se minimálně zeptat zadavatele testové baterie), co jsou sociální sítě, což online testová baterie, která jim byla předkládána během distanční výuky, neumožnila. Vhodnější by byl sběr ve školních třídách. Test DPI se zabýval i tím, jaké sociální sítě byly adolescenty nejvíce využívány. Svě prvenství získal Instagram, který byl označen za hlavní profil u 56,86 % respondentů. Následoval ho Facebook a Messenger, který používalo jako hlavní profil 27,45 % adolescentů. Chlapci nejčastěji používali jako hlavní profil Instagram (36,56 % chlapců), ihned za ním byl Facebook s Messengerem (31,18 %). Youtube jako hlavní profil využívalo 16,13 % chlapců. Stejně jako u chlapců byl i u dívek byl hlavním profilem Instagram. Je zde však patrné, že u chlapců Facebook/Messenger je v těsném závěsu, u dívek byl Instagram jednoznačným hlavním profilem, který využívalo 65,73 % dívek. Facebook a Messenger si u dívek také vysloužil pomyslné druhé místo (25,82 %), ale s daleko větším odstupem ve volbě hlavního profilu, než tomu tak bylo u chlapců. Posledním zkoumaným jevem v otázce sociálních sítí bylo to, kdy si zřídili první profil na sociálních sítích. V průměru se jednalo o

11,46 let ($SD \pm 1,87$). Pro chlapce byl průměrný věk založení profilu na sociálních sítích 11,21 let ($SD \pm 2,00$), pro dívky byl průměrný věk 11,50 ($SD \pm 1,97$). Tyto výsledky nejsou nijak důležitý pro vztah k distanční výuce, přesto je zde prezentován jako zajímavost ve vztahu k adolescentům Plzeňského kraje, která může být využita například v jiné studii.

Dále bylo zjišťováno, k jakým aktivitám používají adolescenti z Plzeňského kraje nejvíce internet. Podle získaných dat od respondentů je patrné, že nejvíce internet během distanční výuky využívali pro věci do školy (92,16 %), ke komunikaci (90,85 %), k vyhledávání informací (89,21 %) a k zábavě (86,60 %). Méně respondenti využívali internet ke hrám (46,73 %) a k jiným, nezařazeným záležitostem (5,88 %).

Jedním z dalších výstupů metody DPI bylo to, kolik času strávili adolescenti na internetu. Právě tomu, jak adolescenti vyplňovali čas během distanční výuky na internetu, se téměř všechny hypotézy této bakalářské práce intenzivně věnovali. Důvodem je to, že během workshopů pro užívání internetu adolescenty v Plzeňském kraji (Veselá & Vlčková, 2021) byl „čas na internetu, ale i mimo něj“ nejčastěji skloňovaným tématem. Proto je tomuto tématu věnována valná část hypotéz. Výsledkem bylo, že nejvíce hodin strávili adolescenti užíváním internetu. Rozdíl mezi všedním dnem nebo dnem volna se nijak významně nelišil. Pro upřesnění se jednalo v průměru 5,57 hodin ($SD \pm 3,96$) ve dnech volna a 5,82 hodin ($SD \pm 3,39$) v pracovních dnech. Sociálním sítím se ve dnech volna adolescenti věnovali v průměru 3,93 hodin ($SD \pm 3,35$) a během pracovních dnů v průměru 3,47 hodin ($SD \pm 2,82$). Hraní her se věnovala menší část adolescentů a v průměru se jednalo o 1,38 hodin ($SD \pm 2,40$) ve všední dny a 1,95 hodin ($SD \pm 3,28$) během volna.

Protože hraní her je více dominantní u chlapců než u dívek (Suchá et al., 2018) v rámci této bakalářské práce bylo sledováno i to, zda tomu tak bylo i v Plzeňském kraji v době distanční výuky. Zde se potvrdilo, že rozdíl mezi dívkami a chlapci při hraní digitálních her během distanční výuky byl signifikantní. Zatímco průměrný počet hodin hraní her v pracovních dnech byl u chlapců 3,4 hodiny ($SD \pm 3,28$) a během volných dnů se u nich tento průměr navýšil na 4,45 hodin ($SD \pm 4,31$), u dívek nebylo hraní her tak významné. Dívky dle svých odpovědí hrály během všedních dnů v průměru 0,48 hodin ($SD \pm 0,97$) a během víkendu se jejich průměrný čas při hraní her navýšil na 0,83 hodiny ($SD \pm 1,81$).

V otázce sociálních sítí byla situace mezi dívkami a chlapci vyrovnaná. V pracovních dnech byli chlapci na sociálních sítích v průměru 3,48 hodin ($SD \pm 3,54$), dívky byly v průměru 3,46 hodin ($SD \pm 2,43$) na sociálních sítích. Ve volných dnech se dívky věnovaly více sociálním sítím než chlapci. Průměrná doba, kterou dívky strávily ve volnu na

sociálních sítí se rovnala 4,19 hodinám ($SD \pm 3,25$), pro chlapce se čas na sociálních sítích v porovnání se všedními dny zas tolik nelišil a v průměru u sociálních sítí strávili chlapci 3,64 hodiny ($SD \pm 3,58$). Je tedy možné potvrdit, že chlapci více během distanční výuky hráli digitální hry než dívky. V otázce počtu strávených hodin na sociálních sítích již tak signifikantní rozdíl mezi oběma pohlavími nebyl.

Poslední standardizovanou metodou byl Dotazník hraní digitálních her DHDH (Suchá et al., 2017), který měl za úkol zmapovat „hráčství“ u adolescentů v Plzeňském kraji. Zde bylo možné pracovat s daty, která byla získána v roce 2018 výzkumným týmem pod vedením Suché a Dolejše (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021). Pro potřeby tohoto výzkumu bylo potřeba rozdělit si v obou datových maticích (tedy data před distanční výukou z roku 2018 a data z let 2020/2021) respondenty podle toho, zda se jedná o nehráče, bezproblémové hráče, problémové hráče či závislé hráče. Nehráčů bylo v roce 2018 13,87 % v celém výzkumném souboru. V letech 2020/2021 se do této kategorie zařadilo 36,84 % respondentů z Plzeňského kraje. Respondenti, kteří se označili za hráče byli rozděleni do tří kategorií dle závislosti (bezproblémoví, problémoví a závislí hráči) dle testové příručky k této metodě. Do skupiny bezproblémových hráčů z roku 2018 spadá zřejmě méně respondentů (67,77 %), než tomu pak bylo během distanční výuky, kde se do stejné kategorie zařadilo (74,48 %) respondentů. Oproti tomu během distanční výuky klesl počet problémových (z 24,17 % na 18,75 %) a závislých hráčů (z 8,06 % na 6,77 %) z řad respondentů. Je tedy možné pozorovat, že během distanční výuky se sice navýšil počet bezproblémových hráčů, ale snížil se počet hráčů závislých a problémových.

Obě datové matice před distanční a po distanční výuce mohly být porovnány i v otázkách počtu strávených hodin při hraních počítačových her ve všední dny a během dnů volna. Během distanční výuky hráli počítačové hry adolescenti v Plzeňském kraji ve dnech volna v průměru 1,90 hodin ($SD \pm 3,29$), oproti tomu před distanční výukou respondenti uváděli, že strávili u hraní her 3,05 hodiny ($SD \pm 3,83$). Pokud by se srovnání mělo vztáhnout na otázku pracovních dnů, tak během distanční výuky hráli adolescenti v Plzeňském kraji v průměru 1,29 hodin ($SD \pm 2,32$) a před distanční výukou v roce 2018 hráli v průměru 1,94 hodin ($SD \pm 2,45$). Výstupem tohoto srovnání je to, že během distanční výuky se nijak nezvýšil průměr hraní počítačových her, hráči naopak strávili méně času na počítačových hrách než před distanční výukou. Co je však očividné, je to, že během distanční výuky hráči nerozlišovali tolik dny volna a všedních dnů a mezi průměrným počtem hodin hraní o víkend a hraním ve všedních dnech byl rozdíl 0,61 hodiny. Rozdíl mezi všedním dnem a dnem volna v roce 2018 byl 1,11 hodiny.

Pokud by bylo možné hráčství alespoň v některých aspektech porovnat se zahraničním výzkumem, tak V USA proběhl v roce 2007 celonárodní průzkum společnosti Harris Polls, která na 1178 respondentech ve věku 8 až 18 let zkoumala jejich návyky a vztah k videohram. 8 % z dotázaných vykazovalo patologické vzory hraní s tím, že trávili hraním dvojnásobný čas než nepatologičtí, měli zároveň i slabší studijní výsledky a problémy s pozorností (Gentile, 2009).

V této poslední části diskuze bude shrnuta inferenční část, která se věnovala hypotézám. První z hypotéz řešila například to, jestli věk významně pozitivně koreluje s počtem hodin strávených online na distanční výuce a bylo zjištěno, že čím byli žáci (či studenti) starší, tím více času strávili online na distanční výuce. Prostřednictvím výpočtu druhé hypotézy bylo zjištěno, že adolescenti, kteří trávili více času na internetu během distanční výuky vlastnili statisticky významně více profilů na sociálních sítích. Výstupem z třetí hypotézy bylo to, že adolescenty, kteří měli během distanční výuky omezená data, to neomezovalo v čase stráveném na distanční výuce online. U třetí hypotézy se nabízela možnost provést t-test pro 2 nezávislé výběry. Stačilo by pouze rozdělit data na omezená a neomezená a vznikla by tak alternativní proměnná. Pro tuto hypotézu však byl zvolen Spearmanovo korelačním koeficientem. Obě proměnné byly metrické (data byl zařazeno do 3 kategorií dle odpovědí respondentů – omezená, neomezená a nevím). Z výsledků čtvrté hypotézy bylo zjištěno, že čas, který adolescenti strávili na distanční výuce koreluje s tím, kolik hodin denně používali internet. V rámci páté hypotézy byla snaha zjistit, zda hráči hodnotili distanční vzdělávání jako vyhovující. Tato hypotéza však byla zamítnuta. Stejně tak bylo zamítnuto i to, že existuje rozdíl mezi tím, kolik hodin denně věnovali přípravě nehráči, bezproblémoví, problémoví a závislostní. Poslední hypotéza se snažila zjistit, zda je rozdíl v tom, kolik času věnovali žáci a studenti z různých typů škol práci do školy. Byla potvrzena hypotéza, že gymnazisté věnovali více času práci do školy než například žáci ze ZŠ či SŠ.

Je potřeba na závěr zdůraznit, že sběr dat online má svá úskalí. Přesto pro tuto práci bylo získáno dostatečný počet respondentů, kteří pomohli k získání kvalitních výsledků a výstupů pro Plzeňský kraj. Zároveň výstupy z workshopu s adolescenty (Veselá & Vlčková, 2021) vytvořily základ k hypotézám, které byly v této práci předloženy. Deskriptivní část byla o tom, co bylo získáno z psychodiagnostických metod. Již během deskriptivní části byla snaha (tam, kde to bylo možné) porovnat výstupy i z výzkumu z roku 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021), ale primárně byla tato část zaměřena na popis toho, jak to adolescenti měli ve vztahu s internetem během distanční výuky. Je možné říci, že byly

nalezeny zajímavé spojitosti, které jsou dále využitelné pro další výzkum. Sekundárním výstupem tohoto mapování adolescentů a jejich vztahu k různým internetovým fenoménům je šíření povědomí o nových českých metodách Dolejše a kolektivu, které se těmto tématům věnují.

Data, která byla zjištěna v rámci této deskriptivní části budou využita pro potřeby Pedagogicko-psychologické poradny v Plzni, především pro práci oblastních metodiků prevence či školních metodiků prevence.

12 ZÁVĚR

Pro komplexní pohled na to, jak adolescenti z Plzeňského kraje užívali internet, sociální sítě či hráli digitální hry během distanční výuky, je vhodné zohlednit širší kontext jejich života během distanční výuky. Tyto specifické aspekty byly popsány v teoretické části, v praktické části jsou výstupy orientované především na výše zmíněné internetové fenomény.

V první řadě měla práce za cíl popsat užívání internetu, sociálních sítí a hraní digitálních her adolescenty v Plzeňském kraji během distanční výuky. Tam, kde to bylo možné, výzkum pracoval i s porovnáváním dat z doby před distanční výukou. Díky získaným datům z roku 2018 od výzkumného týmu pod vedením Suché a Dolejše (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021), bylo možné provést u dvou testových metod srovnání s dobou před distanční výukou a získat tak zajímavé souvislosti.

V rámci deskripce bylo zjištěno, že závislost na internetu a problémové hráčství se v distanční výuce změnilo. Při prezentaci výsledků bylo potvrzeno, že distanční výuka měla negativní vliv na adolescenty z Plzeňského kraje v oblasti závislosti na internetu. Ukázalo se, že vyšší míru internetové závislosti vykazuje výzkumný soubor z let 2020/2021 na rozdíl od výzkumného souboru z roku 2018.

Zajímavé, avšak opačné výstupy, byly v otázce problémového hráčství. Z výsledku je patrné, že u výzkumného souboru z roku 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) byl vyšší podíl hráčů problémových a závislých hráčů, než tomu bylo u výzkumného souboru z let 2020/2021, tedy z doby probíhající distanční výuky. Je tedy možné shrnout, že během distanční výuky nebylo zjištěno zvýšení problémového hráčství ze strany adolescentů v Plzeňském kraji. Tento fakt potvrzují i nižší průměry počtů hodin (než tomu bylo před distanční výukou) strávených při hraní počítačových her ať už během pracovních dnů, tak i během dnů volna. Zároveň i jedna z hypotéz se věnovala tomu, zda hráči věnovali během distanční výuky přípravě do školy méně času než nehráči. Tato hypotéza byla zamítnuta. Stejně tak byla zamítnuta i hypotéza, která měla za cíl zjistit, zda hráčům vyhovovalo více distanční výuka než nehráčům. Poslední zamítnutou hypotézou bylo to, že žáci a studenti, kteří měli omezená data, trávili na distanční výuce méně času, ta však nesouvisí s tématem hráčství.

Přijaté hypotézy pomohly ke zjištění několika souvislostí. Například to, že čím starší respondenti byli, tím více času strávili online na distanční výuce. Zároveň bylo potvrzeno i

to, že adolescenti, kteří měli více sociálních sítí, trávili více času na internetu během distanční výuky. Co se týče srovnání úrovně vzdělávání, bylo zjištěno, že gymnazisté věnovali více času práci do školy než respondenti ze ZŠ či SŠ.

Z výstupů této práce je tedy patrné, že distanční výuka ovlivnila adolescenty z Plzeňského kraje především v oblasti trávení času na internetu a sociálních sítích. Neovlivnila je však v oblasti hraní digitálních her. Tam, kde nebylo možné data porovnat s dobou před distanční výukou, byly podrobně popsány výstupy z testové baterie, které hlouběji zmapovaly situaci během distanční výuky.

13 SOUHRN

Cílem této bakalářské práce bylo představit to, jak adolescenti v Plzeňském kraji používali internet, sociální sítě a hráli digitální hry během distanční výuky, která probíhala během pandemie covidu-19. Během let 2020 až 2021 se v České republice vyučovalo formou distanční výuky. Distanční výuka se, na rozdíl od předchozích mimořádných stavů v české společnosti, lišila tím, že se nejednalo o prázdniny, jak tomu bylo dosud zvykem, ale jen se výuka přesunula do kyberprostoru. V součtu se jednalo o 282 dní, což je značně vysoký počet dní na to, aby byli adolescenti ovlivněni touto situací (Kabrhelová et al., 2021).

Bylo tedy na místě si položit otázku, do jaké míry distanční výuka ovlivnila vztah k internetu, sociálním sítím či digitálním hrám, když byli adolescenti nuceni zůstat doma a jejich denní režim se významně změnil. Nemožnost kontaktování svých vrstevníků či interakce ve školní skupině donutila drtivou většinu adolescentů přesunout tyto aktivity do kyberprostoru, který i tak je pro ně relativně přirozeným prostředím.

Prvním okruhem, kterému se věnovala tato bakalářská práce, byl adolescent ve vztahu k různým sociálním skupinám, které jsou pro jeho vývoj klíčové. Nejdříve však byla potřeba si definovat od kdy do kdy adolescence u člověka probíhá. Byly nastíněny různé pohledy na adolescenci. Ať již z pohledu různých autorů, tak z pohledu kultury. Pro potřeby této bakalářské práce bylo zvoleno věkové rozmezí 11-19 let. Důvodem k tomuto vymezení bylo především to, aby bylo jasně definováno, pro koho bude testová baterie k výzkumu bakalářské práce určena.

Adolescenci je významně spojena se sociálními skupinami, především jejich vztah k vrstevníkům a autoritám. Během distanční výuky však žáci a žákyně mohli tento vztah budovat pouze v rámci kyberprostoru. V kyberprostoru se většina adolescentů s rodiči neseťkávala, ale o to více se s nimi potkávali doma, což jejich vzájemný vztah také ovlivňovalo. Čím více byl adolescent doma pod dohledem rodičů, tím menší měl prostor k nácvičení sociálních dovedností, který byl už i tak distanční výukou značně omezen.

S další autoritou, se kterou se adolescenti během distanční výuky dostali do jiné vztahové situace, byl pedagog. Tato autorita, se kterou se za běžných událostí setkávali ve škole je v období adolescence klíčová, protože se vytváří mezi nimi prostor, ve kterém může adolescent uplatňovat a testovat potřebné chování. Tento prostor se přesunul na internet, kde se tato žádoucí interakce prováděla s obtížemi.

Asi nejcitelněji přišli adolescenti o vztahy se svými vrstevníky. Nejenom, že se v rámci „vrstevnické arény“ nemohli srovnávat s druhými, ale také udržovat své současné vztahy a navazovat vztahy nové. Stejně tak tomu bylo i v otázce přátelství, které adolescenti navzájem uzavírají a budují (Macek, 2003). Díky distanční výuce přišli o společný volný čas a zájmy, který vyplnili povídáním si přes sociální sítě či online hry. Velkou změnu přinesla distanční výuka adolescentům v oblasti sexuality. Během distanční výuky mohla být typická potřeba o ubezpečení atraktivitu nebo potřeba „nebýt pozadu“ přesunuta na sociální sítě, kde však mohlo docházet k nežádoucímu oslovování například sexuálními abuzéry.

Distančnímu vzdělávání byla věnována samostatná kapitola. Bylo velmi náročné vytvářet tuto kapitolu, a to z toho důvodu, že k tématu nebylo velké množství odborných zdrojů a výzkumných studií. Jak bylo výše zmíněno, distanční výuka byla nový fenomén, který neměl do této doby v České republice obdobu. Opozitem pro distanční výuku byl volný čas. Podle přístupu školy k distanční výuce měli žáci volného času buď nadbytek (žádné nebo málo zadaných domácích úkolů, snížený počet hodin na online výuce) či neměli volný čas téměř žádný (žáci měli mnoho domácích úkolů, aby vše „dohnali“ samostudiem v kombinaci s distanční výukou v plném rozsahu rozvrhových hodin apod.). Toto vymezení je značně individuální, nelze jej generalizovat na celou Českou republiku, ale ani na samotný Plzeňský kraj. Přístup školy, ale i konkrétního pedagoga k distanční výuce (množství zadávání úkolů a hodin s pedagogem) určoval to, kolik volného času bude adolescent mít. (Veselá & Vlčková, 2021).

Na druhou stranu, když už adolescenti měli svůj volný čas nějak naplnit, neměli k dispozici tolik prostředků, jak ho zaplnit. V časech před pandemií se mohli věnovat sportům a koníčkům, během distanční výuky jim však toto nebylo umožněno. Proto je klíčové si uvědomit, že volný čas plyne daleko rychleji například surfování na internetu než nad domácími pracemi všeho druhu, čtením nebo jinou kreativní činností.

Typické pro distanční výuky byl multitasking, tedy zda dokážou adolescenti udržet pozornost při výkladu školní látky během online hodin. K tomu distanční výuka významně sváděla a všichni oslovení adolescenti uváděli, že během distanční výuky dělala bokem něco jiného (Veselá & Vlčková, 2021). Jen okrajově se tato bakalářská práce dotýká i fenoménu Hikikomori, který je možné také aplikovat v českém prostředí v rámci distanční výuky. Hikikomori je japonský výraz pro osoby, které mají strach ze sociálních interakcí, a tak tráví svůj čas v bezpečí domova, většinou na internetu. Hrozba nakažení virem covid-19 byla mediálně neustále předkládána a mohla mnohým adolescentům tento strach prohloubit.

Protože se bakalářská práce věnovala také sociálním sítím a hraním digitálních her adolescenty v Plzeňském kraji, nebylo opomenuto popsat to, jak jsou adolescenty využívány. Z praxe, ale i z výsledků této bakalářské práce je patrné, že sociální sítě jsou doménou převážně dívek, digitální a online hry jsou naopak typické pro chlapce. Velké množství adolescentů uvádělo, že mělo neustále pocit, že něco zmeškají, ať už ze školních povinností, tak i mezi přáteli. Bylo tedy pro ně důležité být neustále online a sledovat aktualizace na internetu a sociálních sítí (Veselá & Vlčková, 2021).

Z výsledků praktické části je patrné, že adolescenty v Plzeňském kraji distanční výuka negativně ovlivnila. Při srovnání výsledků s výzkumem z roku 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) bylo zjevné, že adolescenti vykazují větší závislost na užívání internetu. Potvrzuje to i výsledek, kdy významná většina respondentů sdělovala, že má pocit, že trávila během distanční výuky více času na počítači než obvykle. Adolescenti se ovšem zcela běžně setkávali se svými spolužáky a přáteli na sociálních sítích, je tedy patrné, že se jejich aktivity přesunuli do kyberprostoru. Zajímavým výstupem je i sdělení, že nadpoloviční většině adolescentů z Plzeňského kraje distanční vzdělávání vyhovovalo.

Dalším výstupem, který vznikl z primárních dat je například to, že v rámci Plzeňského kraje gymnazisté věnovali práci do školy signifikantně více času než žáci a žákyně ZŠ a SŠ. Co se týče času věnovaného adolescenty internetu, tak výsledky hypotéz uvádí, například, že čím starší byli respondenti, tím více času na internetu trávili. Navíc čas, který adolescenti strávili na internetu prací do školy během distanční výuky pozitivně koreloval s časem, který trávili na internetu během pracovních dní. Dále bylo zjištěno, že respondenti, kteří trávili více času na internetu během distanční výuky vlastně statisticky významně více profilů na sociálních sítích. V otázkách hráčství byla položena otázka, zda distanční vzdělávání statisticky významně více vyhovovalo hráčům digitálních her než nehráčům. Zde se hypotéza nepotvrdila. Stejně tak nebyla potvrzena hypotéza, že existuje statisticky významný rozdíl v tom, kolik hodin průměrně denně věnovali přípravě do školy bezproblémoví, problémoví, závislostní a nehráči. Poslední ze zamítnutých hypotéz byla ta, která se věnovala tomu, zda respondenti, kteří měli omezená data, trávili na distanční výuce statisticky významně méně času online.

S příchodem každých nových médií docházelo v historii k varování nad jejich možnými negativními účinky. V 19. století se lidé mnohdy domnívali, že populární novely budou kazit mysl dětí a v následujících stoletích na tento trend navázala televize, videohry a dnes především mobilní telefony a internet. Všechna tato média s sebou přinesla nové možnosti, ale i svá úskalí. Nejdůležitějším faktorem těchto médií, je pak jejich samotný

obsah, který může rozvíjet kreativitu, učit nové věci, řešit problémy, ale zároveň umí velice snadno rozptylovat pozornost. Jako každá jiná učební pomůcka má tedy své klady a zápory a je třeba s tím v tomto duchu pracovat (Schmidt & Vanderwater, 2008).

Tato bakalářská práce zmapovala vybrané fenomény u adolescentů v Plzeňském kraji během distanční výuky, tedy jejich užívání internetu, sociálních sítí a digitálních her. Poznatky získané během autorčina vlastního výzkumu v rámci své pracovní náplně, byly jakýmsi odrazovým bodem k tomu, aby bylo toto téma prozkoumáno více do hloubky. K tomu posloužila právě tato bakalářská práce a vznikla tak studie, která se zabývá aktuálním tématem, které je vztaženo sice jen na Plzeňský kraj, ale může tak popisovat důležité poznatky ohledně adolescentů a jejich užívání internetu, se kterými je možno pak nadále pracovat a využívat je v praxi a při práci s adolescenty (např. při preventivních programech).

SUMMARY

The aim of this bachelor's thesis was to present how adolescents in the Pilsen region used the Internet, social networks and video games during distance learning, which took place throughout the covid-19 pandemic. In the years 2020 and 2021, it was taught in the Czech Republic in the form of distance learning. Distance education, unlike previous emergencies in Czech society, differed in that it was not a holiday, as was the custom until now, but the teaching only moved to cyberspace. In total, it was 282 days, which is a very high number of days for adolescents to be affected by this situation (Kabrhelová et al., 2021).

It was therefore appropriate to ask to what extent distance learning affected the relationship with the Internet, social networks or video games, when adolescents were forced to stay at home and their daily routine changed significantly. The inability to contact their peers or interact in the school group has forced the vast majority of adolescents to move these activities into cyberspace, which is still a relatively natural environment for them.

The first area of this bachelor's thesis was aimed at adolescent in relation to various social groups that are key to his development. First, however, it was necessary to define when the adolescence for humans occurs. Different views on adolescence have been outlined. Both from the point of view of various authors and from the point of view of culture. For the needs of this bachelor thesis, the age range of 11-19 years was chosen. The main reason for this definition was to clearly define for whom the test battery will be intended for the research of the bachelor's thesis.

Adolescence is significantly associated with social groups, especially their relationship to peers and authorities. However, during distance learning, pupils could only build this relationship within cyberspace. In cyberspace, most adolescents did not meet their parents, but all the more they met at home, which also affected their relationship. The more the adolescent was under parental supervision at home, the less space he had to practice social skills, which was already considerably limited by distance learning.

Another authority with which adolescents found themselves in a different relationship during distance learning was their teacher. This authority, which they encountered at school during normal circumstances, is crucial during adolescence, because it creates a space between them in which the adolescent can apply and test the necessary

behavior. This space has moved to the Internet, where this desirable interaction has been difficult.

Adolescents probably lost their relationships with their peers the most. Not only could they not compare themselves to others within the "peer arena," but they also could not maintain their current relationships and established new ones. The same was true for the friendship that adolescents make and build with each other (Macek, 2003). Thanks to distance learning, they lost their common free time and interests, which they filled by talking on social networks or online games. Distance education for adolescents in the field of sexuality has brought a big change. During distance learning, the typical need to ensure attractiveness or the need not to "be left behind" could be transferred to social networks, where, however, it could be undesirably addressed by, for example, sexual abusers.

A separate chapter was dedicated to distance education. It was very difficult to create this chapter, due to the fact that there was not a large amount of professional resources and research studies on this topic. As mentioned above, distance learning was a new phenomenon that had no analogues in the Czech Republic so far. Opposite for distance learning was free time. According to the school's approach to distance learning, pupils had either a surplus of free time (no or few homework assignments, reduced number of hours for online teaching) or almost no free time (pupils had many homework assignments to "catch up" with self-study combined with distance learning teaching in the full range of schedule hours, etc.). This definition is quite individual, it cannot be generalized to the whole Czech Republic, but also to the Pilsen region itself. The approach of the school, but also of the specific teacher to distance learning (the number of assignments and lessons with the teacher) determined how much free time the adolescent would have. (Veselá & Vlčková, 2021).

On the other hand, when adolescents had to somehow fill their free time, they did not have as many resources to fill it. In the days before the pandemic, they could do sports and hobbies, but they were not allowed to do so during distance learning. Therefore, it is crucial to realize that free time flows much faster, for example by surfing the Internet than by doing housework of any kind, reading or other creative activities.

Multitasking was typical during distance learning, i.e. whether adolescents can maintain attention when interpreting school material during online lessons. In addition, during distance learning it was very tempting to do so, and all adolescents addressed stated that they did something else on the side during distance learning (Veselá & Vlčková, 2021). This bachelor's thesis only marginally touches on the phenomenon of Hikikomori, which can also be applied in the Czech environment in distance learning. Hikikomori is a Japanese

term for people who are afraid of social interactions, so they spend their time in the safety of home, mostly on the Internet. The threat of covid-19 infection has been constantly reported on in the media and may have exacerbated this fear for many adolescents.

As the bachelor's thesis also dealt with social networks and digital games for adolescents in the Pilsen region, it was not neglected to describe how adolescents used them. From practice, but also from the results of this bachelor's thesis, it is clear that social networks are mostly girls domain, while digital and online games are typical for boys. A large number of adolescents stated that they constantly felt like they were missing something, both from school duties and among friends. It was therefore important for them to be constantly online and check on updates on the Internet and social networks (Veselá & Vlčková, 2021).

The results of the practical part show that adolescents in the Pilsen region were negatively affected by distance learning. When comparing the results with the research from 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021), it was clear that adolescents are more dependent on Internet use. This is confirmed by the result, when a significant majority of respondents said that they felt that they spent more time on the computer during distance learning than usual. However, adolescents met their classmates and friends on social networks, so it is clear that their activities have moved to cyberspace. An interesting outcome is the statement that distance education suited the majority of adolescents from the Pilsen region.

Another output that emerged from the primary data is, for example, that within the Pilsen Region, grammar school students devoted significantly more time to school than primary and secondary school pupils. Regarding the time spent by adolescents on the Internet, the results of the hypotheses state, for example, that the older the respondents were, the more time they spent on the Internet. In addition, the time that adolescents spent online working at school during distance learning correlated positively with the time they spent online during work days. Furthermore, it was found that respondents who spent more time on the Internet during distance learning have statistically significantly more profiles on social networks. In terms of gaming, the question was asked whether distance learning was statistically significantly more suitable for video game players than for non-players. This hypothesis was not confirmed. Likewise, the hypothesis that there is a statistically significant difference in the number of hours spent daily on preparation for school in a problem-free, problematic, addictive and non-player. The last of the rejected hypotheses was that the

respondents, who had limited data, spent statistically significantly less time online in distance learning.

With the entry of every new media, there have been warnings throughout history of their possible negative effects. In the 19th century, people often thought that popular short stories would spoil the minds of children, and in the following centuries this trend was followed by television, video games, and today especially mobile phones and the Internet. All these media brought with them new opportunities, but also new pitfalls. The most important factor of these media is their content, which can develop creativity, teach new things, solve problems, but at the same time can very easily distract attention. Thus, like any other teaching aid, it has its pros and cons and it is necessary to work with it in this spirit (Schmidt & Vanderwater, 2008).

This bachelor's thesis mapped selected phenomena for adolescents in the Pilsen region during distance learning, i.e. their use of the Internet, social networks and video games. The knowledge gained during the author's own research in the course of her work was a kind of starting point for this topic to be explored more in depth. This bachelor's thesis served this purpose and created a study that deals with the current topic, which is related only to the Pilsen region, but can describe important knowledge about adolescents and their use of the Internet, which can then continue to be worked with and used in practice and in working with adolescents (e.g. in prevention programs).

LITERATURA

1. Alutaybi, A., Al-Thani, D., McAlaney, J., & Ali, R. Combating Fear of Missing Out (FoMO) on Social Media: The FoMO-R Method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(17):6128. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176128>
2. Banas, E. J., & Emory, W. F. (1998). History and Issues of Distance Learning. *Public Administration Quarterly*, 22(3), 365–383. <http://www.jstor.org/stable/40862326>
3. Basler, J., & Mrázek, M. (2018). *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
4. Bogenschneider, K., Wu, M., Raffaelli, M., & Tsay, J. C. (1998). Parent Influences on Adolescent Peer Orientation and Substance Use: The Interface of Parenting Practices and Values. *Child Development*, 69(6), 1672–1688. <https://doi.org/10.2307/1132139>
5. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton.
6. Cronqvist, H., & Siegel, S. (2015). The Origins of Savings Behavior. *Journal of Political Economy*, 123(1), 123–169. <https://doi.org/10.1086/679284>
7. Dolejš, M., & Suchá, J. (2017). *Test internetové závislosti (IAT)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
8. Dolejš, M., Suchá, J., Pipová, H., & Komrska, Š. (2019). *(Ne)závislost českých adolescentů na internetu*. Načteno z: https://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/digitalni-hry-vysledky.pdf
9. Dunphy, D. C. (1963). The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups. *Sociometry*, 26(2), 230–246. <https://doi.org/10.2307/2785909>
10. Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny.
11. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

12. Frangos, C. C., Frangos, C. C., & Sotiropoulos, I. (2012). A Meta-analysis of the Reliability of Young's Internet Addiction Test. *Proceedings of the World Congress on Engineering*, 1 368–371.
13. Gencer, S. L., & Koc, M. (2012). Internet Abuse among Teenagers and Its Relations to Internet Usage Patterns and Demographics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 25–36. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.2.25>
14. Gentile, D. (2009). Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study. *Psychological Science*, 20(5), 594–602. <http://www.jstor.org/stable/40575069>
15. Graça, J., Calheiros, M. M., & Barata, M. C. (2013). Authority in the classroom: adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1065–1076. <http://www.jstor.org/stable/23581536>
16. Hairston, M. (2010). A Cocoon with a View: Hikikomori, Otaku, and Welcome to the NHK. *Mechademia*, 5, 311–323. <http://www.jstor.org/stable/41510970>
17. Hansen, A. (2021). *Instamozek: Stres, deprese a úzkosti zapříčiněné moderní dobou*. Praha: Portál.
18. Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
19. Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
20. Holt, N., & Kleiber, D. (2009). The Sirens' Song of Multiplayer Online Games. *Children, Youth and Environments*, 19(1), 223–244. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.19.1.0223>
21. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. (únor 2022). Načteno z: https://icd.who.int/browse11/1-m/en?fbclid=IwAR1sbA1Q3wo9VniXHsbbfdG8779Cw7cAVeP_Rgy90_ICC_Vmee3VbLL3Q9c#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234
22. Informační technologie v domácnostech a mezi jednotlivci. *Český statistický úřad* [online]. 2021 [cit. 2022-02-12]. https://www.czso.cz/csu/czso/domacnosti_a_jednotlivci
23. Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada.

24. Kabrhelová, L., Sochorová, B., & Franta, O. 282 DNŮ VÝUKY NA DÁLKU. *iRozhlas*. [online]. 2021 [cit. 2022-02-12]. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/podcast-vinohradska-12-skoly-rotacni-vyuka-distančni_2104080600_bar#transkripce
25. Košir, K., & Tement, S. (2014). Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409–428. <http://www.jstor.org/stable/43551139>
26. Krejčí, M. (2019). *DigiDetox: Jak na digitální minimalismus*. Praha: Pointa.
27. Květoň, P. (2020). *Hraní videoher v dětství a dospívání. Dopady a souvislosti v sociálně-psychologické perspektivě*. Praha: Grada.
28. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
29. Latham, T. *Psychology Today: The Google Effect* [online]. 2011 [cit. 2022-02-20]. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/therapy-matters/201107/the-google-effect>
30. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
31. Macek, P., & Lacinová, L. (2006). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
32. Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
33. Považanová, B., Dolejš, M., & Suchá, J. (2020). *Dotazník používání internetu (DPI)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
34. Rekart, J. L. (2011). Taking on multitasking. *The Phi Delta Kappan*, 93(4), 60–63. <http://www.jstor.org/stable/23056888>
35. Rosen, L. D. (2017). The distracted student mind – enhancing its focus and attention. *The Phi Delta Kappan*, 99(2), 8–14. <http://www.jstor.org/stable/26388265>
36. Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
37. Schmidt, M. E., & Vandewater, E. A. (2008). Media and Attention, Cognition, and School Achievement. *The Future of Children*, 18(1), 63–85. <http://www.jstor.org/stable/20053120>
38. Skopal, O. (2016). Osobnost adolescenta. Dolejš, M. in: *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

39. Smith, J. E. (1969). TIME, TIMES, AND THE “RIGHT TIME”; ‘CHRONOS’ AND ‘KAIROS.’ *The Monist*, 53(1), 1–13. <http://www.jstor.org/stable/27902109>
40. Spousta, V. (1996). *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita.
41. Strnadová, V. (2009). *Kurz psychologie I: Přehled základních témat moderní psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
42. Suchá, J. (2020). *Vývoj psychodiagnostické metody pro zhodnocení rizikového hraní digitálních her u adolescentů a vybrané aspekty související s gamingem*. [disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/9rdt06/>
43. Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
44. Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., & Charvát, M. (2019). *Dotazník hraní digitálních her (DHDH): Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
45. Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., & Komrska, Š. (2021). *IAT a DHDH Plzeňský kraj* [dataset] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Maierová, E., & Cakirpaloglu, P. (2018). *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
47. Šmahaj, J., & Procházka, R. (2014). Virtuální realita jako možnost léčby úzkostných poruch. In *Československá psychologie*, 58(6), 571-579.
48. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
49. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
50. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
51. Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. <http://www.jstor.org/stable/20695984>
52. Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, filozofická fakulta.
53. Vážanský, M., & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.

54. Veselá, P., & Vlčková, M. (2021, 7. října). *Trávení času na internetu, sociálních sítích a online hrách v době distanční výuky – představení výstupů z workshopů a prezentace poznatků z dotazníkového šetření* [prezentace]. Národní dny prevence, Plzeň.
55. WHO. (2014). *Adolescence: a period needing special attention. Recognizing adolescence*. Načteno z <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing-adolescence.html>
56. *World Bank*. (2022). Načteno z World Bank Country and Lending Groups: https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519#High_incom
57. Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet respondentů podle okresu a úrovně vzdělání.

Tabulka 2: Výzkumný soubor dle pohlaví a věku.

Tabulka 3: Věkové kohorty a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru.

Tabulka 4: Typy škol a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru.

Tabulka 5: Úrovně vzdělání a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru.

Tabulka 6: Počet hodin strávených přípravou do školy v době distanční výuky.

Tabulka 9: Detailní vyjádření odpovědí respondentů na otázky ohledně distanční výuky.

Tabulka 10: Výsledky testů IAT pro Plzeňský kraj v době distanční výuky 2020-2021.

Tabulka 11: Výsledky testů IAT pro Plzeňský kraj 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021).

Tabulka 12: Počet profilů na sociálních sítích.

Tabulka 13: Využití internetu adolescenty Plzeňského kraje během distanční výuky.

Tabulka 14: Četnost a procentuální podíl hlavních profilů uváděných adolescenty v Plzeňském kraji v době distanční výuky.

Tabulka 15: Věk zřízení prvních profilů na sociálních sítích.

Tabulka 16: Přehled rozdělení do skupin dle míry závislosti na hraní digitálních her. Data jsou platná pro Plzeňský kraj z doby distanční výuky 2020/2021.

Tabulka 17: Přehled rozdělení do skupin dle míry závislosti na hraní digitálních her. Data jsou platná pro Plzeňský kraj z výzkumu (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) z roku 2018.

Tabulka 18: Rekapitulace hypotéz.

Seznam grafů

Graf 1: Krabicový graf zobrazující počet hodin strávených přípravou do školy během distanční výuky v závislosti na pohlaví a se zobrazením outlierů pro jednotlivá pohlaví.

Graf 2: Procentuální vyjádření odpovědí respondentů na otázky ohledně distanční výuky.

Graf 3: Přehled srovnání procentuální zastoupení respondentů v Plzeňském kraji při výzkumu IAT v roce 2018 a 2020/2021.

Graf 4: Krabicový graf zobrazující počet profilů na sociálních sítích v závislosti na pohlaví.

Graf 5: Krabicový graf zobrazující věk respondentů, kdy si zřídili první profil na sociálních sítích v závislosti na pohlaví.

Graf 6: Průměrný počet hodin strávených adolescenty na internetu, sociálních sítích a při hraní digitálních her ve všedních dnech a ve dnech volna.

Graf 7: Průměrný počet hodin strávených adolescenty na internetu, sociálních sítích a při hraní digitálních her ve všedních dnech a ve dnech volna v závislosti na pohlaví.

Graf 8: Srovnání procentuálního zastoupení respondentů v Plzeňském kraji při výzkumu DHDH v roce 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) a 2020/2021 podle míry závislosti na hraní digitálních her.

Graf 9: Srovnání průměrného počtu hodin hraní her adolescenty v Plzeňském kraji před distanční výukou v roce 2018 (dataset Plzeňský kraj IAT a DHDH, 2021) a během distanční výuky v letech 2020/2021. Data jsou srovnána podle kritéria pracovní a volný den.

Graf 10: Srovnání krabicových grafů jednotlivých kategorií hráčství.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce

Název práce: Užívání internetu, sociálních sítí a hraní počítačových her u českých adolescentů v době distančního vzdělávání.

Autor práce: Mgr. Petra Veselá

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

Počet stran a znaků: 92 stran, 170 088 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 57

Abstrakt: Práce se zaměřuje na problematiku užívání internetu, sociálních sítí a hraní počítačových her u českých adolescentů v době distančního vzdělávání. Byl využit kvantitativní výzkumný design. Výzkumný soubor tvořil 306 žáků (93 chlapců a 213 dívek) ve věku od 11 do 19 let z Plzeňského kraje. Sběr dat probíhal prostřednictvím online dotazníku, protože epidemiologická situace neumožňovala vstupy do prostředí škol. Hlavním cílem bylo interpretovat data získaná během distanční výuky (ale i před ní) a přiblížit tak hlavní zájmy adolescenta v kyberprostoru během distanční výuky, k čemuž bylo využito několik metod (Test internetové závislosti, Dotazník používání internetu a Dotazník hraní digitálních her). Dalším cílem je v inferenční části představit spojitosti distanční výuky s užíváním internetu adolescenty prostřednictvím několika hypotéz. Výsledky ukazují, že adolescenti během distanční výuky trávili online v průměru 5,57 hodin ($SD \pm 3,96$) ve dnech volna a 5,82 hodin ($SD \pm 3,39$) v pracovních dnech. Sociálním sítím se ve dnech volna adolescenti věnovali v průměru 3,93 hodin ($SD \pm 3,35$) a během pracovních dnů v průměru 3,47 hodin ($SD \pm 2,82$). Hraní her se věnovala menší část adolescentů a v průměru se jednalo o 1,38 hodin ($SD \pm 2,40$) ve všední dny a 1,95 hodin ($SD \pm 3,28$) během volna. Důležitým výstupem však je, že během distanční výuky se u adolescentů v Plzeňském kraji zvýšila míra závislosti na internetu.

Klíčová slova: adolescence, internet, distanční výuka, sociální sítě, hraní počítačových her.

Příloha 2: Abstract of the Thesis

Title: Use of the Internet, Social Networks and Computer Games by Czech Adolescents During Distance Education

Author: Mgr. Petra Veselá

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 92 pages, 170 088 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 57

Abstract: The thesis deals with the issue of using the Internet, social networks and playing video games by Czech adolescents during distance learning. The thesis used quantitative research design. The research group consisted of 306 pupils (93 boys and 213 girls) aged 11 to 19 from the Pilsen region. Data collection took place through an online questionnaire because the epidemiological situation did not allow entry into the school environment. The main goal was to interpret the data obtained during (and before) distance learning and thus approach the main interests of adolescents in cyberspace during distance learning, for which several methods were used (Internet Addiction Test, Internet Usage Questionnaire and Digital Gaming Questionnaire). Another goal is to present in the inference part the connections between distance learning and adolescent internet use through several hypotheses. The results show that adolescents spent an average of 5.57 hours ($SD \pm 3.96$) on days off and 5.82 hours ($SD \pm 3.39$) on weekdays online during distance learning. Adolescents spent an average of 3.93 hours ($SD \pm 3.35$) on work days and 3.47 hours ($SD \pm 2.82$) on days off on social networks. A small proportion of adolescents played games, averaging 1.38 hours ($SD \pm 2.40$) on work days and 1.95 hours ($SD \pm 3.28$) during leisure. An important outcome, however, is that during distance learning, adolescents in the Pilsen region have increased their dependence on the Internet.

Key words: adolescence, internet, distance education, social networks, computer games.

Příloha 3: Použitá testová baterie

Testová baterie je přílohou tištěné verze práce.