



Andrea Juhásová

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH
S DÔRAZOM NA VNÚTORNÉ DETERMINANTY



Nitra 2023

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

**RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH S DÔRAZOM NA
VNÚTORNÉ DETERMINANTY**

Andrea Juhásová

NITRA 2023

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Názov: Rizikové správanie dospievajúcich s dôrazom na vnútorné derminanty

Autorka: Mgr. Andrea Juhásová, PhD.
(autorský podiel 5,31 AH)

Recenzentky: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.

Všetky práva sú vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľ'ov práv.

OBSAH

ÚVOD	7
1. RIZIKOVÉ A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE V OBDOBÍ DOSPIEVANIA	9
1.1. PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE, PORUCHY SPRÁVANIA.....	10
1.2. RIZIKOVÉ SPRÁVANIE	14
<i>RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ZAPRÍČINENÉ PRIMÁRNE VONKAJŠÍMI ČINITELMI</i>	18
<i>RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ZAPRÍČINENÉ PRIMÁRNE VNÚTORNÝMI ČINITELMI</i>	36
<i>RIZIKOVÉ SPRÁVANIE PODMIENENÉ INOU ETIOLÓGIU</i>	47
2. CIEĽ SKÚMANIA	50
3. METODIKA A METÓDY SKÚMANIA	52
3.1. ZÁKLADNÝ SÚBOR A VÝSKUMNÝ SÚBOR	52
3.2. METÓDY VÝSKUMU.....	55
3.3. ŠTATISTICKÉ SPRACOVANIE DÁT	58
4. VÝSLEDKY	59
4.1. ANALÝZA MIERY EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ V SÚVISLOSTI S VEKOM ADOLESCENTOV.....	59
4.2. POROVNANIE MIERY EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ U CHLAPCOV A DIEVČAT.....	60
4.3. ANALÝZA MIERY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V SÚVISLOSTI S VEKOM ADOLESCENTOV	62
4.4. POROVNANIE MIERY RIZIKOVÉHO SPRÁVANI U CHLAPCOV A DIEVČAT.....	63
4.5. ANALÝZA VZŤAHU RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ	65
5. DISKUSIA	68
ZÁVER	83
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	85

ZOZNAM TABULIEK, GRAFOV A OBRÁZKOV

Tabuľka 1 Rozdiely medzi žiakmi s problémom v správaní a s poruchou správania, (Vojtová, 2009)

Tabuľka 2 Vzťahy s rodičmi a aktivity v rodine vzhľadom na vek

Tabuľka 3 Vzťahy s rodičmi a aktivity v rodine vzhľadom na pohlavie

Tabuľka 4 Vzťah ku škole a k spolužiakom/spolužiačkam vzhľadom na vek

Tabuľka 5 Vzťah ku škole a k spolužiakom/spolužiačkam vzhľadom na pohlavie

Tabuľka 6 Rizikové správanie vzhľadom na pohlavie

Tabuľka 7 Rizikové správanie vzhľadom na vek

Tabuľka 8 Početnosť žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2017/2018 piaty až deviaty ročník základných škôl v SR

Tabuľka 9 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na ročník a vek

Graf 1 Početnosť žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2017/2018 piaty až deviaty ročník základných škôl v jednotlivých krajoch SR

Graf 2 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na ročník

Graf 3 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na vek

Graf 4 Miera exekutívnych funkcií vzhľadom na vek adolescentov

Graf 5 Miera exekutívnych funkcií vzhľadom na pohlavie adolescentov

Graf 6 Miera jednotlivých exekutívnych funkcií vzhľadom na pohlavie adolescentov

Graf 7 Výskyt rizikového správania vzhľadom na vek adolescentov

Graf 8 Výskyt rizikového správania vzhľadom na pohlavie adolescentov

Graf 9 Výskyt jednotlivých prejavov rizikového správania vzhľadom na pohlavie adolescentov

Graf 1 Vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania

Obrázok 1 Vzťah faktorov ovplyvňujúcich sociálne väzby v prostredí školy (Eith, 2005)

Obrázok 2 Východiská smerovania k adaptabilnému prosociálnemu správaniu

Obrázok 3 Zmeny v procese regulácie správania (Labáth, 2009)

ZOZNAM SKRATIEK

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder

CPPPaP – Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie

CVPP – Centrum výskumu psychických porúch

DEF – Dotazník exekutívnych funkcií

DPRP – Dotazník pripútania k rodičom a priateľom

DRS – Dotazník rizikového správania

DSM V. - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DZSVR – Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine

ESPAD - European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs

ISR3 - International Self-Report Delinquency Study 3

MKCH – 10 – Medzinárodná klasifikácia chorôb

MMORPG - Massive(ly)-Multiplayer Online Role-Playing Game

PPP – Poruchy príjmu potravy

SPSS 20 - Statistical Package for the Social Sciences

STATA 13 - Statistical software for data science

VEGA – Vedecká grantová agentúra

VÚDPaP – Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Ďakujem všetkým zúčastneným riaditeľom/riaditeľkám, učiteľkám, žiakom/žiačkam a kolegom/kolegyniam, ktorí na výskume participovali a venovali mu svoju energiu a čas.

ÚVOD

V predkladanej práci ponúkame aktuálne poznatky o vybraných problémoch obdobia dospievania (adolescencie), o ktorom sa väčšina odborníkov (nielen) z oblasti psychológie domnieva, že je jedným z ťažiskových z hľadiska adaptácie jednotlivca. Pozornosť venujeme najmä možným prejavom rizikového správania a najmä faktorom, ktoré rizikové správanie ovplyvňujú.

Zmeny v jednotlivých vývinových oblastiach v období adolescencie reflektujú rôzne psychologické prístupy a teórie, snažiace sa poskytnúť vysvetlenie týchto zmien: Búrľivosť a konfliktnosť obdobia považujú za jeho zásadnú črtu napríklad G. S. Hall, S. Freud, A. Freudová. Splnenie vývinovej úlohy je rozhodujúcim kritériom dospievania podľa R. J. Havighursta a E. H. Eriksona. Ako na proces učenia a prijatie novej životnej roly sa na dospievanie pozerajú napr. J. Piaget, A. Bandura, R. Selman. Adolescenciou ako konceptualizáciou vlastného životného priestoru sa zaoberal U. Bronfenbrenner. Dynamický interakčný model vývinu predstavuje adolescenciu ako čas utvárania vlastnej osobnosti v prácach R. M. Lerneru. Najmä v posledných desaťročiach získalo obdobie adolescencie zvláštny význam – má sociálny, ekonomický, pedagogický, zdravotný a kultúrny rozmer, taktiež vlastnú sociálnu reprezentáciu a subjektívnu hodnotu pre tých, ktorých sa bezprostredne týka, ale aj tých, ktorí už toto obdobie prežili, alebo ktorých ešte len čaká (Macek, 1999).

Macek (2013) považuje vývin človeka v období adolescencie za dynamický vo všetkých smeroch. V oblasti správania a prežívania preto často dochádza k porušovaniu spoločenských noriem, čo ohrozuje spoločnosť alebo psychické i fyzické zdravie dospievajúceho človeka. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými pojmami, ktoré takéto správanie popisujú, napr. výchovne problémové správanie, sociálna patológia, poruchy správania, delikvencia, predelikventné správanie, antisociálne správanie, rizikové správanie a pod. Ide o termíny široké, predstavujúce značne heterogénnu skupinu rôznych typov správania, preto v texte publikácie ponúkame ich sprehľadnenie.

Od útleho veku sa jednotliviec učí primeraným spôsobom adaptácie, a to tak v rodinnom, ako aj inštitucionálnom prostredí, spontánne, ako aj zámerne. Obdobie dospievania je v tomto ohľade jedným z akcentovaných vývinových štádií, kedy sa v plnej miere manifestujú získané predpoklady vyplývajúce z vonkajšieho i vnútorného potenciálu

jednotlivca Medzi vonkajšie zdroje patrí napr. rodina, škola, rovesnícke skupiny. Vnútorne zdroje sú zastúpené biologickými a psychologickými činiteľmi. Jedným z významných psychologických činiteľov podmieňujúcich regulatívny a adaptívny vývin osobnosti sú exekutívne funkcie. Exekutívne funkcie sa začínajú vyvíjať v živote jednotlivca veľmi skoro. Schopnosť dieťaťa orientovať pozornosť na rôzne objekty a sledovať pohľad dospelého sa začína vyvíjať počas prvého roku života. Schopnosť udržať pozornosť sa rýchlo rozvíja v priebehu druhého a tretieho roku. Na začiatku dospelovania by už teda mali exekutívne funkcie vykazovať príslušnú vývinovú úroveň, pretože toto obdobie je plné náročných kvantitatívnych ako aj kvalitatívnych vývinových zmien (fyzických, motorických, kognitívnych, sociálnych, emocionálnych, morálnych).

Cieľ našej práce sa zameriava na vzťah exekutívnych funkcií na rizikovosť správania dospievajúcich. V súlade s viacerými autormi (napr. Koukolík, 2012; Kulišťák, 2003; Carterová a kol., 2010 a i.) sa domnievame, že kvalita exekutívnych funkcií súvisí so správaním sa jednotlivca v období dospelovania.

1. RIZIKOVÉ A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE V OBDOBÍ DOSPIEVANIA

„Každé nebezpečenstvo stráca niečo zo svojej hrozivosti, keď sa zoznámime s jeho príčinami“.

Konrad Lorenz (1990, s.6)

Trvalou charakteristikou dospelovania je pohlavné dozrievanie a intenzívny telesný a duševný rozvoj. Z pohľadu spoločnosti je toto obdobie pre jedinca prípravou na rolu dospelého. Je to významné obdobie prechodu, kedy dospievajúci potrebujú čas a ochranu na zvládanie potrebných spoločenských úloh.

V periodizácii obdobia dospelovania (adoslescencie) sa prikláňame k Macekovi (2003), ktorý toto obdobie vníma v kontexte celého druhého desaťročia života človeka. V rámci tohto obdobia rozlišuje tri fázy: raná adolescencia: približne 10 (11) – 13 rokov (toto obdobie zapadá do stredného školského veku (napr. Vágnerová, 2005), stredná adolescencia: 14 – 16 rokov a neskorá adolescencia: 17 – 20 rokov.

Adolescencia je piatym z ôsmich vývinových štádií (podľa Ericksona, 1999) a je charakteristická hľadaním vlastnej identity, vyrovnávaním sa s pochybnosťami o sebe samom, hľadaním svojej pozície v spoločnosti. Vývinová úloha je definovaná ako dosiahnutie identity vlastného ja (egoidentity). Adolescent prekonáva vnútorné výzvy („krízy“), ktoré je možné označiť ako konflikt „identita vs. zmätok“, ktorého zvládnutím stabilizuje ego identitu a posúva sa do ďalšieho vývinového štádia – mladšej dospelosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vývin človeka v období adolescencie je dynamický a to vo všetkých smeroch. V oblasti správania a prežívania sa často stretávame s porušovaním spoločenských noriem, čo ohrozuje spoločnosť alebo psychické i fyzické zdravie dospievajúceho človeka. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými pojmami, ktoré takéto správanie popisujú, napr. výchovne problémové správanie, sociálna patológia, poruchy správania, delikvencia, predelikventné správanie, antisociálne správanie, rizikové správanie a pod. Ide o termíny široké, predstavujúce značne heterogénnu kategóriu rôznych typov správania. V rozličných vedných disciplínach sa používajú k popisu podobného správania, preto sa často prekrývajú (Macek, 2003).

1.1. PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE, PORUCHY SPRÁVANIA

Pojem výchovne problémové správanie sa spája skôr s pedagogickými problémami, t. j. ťažkou vychovateľnosťou, ktorá sa prejavuje spoločensky negatívne hodnotenými spôsobmi správania a prežívania. K najčastejším formám patria: nesústredenosť, nepozornosť, klamstvá, výhovorky, podvádžanie, neposednosť, nezodpovednosť, neplnenie sľubov a príkazov, fajčenie (Gecková, 1998).

Problémové správanie zahŕňa široké spektrum maladaptívnych foriem správania, od drobných priestupkov voči disciplíne, prejavov vzdoru, nadmernej plachosti a úzkosti až po agresívne deštruktívne správanie a trestné činy. Pre túto skupinu porúch sa často používajú i iné pojmy: ťažká vychovateľnosť, difcility alebo diskózy, sociálne a emocionálne narušenie, mravná narušenosť, dissociálny vývin, dissocialita a podobne (Farkašová a kol., 2014).

Labáth a kol., (2001) sa prikláňa k termínu poruchy správania, nakoľko tento termín definuje Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) ako nozologickú jednotku.

Končeková (2000) charakterizuje poruchy správania ako nežiaduce prejavy charakterizované spoločenskou neprispôsobivosťou, čiže správanie, ktoré nerešpektuje ustálené spoločenské normy. Týmto pojmom označuje jednak nápadnosti a odchýlky v správaní zvládnuteľné primeranými pedagogickými postupmi, jednak výraznejšie poruchy správania predstavujúce už sociálnu narušenosť vyžadujúce osobitnú výchovnú starostlivosť.

Nakoľko poruchy správania predstavujú široký záber jednotlivých javov a ich súvislostí, dôležitá je ich diferenciacia. K tomu sa vyjadruje Labáth (2014) v zmysle popisu horizontálnej a vertikálnej úrovne nasledovne:

- Horizontálne delenie oddeľuje organické poruchy typu ADHD, poruchy opozičného vzdoru (resp. porucha správania s opozičným, vzdorovitým správaním), poruchy návykov a impulzov, alebo dokonca u detí a dospelých nevhodne použitú diagnostickú kategóriu, antisociálnu/disociálnu poruchu osobnosti a poruchy správania.
- Vertikálna úroveň napovedá o vývine samotnej poruchy. V tomto smere je nápomocná klasifikácia DSM (2000), ktorá hovorí o poruchách správania so

začiatkom v detstve a so začiatkom v dospelosti. Poruchy správania, ktoré sa manifestujú už v detstve majú pomerne nepriaznivú prognózu.

MKCH-10 na poruchy správania nahliada ako na prejavy správania prejavujúce sa opakovaným a trvalým obrazom dissociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania (Hartl, Hartlová, 2000).

Členenie diagnostických kategórií porúch správania podľa MKCH-10 je nasledovné:

- F 91.0 Porucha správania viazaná na vzťahy v rodine
- F 91.1 Porucha sociálneho správania pri chýbaní sociálnych väzieb
- F 91.2 Porucha sociálneho správania so zachovaním sociálnych väzieb
- F 91.3 Porucha správania s opozičným, vzdorovitým správaním
- F 91.8 Iná porucha správania
- F 91.9 Porucha správania, bližšie neurčená

Mimo rámec zdravotníctva sa možno oprieť aj o ďalšie typy diagnostických systémov. ASEBA (Achenbach System of Emprically Based Assessment) diferencuje tri základné kategórie (Cullinan 2002, in Labáth, 2014) – internalizované syndrómy (izolácia, somatické choroby, úzkostno-depresívne prežívanie), nerozlíšené medzi internalizovanými a externalizovanými poruchami (sociálne, kognitívne problémy a poruchy pozornosti) a externalizované syndrómy (delikventné a agresívne správanie).

Takéto spôsoby správania majú spravidla charakter poruchy, pretože nadobúdajú sociálnu dimenziu a môžu prechádzať až do delikvencie. Poruchy správania v širšom chápaní predstavujú maladaptívne formy správania jednotlivca alebo malej sociálnej skupiny, ktoré nepriaznivo vplývajú na sociálny vzťahový rámec, socializačný proces jednotlivca alebo na fungovanie skupiny, resp. ktorý nejakým spôsobom narúšajú etické, právne a iné spoločenské normy. Pokiaľ nedochádza k prekročeniu týchto noriem, ale len k ich neprijatiu, je vhodnejšie hovoriť o problémovom správaní alebo neprispôbení, nie o poruchách správania, najmä ak sú prejavom vývinovej alebo situačnej krízy. Poruchy správania sa vyznačujú tendenciou postupného vývinu k závažnejším protispoločenským formám správania. V prípade, keď už dochádza k aktívnemu a závažnému porušovaniu spoločensky akceptovaných a kodifikovaných noriem a hodnôt, ide už o poruchy správania dissociálneho typu. Možno ich deliť na formy správania, v ktorých dissociálne normy a hodnoty nie sú ešte interiorizované a jednotlivec sa ešte neidentifikuje s rolou devianta,

jeho disociálne prejavy nepresahujú rámec jednej sociálnej skupiny alebo, pri vyššom stupni, poruchové správanie disociálneho typu je už interiorizované, takže dochádza k stotožneniu so sociálne neprimeranými hodnotami resp. dissociálnou skupinou i s jej deviantnými prejavmi aj mimo rámca jednej sociálnej skupiny. Dissociálne správanie ďalej vnímame v rovine aktívne dissociálneho a pasívne dissociálneho typu správania, tzv. pravých a nepravých porúch správania. Poruchy správania disociálneho charakteru sú multifaktoriálne podmienené, podieľajú sa na nich biologické i osobnostné činitele, faktory vývinu jednotlivca, sociálne vplyvy (Juhásová, Gatial, 2019).

Čo sa týka zarámčovania výskytu porúch správania do kontextu ontogenetického vývinu Bíliková (2003) sa domnieva, že poruchy správania sú v mladšom školskom veku menej častým javom a začínajú sa objavovať skôr až v strednom školskom veku (9. – 12. roku veku), kedy rastie význam rovesníckej skupiny. Táto začína byť pre dieťa dôležitejšia ako svet dospelých, slabne vplyv rodiny a autority učiteľa. Dôležitosť zamerania niekam patriť a byť prijímaný, môže byť rizikom v prípade, že sa mladý dospievajúci naviaže na skupinu s predelikventnými alebo delikventnými znakmi.

Z hľadiska manifestácie prejavov rozlišuje rozlišuje Labáth (2009) poruchy správania v nasledovnom modeli dissociálnych porúch:

- primárne dissociálne správanie (príznaky a rozvinutá forma),
- sekundárne dissociálne správanie (epizodické a reaktívne, deliberačné, substitučné, ako dôsledok iných porúch),
- dissociálne správanie sociálnej skupiny.

Iný pohľad ponúka Vojtová (2009), ktorá poukazuje na rozdiely medzi problémovým správaním a poruchou správania v troch základných aspektoch a to v motivácií nežiaduceho správania, v časovom období a v intenzite nežiaduceho prejavu správania a v spôsoboch podpory a intervencie pre dieťa (viď tabuľka 1).

Tabuľka 1 Rozdiely medzi žiakmi s problémom v správaní a s poruchou správania

(Vojtová, 2009, s. 82)

Zámer v nežiaducom správaní jedinca	
Žiaci s problémom v správaní	Žiaci s poruchou správania
<p>svojich problémoch vie, prekáža mu to a chcel by ich odstrániť</p> <p>normy nenarušuje úmyselne</p> <p>ich porušovanie je výsledkom konfliktu medzi vonkajšími požiadavkami a vnútornými potrebami žiaka</p> <p>nálepku problémového žiaka trpí</p> <p>a vyvoláva v ňom negatívny emocionálny zážitok</p>	<p>je s danými normami v konflikte</p> <p>neprijíma ich, poprípade ich ignoruje</p> <p>spravidla nepociťuje vinu vo vzťahu k dôsledkom vlastného jednania</p>
Časová dimenzia nežiaduceho spôsobu správania	
Žiaci s problémom v správaní	Žiaci s poruchou správania
<p>problémy bývajú krátkodobé</p> <p>prípadne sa prejavujú v určitých periódach</p> <p>mávajú vývinové súvislosti</p> <p>bývajú dôsledkom nezvládnutých konfliktov so sociálnym okolím</p>	<p>porušuje normy dlhodobo</p> <p>spôsoby nežiaduceho správania sa prehlbujú</p>
Náprava, kompenzácia, reedukácia	
Žiaci s problémom v správaní	Žiaci s poruchou správania
<p>k náprave vedú cielené pedagogické opatrenia</p> <p>špeciálne pedagogické metódy kompenzujú nežiaduce správanie žiaka</p> <p>nevyvodzujú nové modely správania, ktoré by žiakovi umožňovali primerané napĺňanie jeho potrieb</p>	<p>náprava vyžaduje špeciálnu starostlivosť</p> <p>smeruje k prevedeniu (sublimácii) spôsobov a cieľov správania spoločensky neprijateľného k správaniu, ktoré je prijateľné</p>

Vágnerová (1999) chápe poruchy správania ako odchýlku v oblasti socializácie, kedy jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania na úrovni zodpovedajúcej jeho veku, prípadne na úrovni svojich rozumových schopností. Často sú spájané s nepriaznivým psychosociálnym prostredím, neuspokojivými vzťahmi v rodine, zlyhávaním v škole.

Podobný názor zastávajú autori Čuríková, Gruber, et al. (Metodicko-informačný materiál so zameraním sa na profesionálne rozhodovanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti, s poruchami správania), ktorí považujú za poruchové správanie dospelých aj také správanie, ktoré vykazuje nasledujúce znaky:

- správanie nerešpektuje sociálne normy danej spoločnosti - jedinec normám rozumie, ale ich neakceptuje,
- neschopnosť nadviazať a udržať prijateľné sociálne vzťahy - nedostatok empatie, egoizmus, uspokojovanie vlastných potrieb,
- prechodný charakter porúch správania - chápeme ako signál rozvíjajúcej sa poruchy osobnosti, zvýšené riziko k problematickému správaniu sa.

1.2. RIZIKOVÉ SPRÁVANIE

Lorenz (1990) vo svojich úvahách týkajúcich sa rizík našej doby hovorí o fenoméne nenásytnej túžby po nových veciach, nutkavosti rýchleho uspokojenia potrieb spojenej s neochotou prekonať prekážky ako deštruktívnom mechanizme pôsobiacom na súčasnú mládež a vedúcom k zmäkčivosti, vyhasínaniu citov a neschopnosti prežívať radosť a spokojnosť.

Fenomén rizikového správania je prezentovaný širokým obsahom, ktorý pokrýva rôzne typy poruchového správania od nenápadných signálov až po závažné prejavy, pričom obsahuje najmenšiu mieru sociálnej neprimeranosti z vyššie uvedených pojmov. V literatúre sa môžeme stretnúť s rôznym vymedzením tohto pojmu v závislosti na autorovi.

Podľa Čerešníka a Gatiala (2014) pojem rizikové správanie zahŕňa rozmanité formy správania, ktoré majú negatívne dopady na zdravie, sociálne alebo psychologické fungovanie jedinca alebo ohrozujú jeho sociálne okolie, pričom ohrozenia môžu byť reálne alebo predpokladané.

Ďalší autori (Orosová a kol., 2004; Gajdošová, 2013; Gecková, 1998; Dick, 2007) upozorňujú na to, že rizikové správanie je špecifické v nejednoznačnosti výsledku a je možné ho vymedziť ako správanie, ktoré prináša balansovanie medzi možnosťou negatívnych následkov, strát a pozitívnymi následkami, profitom. Všetky formy rizikového správania spravidla obsahujú kompromis medzi krátkodobým ziskom a potenciálnymi dlhodobými negatívnymi následkami.

Kocourková a Koutek (2005) považujú za rizikové správanie také správanie, ktoré ohrozí zdravie či život adolescenta, sťaží alebo znemožní mu separovať sa od rodičov normálnym spôsobom, skomplikuje dokončenie jeho profesijnej kvalifikácie, negatívne ovplyvní jeho identifikáciu so sexuálnou rolou, poškodí jeho sebahodnotenie a sebaocenenie v budúcnosti.

Labáth a kol. (2001) uvažuje v súvislosti s rizikovým správaním o rizikovej mládeži, za ktorú považuje dospievajúcich, u ktorých je následkom spolupôsobenia viacerých faktorov zvýšená pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti. Vyššie uvedený autor v súvislosti s konštatovaním Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) konštatuje, že okrem nadmerného zneužívania návykových látok narastajú problémy mládeže v ďalších troch formách a to prejavujúcich sa pasívne (únikové správanie, záškoláctvo, vyhýbanie sa nárokom, v extrémnej podobe až samovražedné konanie), agresívne (delikvencia, násilie, až extrémny v podobe terorizmu) a kompromisne (prejavy instability, výkyvy v práci a v sociálnom živote).

Macek (2003) rozdeľuje rizikové správanie na dve skupiny. Prvú tvorí správanie, ktoré nejakým spôsobom poškodzuje fyzické alebo psychické zdravie adolescenta, v druhej ide o správanie spojené s negatívnym vplyvom a ujmom druhých, teda s ohrozením spoločnosti.

Hamanová (2000) posúva kategórie rizikového správania do troch oblastí a to do psychosociálnej oblasti, do oblasti reprodukčného zdravia a do oblasti zneužívania návykových látok.

Z uvedeného vyplýva, že rizikové správanie je sociálnym konštruktom, zahŕňajúcim rozmanité formy správania, ktoré nemusia byť nutne taxatívne vymedzené. Sú však identifikované ako tie, ktoré spôsobujú zdravotné, sociálne alebo psychologické ohrozenie

jedinca samotného alebo jeho sociálneho okolia, pričom ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané (Širůček, Širůčková, Macek, 2007).

Viacerí domácí a zahraniční autori (Durkin, 1995, Schulenberg, Maggs, Hurrelman, 1997, Macek, 2003) rizikové správanie adolescentov vnímajú ako predelikventné správanie a páchanie trestnej činnosti; agresiu, násilie, šikanovanie a týranie (vrátane rasovej neznášanlivosti a diskriminácie niektorých skupín); užívanie drog (vrátane alkoholu a fajčenia); sexuálne rizikové správanie (vrátane predčasného materstva a rodičovstva); poruchy príjmu potravy; samovražedné pokusy a dokonané samovraždy.

Niektorí autori k týmto formám zaraďujú nebezpečné riadenie motorových vozidiel alebo rizikové športové aktivity (Smith, Ptacek, Smoll, 1992).

Keďže prejavy rizikového správania sa často vyskytujú spoločne, Jessor a Jessor (1977) ponúkajú termín „syndróm problémového správania“, podľa ktorého je pravdepodobné, že adolescent, ktorý sa správa rizikovo v jednej či viacerých oblastiach života, bude mať tendenciu repertoár rizikového správania ďalej rozširovať.

V súčasnosti je rizikové správanie v adolescencii mnohými autormi považované za normatívnu súčasť vývinu. Tento názor sa opiera o skutočnosť, že rizikové správanie je veľmi rozšírené – až 50 % adolescentov sa v priebehu dospievania zapojí aspoň do jednej z foriem rizikového správania (Dryfoos, 1990), má určité typické prejavy – fajčenie marihuany, vandalizmus (Silbereisen, Noack, 1988; Bonino, Cattellino, Ciairano, 2005) a po dosiahnutí dospelosti v prevažnej väčšine samo odoznie (Blatný a kol., 2006).

Rizikové správanie nepredstavuje žiadnu homogénnu kategóriu, ale zahŕňa rôzne typy správania od spoločensky prijateľného, ako sú napríklad extrémne športy, až po závažné prejavy, ako napríklad samovražedné správanie. Toto správanie sa stalo bežnou súčasťou adolescencie a veľká časť dospievajúcich s ním má vlastnú skúsenosť (Juhásová, Debnáriková, 2016).

Medzi formy rizikového správania patria rizikové zdravotné návyky, rizikové sexuálne správanie, agresívne správanie, delikventné správanie, rizikové správanie ku spoločenským inštitúciám, hráčstvo a rizikové športové aktivity. Spoločným menovateľom všetkých foriem rizikového správania je kritérium prepatologickej úrovne sledovaného javu, t. z., teoretické systémy zaoberajúce sa rizikovým správaním nepresahujú do popisu patologickej roviny problematiky (napr. závislosti). Jednotlivé formy rizikového správania

sa často vyskytujú súčasne a tento jav je označovaný ako syndróm rizikového správania. Rizikové správanie je multidisciplinárny a sociálny konštrukt a jeho užšia definícia je ovplyvňovaná predmetom daného vedného oboru, spoločenským, historickým, vývinovým a kultúrnym kontextom (Miovský a kol., 2012).

Rizikové aktivity, ktoré adolescent realizuje buď sám alebo v skupine, sú aktivity, ktoré prinášajú problém samotnému aktérovi, jeho rodine a najbližším, ktorí s jedincom žijú. Rizikové aktivity adolescentov majú vplyv i na členov širšej society, ostatných členov spoločnosti. Širší je aj dopad nebezpečných aktivít, pretože v konečnom dôsledku ovplyvňujú aj ekonomiku, zdravotníctvo, školstvo a ďalšie základné oblasti spoločnosti (Zemanová, Dolejš, 2015).

V prípade, že rizikové správanie presiahne úroveň patologického správania hovoríme o poruchách správania (MKCH-10, F 91), pri ktorých jednotlivec nerešpektuje spoločenské/právne normy, alebo ak prichádza k ich aktívnemu a závažnému porušovaniu, majú už dissociálny, resp. asociálny až antisociálny charakter. Podľa stupňa závažnosti narušenia správania môžeme takéto formy správania rozlíšiť na pasívne t.j. dissociálne (asociálne, antisociálne), keď normy ešte nie sú zvnútornené a aktívne - ak si tieto normy jednotlivec už osvojil, prijal za svoje. Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb sem patrí agresívne správanie, terorizovanie, záškoláctvo, neposlušnosť, výbuchy zlosti, túlanie, úteky z domu, krádeže, poškodzovanie majetku, podpaľačstvo a i., pokiaľ tieto prejavy majú charakter opakovaného, pretrvávajúceho dissociálneho/asociálneho/antisociálneho správania. V tejto súvislosti môžeme hovoriť aj o vývine rozličných foriem delikventného správania, kedy sa porušujú právne normy, avšak jednotlivec ešte nie je - alebo v plnom rozsahu nie je - právne zodpovedný. Delikventné správanie je istý spôsob života, komplexne podmienený vplyvom mnohých faktorov. Vo väčšine prípadoch závažnú úlohu pri vzniku hrajú činitele sociálneho prostredia. Neúplná, či dysfunkčná rodina, nedostatok pozitívnych vzorov alebo naopak, prítomnosť negatívnych vzorov, či priama výchova k osvojeniu si nevhodného hodnotového systému a nežiaducich modelov správania. Pri vzniku môžu zohrať úlohu aj dedičné dispozície (napr. typ temperamentu, sklony k agresivite, hyperaktivita, a i.), rôzne poškodenia mozgu (napr. encefalopatie, tumory mozgu), funkčné poruchy, ktoré môžu v kombinácii s faktormi nevhodného sociálneho prostredia zvýšiť pravdepodobnosť vývinu dissociálneho/asociálneho/antisociálneho správania.

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ZAPRÍČINENÉ PRIMÁRNE VONKAJŠÍMI ČINITEĽMI

Príčina vzniku difícilit, teda nevhodných alebo nesprávne rozvinutých, prípadne chýbajúcich návykov, spôsobilostí, ktoré negatívne ovplyvňujú správanie adolescenta nie je primárne zakotvená v organickom poškodení centrálnej nervovej sústavy, vo funkčnej poruche, ale predovšetkým je zakotvená v nedostatkoch vo výchove a v sociálno-kultúrnom zázemí dieťaťa. Difícility vznikajú, ak vo výchove buď absentujú vhodné podnety, vzory a metódy utvárania žiaducich spôsobov správania a rozvíjania schopností alebo sú dôsledkom nesprávnych vzorov, či metód výchovy. Prichádza tak k osvojeniu chybných alebo neosvojeniu (neutvoreniu) adekvátnych návykov, postojov, spôsobov správania, reagovania. Dospievajúci nedosahuje primeranú úroveň v niektorých oblastiach osobnostného vývinu v porovnaní s priemerom populácie rovnakého veku. Aj keď sa tieto poruchy správania nemusia zdať vážne, pri zanedbanej dlhodobej starostlivosti sa z nich môžu vyvinúť závažnejšie formy porúch správania. Na druhej strane, pretože sú sociálne podmienené, sú ľahšie odstrániteľné ako poruchy správania, ktoré vznikajú na neurobiologickej báze (Juhásová, Gatial, 2019).

Kohoutek (2011) poukazuje na to, že pri diagnostike difícilit je potrebné vychádzať z prejavov správania a prežívania detí a mládeže. Podľa rozdielov v konkrétnej forme môžeme prejavy správania dieťaťa zoradiť, aj odstupňovať. Ide o príznaky, ktoré vyššie spomenutý autor pomenováva ako:

- náhodné – netypické pre osobnosť,
- sekundárne – častejšie sa vyskytujúce nepodstatné prejavy, podmienené skupinou alebo vekom, vedľajšie
- centrálné – prejavy, ktoré sú určené špecifickou individualitou osobnosti,
- kardinálne – prejavy veľmi významné, signifikantné, trvalé, rozhodujúce pre poznanie dominantných vlastností danej osobnosti, vytvárajúce syndróm správania, ktorý priamo poukazuje na podstatné rysy osobnosti.

V prípade difícilit je teda potrebné klásť si otázku, či je pozorované správanie náhodné, sekundárne, centrálné alebo kardinálne. Na rozdiel od porúch správania sa difícility častejšie prejavujú symptómami čisto náhodnými alebo sekundárnymi; tieto úrovne symptómov bývajú užšie spojené s vonkajšími (exogénnymi) faktormi, predovšetkým sociálnymi podmienkami a menej sú kotvené v osobnosti samotnej. Poruchy

správania sú často podmienené trvalejšími endogénnymi faktormi a osobnostnými rysmi (napr. genetickými).

Dificility sú v porovnaní s poruchami správania:

- krátkodobejšie,
- ich prejavy sú menej intenzívne,
- sú spoločensky menej závažné,
- podmienené a zapríčinené sú skôr exogénne, situačne a sociálne než endogénne, osobnostne, geneticky, či biologicky,
- prognosticky sú častejšie reverzibilné (teda priaznivejšie).

V prostredí školy dificulty ovplyvňujú sociálne vzťahy, adaptáciu žiaka a jeho školský výkon, správanie dospelujúceho však ešte neprekračuje spoločenské normy. Žiak s takýmito výchovnými a výukovými ťažkosťami si preto vyžaduje zvýšený individuálny prístup učiteľa a v niektorých prípadoch aj cielené odborné intervencie, psychológa, špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga a to aj v prípade, keď sa nejedná o žiaka individuálne integrovaného (Levčíková, 2013).

Do skupiny vyššie uvedených prejavov problémového správania by sme mohli zaradiť ešte tie, ktoré vznikajú ako následok nevhodných vonkajších vplyvov, pričom však primárnym spúšťačom je vnútorná predispozícia psychického vývinu adolescenta. Ide o problémové správanie zapríčinené nevhodným prístupom napr. zo strany učiteľov k žiakom s poruchami učenia. Takíto žiaci sú pri vstupe do školského prostredia rovnako motivovaní k poznávaniu, ako žiaci intaktní, veľmi skoro však zistia, že množstvo energie, ktoré musia na dosiahnutie požadovaných výsledkov vydať, je úmerne vyššie, ako vydávajú ich rovesníci. Úlohou pedagogických a odborných pracovníkov škôl je predchádzať demotivácii, ktorá môže takto vzniknúť, a tým aj možným následným javom problémového správania sa žiakov. V tejto súvislosti sú najdôležitejšie včasná diagnostika porúch učenia (v prvých rokoch po zaškolení dieťaťa, prípadne odhalenie prvých symptómov ešte v predškolskom veku), adekvátne intervencie (odborný pracovník), dodržiavanie zásad vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia (pedagóg) a domáca podpora týchto žiakov (Gatial, 2013).

Najdôležitejším sociálnym faktorom, ktorý významnou mierou ovplyvňuje formovanie vzorcov správania, je *rodina*. Rodina sa stáva rizikovým faktorom pre rozvoj

porúch správania v prípade, že sa v nej vyskytujú rôzne sociálno - patologické javy. Okrem toho, že významný impakt prinášajú nevyhovujúce sociálno – ekonomické faktory, závažnejší dopad na psychosociálny vývin dieťaťa má abnormálna osobnosť rodičov, ktorí sa správajú a konajú asociálne a (alebo) antisociálne. Pocity opustenosti, odvrhnutia a straty lásky vedú k poruchám vzťahovej väzby. Dochádza k traumatizácii dieťaťa, pričom k zdrojom traumy patria všetky formy emocionálneho i telesného zanedbávania i deprivácie. Objavujú sa prejavy utiahnutia sa do seba, známky telesného neprospievania, stereotypných pohybov i sebazraňujúceho správania. K traumatizácii dieťaťa môže dôjsť aj vplyvom opakovaných strát vzťahových osôb (Hašto, 2009). Neisté formy vzťahovej väzby je možné považovať za odchýlky od normálu. U jedincov s poruchami vzťahovej väzby vidíme podstatné zmeny vo vzťahoch k vzťahovým osobám (Brisch, 2011).

Vplyv vzťahovej väzby je nepopierateľný. Stretávame sa s tendenciami opakovať zaužívané vzorce správania a vzťahov z orientačnej rodiny. Vzťahy, ktoré prežívali rodičia k svojim rodičom sa premietajú do vzťahov voči deťom (Hofbauerová, 1999).

Vplyv *rovesníckych skupín* a partí sa rovnako môže stať faktorom, ktorý ovplyvňuje tendenciu k poruchám správania, najmä ak majú znaky asociálneho a (alebo) antisociálneho správania. Carpenter (2001) upozorňuje na preukázateľný vplyv rovesníkov v zmysle iniciácie fajčenia a pitia alkoholu. Kamaráti, ktorí pijú a fajčia, sú silným rizikovým faktorom takéhoto správania. Autor ďalej uvádza, že kamarátstvo s niekým, kto sa pokúsil o samovraždu, prináša riziko opakovania takéhoto správania. Blatný, a kol. (2006) vo svojej štúdii potvrdili vzťah medzi rovesníckou konformitou a rizikovým správaním. Adolescenti, ktorí uviedli zníženú odolnosť voči tlaku rovesníkov, vykazovali vyššiu mieru rizikového správania.

Poruchy správania zapríčinené primárne vonkajšími činiteľmi sú podmienené kombináciou negatívnych faktorov v oblasti rodinného prostredia, školskej neúspešnosti, príslušnosťou ku skupine s asociálnymi alebo antisociálnymi spôsobmi správania. To zvyšuje riziko identifikácie jedinca s takými poruchami správania, ako sú napríklad zneužívanie či závislosť psychoaktívnych látok a delikvencia.

Významným faktorom je tiež *životné prostredie*. Vyšší počet porúch správania možno zaznamenať najmä vo väčších mestách s vyššou koncentráciou obyvateľstva.

Dôvodom je predovšetkým vyššia anonymita determinovaná nedostatočnou sociálnou kontrolou (Lorenz, 1992).

V prípade, že sa niektoré z uvedených faktorov u konkrétneho jedinca uplatnia výraznejšie, narušuje sa plynulosť a súmernosť vývoja, ktorá sa prejaví najmä znížením sociálnej adaptácie, a to v najširšom zmysle slova. Pretože v detskom veku zohráva zdravý emocionálny vývin jednu z najvýznamnejších rolí pri formovaní osobnosti, emocionálna labilita ovplyvňuje aj iné psychické zložky v zmysle ich nerovnomerného vývinu a narušenej aktivity (Turček, 2003).

Rodina

Rodina ako najstaršia ľudská spoločenská inštitúcia vznikla z potreby svojich potomkov chrániť, učiť, pripravovať ich pre život a tieto potreby sú aktuálne dodnes (Matějček, 1994).

Rodina poskytuje priestor pre významné procesy vo vývine jedinca. Rodičovské správanie partnerov, spôsob, ako a prečo sa hádajú a ako sa uzmierujú, bude pre deti návodom na celý život. Rovnako tak je morálnym návodom pre deti to ako sa rodičia správajú voči svojim rodičom, čo hovoria o svojich susedoch, o šéfovi, o učiteľoch svojich detí a pod. (Komárik, Maďarová, Malá, 2014).

V rodinnom prostredí sa utvára dôvera v samého seba i v druhých ľudí, formujú sa modely správania, postoje k spoločnosti, osvojujú sa rôzne formy komunikácie. Umožňuje dieťaťu základnú orientáciu v okolitom svete a úspešné zaradenie sa do spoločnosti. Rodina znamená pre dieťa základnú životnú istotu, poskytuje mu zázemie, podporu a pomoc a je to práve ona, ktorá pôsobí ako regulátor nežiaducich činností, ako napr. zneužívanie návykových látok, či sociálnej patológie iného druhu (Šulová, 1998). Na sociálne dôsledky zneužívania psychoaktívnych látok, ktoré zasahujú do štruktúry a funkcií rodiny poukazuje tiež Pavelová (2015), ktorá sa zameriava najmä na impakt rodinného prostredia na vznik a udržiavanie závislostí.

Medzi faktory rodinného prostredia, ktoré súvisia s rizikovým správaním, zaraďujeme štruktúru rodiny, socioekonomický status, osobnostné charakteristiky členov rodiny, štýl výchovy, vzťahy medzi členmi rodiny a ďalšie (napr. Gecková, 1998, Macek, 2003).

Od počiatku 20. storočia sa do súvislosti s rizikovým správaním dospelých dával socioekonomický status rodiny, pretože väčšina mladých delikventov pochádzala z najchudobnejších a najmenej vzdelaných rodín. V súčasnosti nárast kriminálnych činov mládeže z najlepšie situovaných vrstiev ukazuje, že vzťah socioekonomického statusu a problémov v správaní je výrazne slabší ako sa predpokladalo. Viac ako vzdelanie a ekonomické možnosti rodiny je dôležitá kvalita vzťahu medzi rodičmi a ich deťmi (Matoušek, Kroftová, 2003).

Vychádzajúc z predpokladu, že zdroj rizikového správania adolescenta je najčastejšie prítomný v rodine a rodina svojim fungovaním prispieva k rizikového vývinu, požiadavka spolupráce s rodinou a ovplyvňovania systému jej fungovania sa stáva naliehavou potrebou nápravy problémového správania dospelujúceho. Zmena rodinného systému má v procese prevýchovy dieťaťa zásadný význam. Ak sa dieťa vráti do rovnakého prostredia, z akého vyšlo, je vysoká pravdepodobnosť, že dosiahnuté zmeny budú mať iba krátkodobé trvanie, a prostriedky, ktoré sa vynaložia na prevýchovy dieťaťa s problémovým správaním budú investované bezvýsledne (Špernogová, 2014). Preto v oblasti prevencie rizikového správania apelujeme na dôležitosť aktívnej spolupráce s rodinnými príslušníkmi, či už formou individuálneho špecializovaného poradenstva, vzdelávacích tematických blokov alebo seba - rozvojových skupín.

Vzťahová väzba

Teória vzťahovej väzby je široko akceptovanou teóriou sociálno-emocionálneho vývinu (intrapsychického aj interpsychického). Zaoberá sa vnútornou dynamikou tvorby vzťahov, ktorá sa premieta do organizácie vlastného vnútorného sveta, ktorý spätne ovplyvňuje vzťahové rámce človeka. Ide o neprestajné interakčné dynamické pôsobenie, pričom vzťahový rozmer je primárny. Podľa tejto teórie prvotný vzťah k matke resp. inému konkrétnemu opatrovateľovi je prototypom všetkých ostatných vzťahov v živote. Slúži ako vzor, model pre budúcnosť (Adamove, 2017).

Podľa Bowlbyho (2010, 2012) rozlišujeme vzťahovú väzbu bezpečnú a neistú, pričom neistú diferencujeme ešte ako: neistú-vyhýbavú, neistú-ambivalentnú a neistú-dezorganizovanú.

Bezpečná vzťahová väzba

Vzniká na základe schopnosti vzťahovej osoby (vo väčšine prípadov matky) správne vnímať a interpretovať signály dieťaťa a reagovať na tieto signály rýchlo a primerane. Dieťa je znepokojené ak je matka neprítomná a teší sa, keď sa vráti. Na druhej strane aj matka reaguje na dieťa tak, aby uspokojila jeho aktuálne prejavenu potrebu.

Neistá vzťahová väzba

Vzniká v dôsledku odmietania alebo nedostatočného kontaktu matky s dieťaťom ako aj nejasnej komunikácie.

- Deti s *neistou – vyhýbavou vzťahovou väzbou* pri odlúčení od svojej matky alebo inej blízkej osoby neprejavujú skoro žiadny protest. Tým, že tú osobu ignorujú, dávajú navonok najavo, že odlúčenie nevnímajú ako problém. Keď sa osoba vráti, tieto deti neprejavujú žiadne pozitívne emócie ako radosť alebo spokojnosť.
- Deti s *neistou – ambivalentnou vzťahovou väzbou* na odlúčenie a neprítomnosť matky alebo inej osoby pre vzťahovú väzbu reagujú veľmi intenzívne. Protestujú, plačú a sú viditeľne vystresované. Veľmi prudko reagujú už pri najmenšom odlúčení od matky, no pri jej návrate sa snažia kontaktu s ňou vyhnúť.
- Deti s *dezorganizovanou vzťahovou väzbou* sú v citových prejavoch nestabilné, rýchlo sa u nich striedajú afiliatívne a vyhýbavé prejavy. Tieto deti často dávajú najavo svoj zmätok bizarným správaním ako napríklad stereotypiami alebo strnulou výrazu.

Neisto pripútané deti v adolescencii ťažko nachádzajú rovnováhu medzi závislosťou a nezávislosťou. Adolescenti s neistou väzbou v detstve často nie sú schopní adekvátne riešiť konflikty s rovesníkmi. Súčasťou prechodu do dospelosti je prechod z interpsychickej emocionálnej regulácie na intrapsychickú sprevádzaný zmenou väzbového vzťahu k rodičom z asymetrického na symetrický. Nemožno opomínať ani rast významu väzby k rovesníkom a zvýšenú aktiváciu exploračného systému. Je to kritické obdobie pre vytváranie identity. V tomto období je zvýšené riziko depresí a samovrážd (Vágnerová, 2012). Podľa výskumov (Ainsworth, 1989; Cole-Detke & Kobak, 1996 in Adamove, 2017). je istá vzťahová väzba v adolescencii viazaná tak na blízky dyadický vzťah k obom rodičom, ako aj k blízkym priateľom (rovesníkom). Spolu tvoria dva silné oporné body. Istá väzba v adolescencii sa spája s lepšími interpersonálnymi kompetenciami a emocionálnymi

reakciami v blízkých priateľstvách. V neskoršej adolescencii sa pri neistej vzťahovej väzby uvádza väčší počet sexuálnych partnerov a menej časté používanie antikoncepcie. Ambivalentní adolescenti reportujú vyššiu úzkosť, stres a depresiu, používajú viac drog, správajú sa viac delikventne a sú predčasne sexuálne aktívni. U vyhýbavých adolescentov boli pozorované nižšie sociálne zručnosti a pasívne stratégie zvládania. Bol u nich zaznamenaný aj vyšší výskyt porúch prijímania potravy.

Vzťahy v rodine sú kľúčovým činiteľom osobnostného vývinu, ovplyvňujú správanie i emocionalitu dospelujúcich. Oslabené rodinné prostredie, konflikty, či nedostatočná väzba medzi rodičmi a deťmi potom môže viesť k problémovému správaniu mládeže. Matějček a Dytrych (2002) poukazujú na to, že dieťa potrebuje hlboko a bytostne cítiť nielen to, že je milované, ale aj to, že jeho rodičia sa majú navzájom radi.

V štúdií Snydera a Pattersona (1987, in Matoušek, Kroftová, 2003) opisujú mladí delikventi svoje rodinné prostredie ako chladné, s minimom rodičovského záujmu, rodičov charakterizujú ako pasívnych, odmietavých, či nezainteresovaných. Podobne vnímajú svojich rodičov i mladí užívatelia drog (Macek, 2003). Nezáujem rodiča o dieťa môže podľa Verešovej a Hušvétyovej, (2005) významne determinovať deviantné formy správania a taktiež môže viesť k sebaodmietaniu a zníženej sebaúcte.

Podľa Geckovej (1998) dieťa potrebuje vnímať záujem rodičov, no musí to byť záujem pozitívny. Záujem spojený s odmietaním je vnímaný ako „dirigovanie“, „špehovanie“, či obmedzovanie. Harmónia medzi rodičmi a deťmi, vzťah vzájomnosti a citlivosti má podľa Crissa et al. (2003, in Verešová, Hušvétyová, 2005) vplyv na nižšiu mieru agresivity a problémov v správaní, vyššiu úroveň sociálnych spôsobilostí a pozitívnejšie vzťahy s rovesníkmi. Podobne i výskum Širůčka, Širůčkovej a Maceka (2007) preukázal, že vnímaná vrelosť rodičov pôsobí ako protektívny faktor vo vzťahu k rizikovému správaniu.

Verešová a Hušvétyová (2005) zistili, že výskyt rizikového správania u dievčat je tým vyšší, čím hostilnejší sa dievčatám javia ich rodičia, najmä matka. U chlapcov sa takýto vzťah nepotvrdil. Podobný vzťah medzi vnímanou hostilitou rodičov a problémovým správaním u dievčat potvrdila i Gecková (1998). Hostilita a nedostatok citovej opory od rodičov povzbudzuje deti k užívaniu drog a k dysfunkčným copingovým stratégiám (Johnson, Padina, 1991, in Orosová et al., 2007).

Viacere výskumy ukázali, že záujem rodičov o to, ako ich deti žijú, je spojený s nižším výskytom rizikového správania. Podobne vystupuje ako ochranný faktor i vrelosť a podpora do rodičov. U dospievajúcich, ktorí vnímajú svojich rodičov ako podporujúcich, sa menej často vyskytuje delikvencia, problémové správanie v škole a zneužívanie návykových látok (Cleveland, Gibbons, Gerrard, Pomery, Brody, 2005). Naopak nízka podpora od rodičov umožňuje väčší vplyv rovesníkov, čo môže viesť k rozvoju rizikového správania (Parker, Benson, 2004). Emočný vzťah rodičov a adolescentov úzko súvisí s prístupom rodičov k udržiavaniu disciplíny, kontrolou a riadením. Tieto dve dimenzie výchovného štýlu by sa mali navzájom vhodne dopĺňať a vytvárať pozitívnu rodinnú klímu.

Výchovné štýly

Rodina poskytuje priestor na primárnu socializáciu kde si dieťa prostredníctvom sociálneho učenia osvojuje sociálne normy, hodnoty, postoje a formy sociálneho správania (teda aj morálne princípy a určité štandardy prežívania a správania). Je to práve výchova prostredníctvom ktorej je v rodinnom prostredí formovaná štruktúra osobnosti ľudskej bytosti, jej identity a sebapoňatia.

V prvej polovici 20 storočia Kurt Lewin potvrdil, že štýl výchovy má zásadný vplyv na ďalší vývin vychovávaného dieťaťa a aj na to, ako bude formovaná jeho osobnosť. Otázky výchovy a výchovných štýlov sú aj v súčasnosti veľmi aktuálne a zahraniční aj domáci autori (napr. Durkin, 1995, Carpenter, 2001, Gecková, 1998, Hofbauerová, 1999, Matějček, 1994, Matějček, Dytrich, 2001 a i.) sa zhodujú na tom, že za najvýznamnejší činiteľ vo výchove môžeme pokladať rodinu.

Čáp (1996) charakterizuje výchovný štýl ako konkrétny spôsob výchovy, pri ktorom rodičia využívajú konkrétne prostriedky na dosiahnutie cieľov. Ide o celkovú interakciu a komunikáciu dospelého s dieťaťom. Prejavuje sa voľbou a spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcemu prežívaniu a správaniu dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého. Pilierom výchovného štýlu sú podľa Čápa (2001) prejavy emočného vzťahu zo strany rodičov, ktorých podstatou je vzájomnosť medzi vnútorným prežívaním rodiča a jeho správaním navonok. Môžeme sledovať, ako rodičia komunikujú s dieťaťom a naopak, či sú viditeľné prejavy lásky voči dieťaťu, ako funguje denný režim v rodine, či s akou intenzitou rodičia zadávajú úlohy a kontrolujú ich plnenie. Deti sú veľmi vnímavé a dokážu odhaliť aj najmenší nesúlad. Veľa

záleží na adekvátnom prejave vnútorného postoja, na zhode, kongruencii vnútorného postoja a prežívania rodiča s jeho vonkajšími emočnými prejavmi.

Čáp a Boschek (1994) vytvorili model spôsobov výchovy v rodine, z ktorých je možné odvodiť štyri základné výchovné štýly: autokratický, sociálno – integračný, indiferentný a liberálny.

Pri skúmaní predikčného vzťahu štýlov výchovy na rizikové formy správania adolescentov (užívanie návykových látok, negatívny vzťah ku škole a spolužiakom, delikventné správanie, nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity, vnímanie negatívnych vzťahov v rodine a denných rituálov) Verešová a Tomšik (2019) zistili, že:

- Najmenej ohrozenou skupinou v zmysle užívania návykových látok sú dospelujúci, ktorí boli vychovávaní sociálno – integračným výchovným štýlom.
- Najmenej ohrozenou skupinou v zmysle delikventného správania sú dospelujúci, ktorí boli vychovávaní sociálno – integračným výchovným štýlom a pomerne nízku hladinu delikventného správania majú aj dospelujúci vychovávaní liberálnym výchovným štýlom.
- Najmenej ohrozenou skupinou v zmysle šikany sú dospelujúci, ktorí boli vychovávaní sociálno – integračným výchovným štýlom, na rozdiel od dospelujúcich, ktorí boli vychovávaní autokratickým a indiferentným výchovným štýlom.
- Najmenej ohrozenou skupinou v zmysle nevhodných stravovacích návykov a pohybových aktivít boli dospelujúci vychovávaní sociálno – integračným výchovným štýlom, dospelujúci vychovávaní ostatnými výchovnými štýlmi mali vysokú mieru nevhodných stravovacích návykov a pohybových aktivít.
- Najnižšiu mieru negatívneho vzťahu ku škole a spolužiakom mali dospelujúci, ktorí boli vychovávaní sociálno – integračným výchovným štýlom, pričom pomerne nízku mieru negatívneho vzťahu ku škole a spolužiakom mali dospelujúci vychovávaní liberálnym výchovným štýlom. Dospelujúci vychovávaní autokratickým a indiferentným štýlom prejavili vysokú mieru negatívneho vzťahu ku škole a spolužiakom.
- Najnižšiu mieru negatívneho vzťahu k rodine a spoločným denným aktivitám s rodičmi mali dospelujúci, ktorí boli vychovávaní sociálno – integračným

výchovným štýlom, o niečo vyššiu mieru mali dospievajúci vychovávaní liberálnym výchovným štýlom, zatiaľ čo dospievajúci vychovávaní ostatnými výchovnými štýlmi mali v tejto forme rizikového správania vysoké skóre.

V tabuľkách 14 a 15 uvádzame čiastkové výsledky z výskumu VEGA Rizikové správanie a pripútanie dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov, ktorý bol realizovaný na Katedre pedagogickej a školskej psychológie na UKF v Nitre a publikoval ich Čerešník (2019). Výsledky popisujú položky vzťahujúce ku každodenným aktivitám rodiny a všeobecnému hodnoteniu vzťahu s rodičmi (vzťah k mame, otcovi, kontrola, pravidlá).

Tabuľka 2 Vzťahy s rodičmi a aktivity v rodine vzhľadom na vek

Vek		N	M	SD	SEM	F	p
rodina a denné rituály	10	43	3,465	2,520	0,384	6,770	0,000
	11	167	3,880	2,744	0,212		
	12	188	4,564	2,785	0,203		
	13	207	4,720	2,904	0,202		
	14	149	5,537	2,886	0,236		
	15	137	5,131	2,887	0,247		

Tabuľka 3 Vzťahy s rodičmi a aktivity v rodine vzhľadom na pohlavie

Pohlavie		N	M	SD	SEM	t	p
rodina a denné rituály	Ch	438	4,505	2,910	0,139	-1,378	0,168
	D	470	4,770	2,894	0,134		

Výsledky výskumu naznačujú, že rozdiely vo vnímaní vzťahov s rodičmi a rodinných rituálov adolescentov vo veku od 10 do 15 rokov sú významné ($p < 0,01$), teda vzťahy k rodičom a pravidlám rodiny sa s postupujúcim vekom adolescentov menia. Súvisí to s nastupujúcou autonómiou a zníženým rešpektom k autoritám. Vzhľadom na pohlavie nebol zaznamenaný významný rozdiel ($p > 0,01$).

Gecková (1998) uvádza, že ak má rodina vychovať samostatného a zodpovedného jedinca, musí sa o dieťa starať dôsledne a s láskou, prejavovať úprimný záujem

a podporovať jeho iniciatívu a autonómiu. Adolescent môže chápať nevhodne prejavovaný záujem ako obmedzovanie, kontrolovanie, ktoré ho dráždi a preto sa mu bráni. Neverí, že to rodičia myslia dobre, vníma ich ako obmedzujúcich, nechápajúcich a nespokojných. Rodičia zasa vnímajú adolescenta ako protivného a nevďačného, čo prehĺbuje vzájomné odcudzenie.

Vzťah vnímanej direktivity rodičov (najmä matky) a rizikového správania u dievčat potvrdili i Verešová a Hušvétyová (2005). Zo zistených výsledkov autorky vyvodzujú, že dievčatá v období puberty potrebujú matku, ktorá prejavuje viac lásky, porozumenia a citlivého usmernenia, než direktívneho vedenia. Na dané zistenia nadväzuje Prokopčáková (1999), ktorá uvádza, že adolescenti s prísnyimi rodičmi sa viac obávajú vlastnej budúcnosti, chlapci sú viac nepokojní. Dievčatá sa často cítia nezaujímano a osamotene. Tieto negatívne pocity majú ďalej vplyv na maladjustované správanie dospievajúcich, ako napr. drobné krádeže, skúšanie drog, neskoré príchody domov, atď.

Ďalším parametrom, ktorý by sme mohli nazvať protektívnym faktorom rizikového správania je tzv. monitoring, teda rodičovský dohľad. Matoušek a Kroftová (1998) ho charakterizujú ako mieru informovanosti rodičov o tom, čo ich dieťa robí vo voľnom čase, s akými kamarátmi sa stretáva, kde sa zdržiava, keď nie je doma, kedy a v akom stave sa vracia domov. Viaceré výskumy ukázali, že vysoká miera monitoringu znižuje riziko fajčenia, konzumácie alkoholu a taktiež ďalších foriem rizikového správania v adolescencii (Dick et al., 2007). Je zjavné, že monitoring rodičov je dôležitý a pozitívne ovplyvňuje správanie adolescentov.

Medzi významné rizikové faktory nepochybne patrí i neprítomnosť rodičovskej postavy v rodine. Podľa Matouška a Kroftovej (1998) v rodine mladistvých delikventov často chýba otec a deti tak nemajú druhý zdroj opory a druhú autoritu. Matka detí je viac zaťažovaná nárokmi na výchovu a často ju nezvláda efektívne.

Tiež zvýšená depresivita rodičov po rozvode môže prispievať k zhoršeniu kvality výchovy, ktorá následne môže zvyšovať pravdepodobnosť zapojenia adolescentov do rizikového správania. Napr. výskum Simonsa, Lina, Gordona, Congera a Lorenza (1999) poukazuje na súvislosti medzi rozpadom rodiny a rizikovým správaním dospievajúcich. U chlapcov z rozvedených rodín sa ako ochranný faktor ukázal vzťah otca, i napriek tomu, že už s rodinou nebýva. Ak sa otec aktívne zapája do výchovy a pomáha riešiť každodenné

problémy, znižuje tým u chlapcov riziko výskytu problémového správania. U dievčat sa tento efekt prejavil len v malej miere, dôležitejší je pre ne dobrý vzťah s matkou.

V súvislosti s dieťaťom s poruchami správania sa mení rodičovi jeho obraz o svete. Nezávisle od zdôvodnení je nielen vo svojich očiach, ale i z pohľadu okolia rodičom neúspešným. Jeho sebaobraz je skôr negatívny. Potrebné zmeny v jeho rodičovskom self sa týkajú sebapoňatia, sebaúcty, sebahodnoty, sebaistoty i sebadôvery. Bez zdravej sebadôvery nemôže rodič zvládnuť proces prevýchovy. Pri práci s rodičmi je dôležité klásť dôraz na ich rodičovský potenciál a nie posilňovať fakty ich výchovnej neúspešnosti. Rovnako ako deti s poruchami správania, tak aj ich rodičia, potrebujú získať stratenú dôveru vo vlastné schopnosti. Pri skupinovej práci s rodičmi tu má veľmi významnú korekčnú a podpornú funkciu rodičovská skupina (Škoviera, 2010).

Škola

Škola je prostredím, kde trávajú dospievajúci značnú časť svojho času. Má veľký význam ako miesto pre stretávanie sa s rovesníkmi i ako sprostredkovateľ rôznych záujmových aktivít. No dáva tiež priestor pre rozvoj rizikového správania ako je napríklad šikanovanie. Spúšťačom šikanovania môže byť správanie samotného učiteľa, ktorý svojim nezaujmom či agresiou upozorní na jedinca, ktorý je v nejakom ohľade nedostačujúci a môže sa tak stať terčom agresívneho správania spolužiakov (Matoušek, Kroftová, 2003).

Faktory školského prostredia a ich vplyv na rozvoj rizikového správania boli predmetom viacerých výskumov. Aunola, Stattin a Nurmi (2000) skúmali vzťahy medzi školským prospedom, zvládaním školskej záťaže a prejavmi rizikového správania. Zistili, že žiaci s nízkym sebahodnotením častejšie používajú maladaptívne stratégie zvládania školskej záťaže, čo následne vedie k prejavom rizikového správania. Ďalej zistili, že čím viac používajú adolescenti maladaptívne stratégie zvládania školskej záťaže, tým viac sa u nich vyskytuje depresívna symptomatológia.

Za významný rizikový faktor vo vývine problémového správania označujú Allison et al. (1999, in Orosová et al., 2007) nejasné školské normy, dezorganizované školské prostredie, ktoré neposkytuje pocit bezpečia a príjemné zážitky.

Carpenter (2011) konštatuje, že problémy adolescentov v škole najčastejšie súvisia s fajčením cigariet, konzumáciou alkoholu, násilným správaním a myšlienkami na samovraždu.

Podľa Bizikovej (2018) sa šanca na úspech pri nasmerovaní postojoov a správania žiakov v triede žiaducim smerom sa zvyšuje vtedy, ak škola:

- pôsobí systematicky a dlhodobo – od primárneho, resp. predprimárneho stupňa po záverečný stupeň, pričom dbá na vhodnosť a primeranosť informácií, metód a foriem; veľmi prínosná je tiež nadväznosť v rámci jednotlivých stupňov;
- orientuje svoje pôsobenie na pozitívne alternatívy – na riešenia, ktoré sú pre mladých akceptovateľné a reálne (nie sú len „zbožným prianím dospelých“); nespolieha sa na jednorazové akcie a kampane;
- preferuje metódy založené na sociálnom učení – na vytváraní sociálnych zručností, skupinovom zvládaní i riešení problémových situácií, úloh a využívaní tvorivých postupov, zapájajúcich rozumové i emočné aspekty.

Výskumy realizované v USA (napr. Eith, 2005) dokazujú, že ak žiaci prijímajú školské prostredie za „svoje“ a majú tam vytvorené vzťahové väzby, dôverujú školskému prostrediu – nastaveniu pravidiel a školskej politiky - dosahujú lepšie študijné výsledky a menej sa angažujú v delikventných aktivitách. Konflikty vyplývajúce z nespravodlivo nastaveného systému pravidiel môžu viesť k oslabeniu väzieb študenta na školu, čo vytvára priestor pre vyhľadávanie iných, často delikventných skupín. Štátne školy zvyčajne kopírujú hodnoty a normy strednej vrstvy. Žiaci prichádzajúci z prostredia, kde tieto hodnoty nekorešpondujú s rodinnými hodnotami môžu prežívať diskomfort a tlak „diktátu“ školy, čo výrazne oslabuje ich vzťah ku školskému prostrediu. Okrem toho, na fenoméne oslabovania sociálnych väzieb participujú ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú sociálne väzby vo vzťahu žiak – škola. Školy s vysokým počtom žiakov v triedach majú zriedka dosť učiteľov, vychovávateľov a iných zamestnancov na to, aby mohli mať prehľad o správaní žiakov v priebehu dňa. Tieto podmienky nezriedka vedú k členeniu sa žiakov na rôzne skupiny, ktoré bez profesionálneho usmernenia a cielenej práce vedú k oslabeniu sociálnych väzieb medzi žiakmi. Navyše, ak žiaci nenapĺňajúci pravidlá konformity nenájdu priliehavú skupinu rovesníkov, prípadne ak sú rozpory medzi hodnotovým systémom školského a domáceho prostredia priepastné, prichádza k odcudzeniu sa školským sociálnym väzbám. Pravdaže,

školské prostredie ako také nemôže nahradiť rodinné prostredie, ale môže významnou mierou prispieť k prevencii delikventného správania.

Orosová et al. (2007) uvádza, že ako významný protektívny faktor voči užívaniu návykových látok sa v mnohých výskumoch ukázali vysoký školský výkon, pocit spolupatričnosti ku škole a pozitívne postoje ku škole.

Ako už bolo vyššie naznačené správanie a prežívanie adolescentov v prostredí školy medziľudské vzťahy a kamarátstva. Čerešník (2019) popisuje hodnotenie adolescentov ich vzťahu ku škole a spolužiačkam/spolužiakom v subškále *Škola a kamarátstva* (tabuľka 16, 17).

Tabuľka 4 Vzťah ku škole a k spolužiačkam/spolužiakom vzhľadom na vek

Vek		N	M	SD	SEM	F	p
Škola a kamarátstva	10	46	3,087	1,458	0,215	4,703	0,000
	11	185	3,368	1,487	0,109		
	12	196	3,750	1,451	0,104		
	13	214	3,967	1,530	0,105		
	14	151	3,967	1,485	0,121		
	15	138	3,732	1,637	0,139		

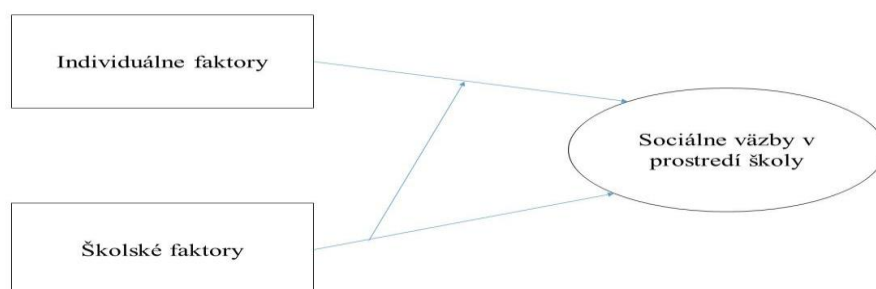
Výsledky výskumu naznačujú, že rozdiely vo vnímaní vzťahu ku škole a k spolužiačkam/spolužiakom sú u adolescentov vo veku od 10 do 15 rokov významné ($p < 0,01$). Vzťahy ku škole a k spolužiačkam/spolužiakom sa s postupujúcim vekom adolescentov menia s miernym nárastom negatívnych postojov v trinástom a pätnástom roku veku. Vzhľadom na pohlavie (tabuľka 4) nebol zaznamenaný významný rozdiel ($p > 0,01$).

Tabuľka 5 Vzťah ku škole a k spolužiačkam/spolužiakom vzhľadom na pohlavie

Pohlavie		N	M	SD	SEM	t	p
Škola a kamarátstva	Ch	460	3,770	1,532	0,071	0,751	0,453
	D	488	3,695	1,536	0,070		

Hoci posúdiť priamy vplyv školského prostredia na utváranie sociálnych väzieb nie je jednoduché, sociológovia sa v jednom zo svojich výskumov sa o to pokúsili, pričom sa zamerali na to ako školské faktory ovplyvňujú individuálne premenné vo vzťahu k budovaniu pevných sociálnych väzieb v školskom prostredí. Výskumníci sledovali sociálne väzby žiakov v piatom, ôsmom a jedenástom ročníku. Obrázok 1 ilustruje vzťah faktorov ovplyvňujúcich sociálne väzby v prostredí školy. Výsledky výskumu poukazujú na to, ako vybrané školské faktory (normy, hodnoty, politika školy) v súčinnosti s individuálnymi faktormi (rasa, pohlavie a dosiahnutá úroveň vzdelania) súvisia s pevnými alebo voľnými sociálnymi väzbami v škole a v akom je tento fenomén vzťahu s delikvenciou.

Obrázok 1 Vzťah faktorov ovplyvňujúcich sociálne väzby v prostredí školy (zdroj: Eith, 2005)



Faktory školského prostredia vplývajú na vzťah utvárania sociálnych väzieb v kontexte s individuálnymi faktormi, čiže svojim spôsobom formujú tendenciu individua mať viac alebo menej pevné sociálne väzby v školskom prostredí. Jedným z posolstiev výskumu je apel na dôležitosť vytvárania priestoru pre vznik zdravých väzieb cez sociálne intervencie a zmeny v nastavení systémov škôl.

Rovesnícka skupina

V priebehu adolescencie sa mladí ľudia čoraz viac odpútavajú zo závislosti na rodine a orientujú sa na vzťahy s rovesníkmi. Prostredníctvom nich naplňajú svoju potrebu niekam patriť, získavajú určitý sociálny status a pocit vlastnej hodnoty. Rovesníci sú zdrojom najrozličnejších informácií, majú vplyv na formovanie názorov, postojov a taktiež na

správanie jednotlivca. Pravdepodobnosť, že sa mladý dospelievajúci začne správať rizikovo sa zvyšuje, ak sa jeho kamaráti správajú rovnakým spôsobom.

Podstata vrstovníckych vzťahov v adolescencii pramení z skôr predchádzajúcich vzťahov s rodičmi než s vrstovníkmi. Detské kamarátstva, aj keď sú zásadné pre zdravý sociálny vývin neplnia vo väčšine prípadov funkcie systému citovej väzby. V priebehu adolescencie môžu vrstovnícke vzťahy poskytovať stále viac funkcií citovej väzby, málokteré však majú jej plný charakter v zmysle vyššie popísanej citovej väzby (Ainsworth, 1989). Postupné presúvanie uspokojovania potrieb väzby na vrstovníkov je výhodné pre budovanie autonómie vo vzťahu k rodičom. Na druhej strane narastajúca tendencia detí vytvárať si väzby na svojich vrstovníkov namiesto svojich rodičov zvyšuje riziká vzniku delikventného správania (Maté, 2020).

Bowlby (2010) uvádza, že časť väzbového správania adolescentov nemusí byť orientovaná len na osoby, ale môže smerovať aj ku skupinám alebo inštitúciám (parta, škola, sekta a pod.). Skupiny sa môžu stať centrálnym zdrojom istoty, alebo osobou citovej väzby.

Podľa Sobotkovej, Blatného a Hrdličku et al. (2006) počet kontaktov detí s rovesníkmi, ktorí zneužívajú návykové látky a správajú sa delikventne, súvisí s mierou antisociálneho správania. Tiež je pravdepodobné, že deti s vysokou mierou antisociálnych prejavov vyvolávajú vo svojom okolí negatívne reakcie (samozrejme je možný aj výklad, že antisociálne správanie sa je prejavom vzdoru voči odmietavému postoju ostatných) a teda majú reálny pocit šikanovania, pričom v rámci svojich vlastných sociálnych skupín nadväzujú rovnako početné a kvalitné priateľstvá s druhými.

Leech, Day, Richardson a Goldsmith (2003) uvádzajú viacero výskumov, v ktorých sa potvrdil významný vzťah medzi zneužívaním návykových látok a delikventným správaním adolescentov a zapojením priateľov v takomto správaní.

Zvýšeným rizikom sú tzv. partie, ktoré vyžadujú pri vstupe iniciačný rituál, častokrát formou, ktorá je v rozpore so zákonom. Nároky na konformitu sú v týchto skupinách obyčajne vysoké. Týkajú sa spôsobu vyjadrovania, úpravu zovňajšku, druhu obľúbenej hudby, spôsobu správania sa k opačnému pohlaviu, tiež postoja k rodine, škole, rovesníkom, drogám či k alkoholu. Niektoré partie sa kriminálnej činnosti dopúšťajú pre peniaze. Veľa času trávia v herniach a na diskotékach, kde míňajú veľké množstvo peňazí.

Tento problém nedostatku financií riešia drobnými krádežami, ktoré často prerastú v organizované, plánované akcie s napojením na priekupníkov (Matoušek, Matoušková, 2011).

Podľa Matouška, Kroftovej (2003) problémom a nepriaznivým prediktorom pre rizikové správanie adolescentov je príslušnosť k nasledujúcim typom vrstovníckych skupín:

1. stabilné a nestabilné kriminálne skupiny – V západných krajinách tvorí delikventné partie často mládež žijúca v jednej štvrti, oproti tomu v našich pomeroch vznikajú z menších skupín detí, ktoré sa poznajú z jednej inštitúcie, najčastejšie školy. Asi najčastejším typom delikventných skupín u nás sú partie, ktoré si drobnými i organizovanými krádežami „zarábajú“ na diskotéky, hracie automaty, prípadne alkohol a psychotropné látky. Podľa miery organizovanosti delikventných skupín mládeže rozlišujeme dva typy týchto skupín. Stabilné a integrované skupiny vznikajú v prostredí, v ktorom sú delikventné normy akceptované i dospelými, dospelí v ňom do istej miery slúžia ako učelia mládeže (napr. to môžu byť gangy rómskych vreckárov). Neintegrované a nestabilné skupiny sú obvykle vysoko násilnícke, vznikajú v nestabilnom prostredí, v ktorom chce mládež ukázať svoju silu, opozičnosť a nebojácnosť. Bývajú označované za skupiny, pre ktoré je typická subkultúra násilia (napr. gangy).

2. drogová subkultúra – Do tejto skupiny patria adolescenti, ktorí nevyhoveli ani požiadavkám väčšinovej spoločnosti, ani sa nedostali do stálych delikventných zoskupení. Dvojité neúspech z nich vytvoril outsiderov, ale tým, že sa spájajú do skupiny, sa navzájom posilňujú. Je pre nich typický abúzus alkoholu, drog a sexuálna promiskuita. Prostriedky získavajú žobraním, pôžičkami, drobnými krádežami, predajom drog a pod.

3. rasistická subkultúra – Veľmi blízko k subkultúre násilia má subkultúra rasistická, ktorá má však vlastnú históriu a prepracovanú ideológiu. Najznámejším predstaviteľom je hnutie skinheads, ktoré v 60. rokoch vzniklo v Anglicku ako reakcia na prísťahovalectvo a na hnutie hippies. Hlavné hodnoty spočiatku predstavoval patriotizmus, odpor k drogám, drsné športy a rodina. Ku krajnej pravici sa hnutie priklonilo vplyvom punkerského hnutia a hospodárskej recesie. Skupiny tejto subkultúry sa vyznačujú pevnou hierarchiou až vojenskou štruktúrou (s výrazne inteligentnými vodcami), vlastným kódexom správneho správania sa, vlastným systémom spravodlivosti a plánovania.

4. *subkultúra pseudonáboženská – tzv. satanský kult* – Spoločnosťou sú satanisti spravidla považovaní za náboženskú sektu, ale tou nie sú. Nespĺňajú základnú charakteristiku: ich učenie nie je systematické a nevzniklo revíziou niektorého z tradičných náboženstiev. Praktikujú rôzne paródie cirkevných obradov na cintorínoch a v kostoloch, kde praktikujú skupinové súložie, obetujú zvieratá, pojedajú moč a výkaly.

V súčasnosti sa do hľadáča problematiky rizikového správania v rovesníckych skupinách dostávajú tiež témy extrémizmu a radikalizácie. Pojmy extrémizmus a radikalizácia sú v našej spoločnosti jednoznačne zadefinované v Konceptii boja proti extrémizmu na roky 2015 – 2019. Chmelík (2001) charakterizuje extrémizmus ako verbálne, grafické, násilné a iné aktivity jednotlivcov alebo skupín výrazne vybočujúce z všeobecne uznávaných noriem s výraznými prvkami netolerancie, neznášanlivosti a odmietavým postojom ku kompromisu, útočiace na podstatu štátu, život, zdravie alebo cudzí majetok. Adolescenti vzhľadom k svojmu zníženému sebaovládaniu spravidla realizujú jednoduché, nekomplikované aktivity deštruktívne vo vzťahu ku spoločenským pravidlám. Najčastejšie sme svedkami xenofóbneho extrémizmu, vandalizmu, futbalového chuligánstva.

Radikalizáciu vnímame ako proces, v ktorom jednotlivci alebo skupiny pod vplyvom radikálnej politickej alebo náboženskej ideológie opustia hodnotový systém danej krajiny a osvoja si nový systém hodnôt, ktoré nie sú v súlade so základnými princípmi demokratickej spoločnosti ako je vláda práva, vrodená ľudská dôstojnosť, rovnosť pred zákonom či univerzálny systém základných práv a slobôd. S takýmto osvojením radikálnej ideológie a oddelením jednotlivca od systému morálnych a právnych noriem existujúcich v demokratickej spoločnosti sa zvyšuje odhodlanie realizovať radikálnu ideológiu v praxi násilnými spôsobmi a toto môže niekedy viesť až k použitiu prostriedkov terorizmu. Radikalizácia nie je lineárny proces a nie každý jedinec, ktorý si osvojí nový systém hodnôt ich musí nevyhnutne začať v praxi realizovať násilnou formou. V každej z jednotlivých fáz tohto procesu je možné intervenovať s cieľom zastaviť proces radikalizácie (MV SR, 2015).

Vplyv rovesníkov na rizikové správanie adolescentov je jednoznačne dokázateľný, i keď je multifaktoriálne podmienený, čo potvrdili o.i. aj Širůček, Širůčková a Macek (2007). Vo svojom výskume sa zamerali i na vplyv sociálnej opory priateľov, ktorá sa však ukázala ako nejednoznačná. Ako slabý rizikový faktor vystupuje v prípade zneužívania návykových látok, problémov vo vzťahu ku škole a vyháňavého správania voči autoritám, a tiež ako

slabý protektívny faktor pôsobí proti agresívnemu správaniu. Van Lier, Vitaro, Wanner (2005) uvádzajú vzťah medzi antisociálnym správáním a odmietnutím zo strany rovesníkov. Jedinci, ktorí sú odmietaní svojimi rovesníkmi, vykazujú vyššiu mieru antisociálneho správania. Jelínek, Květon, Vobořil, Blatný, Hrdlička (2006) vo svojej štúdií potvrdili vzťah medzi rovesníckou konformitou a rizikovým správáním. Adolescenti, ktorí priznali zníženú odolnosť voči tlaku rovesníkov, vykazovali vyššiu mieru rizikového správania.

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE ZAPRÍČINENÉ PRIMÁRNE VNÚTORNÝMI ČINITEĽMI

Rizikové správanie je, rovnako ako každé iné správanie, podmienené komplexne. Na jeho vzniku sa podieľajú mnohé faktory najrôznejšej povahy (individuálne, kultúrne, sociálne, atď.). Rizikové faktory zvyšujú pravdepodobnosť vzniku rizikového správania tým, že poskytujú modely rizikového správania, príležitosti a väčšiu osobnú náchylnosť pre zapojenie sa do rizikového správania. Rizikové faktory do veľkej miery predurčujú vnútorné činitele, ktoré sú tvorené osobnosťou, jej vývinovými osobitosťami, biologickými faktormi ako pohlavie, zdravotný stav, kondícia, osobitosťami psychického vývinu, ktorý podmieňuje temperament, úroveň rozumových schopností, diferencovanosť emocionality, senzitivita, záujmy, záľuby, sklony, sebadôvera, sebahodnotenie, sebedomie a i.

Biologické faktory

Medzi významné biologické faktory patrí *pohlavie a vek*. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že u jedincov mužského pohlavia dochádza k poruchám správania oveľa častejšie ako u žien. Dôvodom, je okrem iného, väčšia tendencia k agresívnym spôsobom správania u mužov, vzhľadom k mužskému pohlavnému hormónu testosterónu (Vágnerová, 2012). Vo viacerých štúdiách (Keane, Calkins, 2004; Taylor, Liang, Tracy, Williams, Seigle, 2002) je potvrdená vyššia senzitivita dievčat a vyššia agresivita chlapcov, čo môže neskôr spôsobovať problémové správanie. Uvedomujeme si, že vymedzenie interpohlavných rozdielov problémového správania a prejavov školského správania žiaka si nepochybne vyžaduje viac pozornosti, pretože dynamika správania adolescentov je determinovaná celým radom činiteľov. Podľa niektorých autorov (Hanish, Guerra, 2004; Schwartz, 2000, Crick, Bigbee, 1998) pohlavie nie je rozhodujúcim činiteľom vo frekvencii rizikového

správania, skôr môže ovplyvňovať jeho formy. Na základe našich zistení v o výskume realizovanom v rámci grantovej agentúry VEGA Rizikové správanie a pripútanie dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov, ktorý bol realizovaný na Katedre pedagogickej a školskej psychológie na UKF v Nitre sa prikláňame k názoru vyššie uvedených autorov (výsledky v tabuľkách 6, 7, publikoval Čerešník, 2019a).

Tabuľka 6 Rizikové správanie vzhľadom na pohlavie

Pohlavie		N	M	SD	SEM	t	p
Rizikové správanie	Ch	369	32,44 4	13,92 5	0,725	2,304	0,022
	D	394	30,12 7	13,85 1	0,698		

Rozdiel v rizikivosti správania chlapcov a dievčat v skupine 10 – 15 ročných dospievajúcich sa nepotvrdil ($p > 0,001$).

V tabuľke 19 vidíme výsledky popisujúce zmeny úrovne rizikového správania vzhľadom na vek respondentov.

Tabuľka 7 Rizikové správanie vzhľadom na vek

Vek		N	M	SD	SEM	F	p
Rizikové správanie	10	35	23,200	12,872	2,176	6,621	0,000
	11	133	26,857	12,995	1,127		
	12	165	31,376	12,692	0,988		
	13	178	32,309	15,225	1,141		
	14	126	35,071	13,562	1,208		
	15	112	33,286	12,411	1,173		

Z výsledkov vyplývajúcich z tabuľky je zrejmé, že s postupujúcim vekom má rizikové správanie stúpajúcu tendenciu, i keď v pätnástom roku veku respondentov nastáva mierny pokles. Napriek tomu je rozdiel medzi vekovými kategóriami preukazný ($p < 0,01$), čo

znamená, že s narastajúcim vekom adolescentov sa zvyšuje ich tendencia k rizikóvemu správaniu, čo potvrdzujú aj iní autori zaoberajúci sa ontogenetickým vývinom jednotlivca a výskytom rizikóvého správania v jeho živote.

Fischer a Škoda (2008) vo svojom diele uvádzajú, že aj keď sa prvé znaky vývinových porúch správania sa objavujú v piatich rokoch veku, vo významnejšej miere sa prejavujú v období adolescencie. Vzorce správania získané v útlom veku sú silne zakotvené, s tendenciou pretrvávať. V predškolskom veku sa maladaptívne správanie môže formovať smerom k adaptívnemu správaniu vhodným rodičovským a pedagogickým pôsobením. V dospievaní a vo veku dospelom sú individuálne spôsoby správania značne zakotvené. Ťažšie dochádza k ich úplnému odstráneniu, pravdepodobnejšia je perspektíva dosiahnutia čiastočnej nápravy.

K biologickým faktorom taktiež patria *vrodené dispozície* k určitým spôsobom reagovania. Jedná sa o vrodené dispozície na báze temperamentových zložiek osobnosti. Vyššiu mieru tendencie k delikventnému správaniu majú jednotlivci so zvýšenou dráždivosťou, impulzivitou a s nižšou mierou frustračnej tolerancie.

Psychologické faktory

Psychologické faktory ovplyvňujúce vznik rizikóvého správania v adolescencii sú vo významnej miere zastúpené najmä v štruktúre a dynamike vývinu osobnosti dospievajúceho. Vlastnosti osobnosti, ktoré usmerňujú vývin správania a prežívania adolescenta by sme mohli podľa viacerých autorov (Hall, Lindzey, 2002; Blatný, 2010; Říčan, 2010) rozdeliť na:

Aktivačno – motivačné vlastnosti. Vytvárajú štruktúru osobnosti a predstavujú hybné sily osobnosti v oblasti konania a správania. Navodzujú a usmerňujú aktivitu. Usmerňujú a udržujú motiváciu správania. Ovpývňujú záujmy, záľuby a sklony. Spoluvytvárajú hodnotový systém, životné smerovanie, zmysel života. Taktiež formujú ideály - hodnoty, vlastnosti, správanie, ku ktorému by sme sa chceli priblížiť.

Vzťahovo – postojové vlastnosti sú charakterizované systémom hodnôt, ktoré osobnosť uprednostňuje, ktorými sa riadi vo svojom prežívaní a správaní. Formujú charakter, teda osobnú morálku človeka, čo sa v konečnom dôsledku prejavuje v spôsobe správania a konania, ktoré môže byť v rozpore alebo v súlade so všeobecne platnými

spoločenskými hodnotami a pravidlami. V tomto kontexte môžeme hovoriť o vzťahu človeka k práci, vzťahu človeka kľuďom a vzťahu k sebe samému.

Výkonové vlastnosti osobnosti alebo schopnosti sú predpokladom pre úspešné vykonávanie myšlienkových operácií a činností. Základom su vlohy, dispozície prezentujúce sa aj ako inteligencia, čo je všeobecná rozumová schopnosť, teda schopnosť myslieť, súdiť, chápať vzťahy, súvislosti medzi predmetmi a javmi. Abstraktná inteligencia sa prejavuje v dobrom zaobchádzaní so slovami, diagramami, pojмами, číslami, schopnosťnáchádzať súvislosti medzi predmetmi a javmi. Praktickú inteligenciu by sme mohli nazvať aj zručnosťou, šikovnosťou v narábaní s nástrojmi, prístrojmi a postupmi súvisiacimi s riešením praktických otázok života. Sociálna inteligencia sa prejavuje sa vo vzťahu kľuďom. Človek sa dokáže sa dobre orientovať v medziľudských vzťahoch, má schopnosť empatie. Emocionálnu inteligenciu chápeme ako užšie vymedzenie procesov sociálnej inteligencie prejavujúcu sa najmä ako posúdenie a vyjadrovanie emócií, regulácia alebo kontrola emócií a využitie emócií adaptívnym spôsobom.

V kontexte špecifík vývinu osobnosti v období dospievania popisuje Řičan (1989) adolescenciu ako obdobie z celého života najdramatickejším a najzaujímavejším. Mladí ľudia v tomto veku oveľa hlbšie rozumejú svojej individualite a hľadajú osobité formy sebvýjadrenia. Zároveň menia aj svoje vzťahy k vrstovníkom, k rodičom a ďalším autoritám. Dospievajúci mladí ľudia uvažujú nielen o skutočnosti, ale aj o svojich úsudkoch. Uvažujú kriticky o zmysle hodnôt, ktoré im spoločnosť vštepuje. Mení sa celá ich mentalita. Intelpekt prvýkrát preniká do hĺbky pojmov ako je hmota, čas, príčina, ale aj pravda a právo. Objavuje sa schopnosť psychologického myslenia, záujem o to, ako sa ľudia povahovo líšia, aké sú pohnútky ich správania a konania. V tomto období môžeme hovoriť o „hormonálnej búrke“, ktorá rozvíri pomerne pokojnú citovú hladinu predchádzajúceho štádia. Či už adolescenti navonok svoje city skrývajú, alebo ich prejavujú, mali by sme počítať s väčšími citovými poryvmi. Dospievajúci často reagujú podráždene. Ich nálady bývajú labilné, nápadne často sa menia.

K rizikovým psychologickým faktorom patrí tiež menšia citlivosť k spätnej väzbe, resp. nezávislosť na pozitívnom sociálnom hodnotení, ľahostajnosť k odozve. Ukazuje sa, že najviac riziková je kombinácia troch faktorov: znížená úzkosť, zvýšená impulzivita a rezistencia voči výchovným opatreniam (Čírtková, 2004). Psychologické faktory

podmieňujúce poruchy správania dopĺňa úroveň mentálnych schopností. Deti a dospievajúci jedinci, u ktorých sa objavujú poruchy správania, majú zvyčajne nižšiu mieru rozumových schopností. Tento faktor sa významnou mierou premieta v školských neúspechoch a v neúspechoch v mimoškolskej činnosti, čo môže priamo alebo nepriamo potencovať vzdorovitosť, záškoláctvo a podobne. V populácii jedincov s poruchami správania sú zastúpení aj jedinci, ktorých intelekt je nadpriemerný. V týchto prípadoch často nachádzame kauzalitu v negatívnom pôsobení rodiny.

Osobnostné charakteristiky jednotlivca sú ovplyvnené labilitou nervovej sústavy, psychosociálnou nezrelosťou, zníženou adaptabilitou, emočnou labilitou, poruchami správania, zvýšenou agresivitou. Prevláda mrzutosť, nepokoj, horúčkovitá aktivita, ktorú strieda apatia hraničiaca s depresiou. U senzitivnejších jedincov sa objavujú poruchy koncentrácie, ľahká unaviteľnosť, menej pokojný a plytší spánok, úzkosť. Občas býva ťažké predpovedať, ako zareagujú. Sprevádza ich znížená sebaistota. Problematické a protikladné city občas prejavia výbuchom deštruktívneho správania formou výtržnosti a násilnosti.

Langmeier a Krejčířová (1998) charakterizujú obdobie adolescencie ako vek „triezveho realistu“. Na rozdiel od mladších detí, ktoré sú vo svojom vnímaní, myslení a konaní závislé na vlastných prianiach a fantáziách, pre dospievajúcich je často dôležitejšie vedieť, čo by malo byť správne. Adolescent je plne zameraný na to, čo je a ako to je. Jeho vývin morálneho vedomia – chápanie mravných noriem, hodnôt a správania podľa vyššie uvedených autorov - závisí na celkovom, teda kognitívnom a emocionálnom vývine. Mravné hodnotenie je ešte plne závislé na autorite dospelého reprezentovanom rodičmi, učiteľmi a pod. Oni určujú, čo je správne a čo je nesprávne, čo je spravodlivé a čo nespravodlivé. Aj svoje povinnosti a s nimi súvisiace hodnoty mladý človek chápe ako determinované dospelými autoritami, existujú teda nezávisle na ňom. Už od 11. – 12. roku veku väčšina dospievajúcich preniká hlbšie do podstaty mravného hodnotenia, teda k motívom jednania. Neočakávajú, že za rovnaké správanie im budú vždy rovnako odmenené alebo potrestané. Okolnosti činov posudzujú situačne. Adolescenti často intenzívne vnímajú potrebu konfrontovať svoje názory autoritami. Hľadajú svoju sociálnu pozíciu. Začínajú sa sami seba pýtať kým sú a akým smerom sa v živote uberajú. Túto premenu sprevádza hlboká kríza, zmeny nálad, názorov, túžob.

Súčasne s biologickým zrením prebieha rada významných a nápadných psychických zmien, ktoré môžeme charakterizovať ohlásením nových pudových tendencií a hľadaním spôsobov ich uspokojovania a kontroly, celkovou emočnou labilitou a zároveň nástupom vyspelého spôsobu myslenia a dosiahnutia vrcholu jeho rozvoja. Emočná instabilita, časté a nápadné zmeny nálad, najmä smerom k negatívnym prejavom, impulzívne jednanie, nestálosť a predvídateľnosť reakcií a postojov dospievania skutočne často sprevádza. Problém pri koncentrácii pozornosti spojený s emočnou nestálosťou často sprevádza proces učenia. Nezriedka dochádza k výkyvom v školskom prospechu. Celkový nerovnovážny stav môže byť sprevádzaný neurovegetatívnymi príznakmi ako sú poruchy spánku alebo poruchy chuti do jedla. Dospievajúci často týmto súvislostiam nerozumejú, úzkostne pozorujú svoje vnútorné stavy, stále viac premýšľajú o svojich vnútorných konfliktoch a utiekajú sa do svojho súkromného citového sveta alebo do vystupňovaného denného snenia, ktoré ich odvádza ešte ďalej od reality Langmeier a Krejčířová (1998).

Dospievanie je náročné obdobie, plné rozporu. Adolescent sa pokúša vyznať sám v sebe, hľadá si svoje miesto vo svete, overuje si, čo dokáže. V adolescencii prudko stúpa autonómia rozhodovania a konania mladého človeka, takže vznikajú podmienky pre zvnútornenie mravnej motivácie (Říčan, 1989).

Podobne aj Helus (2004) uvádza, že mladý človek si je v tomto veku vedomý svojich potencialít a zápasí o ich realizáciu. Tým obohacuje sám seba, ale je taktiež inšpiráciou pre svoje okolie. Pokiaľ však rozvojové úlohy predchádzajúceho obdobia neboli zvládnuté, hrozí nebezpečenstvo, že problémy a dráma adolescencie sa budú ďalej vyostrovať a nadobudnú nebezpečnú podobu hlbokkej krízy s ďalekosiahlymi negatívnymi dôsledkami pre celý ďalší život a to v podobe závislostí, kriminality, promiskuity a pod.

Jessor (1987) vo svojom modeli vzťahu problémového správania k osobnostným premenným ako k jeho determinantom pomenováva hodnoty, očakávania, presvedčenia a postoje k sebe i k druhým. Rozdeľuje ich na také, ktoré rizikové správanie spúšťajú a tie, ktoré jeho rozvoju bránia. Osobnostnú náchylnosť k rizikovému správaniu podporuje vysoká hodnota osobnej nezávislosti, nízke očakávanie úspechu, vyššia sociálna kritika, väčší pocit odcudzenia, nízke sebahodnotenie a vyššia tolerancia k deviantnému správaniu.

Podľa Štúrovej (2003) neexistuje stabilná psychická štruktúra závislého, či delikventného jedinca. Závislosť len modifikuje, ale nemení hĺbkovú osobnostnú štruktúru. Vzniká ako pokus o obranu a reguláciu osobnostnej nezrelosti.

V súvislosti so skúmaním motivácie správania adolescentov Harris, Duncan a Boisjoly (2002) zistili, že adolescenti, ktorí zastávajú názor, že v budúcnosti už nemajú čo stratiť, sa ľahšie zapájajú do rizikového sexuálneho správania, predaja drog a používania zbraní.

Matoušek a Kroftová (2003) uvádzajú, že výskumy zaoberajúce sa delikventnými adolescentmi sa väčšinou stretávajú v záveroch smerujúcich k poznaniu, že ich spoločnými znakmi je negatívne sebahodnotenie, prípadne absencia predstavy o vlastnej hodnote.

V súvislosti s vyššie uvedeným, v popredí psychických faktorov podmieňujúcich poruchy správania sa nachádza motivácia a s ňou súvisiace potreby jednotlivca. Veľmi často býva príčinou porúch správania potreba uspokojenia potrieb bezpečia, istoty, spolupatričnosti a lásky, pričom spôsob napĺňania týchto potrieb je často realizovaný spoločensky neprijateľným spôsobom. Nežiaduce správanie sa tak stáva predmetom sebarealizácie. Často práve v rovesníckej skupine (parte) mladí ľudia nachádzajú toľko hľadanú podporu a porozumenie, ktorej sa im nedostáva v domácom prostredí. Podmienky vedúce k prijatiu do skupiny majú často asociálny, prípadne aj antisociálny charakter. Násilné správanie sa často stáva nielen prostriedkom, ale aj zmyslom samým o sebe ako ventilácia osobnostnej či osobnej frustrácie (Heretik, 2004).

Jednou z kľúčových oblastí vývinu adolescentov súvisiaca s rozhodovaním a konaním je sebaregulácia a jej vzťah k rizikovému správaniu. Schopnosť ovládať svoje pohnútky, emócie a impulzy, vyhnúť sa nežiaducim dôsledkom a odložiť okamžitú spokojnosť v prospech budúcej odmeny s cieľom dosiahnuť dlhodobé ciele je jednou z veľkých výziev obdobia adolescencie. Navyše v tejto životnej etape môže byť sebaregulácia oslabená vývinovými zmenami centrálnej nervovej sústavy a hormonálnymi zmenami.

Baumeister et al (2007) zdôrazňujú dôležitosť schopnosti sebaregulácie vo vývine adolescentov. Autori sebareguláciu prirovnávajú ku svalom - ak ich trénujeme a posilňujeme, dosahujeme väčšiu silu. Ak trénujeme sebareguláciu, môžeme dosiahnuť

väčšiu kontrolu nad našimi impulzmi a rozhodnutiami. V tomto kontexte je to kľúčový faktor pri dosahovaní úspechu a zdravého vývinu.

Súvislosti sebaregulácie a rizikového správania adolescentov je téma, ktorá je pre svoju aktuálnosť a naliehavosť často predmetom skúmania (napr. Boxmeier et al, 2021; Duckworth, 2019) najmä z dôvodu, že mladí ľudia sa v období adolescencie častejšie zapájajú do rizikových aktivít, ktoré môžu mať negatívne dôsledky na ich fyzické a psychické zdravie. Výsledky týchto výskumov upozorňujú na skutočnosť, že sebaregulácia má úzky vzťah s rizikovým správaním. Mladí ľudia s vyššou mierou sebaregulácie majú tendenciu vykazovať nižšiu úroveň rizikového správania, teda adolescenti s vyššou sebareguláciou lepšie odolávajú pokušeniu a viac zvažujú dlhodobé dôsledky svojich rozhodnutí. To znižuje pravdepodobnosť zapájania sa do rizikových aktivít.

Sebakontrola je teda kľúčovou schopnosťou, ktorá umožňuje mladým ľuďom odložiť okamžité uspokojenie a dosiahnuť dlhodobé ciele. Je to schopnosť, ktorá sa rozvíja s vekom a skúsenosťami.

Rizikové správanie v adolescencii je často spôsobené kombináciou biologických zmien v mozgu a sociálnych vplyvov. Mladí ľudia s vysokou mierou sebakontroly majú tendenciu vykazovať menej rizikového správania. Keďže rizikové správanie v adolescencii môže byť spojené s potrebou experimentovať, hľadať nové skúsenosti a získavať nezávislosť, Steinberg (2015) zdôrazňuje, že adolescenti nachádzajúci sa v sociálnych situáciách, kedy sa musia rozhodovať medzi okamžitým uspokojením potrieb a dlhodobými cieľmi potrebujú podporu a nástroje na rozvoj sebakontroly. Je dôležité, aby mladí ľudia disponovali dostatkom informácií o rizikách a aby dostávali podporu pri budovaní zdravých a bezpečných návykov. To už hovoríme aj o sociálnom kontexte, skúsenostiach a vzťahoch.

Skúsenosti Romera (2018), psychológa a vedúceho Centra pre mediálny vplyv na deti a mládež smerujú taktiež dobrým skúsenostiam s tréningom sebaregulácie adolescentov a to prostredníctvom nácviku riadenej relaxácie, plánovania a korektívnej emočnej skúsenosti v skupinovej práci. Tento spôsob práce s adolescentmi podľa autora pomáha znižovať rizikové správanie a podporuje zdravé rozhodovanie.

Emočná kontrola, organizovanie, plánovanie/určovanie priorít, časový manažment, na cieľ orientovaná vytrvalosť, koncentrácia pozornosti, flexibilita, iniciácia práce na úlohe

inhibícia odpovede, metakognícia a pracovná pamäť sú podľa autorov Dawson, Guare (2010) súčasťou komplexu exekutívnych funkcií, ktoré sú zodpovedné za inhibíciu impulzov a riadenie pozornosti a tak prispievajú k schopnosti adolescentov regulovať svoje rozhodnutia a konanie.

Engelhardt (2019) pokazuje na to, že nedostatky v exekutívnych funkciách, ako je nedostatočná plánovacia schopnosť a ťažkosti s inhibíciou impulzov, môžu viesť v adolescencii k impulzívnemu a rizikovému správaniu.

Vzťah medzi exekutívnymi funkciami a rizikovým správaním je tiež ovplyvnený rôznymi faktormi, vrátane genetiky, prostredia a vývinu centrálnej nervovej sústavy v období adolescencie. Výsledky štúdie Steinberga (2015) poukazujú na to, v adolescentnom veku sú exekutívne funkcie vo vývine a preto je práve v tomto období dôležité venovať pozornosť a čas ich podpore a rozvoju.

Môžeme teda povedať, že z hľadiska eliminácie rizík správania dospelých sú to práve exekutívne funkcie, ktoré zohrávajú významnú úlohu z hľadiska eliminácie rizík.

Exekutívne funkcie

Exekutívne funkcie majú regulatívny, a celkovo adaptívny význam v celom živote človeka. Od útleho veku sa jednotlivec učí primeraným spôsobom adaptácie, a to tak v rodinnom, ako aj inštitucionálnom prostredí, spontánne, ako aj zámerne. Obdobie dospievania je v tomto ohľade jedným z akcentovaných vývinových štádií. Exekutívne funkcie sa začínajú vyvíjať v živote jednotlivca veľmi skoro. Schopnosť dieťaťa orientovať pozornosť na rôzne objekty a sledovať pohľad dospelého sa začína vyvíjať počas prvého roku života. Schopnosť udržať pozornosť sa rýchlo rozvíja v priebehu druhého a tretieho roku. Na začiatku dospievania by už teda mali exekutívne funkcie vykazovať príslušnú vývinovú úroveň, pretože toto obdobie je plné náročných kvantitatívnych ako aj kvalitatívnych vývinových zmien (fyzických, motorických, kognitívnych, sociálnych, emocionálnych, morálnych). Ak je materiálny podklad exekutívnych funkcií jednotlivca v poriadku, pravdepodobne potom závisí už len od vhodnej kvality a kvantity stimulov v sociálnom prostredí ich výsledná úroveň, a teda jeden z krokov dospievajúceho k primeranej identite a adaptácii.

Exekutívne funkcie teda môžu byť chápané ako rozsah zručností požadovaných pre účelnú a cielenú činnosť, sociálne vhodné správanie a nezávislé riadenie a činnosť (Lyon, 1994), alebo ako „najvyšší výkonný orgán“ - súbor procesov, ktoré v človeku zabezpečujú,

ale tiež regulujú sebakontrolu, a to vďaka správnej regulácii kognitívnych funkcií a správania Brown (2006).

Exekutívne funkcie predstavujú schopnosť zabrániť nevhodným reakciám, odolať rozptýleniu a rušeniu, udržiavať správanie na dlhší čas, súčasne využívať viaceré zdroje informácií, pochopiť podstatu komplexnej situácie, plánovať a postupovať komplexne (Denckla, 1996), a tiež umožňujú vývin nového prístupu k vykonávaniu určitej úlohy, ktorá predtým nebola bežne realizovaná (Mahone, 2002).

Viacerí autori sa zhodujú v tom, že vzhľadom na aplikačné oblasti existujú funkčné špecifiká jednotlivých častí exekutívneho systému. Hetherington (2005) uvádza, že niektoré exekutívne funkcie umožňujú riešiť problémy určitého typu, vyžadujúceho logické myslenie a abstraktnú predstavivosť, kým iné sú zamerané na zvládanie afektov a reguláciu emócií a motivácie. Na základe toho autor špecifikuje nasledovné exekutívne funkcie: predstava alebo reprezentácia problému, plánovanie riešenia problému, realizácia plánu, posúdenie alebo zhodnotenie riešenia. Kovalčíková (2016) považuje za hlavné komponenty exekutívneho fungovania selektívnu pozornosť, inhibíciu, pracovnú pamäť, plánovanie a kognitívnu flexibilitu. Miyake et al. (2000) poukazujú na tri druhy exekutívnych funkcií: 1. Aktualizácia – schopnosť upraviť pracovnú pamäť pre efektívne využitie jej kapacity - materiál, už nie relevantný pre aktuálne ciele, je z pamäti odstránený; 2. Prepojenie – súvislé venovanie pozornosti zároveň aj inej úlohe, alebo presmerovanie na inú úlohu; 3. Inhibícia - automatické správanie založené na predchádzajúcej skúsenosti.

Podľa Preissa (1998) exekutívne funkcie umožňujú človeku samostatne, účelne, nezávisle a produktívne konať v prípade, ak nie sú poškodené. Podľa autora majú exekutívne funkcie štyri zložky: Vôľa, plánovanie, účelné konanie, úspešný výkon.

Koukolík (2012) exekutívne funkcie pomenováva ako riadiace funkcie, ktoré patria do skupiny kognitívnych funkcií spolu so schopnosťou tvoriť a uskutočňovať plány, vytvárať analógie, rešpektovať pravidlá spoločenského správania, riešiť problémy, adaptovať sa na nové (neočakávané) zmeny v prostredí, vykonávať väčší počet činností súčasne, zoraďovať jednotlivé udalosti v čase a priestore, ukladať, spracovávať a vybavovať informácie z pracovnej pamäti.

Práve v období dospievania môže mať narušenie exekutívnych funkcií markantný vplyv na akademický, ale aj sociálny a osobnostný výkon jednotlivca, a tým na jeho ďalší

život v budúcnosti. Hovoríme o tzv. dysexekutívnom syndróme, ktorého všeobecné príznaky by sa dali zhrnúť nasledovne: Poruchy motoriky (centrálne parézy, mimovoľné stáčanie pohľadu do strany, narušenie chôdze), poruchy reči (afázia, poruchy plynulosti, mutizmus), zmeny emócií a afektivity (emocionálna plochosť, poruchy emocionálnej kontroly, emocionálna labilita), narušenie osobnosti (sociálne nevhodné správanie, hypersexualita, strata zábran), apatia (nezáujem o okolie, útlm poruchy myslenia (mentálna rigidita, spomalené myslenie, konfabulácie), poruchy nálady (eufória, zvýšená dráždivosť, výbuchy hnevu), poruchy pozornosti (senzorická nepozornosť), poruchy pamäti (zábudlivosť, porucha pracovnej pamäti), prejavy perseverácií a stereotypov v odpovediach, echolálie a echopraxie, problémy s časovou organizáciou činností, ich plánovaním, neschopnosť riešiť problémy, dezorganizácia činností. Pri dysexekutívnom syndróme sa objavujú problémy so sociálnym správaním sa jednotlivca a jeho emocionálnou kontrolou, problémy s časovou organizáciou činností, ich výberom a prispôbovaním sa pravidlám, a tiež poruchy pamäti (Bell, 2006).

V súlade s vyššie uvedenými myšlienkami teda vyplýva, že exekutívne funkcie sú nevyhnutné pre reguláciu cieleného správania a zahŕňajú procesy ako pracovná pamäť, koncentrácia pozornosti, inhibícia, prepínanie medzi úlohami a motivácia k výkonu. Ich deficity môžu výrazne brániť kvalite života. Napríklad nedostatky v koncentrácii pozornosti môžu brzdiť akademický a pracovný výkon, zatiaľ čo impulzivita môže viesť k zvýšenému riskovaniu, a s tým súvisiacim dôsledkom. (Cornblath et al., 2018).

V tomto kontexte by sme mohli hovoriť o sebariadiacej kompetencii alebo sebariadiacom štýle správania a prežívania súvisiacom so schopnosťou inhibície odpovede, s funkčnosťou pracovnej pamäte, emočnej kontroly, flexibilitou, koncentráciou pozornosti, určovaním priorít, organizovaním, časovým manažmentom a schopnosťou metakognície a sebareflexie.

Slavkovská (2014) v súlade s tým definuje exekutívne funkcie ako multioperačný systém, ktorý zaisťuje zložitú súhru na neurologickej a psychologickú úroveň.

Na základe vyššie uvedeného môžeme exekutívne funkcie vnímať ako sieť, ktorá predstavuje schopnosť zabrániť nevhodným reakciám, odolať rozptýleniu a rušeniu, udržiavať správanie na dlhší čas, súčasne využívať viaceré zdroje informácií, pochopiť

podstatu komplexnej situácie, plánovať a postupovať komplexne pri riešení problémových situácií (Denckla, 1996).

Autori Guare, Dowson a Guare (2012) prispeli ku skúmaniu problematiky exekutívnych funkcií identifikáciou jedenástich oblastí exekutívnych funkcií. Sú to: inhibícia odpovede, pracovná pamäť, emočná kontrola, flexibilita, koncentrácia pozornosti, iniciácia práce, určovanie priorít, organizovanie, časový manažment, na cieľ orientovaná vytrvalosť, metakognícia. Na základe toho vytvorili Dotazník exekutívnych funkcií (Executive Skills Questionnaire), ktorý bol použitý aj v našom výskume zameranom na skúmanie vzťahu exekutívnych funkcií a rizikového správania adolescentov.

Práve problematika vzťahu exekutívnych funkcií a rizikového správania môže byť východiskom pri pochopení príčin vzniku rizikového správania v kontexte vnútorných príčin, ktoré sú zväčša menej transparentné ako príčiny vonkajšie.

Pri nízkej úrovni exekutívnych funkcií majú dospievajúci problémy v sebaovládaní, ľahko sa nahnevajú, nežiadajú o pomoc pri úlohách, ktoré im robia problémy alebo úlohy jednoducho nedokončia. Vznikajú problémy s rešpektovaním pravidiel a pokynov, objavuje sa absencia schopnosti samostatne pracovať. Bývajú emocionálne labilní a príliš prežívajú často nepodstatné veci. Tiež sa vyskytuje agresívne správanie. Adolescenti nedokážu odpovedať na otázky, pretože si odpoveď nepamätajú. Majú problém so zmenou úloh. Pri rozhovore často kladú otázky, ktoré nesúvisia s témou (Komárik, 2017).

Práve v období dospievania môže mať narušenie exekutívnych funkcií markantný vplyv na akademický, ale aj sociálny a osobnostný vývin jednotlivca, a tým na jeho ďalší život v budúcnosti. Hovoríme o tzv. dysexekutívnom syndróme. Objavujú sa problémy so sociálnym správaním sa jednotlivca a jeho emocionálnou kontrolou, problémy s časovou organizáciou činností, ich výberom a prispôsobovaním sa pravidlám, a tiež poruchy pamäti (Bell, 2006).

RIZIKOVÉ SPRÁVANIE PODMIENENÉ INOU ETIOLÓGIU

Rizikové správanie adolescentov podmienené inou etiológiou vzniká v dôsledku narušeného duševného zdravia alebo chronických telesných ochorení. To spravidla, okrem primárnej záťaže významne ovplyvňuje bežné fungovanie dospievajúcich s dopadom na všetky oblasti ich života.

Chronické ochorenia a poruchy majú spravidla významný vplyv na správanie adolescenta. Impulzivnosť, nepokoj, precitlivosť, častá zmena nálad, podráždenosť, poruchy pozornosti, rýchla únava súvisia s priebehom chronických ochorení ako napr. diabetes mellitus, epilepsia, choroby srdca, onkologické ochorenia, stavy po úraze a pod. (Pečeňák, 1997).

Samostatnou kapitolou v oblasti rizikového správania je hyperkinetická porucha , ktorá sa často vyskytuje v komorbidite so špecifickými poruchami učenia – dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou, atď.

Pri neurovývinových poruchách, kam túto skupinu porúch zaraďujeme, ide o skupinu porúch charakterizovanú skorým vznikom, zvyčajne je možné ju diagnostikovať už od šiesteho roka života. Vyznačuje sa neschopnosťou vydržať pri činnosti vyžadujúcej kognitívnu účasť, tendenciou prechádzať z jednej činnosti na druhú bez ich dokončenia, dezorganizovanou, nedostatočne regulovanou a nadmernou aktivitou. Hyperkinetické deti sa často správajú bezohľadne a impulzívne, sú náchylné na úrazy a často sa dostávajú do disciplinárnych problémov, najmä pre neúmyselné porušovanie pravidiel. Ich vzťahy s dospelými sú často sociálne odbrzdené, bez morálnej ostrážitosti a rezervovanosti. Ostatné deti ich vnímajú ako rušivé, preto sa stávajú nepopulárnymi a môžu sa dostať do izolácie. Často je pridružené zhoršenie poznávacej schopnosti a (alebo) oneskorenie vývinu reči a motoriky. Sekundárne sa pridružujú komplikácie v oblasti sociálneho správania a sebahodnotenia. Komorbidita porúch je veľmi častá, napríklad s poruchami učenia, poruchami emócií, epilepsie a pod. Akékoľvek pridruženie poruchy, narušenia, postihnutia, dáva nový obraz znevýhodnenej osobnosti. Ak nie je poskytnutá adekvátna pomoc, pridružujú sa často sekundárne problémy, napríklad často zažívané pocity menejcennosti môžu viesť k trvalej neurotizácii, emočnej labilite, psychosomatickým problémom, depresii, a tiež ku antisociálnym prejavom a k závislostiam. Preto je včasná diagnostika a následná terapia a intervencia veľmi dôležitá, priam nevyhnutné (Čuríková, Gruber, et al. Metodicko-informačný materiál so zameraním sa na profesionálne rozhodovanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti, s poruchami správania).

Rovnako Maté (2021) upozorňuje v tejto súvislosti na vysokú komorbiditu ADHD a závislostí. Podľa tvrdení autora sú jedinci s ADHD vysoko rizikovní ku vzniku závislosti na kokaíne a ďalších stimulanciách. ADHD je teda významným predipozíčnym faktorom pri

vzniku závislostí. Okrem toho je u týchto jedincov zvýšené riziko nástupu iných závislostí ako je fajčenie, hranie hazardných hier a iné závislostné správanie. Čo sa týka etiológie je autor zástancom teórie, že tak ADHD, ako aj ako aj sklony k závislosti vychádzajú zo stresujúcich zážitkov v ranom detstve. I keď pravdepodobne existuje určitá genetická predispozícia k ADHD, je nutné rozlišovať predispozície a predeterminácie. Znamená to, že dve deti s podobnými predispozíciami sa automaticky nevyvinú rovnakým spôsobom – aj tu je rozhodujúci vplyv prostredia.

2. CIEĽ SKÚMANIA

Exekutívne funkcie sú významným faktorom pre schopnosť prispôbiť sa spoločnosti. Sú životne dôležité pre cieľovo orientované správanie. Súčasné výskumy poukazujú na to, že medzi rôznymi osobnostnými črtami a celou radou exekutívnych funkcií je významný vzťah. Každá osobnosť je odlišná. Charakterizuje to aj rôzny spôsob myslenia, rôzne schémy správania sa a uvažovania. Osobnosť človeka je prepojená s kognitívnymi procesmi, ktoré súvisia s exekutívnymi funkciami. Špecifiká týchto systémov spôsobujú, že jednotlivé rozdiely v exekutívnych funkciách zodpovedajú rozdielom v osobnostných črtách. Výskumníci naznačujú, že lepšia aktualizácia/monitorovanie súvisí s vyššou otvorenosťou a nižším neurotizmom. Otvorenosť je spojená tiež s kognitívnou flexibilitou a s fluenciou (Murdock, Oddi, Bridgett, 2013).

V ďalších štúdiách sa dozvedáme o tom, že extraverti podávajú lepší výkon v zložitejších úlohách, napr. v úlohách na aktualizáciu. Introverti zase podávajú lepší výkon v úlohách zameraných na prepojenie medzi dvoma úlohami. Štúdie taktiež ukazujú, že vysoký neurotizmus je spojený s menej rozvinutými exekutívnymi funkciami a väčšia otvorenosť zase s kvalitnejším exekutívnym fungovaním. Slabšiu úroveň exekutívnych funkcií vykazujú jednotlivci s vysokou mierou impulzívnych osobnostných charakteristík. Kumar, Sharma, Yadava (2016) zistili, že dospelávajúci, ktorí sa vyznačujú svedomitou sú charakterizovaní strategickým plánovaním, empatiou, ovládaním impulzivity a motiváciou. To znamená, že adolescenti, ktorí sú disciplinovaní a svedomití, majú schopnosť myslieť dopredu, plánovať, používať stratégie, majú sklony myslieť na blaho druhých, majú kooperatívny postoj, disponujú úrovňou aktivity a majú záujem o novinky. Negatívne s exekutívnymi funkciami koreluje neurotizmus. Ukázalo sa, že adolescenti, ktorí majú neurotické tendencie, majú slabšie exekutívne funkcie. Naopak tí študenti, ktorí sú otvorení novým možnostiam, sú extravertní, svedomití, majú exekutívne funkcie rozvinuté viac.

Čiže človek, ktorý je svedomitý, môže byť schopnejší v sebaregulácii správania, zatiaľ čo osoba s vyššou úrovňou neuroticizmu môže byť menej schopná samoregulovať správanie v dôsledku emocionálneho spracovania, ktoré narúša spracovanie kognitívnej kontroly v dôsledku čoho sa môže správať rizikovo (Joyner, Loprinzi, 2017).

Tieto a ďalšie výskumy uvádzané hore vyššie v prehľade literatúry nás inšpirovali k otázkam týkajúcich sa súvislostí medzi exekutívnymi funkciami a rizikovým správaním

adolescentov a hľadaniu postupov zameraných na dosahovanie eliminácie ich rizikového správania.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania sa dospievajúcich.

V kontexte s hlavným cieľom práce sme si stanovili nasledujúce čiastkové ciele:

1. Zistiť, či miera exekutívnych funkcií so vzrastajúcim vekom adolescentov narastá.
2. Porovnať mieru exekutívnych funkcií u chlapcov a dievčat.
3. Zistiť, či miera rizikového správania narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov.
4. Porovnať mieru rizikového správania u chlapcov a dievčat.
5. Identifikovať vzťah medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami adolescentov.

Predpokladali sme, že :

H1: Miera exekutívnych funkcií narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov.

H2: Medzi pohlaviami bude existovať rozdiel úrovne exekutívnych funkcií.

H3: Miera rizikového správania narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov.

H4: Miera rizikového správania je vyššia u chlapcov ako u dievčat.

H5: Medzi rizikovým správaním sa a exekutívnymi funkciami adolescentov existuje vzťah.

3. METODIKA A METÓDY SKÚMANIA

Metodika a metódy predkladaného výskumu sú komponované tak, aby poskytli dostatok detailov potrebných na zhodnotenie práce a tiež aby bolo možné v prípade potreby alebo záujmu zopakovať postup s použitím daných metód a znovu potvrdiť dosiahnuté výsledky.

3.1. ZÁKLADNÝ SÚBOR A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Základný súbor nášho výskumu bol tvorený žiakmi/žiačkami piatych až deviatych ročníkov základných škôl v Slovenskej republike. Početnosti žiakov a žiačok v jednotlivých krajoch SR je uvedený tabuľke 8, grafe 1. Celkový počet žiakov/žiačok v piatom až deviatom ročníku základných škôl bol v školskom roku 2017/2018 203 172, čo tvorí základný súbor. Výskumný súbor bol netriedený, t. j. vzhľadom na skúmané ukazovatele neboli osobitne vyčlenené napr. deti s individuálnym výchovno-vzdelávacím plánom, alebo so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

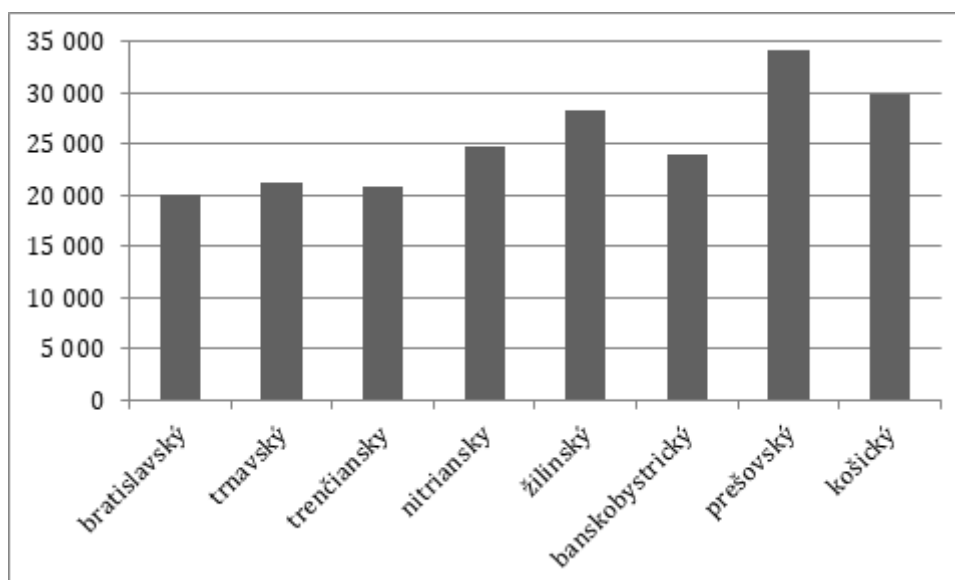
Tabuľka 8 Početnosť žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2017/2018 piaty až deviaty ročník základných škôl v SR

kraj	5.-9. ročník ZŠ
bratislavský	19 992
trnavský	21 267
trenčiansky	20 876
nitriansky	24 741
žilinský	28 340
banskobystrický	23 960
prešovský	34 083
košický	29 913
Σ	203 172

Zdroj: Štatistická ročenka Ústavu informácií a prognóz školstva, 2018

Výskumný súbor pozostával z 1011 dospelých v priemernom veku 12,75 roka (štandardná odchýlka 1,483). Podiel chlapcov a dievčat bol 470 : 500 (41 neuviedlo údaj o pohlaví). Presná špecifikácia výskumného súboru je uvedená v tabuľke 20 a v grafoch 3 a 4. Výskumné podskupiny sú, vzhľadom na vek, relatívne rovnako početné. Výskum bol realizovaný vo všetkých regiónoch Slovenska. Výber výskumného súboru možno považovať za stratifikovaný. Sú v ňom zastúpené školy všetkých krajov Slovenskej republiky, školy vo veľkých aj menších obciach/mestách.

Graf 1 Početnosť žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2017/2018 piaty až deviaty ročník základných škôl v jednotlivých krajoch SR (pozri tiež Čerešník, 2019)

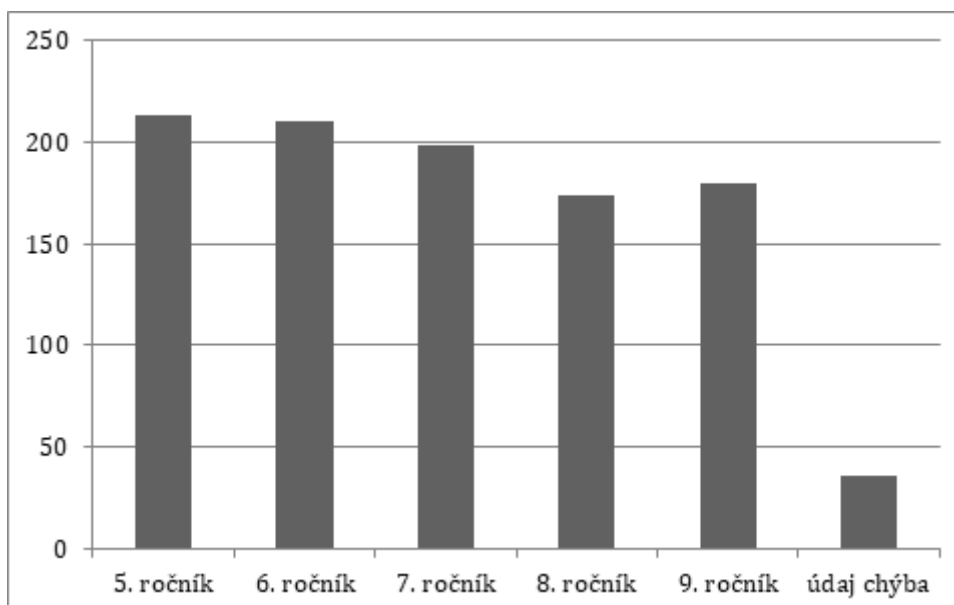


Na výskume participovalo osem základných škôl – po jednej v každom kraji Slovenska. Dáta boli zozbierané osobne v jednotlivých triedach. Boli použité dotazníky vo forme ceruzka - papier. Pre minimalizáciu narušovania vyučovania bol zber dát uskutočňovaný vždy v rámci jednej vyučovacej hodiny podľa vopred dohodnutého postupu, konzultovaného s vedením príslušných základných škôl.

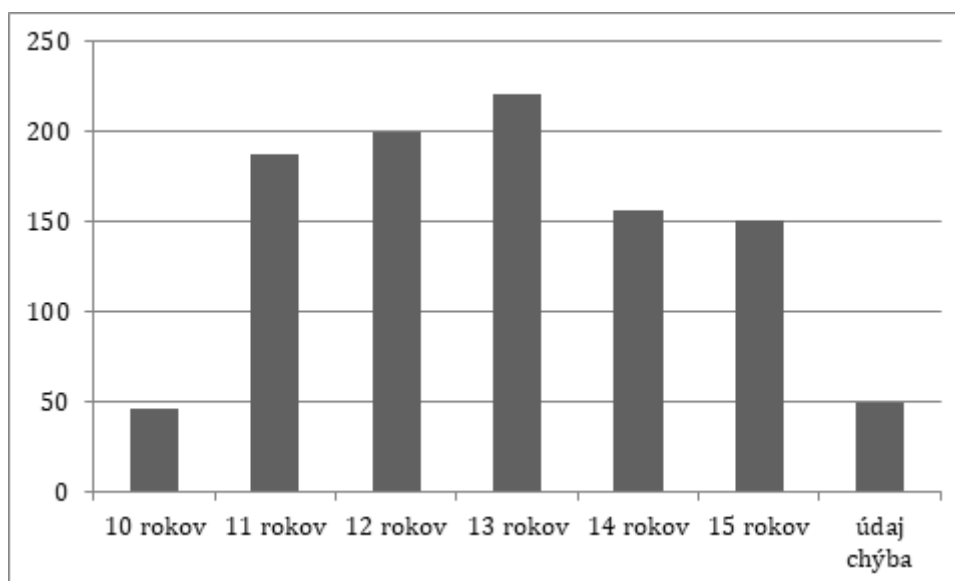
Tabuľka 9 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na ročník a vek (pozri tiež Čerešník, 2019)

ročník			vek			
	N	%	N	%		
5. ročník	213	21,1	10 rokov	46	4,5	
6. ročník	210	20,8	11 rokov	187	18,5	
7. ročník	198	19,6	12 rokov	200	19,8	
8. ročník	174	17,2	13 rokov	221	21,9	
9. ročník	180	17,8	14 rokov	156	15,4	
			15 rokov	151	14,9	
údaj chýba	36	3,6		50	4,9	
Σ	1011	100,0		1011	100,0	

Graf 2 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na ročník (pozri tiež Čerešník, 2019)



Graf 3 Početnosti výskumného súboru vzhľadom na vek (pozri tiež Čerešník, 2019)



Žiaci/žiačky boli pri realizácii dotazníkov inštruovaní/é pracovníkmi so psychologickou kvalifikáciou. V záujme zachovania osobných údajov bola realizácia dotazníkov anonymná. Taktiež to platí o ich výsledkoch a vyhodnotení - školám boli náhodne pridelené čísla od 1 po 8, v nasledovnom texte je teda použité označenie škola 1, škola 2, atď. Žiaci/žiačky, ktorých zákonní zástupcovia vyjadrili písomný nesúhlas so zapojením ich dieťaťa do výskumu, sa na ňom nezúčastnili.

3.2. METÓDY VÝSKUMU

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Participujúci/participujúce vyplňali inventár záznamových hárkov, ktorý pozostával z Dotazníka rizikového správania (DRS) a Dotazníka exekutívnych funkcií (DEF). Spolu s týmito dotazníkmi boli v rámci riešeného projektu VEGA 1/0122/17: „Rizikové správanie a pripútanie dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov“ použité ešte Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP) a Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine (DZSVR).

Dotazník rizikového správania (DRS) pochádza z roku 2015 od Čerešníka. V tomto výskume bola použitá modifikovaná 38-položková verzia. Participujúce/participujúci si vyberali z troch až ôsmich možností odpovede – vždy vo vzťahu k obsahu položky. Dotazník je vnútorne štrukturovaný do 6 subškál:

- *Rodina a denné rituály* (RDR) zahŕňa položky vzťahujúce sa ku každodenným aktivitám rodiny a všeobecnému hodnoteniu vzťahu s rodičmi. Príklad položky: Ako by si hodnotil/hodnotila rodinné pravidlá v tvojej rodine? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 15 bodov.
- *Škola a kamarátstva* (ŠKK) zahŕňa položky orientované na hodnotenie vzťahu ku škole a spolužiackam/spolužiakom. Príklad položky: Ako hodnotíš nároky, ktoré majú tvoje učiteľky/tvoji učitelia voči tebe? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 9 bodov.
- *Závislostné správanie* (ZSP) zahŕňa položky o užívaní najčastejšie sa vyskytujúcich psychoaktívnych látok. Príklad položky: Koľkokrát si pil/pila alkohol? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 38 bodov.
- *Delikventné správanie* (DSP) zahŕňa položky o problematickom správaní súvisiacom s ničením cudzieho majetku a rešpektovaním autority. Príklad položky: Koľkokrát si falšoval/falšovala podpis rodičov? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 32 bodov.
- *Šikanovanie* (ŠIK) zahŕňa položky orientované na vnímanie seba ako obeť šikanovania. Príklad položky: Koľkokrát ti niekto ublížil na internete? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 16 bodov.
- *Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity* (NSP) zahŕňa položky o pasívnom trávení voľného času a nevhodných vzorcoch stravovania. Príklad položky: Koľkokrát za týždeň konzumuješ surovú zeleninu? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 27 bodov.

Úlohou participantov/participantiek bolo vybrať si z troch až ôsmich možností odpovede – vždy vo vzťahu k obsahu položky.

Dotazník exekutívnych funkcií (DEF), v anglickom origináli Executive Skills Questionnaire, je metóda vyvinutá v roku 2010 Dawsonovou a Guarem (Guare, R., Dawson, P., Guare, C., 2012). Pozostáva z 33 položiek, ktoré majú participant/participantky posúdiť pomocou sedembodovej škály, kde 1 znamená úplne nesúhlasím, 2 nesúhlasím, 3 skôr nesúhlasím, 4 neviem, 5 skôr súhlasím, 6 súhlasím, 7 úplne súhlasím. Dotazník pozostáva z desiatich subškál:

- *Inhibícia odpovede*: položky vyjadrujú tendenciu k okamžitému konaniu. Príklad položky: Hovorím veci skôr, ako o nich popremýšľam.
- *Pracovná pamäť*: položky vyjadrujú tendenciu k neefektívnemu využívaniu krátkodobej pamäti. Príklad položky: Zabúdam si poznačiť domácu úlohu.
- *Emočná kontrola*: položky vyjadrujú frustrácie zo školského prostredia. Príklad položky: Hnevá ma, ak sú úlohy príliš ťažké alebo trvá príliš dlho, kým ich dokončím.
- *Flexibilita*: položky vyjadrujú zníženú schopnosť aplikovať poznatky a prispôbovať ich novým situáciám. Príklad položky: Hnevá ma, ak musím zmeniť svoje plány.
- *Koncentrácia pozornosti*: položky vyjadrujú problémy s koncentráciou pozornosti. Príklad položky: Dokončenie úloh mi trvá veľmi dlho.
- *Iniciácia práce na úlohe*: položky vyjadrujú problémy s odložením príjemných aktivít na úkor školských povinností. Príklad položky: Úlohy odkladám na poslednú chvíľu.
- *Určovanie priorít*: položky vyjadrujú problémy s určovaním dôležitosti školských úloh. Príklad položky: Cítim, že dlhotrvajúce projekty ma zaťažujú.
- *Organizovanie*: položky vyjadrujú problémy s usporiadaním osobného priestoru a povinností. Príklad položky: Na mojom pracovnom stole je neporiadok.
- *Časový manažment*: položky vyjadrujú problémy s organizáciou času. Príklad položky: Často si nedokončím úlohu a snažím sa ju urobiť v škole pred vyučovacou hodinou.
- *Na cieľ orientovaná vytrvalosť*: položky vyjadrujú problémy s pochopením a definovaním cieľov. Príklad položky: Nechápem zmysel dobrých známok ako prostriedku dosahovania dlhodobých cieľov.
- *Metakognícia*: položky vyjadrujú hodnotenie svojich postupov ako neefektívnych. Príklad položky: V úlohách si nekontrolujem chyby. Ani vtedy, keď je riziko, že som ich urobil/urobila, veľké.

Všetky položky sú formulované ako inverzné, tzn. popisujú opačný jav vo vzťahu k názvu subškály.

Možné bodové rozpätie v subškálach je 1 až 21 bodov. Celkové skóre má bodové rozpätie 33 až 231 bodov.

3.3. ŠTATISTICKÉ SPRACOVANIE DÁT

Pri štatistickom spracovaní dát boli použité štatistické programy IBM SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) a STATA 13. Na opis výskumných dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná odchýlka, štandardná chyba priemeru).

Normalita distribúcie dát bola zisťovaná pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho testu normality. Na zistenie vplyvu veku a pohlavia na rizikové správanie a exekutívne funkcie bol použitý test GLM (General Linear Model, Multivariate). Pred aplikovaním analýzy GLM bola zisťovaná rovnosť odchýlok (Levene's test pri všetkých premenných $p > 0,05$) a rovnosť kovariačných matíc (Box's test, $p > 0,001$).

Porovnanie rozdielov priemerných hodnôt exekutívnych funkcií a rizikového správania medzi pohlaviami bolo testované prostredníctvom Studentovho t – testu pre nezávislé výbery.

Prostredníctvom korelačnej a lineárnej regresnej analýzy bola overovaná tesnosť štatistickej závislosti a príčinnno - následný vzťah premenných: exekutívne funkcie a rizikové správanie. Na tvorbu grafu boli hrubé skóre z Dotazníka rizikového správania transformované na Z-skóre.

4. VÝSLEDKY

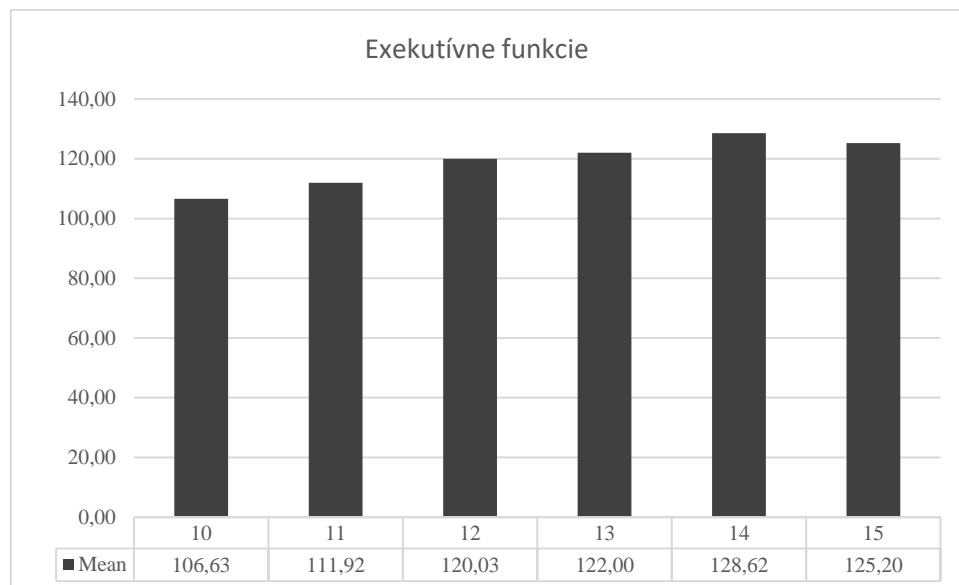
Prostredníctvom analýzy a interpretácie výsledkov uvádzame údaje získané na podklade cieľov uvedených hore vyššie. Vyhodnocujeme a interpretujeme zistené výsledky, verifikujeme stanovené hypotézy.

4.1. ANALÝZA MIERY EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ V SÚVISLOSTI S VEKOM ADOLESCENTOV

H1: Miera exekutívnych funkcií narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov.

Prostredníctvom dotazníka exekutívnych funkcií (DEF) sme odmerali exekutívne funkcie populácie adolescentov vo vekovom rozpätí 10 – 15 rokov. Nakoľko všetky položky dotazníka merajúceho úroveň exekutívnych funkcií sú formulované ako inverzné, graf 4 znázorňuje postupný pokles kvality exekutívnych funkcií do 14 roku fyzického veku veku s jej následným miernym vzostupom.

Graf 4 Miera exekutívnych funkcií vzhľadom na vek adolescentov



Zistili sme rozdiely medzi skupinami mladších (10 - 11 roční) a starších probandov (12 – 15 roční) $F_{(5,124)} = 5, p < 0,001$. Post hoc analýza poukázala aj na rozdiel medzi skupinou 12 a 14 ročných probandov $p < 0,05$.

Rozdiely medzi vekovými kategóriami neboli zaznamenané v nasledovných subškálach: Koncentrácia pozornosti, Určovanie priorít, Organizácia, Na cieľ orientovaná vytrvalosť, Metakognícia. Naproti tomu boli zaznamenané rozdiely v subškálach Inhibícia odpovede, Pracovná pamäť, Emočná kontrola, Flexibilita, Iniciácia práce na úlohe a Časový manažment (viď prílohu 1) čo poukazuje v prípade mladších (10 - 11 roční) a starších probandov (12 – 15 roční) na rozdielnu mieru sebaregulácie v prospech 10 – 11 ročných.

Pri porovnávaní vekových skupín (10-roční až 15-roční) tiež sme zistili, že úroveň exekutívnych funkcií postupne klesá až do veku 14 rokov, a potom mierne stúpa (viď prílohu 1), pričom jednotlivé vekové skupiny sa vzhľadom na väčšinu skúmaných exekutívnych funkcií navzájom významne odlišujú. V subškále Inhibícia odpovede vykazuje najslabšiu úroveň skupina 13-ročných. V subškále Pracovná pamäť má najslabšiu úroveň skupina 14-ročných. V subškále Emočná kontrola je to skupina 15-ročných adolescentov. V subškále Flexibilita, Iniciácia práce a Časový manažment dosahujú najslabšie skóre 14-roční. Súhrnne môžeme konštatovať, že hypotéza H1 sa nepotvrdila.

Výskumy iných autorov poukazujú na to, že úroveň jednotlivých exekutívnych funkcií za normálnych okolností s pribúdajúcim fyzickým vekom stúpa. Huizinga, Dolan a van der Molen (2006) merali schopnosť flexibility reakcie na úlohy detí a dospelých rôzneho veku. Zmeny v úlohách neboli pravidelné, vnímanie úloh bolo zrakové. Zistili výrazne lepšiu úroveň flexibility reakcie pätnásťročných adolescentov, oproti sedem- až jedenásťročným deťom, čo sa týka presnosti, ale zároveň pokles úrovne, čo sa týka reakčného času. Teda vzhľadom na vek stúpa presnosť, ale predlžuje sa reakčný čas.

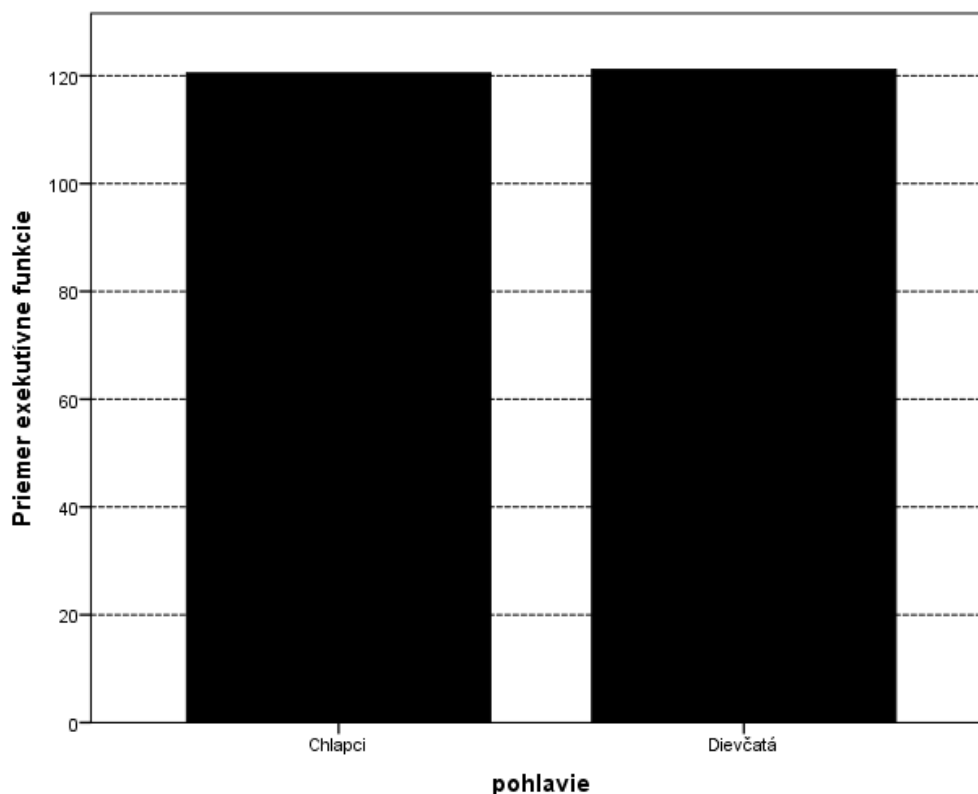
V našom výskumnom súbore klesá miera exekutívnych funkcií až do 14 roku fyzického veku dospelých. Keďže inštitucionálne vzdelávanie je významným faktorom rozvoja exekutívnych funkcií, je možné sa domnievať, že pravdepodobne vyučovacie metódy a celkové usporiadanie vzdelávania neovplyvujú na exekutívne funkcie žiakov/žiačok a študentov/študentiek tak, aby dochádzalo k ich primeranému rozvoju.

4.2. POROVNANIE MIERY EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ U CHLAPCOV A DIEVČAT

H2: Medzi pohlaviami bude existovať rozdiel úrovne exekutívnych funkcií.

Nasledujúci graf prezentuje rozdiely v exekutívnych funkciách adolescentov vzhľadom na pohlavie.

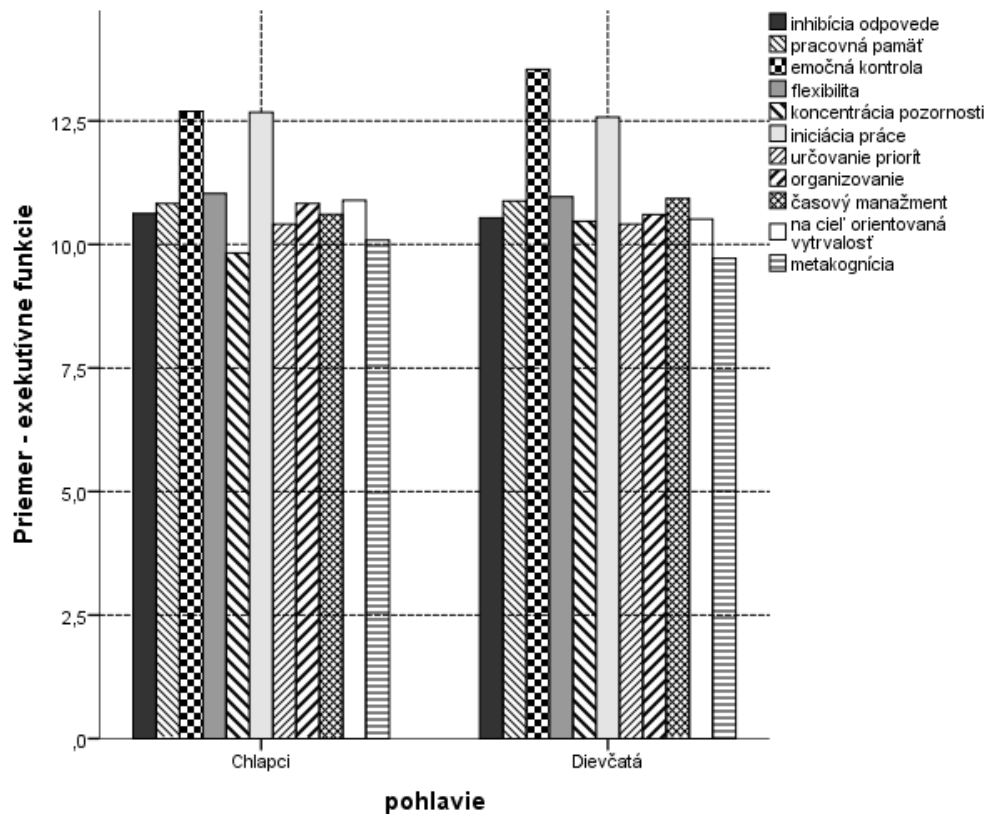
Graf 5 Miera exekutívnych funkcií vzhľadom na pohlavie adolescentov



V rámci medzipohlavného porovnávania sme nezistili celkový rozdiel úrove exekutívnych funkcií ($t = -0,29$; $p = 0,772$) (pozri graf 5).

Niektoré štúdie však poukazujú na prítomnosť rozdielov medzi pohlaviami podmienenú zrením nervovej sústavy, jej štruktúry, anatomickej a funkčnej konektivity a aktivity (pozri napr. Cornblath, et al., 2018), čo by mohlo najmä pri výchove a vzdelávaní dospelajúcich vyvolávať potrebu odlišného prístupu podľa pohlavia, s cieľom zvýšenia ich efektivity.

Graf 6 Miera jednotlivých exekutívnych funkcií (subškály) vzhľadom na pohlavie adolescentov



V niektorých subškálach sa úrovne exekutívnych funkcií chlapcov a dievčat vo výskumnom súbore odlišujú, konkrétne v subškálach emočná kontrola ($t = -3,092$; $p = 0,002$) a koncentrácia pozornosti ($t = -2,614$; $p = 0,009$), v oboch prípadoch v prospech chlapcov (viď prílohu 3). Napriek čiastkovým odlišnostiam v niektorých subškálach konštatujeme, že hypotéza H2 sa nepotvrdila.

4.3. ANALÝZA MIERY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V SÚVISLOSTI S VEKOM ADOLESCENTOV

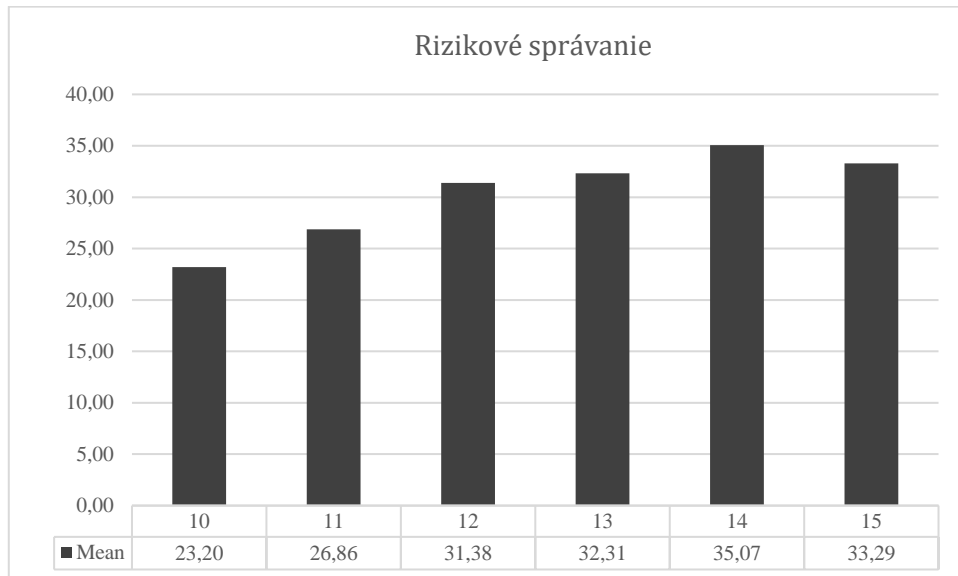
H3: Miera rizikového správania narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov.

Z výskumu vyplýva, že nárast rizikového správania adolescentov má stúpajúcu tendenciu do 14 roku fyzického veku s následným miernym poklesom (graf 7).

V rámci vekových kategórií boli zistené významné rozdiely medzi skupinami mladších probandov (10 a 11 roční) a medzi skupinami 12 až 15 ročných ($F_{(3,196)} = 6$, $p <$

0,001). Rozdiel nebol významný iba v subškále Nevhodné stravovacie návyky a pohybové aktivity ($F_{(1,691)} = 5, p = 0,120$).

Graf 7 Výskyt rizikového správania vzhľadom na vek adolescentov



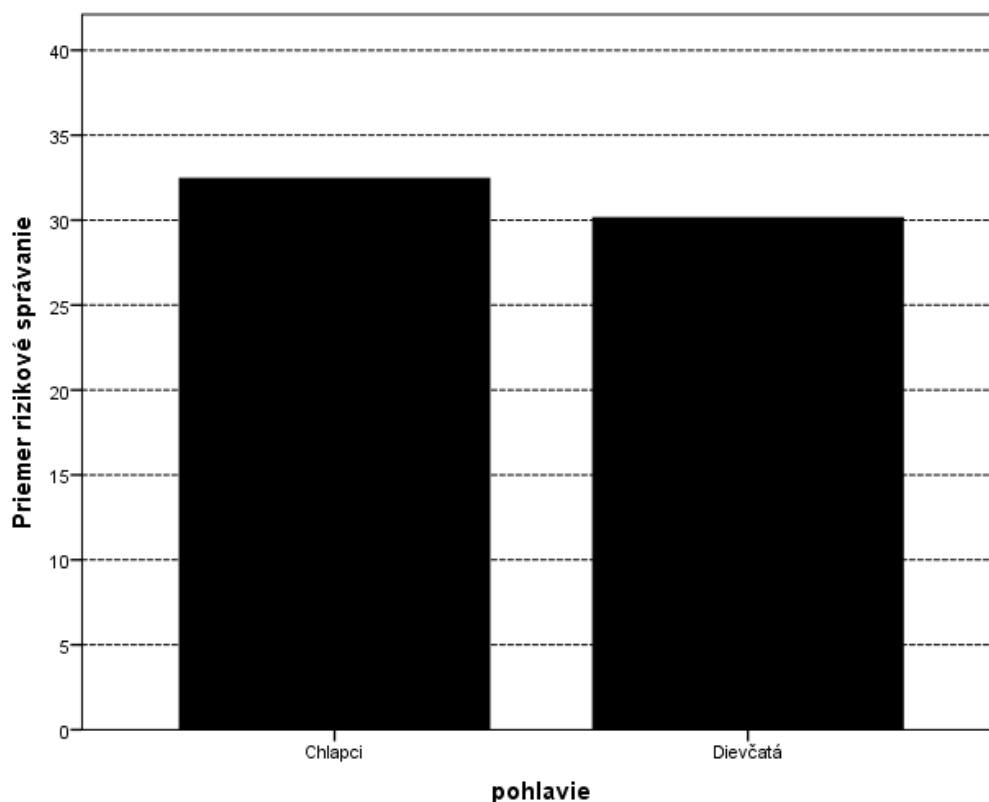
Súhrnne môžeme konštatovať, že sme zaznamenali nárast rizikového správania s postupujúcim vekom adolescentov a teda hypotéza H3 sa potvrdila.

4.4. POROVNANIE MIERY RIZIKOVÉHO SPRÁVANI U CHLAPCOV A DIEVČAT

H4: Miera rizikového správania je vyššia u chlapcov ako u dievčat.

V rámci medzipohlavného porovnávania sme zistili rozdiel výskytu rizikového správania ($t = 2, 304; p < 0,05$) (pozri graf 8). Vyšší výskyt rizikového správania sme zaznamenali v skupine chlapcov, na základe čoho môžeme tvrdiť, že hypotéza H4 sa potvrdila.

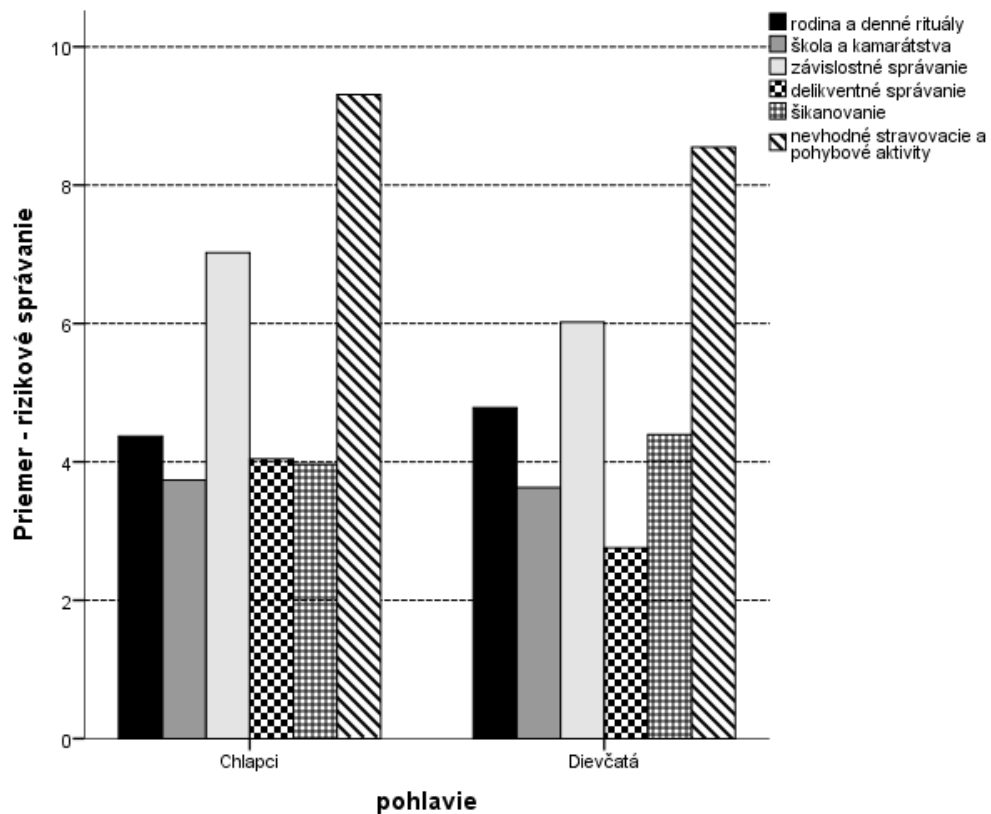
Graf 8 Výskyt rizikového správania vzhľadom na pohlavie adolescentov



V niektorých subškálach sa úroveň rizikového správania chlapcov a dievčat vo výskumnom súbore odlišujú a to konkrétne v prípade závislostného správania ($t = 3,048$; $p = 0,002$), delikventného správania ($t = 5,083$; $p < 0,001$) a nevhodných stravovacích a pohybových aktivít ($t = 2,6$; $p = 0,009$) v prospech chlapcov (viď graf 10 a prílohu 2).

Na výskyt rizikového správania dospelujúcich môže vplývať väčšie množstvo rôznych negatívnych vývinových faktorov – tak vnútorných, ako aj vonkajších (pozri kapitolu 3). Ako uvádza Vágnerová (2005), práve pohlavie a vek sú v tejto oblasti významnými biologickými faktormi. Jednotlivci mužského pohlavia vykazujú poruchy správania významne častejšie ako jednotlivci ženského pohlavia. Dôvodom je, okrem iného, väčšia tendencia k agresívnym spôsobom správania mužov, čo spôsobuje mužský pohlavný hormón - testosterón.

Graf 9 Výskyt jednotlivých prejavov rizikového správania (subškály) vzhľadom na pohlavie adolescentov



Podľa niektorých autorov (Hanish, Guerra, 2004; Schwartz, 2000, Crick, Bigbee, 1998) samotné pohlavie nie je rozhodujúcim činiteľom výskytu rizikového správania, významne však ovplyvňuje jeho jednotlivé formy, čo sa potvrdilo aj v našom výskumnom súbore.

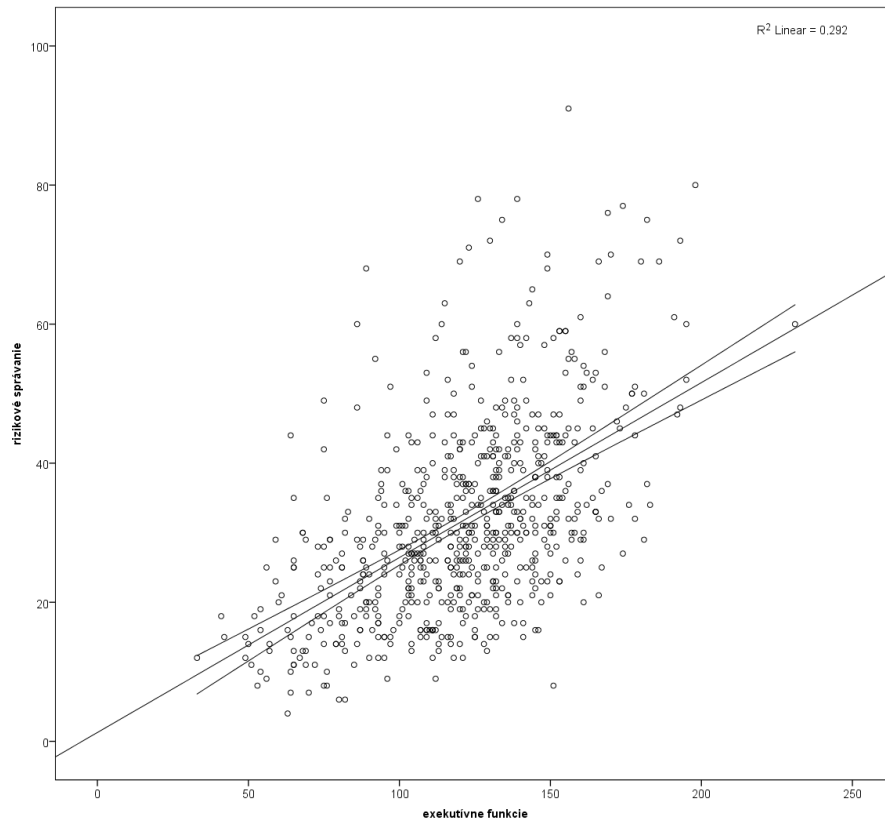
4.5. ANALÝZA VZŤAHU RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA A EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ

H5: Medzi rizikovým správaním sa a exekutívnymi funkciami adolescentov existuje vzťah.

V ďalšom skúmaní sme sa zameriavali na zisťovanie vzájomných súvislostí medzi exekutívnymi funkciami a rizikovým správaním adolescentov. Nakoľko sme predpokladali, že medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami adolescentov existuje vzťah, pričom miera exekutívnych funkcií ovplyvňuje výskyt rizikového správania, použili sme metódu korelačnej a regresnej analýzy. Prostredníctvom korelačnej a regresnej analýzy

sme overovali tesnosť štatistickej závislosti a príčinnú - následný vzťah premenných exekutívne funkcie a rizikové správanie (viď graf 10 a prílohy 5 a 6).

Graf 10 Vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania



Korelačná analýza (príloha 5) poukázala na stredne silný vzťah medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami. So znižovaním kvality exekutívnych funkcií narastá rizikové správanie $r = 0,54$ ($p < 0,001$). Pri analýze vzťahov medzi zložkami rizikového správania a exekutívnymi funkciami bolo zistené, že najsilnejší vzťah je medzi koncentráciou pozornosti a ukazovateľom škola a kamarátstva ($r = 0,453$; $p < 0,001$). To by mohlo znamenať, že adolescenti s vyššou úrovňou koncentrácie pozornosti majú pozitívnejší vzťah ku škole a pravdepodobne aj uspokojivejšie kamarátske vzťahy. Naopak, najslabší vzťah bol zaznamenaný medzi zložkami vytrvalosť a šikanovanie ($r = 0,097$; $p < 0,05$). Tento výsledok by mohol napovedať, že adolescenti s vyššou úrovňou na cieľ orientovanej vytrvalosti sa menej často stávajú obeťami šikanovania spolužiakov/čok.

Rovnica lineárnej regresie (viď prílohu 6) vyjadruje odhad výskytu rizikového správania v závislosti od miery rozvoja exekutívnych funkcií: $y(RS)=0,252x(EF)+1,268$.

Výsledky výskumu poukazujú na to, že rizikové správanie má s pribúdajúcim vekom stúpajúcu tendenciu, pričom miera exekutívnych funkcií klesá. Regresná analýza poukázala

na stredne silný vzťah medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami ($F_{(1, 671)} = 267,775$, $p < 0,001$). So znižovaním miery exekutívnych funkcií narastá rizikové správanie.

Výsledky nami realizovaného výskumu poukazujú na vzájomné súvislosti medzi rozvojom rizikového správania dospievajúcich a mierou ich exekutívnych funkcií. So znižovaním miery exekutívnych funkcií narastá rizikové správanie dospievajúcich.

Miera rizikového správania má s pribúdajúcim vekom stúpajúcu tendenciu. V rámci medzipohlavného porovnávania sme zistili významný rozdiel výskytu rizikového správania.

Zistili sme tiež klesajúcu úroveň exekutívnych funkcií so vzrastajúcim vekom adolescentov a nezaznamenali sme žiadny medzipohlavný rozdiel v celkovej miere exekutívnych funkcií adolescentov.

Jednou z možností, ako predchádzať nárastu rizikového správania sa adolescentov, by mohla byť, okrem iného, aj podpora rozvoja exekutívnych funkcií, a to ešte v období pred začiatkom dospievania.

5. DISKUSIA

Exekutívne funkcie je potrebné kontinuálne pozitívne ovplyvňovať od útleho veku dieťaťa. Kým do veku troch rokov prebieha tento proces extenzívne, v súvislosti s biologickými a sociálnymi podmienkami vývinu dieťaťa, neskôr, v rámci inštitucionalizovaného spôsobu výchovy a vzdelávania vzniká priestor na tvorbu zámerne vytvorených a usporiadaných podmienok s cieľom primeraného rozvoja exekutívnych funkcií (Kovalčíková, 2016).

Výskum, ktorý sme fokusovali na vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania adoscentov odhalil, že medzi exekutívnymi funkciami a rizikových správáním adolescentov existuje vzťah. Inak povedané, dospievajúci, ktorí sa správajú rizikovo disponujú nižšou mierou exekutívnych funkcií.

Rizikové správanie podmienené zníženými exekutívnymi funkciami môže byť zvýraznené v záťažových situáciách, na čo poukazujú autori Blair a Raver (2016), keď upozorňujú na dôležitosť realizácie tréningu exekutívnych funkcií pri osvojovaní si copingových stratégií súvisiacich so sebareguláciou a sebakontrolou a rozvojom flexibility a kreativity pri riešeníach zameraných na problém.

Rozvoj sebaregulácie súvisí s cieleným pôsobením na jej jednotlivé zložky, ktorými sú podľa Kačániho a kol. (2004): sebauvedomovanie, sebapoňatie, sebahodnotenie, sebaúcta, svedomie a vôľa a s tým súvisiaca sebakontrola.

Význam sebakontoly a jej rozvoj vyzdvihujú tiež autori Baumeister, Vohs a Tice, (2007). Považujú sebakontrolu za úmyselný, vedomý proces, ktorý je súčasťou sebaregulácie. Podľa nich sebakontrola umožňuje jedincovi obmedziť alebo potlačiť jednu odpoveď, čím sú k dispozícii odlišné, iné reakcie. Sebaregulácia je tak širším pojmom zahŕňajúcim vedomé i nevedomé procesy. Autori Hofmann, Schmeichel a Baddeley (2012) takisto definujú sebareguláciu v širšom slova zmysle ako na cieľ orientované správanie, zvyčajne v krátkodobej časovej perspektíve.

Výsledky práce autorov Tangney, Baumeister a Boone (2004), poukazujú na to, že vyššie skóre sebakontroly koreluje so školským výkonom, teda s lepším priemerom známok, lepším prispôbením sa (menej záznamov o poruchách správania, vyššia sebaúcta), s nižším stupňom výskytu nekontrolovaného prejedania sa a zneužívania alkoholu. Vyššia sebakontrola predstavuje aj lepšie vzťahy a interpersonálne spôsobilosti,

bezpečné pripútanie a ďalšie optimálne emocionálne reakcie. Nízka úroveň sebakontroly teda predstavuje významné riziko pre široký rozsah osobných a interpersonálnych problémov.

V krátkom súhrne by sme mohli povedať, že významným faktorom exekutívnych funkcií podieľajúcich sa na redukcii rizikového správania je sebaregulácia, ktorá obsahuje viaceré komponenty, ktoré je možné posilňovať sebarozvojom.

Na základe našich zistení považujeme za dôležité upriamiť pozornosť aj na rozvoj exekutívnych funkcií ako súčasti komplexného rozvoja osobnosti mladého človeka. Výsledky výskumov (napr. Hofmann, Schmeichel, Baddeley, 2012) naznačujú, že tréning exekutívnych funkcií má významný potenciál v zlepšovaní sebaregulácie a teda môže redukovať rizikové správanie adolescentov.

Enriquez-Geppert, Huster a Herrmann (2013) poukazujú na dve línie tréningu exekutívnych funkcií. Prvá sa zaoberá behaviorálnymi tréningovými procedúrami a druhá je zameraná na reguláciu neurálnych mechanizmov umožňujúcich exekutívne fungovanie prostredníctvom neurostimulácie alebo neurofeedbacku.

Stotožňujeme sa s Popelkovou a Zaťkovou (2009), že jednou z najefektívnejších foriem preventívnych programov je skupinová forma. Úlohou skupinovej práce s adolescentmi podporujúcej sebaobraz a sebachápanie môže byť aj rozšírenie repertoáru rol, pretože v skupine sa možno stretnúť s jednotlivcami, ktorí si neuvedomujú svoju nevhodnú tendenciu v rôznych spoločenských skupinách nevedome opakovať rôzne stereotypné, rigidné a maladaptívne správanie. Cieľom je osvojiť si iné formy správania sa a vedieť zaujímať iné roly, než do ktorých sa jednotlivec doposiaľ dostáva.

Taktiež Šramková (2006) a Matoušek (2008) upozorňujú na to, že k osvojovaniu si adaptívnych foriem správania patrí podpora individuálnych potrieb členov skupiny, napr. navodzovanie zmeny správania, rozvoj sociálnych kompetencií, posilnenie sebavedomia a pod. a že prevencia je účinná vtedy, keď stimuluje rozvoj sebapoznania, posilnenie sebakontroly, autoregulácie a najmä osvojovanie si primeraných sociálnych kompetencií a komunikačných spôsobilostí.

Preventívne programy pre základné a stredné školy by mali byť kombináciou objektívnych informácií, faktov a individuálneho prístupu. Ak od programu očakávame

efektívnosť, mal by sa realizovať intenzívne, nepretržite počas dlhšieho obdobia, zameraný na komunikačné spôsobilosti, sociálne kompetencie a osobný rozvoj.

Najmä v USA a v krajinách Západnej Európy je sociálno-psychologický tréning akceptovanou a rozšírenou formou vzdelávania nielen detí, ale prakticky všetkých skupín obyvateľstva (Dobeš, Fedáková a kol., 2006). Je to najmä preto, že oproti tradičným formám vzdelávania prináša hlbšie a dlhodobejšie pozitívne zmeny, ktoré sú pre úspešné fungovanie v dnešnej rýchlo sa meniacej spoločnosti dôležitejšie ako vedomosti o faktoch.

Slovensku je tento typ vzdelávania síce známy, avšak využíva sa iba v minimálnej miere a bez hlbšej metodologickej prípravy či znalosti o jeho účinkoch. Je pritom dobre známy fakt, že ak chceme pozitívne vplývať na zmenu správania človeka je systémový dlhodobý výchovno – vzdelávací program vo forme sociálno – psychologického tréningu práve tým, čo takúto zmenu umožní. (Juhásová, Lulei, 2015).

Heretik taktiež (2004) poukazuje na to, že analýza existujúceho systému starostlivosti o mladistvých s dissociálnym správaním napovedá, že alternatívne formy pomoci s intenzívnym programom psychologickkej intervencie sa využívajú minimálne, hoci efektívne preventívne metódy pre prácu s mládežou s dissociálnym vývinom existujú na Slovensku od 70-tych rokov dvadsiateho storočia.

Autori Labáth, Smik a Matula (2011) rozpracovali a ponúkajú systémový prístup intervenčného programu pre prácu s deťmi a mládežou v skupinovej forme prostredníctvom *EXPO programu*.

Labáth (2001) ponúka *Alternatívny špecifický program (ASP)* týkajúci sa nasledovných oblastí intervencie:

- Efektívna komunikácia. Zvládanie verbálnej a neverbálnej komunikácie, rozlíšenie agresivity a asertivity, kultivácia verejného vystupovania a erotickej komunikácie prostredníctvom metód sociálneho tréningu.
- Kontakt s okolím a s rodinou. Umožnenie kontaktov s rodinou formou návštev, programov pre rodičov, aktivít mimo ústavu. Používajú sa metódy rodinného poradenstva a sociálnej práce.
- Kooperácia a súperenie. Učenie sa formám konštruktívneho súperenia, princípom a pravidlám fair play, kooperácie v tíme prostredníctvom nácviku metód sociálnych kompetencií, hrania rolí a modelových situácií.

- Zvládanie hnevu a agresie prostredníctvom metód individuálneho a skupinového poradenstva a kognitívne – behaviorálnej terapie.
- Alternatívne riešenia konfliktov. Pochopenie konfliktov ako nevyhnutnej súčasti života a tréning ich konštruktívneho zvládania.
- Zážitkový pobyt v prírode umožňujúci riešiť zložité rozhodovacie a výkonové situácie (táborenie, turistika, splavovanie riek) spojený s pozitívnymi emóciami.

Stoťžňujeme sa s autormi Lerner, Brentano, Dowling a Anderson (2002) v tvrdení, že dlhodobé sociálno-psychologické pôsobenie má preukázateľné účinky v oblastiach znižovania tendencií k agresivite, násiliu, šikanovaniu, pretože rámci sociálno-psychologického tréningu je možnosť precvičiť si adekvátne reakcie na vonkajšie, či vnútorné podnety. Dôležité je tiež znižovanie tendencie k asociálnemu správaniu, ktoré by inak mohlo viesť k delikvencii a kriminalite v neskoršom veku, prevencia, závislostí, znižovanie rizika suicídia. Všetky oblasti sú prepojené so zvýšením citu vlastnej hodnoty a sebaúcty a pretrvávaním pozitívnych účinkov v čase.

Jedným z odporúčaných programov týkajúcich sa prevencie vzniku rizikového správania je tréning *STOP THINK DO*. Nasledovný zoznam popisuje špecifiká programu v súvislosti s jednotlivými vekovými kategóriami (mladší školský vek, stredný školský vek

STOP THINK DO - Tréning sociálnych kompetencií pre mladší školský vek od 8 do 12 roku veku (Petersen a Adderley, 2002) zahŕňa nasledovné oblasti:

1. Prečo rozvíjať sociálne kompetencie a emocionálnu inteligenciu detí?
2. Ako aplikovať program v triede s deťmi so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, pre peer mediátorov, v zmysle celej školy s účasťou rodičov?
3. Cvičenia sociálnych kompetencií pre deti vo veku od 8 do 10 rokov.
4. Cvičenia sociálnych kompetencií pre deti vo veku od 10 do 12 rokov.
5. Technika semafor (zastav sa, plánuj a konaj).

STOP THINK DO Tréning sociálnych kompetencií – Dodatok pre stredný školský vek od 12 do 15 roku veku (Petersen a Lewis, 2004) zahŕňa nasledovné oblasti:

1. Program tréningových stretnutí s mladými adolescentmi.
2. Vzdelávanie v špecifických oblastiach daných osnovou.

3. Ako aplikovať program v triede s deťmi so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, s účasťou rodičov, pre peer mediátorov/mentoring a usmerňovanie správania študentov?

Tréningový program *STOP THINK DO* je zameraný najmä na edukáciu a modelovanie správania detí a adolescentov. Skupinová forma má pridanú hodnotu korektívnej emocionálnej skúsenosti.

Deti a adolescenti sú silnejšie motivovaní používať program *STOP THINK DO* v prípade, že ho akceptujú a používajú aj významné dospelé osoby v ich životoch. Preto je nesmierne dôležité, aby boli v danom programe zainteresovaní nielen učitelia a vychovávateľia, ale aj rodinní príslušníci, ktorí sú s mladými ľuďmi v každodennom kontakte.

Vysokú efektivitu v prevencii a intervencii rizikového správania dospelých dosahuje kognitívne behaviorálny smer. Jedným z prepracovaných postupov systematicky pracujúcich s nácvikom exekutívnych funkcií a sociálnych kompetencií používaných aj na Slovensku je metóda Paula Stallarda (2002) - *Think Good - Feel Good - Správne myslieť znamená dobre sa cítiť*. Príručka zahŕňa 10 tematických celkov obsahujúcich krátke edukačné vstupy a cvičenia na témy:

1. Myšlienky, pocity a to čo robíš,
2. Automatické myšlienky,
3. Chyby myslenia,
4. Vyvážené myslenie,
5. Jadrové presvedčenia,
6. Ovládanie tvojich myšlienok,
7. Ako sa cítiš,
8. Kontroluj svoje pocity,
9. Zmena tvojho správania,
10. Nauč sa riešiť problémy.

Jednotlivé tematické celky sú vodítkom pre adolescenta pri dosahovaní sebarozvoja a dosahovaní emocionálnej a sociálnej zrelosti. Program je možné realizovať individuálne aj skupinovú formou. Skupinovú formu odporúčame z hľadiska už vyššie spomínaných pozitívnych dopadov skupinovej dynamiky v oblasti emocionálnej korektívnej skúsenosti.

V nasledovnom texte uvádzame ďalšie preventívne programy zamerané na sebarozvoj a reguláciu správania.

Podľa nášho názoru majú v súčasnosti svoje miesto v prevencii rizikového správania dospievajúcich tiež *nízkoprahové programy (harm reduction)*. Dospievajúcej populácii, tzv. „deťom s kľúčom na krku“ poskytujú v okrem bezpečia a anonymity najmä kvalitné sociálne služby (napr. špecializované poradenstvo, mentoring), priestor na vzdelávanie prostredníctvom workshopov, rozvíjajúce voľnočasové aktivity (napr. šport, hry, jednodňové výlety, výtvarné práce). To všetko sa deje vo vedomo usmerňovanej sociálnej klíme vedúcej k spolupatričnosti a spolupráci. Zamestnanci pôsobiaci v nízkoprahových organizáciách sú vzdelaní v pomáhajúcich profesiách, prechádzajú výberom, následne špecializovaným školením, priebežne sa každoročne zúčastňujú odborných seminárov, konferencií a workshopov a pravidelných supervízií.

Jedným z týchto programov je program *CIRKUS* (*CIRKUS* – charakteristika www.zdruzeniestorm.sk/projekty/cirkus/charakteristika.htm).

Program *CIRKUS* Združenia STORM sa zameriava na primárnu prevenciu sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Funguje na princípoch nízkoprahovosti a na základe filozofie Harm Reduction (znižovanie rizík/škôd).

Cieľovou skupinou programu sú jednotlivci a skupiny detí a mládeže vo veku od 11 do 22 rokov, ktorí prežívajú nepriaznivé sociálne situácie, vyrastajú v málo podnetnom prostredí s nedostatkom príležitostí.

Program *CIRKUS* poskytuje služby ambulantnou (nízkoprahový klub) a terénnou (terénna sociálna práca na sídlisku) formou prevažne pre sídliskovú mládež v meste Nitra. Ponúka bezpečnú alternatívu ulice. Dáva mladým ľuďom príležitosť spoznávať nové možnosti využívania voľného času, iné hodnoty, spôsoby komunikácie a riešenia konfliktov. Pracovníci pomocou voľnočasových aktivít nadväzujú kontakt s cieľovou skupinou. Prostredníctvom pozitívnej skúsenosti, povzbudzovaním a oceňovaním vedú klientov k samostatnosti, zodpovednosti a sebadôvere.

Program *CIRKUS* poskytuje klientom informácie a sprevádzanie, pomáha im riešiť krízové a záťažové situácie, zvyšovať ich participáciu a rozvíjať sociálne zručnosti a taktiež zapája komunitu a sociálne okolie do preventívnych programov.

Ďalším z preventívnych programov zameraných na formovanie stabilnej a dynamickej osobnosti adolescenta uplatniteľný najmä v prostredí školy je program *Ako poznám sám seba?* (Kašparová, Houška, Uhereková, 1998)

Program schválený MŠ SR, určený pre žiakov 5. - 9. ročníka základnej školy a 1. - 4. ročníka osemročných gymnázií, orientovaný na témy týkajúce sa drogových závislostí a ich prevencie, výchovu k zdravému životnému štýlu, formovanie stabilnej a dynamickej osobnosti žiaka a pozitívnych životných postojov hlavne prostredníctvom pozitívnych formulácií. Program je prepojený s vyučovacími predmetmi v danom ročníku. Jednotlivé kapitoly sú napísané tak, aby z nich mohli čerpať učitelia príslušných predmetov (napr. dejepisu, zemepisu, chémie, prírodopisu, občianskej výchovy, etickej výchovy a i.).

Ako komplexný a široko uplatniteľný program v prevencii rozikového správania adolescentov v kontexte so sebarozvojom vnímame program *Cesta k emocionálnej zrelosti* (Matula, Slovíková, 1999).

Program poskytuje študentom stredných škôl množstvo informácií o rôznych formách sociálno-patologických javov, spôsoboch ich predchádzania a riešení náročných a krízových situácií. Je metodicky postavený tak, aby rešpektoval štyri nasledujúce princípy:

1. Princíp postupného dosahovania emocionálnej zrelosti človeka ako základného predpokladu úspešnej (či prinajmenšom uspokojivej) adjustácie dospelujúceho dieťaťa do sveta dospelých a do života bez závislostí.

2. Princíp biodromálnej dimenzie zdravého psychického vývinu človeka v celoživotnom priebehu (úsilie o limitné dosahovanie deklarovanej emocionálnej zrelosti by malo človeka sprevádzať v priebehu celej jeho životnej cesty).

3. Princíp konkrétneho sociálneho prostredia, v ktorom sa psychický vývin mladého človeka odohráva, a ktorého charakteristiky môžu významne vplývať na jeho zdravý emocionálny vývin tak pozitívne ako i negatívne.

4. Princíp vzájomného prelínania sa sociálno-psychologických zručností získaných absolvovaním programu aj do ďalších oblastí sociálneho a duševného života mladého človeka.

Kvalitatívna štúdia skúmajúca vplyv preventívneho programu „Cesta k emocionálnej zrelosti na emocionálne a sociálne charakteristiky detí informuje, že v skupine dievčat

a rovnako v skupine chlapcov prišlo pod vplyvom absolvovania programu k zvýšeniu extravenzie a k zníženiu neuroticizmu. Tiež bolo zistené, že program významnou mierou prispel k zvýšeniu úrovne sebaznania, pričom väčší efekt sa ukázal byť v skupine chlapcov a podobným spôsobom prišlo aj k zlepšeniu poznania spolužiakov. Pod vplyvom programu sa zlepšovali vzťahy so spolužiakmi a s rodičmi, pričom tento pozitívny posun bol v oboch prípadoch opäť markantnejší v skupine chlapcov.

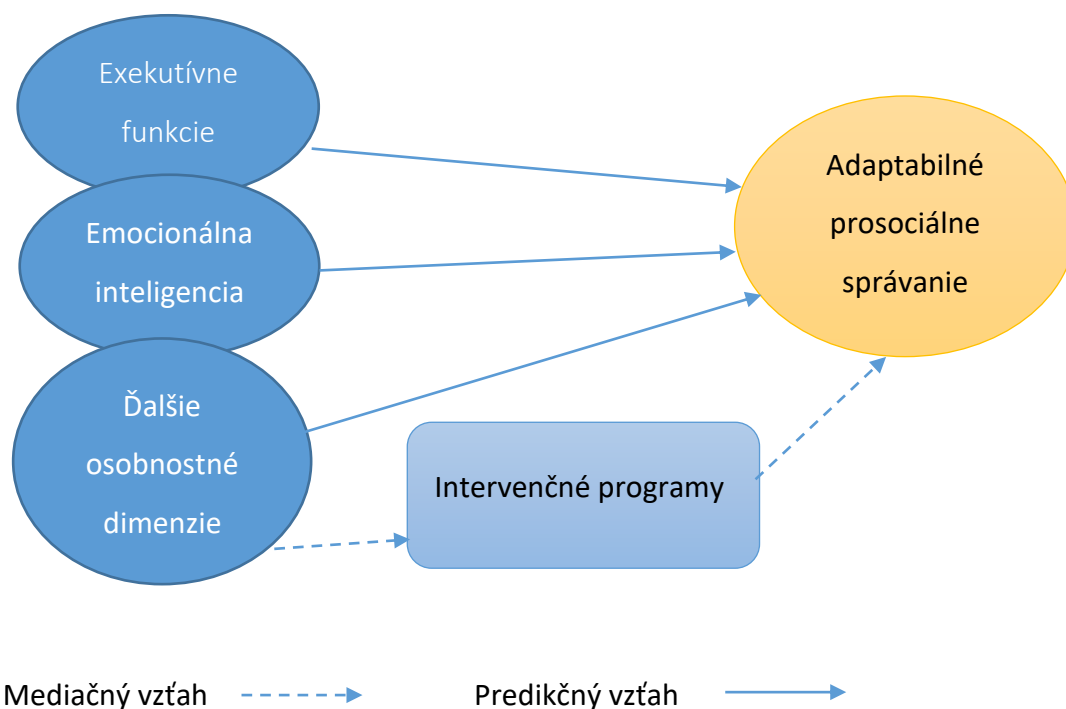
V kontexte so zistenými súvislosťami autori program odporúčajú aplikovať predovšetkým:

- 1) Samostatne v rámci voľno-časových aktivít (je vhodné rešpektovať doporučené časové limity),
- 2) Ako alternatívne aktivity na hodinách etickej výchovy, popr. psychológie (čas možno uvážlivo redukovať, prípadne aplikovať výberovo len niektoré časti programu),
- 3) Ako doplnkový program v činnosti iných školských zariadení, napr. v centrách pedagogicko - psychologického poradenstva a prevencie.

Na základe vyššie uvedených súvislostí sa zdá, že vzájomné prepojenie rozvoja exekutívnych funkcií, emocionálnej inteligencie a ďalších osobnostných charakteristík zahŕňajúce tréning sociálnych kompetencií a komunikačných spôsobilostí je neoddeliteľné a spoločne veľmi efektívne podporujú upevňovanie sebaregulácie smerom k adaptabilnému a prosociálnemu správaniu (obrázok 2).

Potenciál vyššie spomenutých tréningových programov je okrem iného v zlepšení sebaregulácie adolescentov s rizikovým správaním, s predelikventnými a delikventnými sklonmi. Z tohto pohľadu môžu takéto tréningové programy slúžiť aj ako intervenčné programy. Nemenej významný rozmer sa črtá aj na poli prevencie, optimálne vo forme tréningových programov pre deti predškolského a mladšieho školského veku, nakoľko primárna prevencia rizikového správania je najefektívnejšia a najmenej finančne nákladná. Vyššia úroveň exekutívnych funkcií a sebaregulácie predstavuje nemalé množstvo benefitov pre jednotlivca aj spoločnosť, preto považujeme tréningové programy toho typu za užitočné a prínosné.

Obrázok 2 Východiská smerovania k adaptabilnému prosociálnemu správaniu



Výchova k prosociálnosti je v prostredí základných a stredných škôl v súčasnosti najmä súčasťou etickej výchovy, no optimálne by sa mohla prelínať širokým spektrom výchovno – vzdelávacích aktivít realizovaných v školskom prostredí i mimo neho. Podľa Olivara, Roche (1992) by mala výchova k prosociálnosti pozostávať z troch krokov :

1. Kognitívna senzibilizácia (scitlivenie na realitu) umožňuje dieťaťu pochopiť zážitkovou formou alebo pomocou dialógu nejakú novú skutočnosť. Typické formy práce sú pozorovanie, hry so psychologickým podtextom, prezentácia pozitívnych vzorov správania.
2. Nácvik v triede – umožňuje osvojiť si zodpovedajúce spôsobilosti (komunikáciu, úctu k sebe) formou hrania roly, scény, napr. pozdrav, ospravedlnenie sa a pod. Spätná väzba u dieťaťa posilňuje správne vykonanie správania.
3. Prepojenie so životom – umožňuje dieťaťu prepojiť nové poznatky a sociálne spôsobilosti s každodenným životom, napríklad pripraviť milé prekvapenie pre svojho kamaráta.

Výchovné techniky, ktoré podporujú akceptáciu rovesníkmi a empatiu v školskej triede sú dôležité, pretože vytvárajú kontext, ktorý slúži ako podpora v procese učenia. Pri

absencii tohto kontextu sa žiaci môžu obávať neúspechu ako spúšťača výsmechu zo strany kolektívu a straty sociálneho statusu v triede. Podporné učiteľské stratégie smerujú k vytváraniu pocitu bezpečia a vyrovnania sa s prípadným zlyhaním, pričom tento spôsob prežívania a správania žiaci neskôr môžu sprostredkovať aj iným (Alfi, Katz, Assor, 2004).

Na Slovensku je známych niekoľko programov prevencie rizikového správania. Ponuku vnímame ako pomerne širokú. Rôznorodosť v preventívnej práci môže byť podľa nášho názoru spôsobená aj tým, že prevencia je vecou nielen škôl, ale aj centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie so sídlom v každom okresnom meste a ďalších štátnych aj neštátnych organizácií. Prevencia je rozvíjaná a realizovaná aj v školských výchovných zariadeniach, školských kluboch, centrách voľného času, pričom pritom pomáhajú odborní zamestnanci školy aj centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie všetky pomáhajúce profesie, ktoré sú na poskytovanie prevencie vyškolené resp. sa jej nejakým spôsobom venujú (Juhásová, Debnáriková, 2016).

Výchova a vzdelávanie v tomto zmysle vedie k vytvoreniu tzv. starostlivej komunity (*Caring Community*). To znamená, že ak učitelia ochotne pomáhajú žiakom a žiaci cítia z ich strany pocit ochrany a bezpečia, budú sa lepšie vyrovnávať s neúspechom a rovnaké stanovisko zaujmú aj voči spolužiakom. V kontexte vytvárania prostredia starostlivej komunity je odporúčané preukazovať náklonnosť a záujem vo vzťahu, smerom ku každému žiakovi, uplatňovať pravidlá, ktoré zabraňujú násiliu v triede, vzbudzovať empatiu a prosociálne správanie v triede, neuplatňovať súťaživosť ale skôr spolupracujúce vyučovanie.

Súhlasíme s tvrdeniami Gajdošovej a Herényiovej (2002), ktoré uvádzajú výsledky viacerých programov zameraných na rozvoj emocionálnych spôsobilostí detí. Podľa nich emocionálne vyspelé deti sa vyznačujú uvedomovaním si dôsledkov svojho konania, vnímavosťou k citom iných, asertívnym správaním, spoločenskou, prosociálnosťou a ochotou pomáhať. Sú ohľadupľnejšie a skôr si robia starosti o druhých; sú harmonickejšie a efektívnejšie riešia konflikty.

V tomto kontexte stojí za zmienku dokázaná efektivita peer skupín v prostredí školy zameraná na prevenciu rizikového správania prostredníctvom besied alebo školskej mediácie (napr. Labáth, 2006, Bielešová, 2012).

Kolenčík (1997) uvádza, že program, v ktorom sú študenti cvičení ako „peer helpers“ sa po obsahovej stránke môže zameriavať na nasledovné činnosti: nácvik komunikačných schopností, cvičenia empatie, asertivity a rozhodovania, nácvik zručností a schopností počúvať iných, posilňovanie správneho sebahodnotenia, informácie z oblasti drogových závislostí a ich prevencie, informácie z oblasti kriminality a prostitúcie, informácie z oblasti sexuality človeka, výchovy k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu, informácie z oblasti pandémie HIV/AIDS. Mladí ľudia, ktorí absolvujú peeringový program pôsobia medzi svojimi rovesníkmi ako sprostredkovatelia informácií. Peer mediátori majú kompetencie na urovnávanie rovesníckych sporov.

Stotožňujeme sa s Dobešom, Fedákovou a kol. (2006), ktorí poukazujú na fakt, že u mladého človeka, ktorý prešiel dlhodobým a pravidelným sociálno-psychologickým tréningom, je vyššia pravdepodobnosť pozitívnych zmien v oblastiach zvýšenia pocitu vlastnej hodnoty. To prináša vyrovnanejšie vnútorné prežívanie, častejšie pocity šťastia a spokojnosti. Spolu so zvyšovaním pocitu vlastnej hodnoty vzrastá schopnosť kognitívneho učenia, všeobecne platí, že sebaúcta každého človeka má vplyv na vynaložené úsilie.

V prípade, že sa v správaní dospelujúcich už dissociálne formy správania prejavili, je potrebné uvažovať o sekundárnej a terciárnej prevencii v zmysle reedukácie a resocializácie.

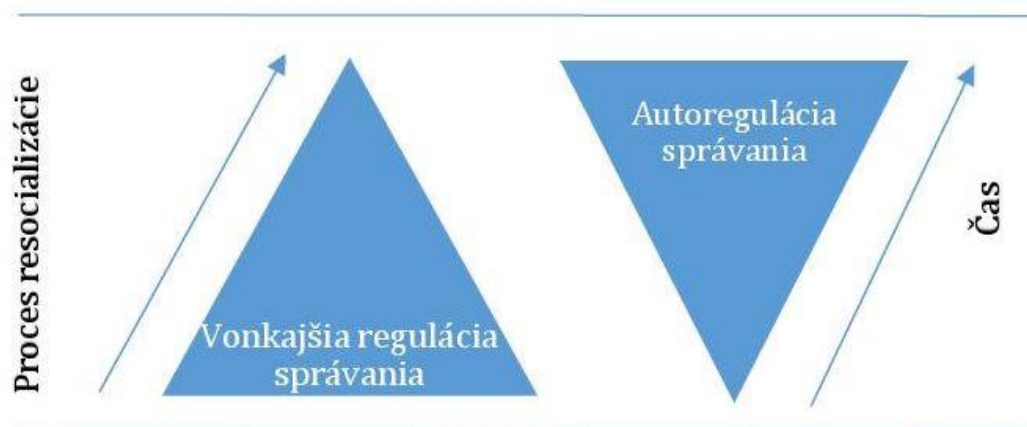
Labáth (2009) charakterizuje štyri okruhy vhodného prístupu v práci s mládežou s dissociálnymi prejavmi v správaní:

1. Interakčný prístup ako cielené budovanie vzťahov, podporovanie interakcií a modelovanie interpersonálnych situácií tak, aby adolescentovi poskytovali primeraný identifikačný vzor, dostatok podnetov k adekvátnemu sociálnemu učeniu, udržiavali a rozvíjali styk s prirodzeným sociálnym prostredím, kde je v reálnych podmienkach možné spevňovať žiaduce postoje a konštruktívne formy správania a tým uľahčiť jeho socializáciu.
2. Diferencovaný prístup predstavuje individualizáciu resocializačných stratégií, reálne vytyčovanie hypotéz a cieľov práce, tvorbu prevýchovných programov a to v individuálnej alebo v skupinovej forme, či už v tradičných alebo netradičných formách (táborové sústredenia, športové a rekreačné aktivity).

3. Integratívny prístup usiluje o spoločný výkladový rámec rôznych prístupov. Ide o hľadanie spoločnej idey, zdieľaných hodnôt a spoločného smerovania.
4. Adaptačný prístup vychádza z behaviorizmu a pracuje najmä s dvomi dimenziami - direktivitou a hodnotením. Direktivita a miera kontroly sa vzájomne prelínajú. Dimenzia kontroly predstavuje všetky typy hodnotenia formálneho i spontánneho. Taktiež Škoviera (2011) vo svojej publikácii „Prevýchova. Úvod do teórie a praxe.“ načrtáva smerovanie systému práce s dospelievajúcimi s dissociálnym správaním.

Obrázok 3 znázorňuje stanovený hlavný cieľ a proces resocializácie adolescenta s dissociálnym správaním. Začiatočnú fázu resocializácie, pre ktorú je typická vonkajšia motivácia a kontrola predstavuje trojuholník vľavo. Druhý trojuholník (vpravo) zobrazuje internalizáciu noriem, ktoré sa prejavujú v správaní jednotlivca.

Obrázok 3 Zmeny v procese regulácie správania (Labáth, 2009, s. 57)



Súhlasíme so Štúrovou (2003), ktorá poukazuje na to, že v procese plánovania opatrení na modifikáciu správania a prežívania adolescenta je veľmi dôležité uvedomiť si príčiny javu, ale najmä jeho priebeh pre praktické zaobchádzanie v liečbe či náprave rizikového stavu. Pre jedincov, u ktorých môžeme hovoriť o psychopatickom vývine, je naliehavá potreba voliť iné programy než u jedincov s neurotickým alebo depresívnym vývinom. V prvej kategórii je na mieste predovšetkým dôraz na behaviorálne postupy, teda na disciplínu, systém, vymedzenie hraníc. V druhej skupine sú na mieste skôr postupy privádzajúce k sebe – podporné a introspektívne. Zatiaľ čo prvá skupina vyžaduje

spravodlivú prísnosť a stenizujúcu autoritatívnosť, druhá skôr permissívny, láskavý a chápaný prístup. V prvej skupine by permissívny prístup na začiatku procesu škodil, bol by kontraproduktívny, druhá skupina by striktný dôraz na disciplínu nezvládla. V živote iba málokedy ide o čisté typy a tak je v prevencii a liečbe žiaduce hľadať vhodné kombinácie postupov.

Maté (2020) upozorňuje na to, že pokiaľ by sa mali školy a iné inštitúcie zodpovedné za výchovu detí zmysluplne zapojiť do prevencie drogových závislostí v podobe vzdelávania, mali by tu najprv vzniknúť emočne podporujúce vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, kde by mali deti pocit, že sú chápané, prijímané a rešpektované. Len v takejto atmosfére je možné efektívne odovzdať potrebné informácie a len v takomto prostredí si mladí ľudia môžu vytvoriť dostatočnú dôveru k dospelým, aby sa na nich mohli obracať so svojimi problémami a obavami.

Prítomnosť láskavej a pevnej autority, ktorá poskytuje bezpodmienečné prijatie a vrelý vzťah je pre mladých ľudí kľúčom k vytvoreniu vzťahov o dôvere, v ktorých môžu bezpečne dozrievať aj v prípade, že v domácom prostredí takýto vzťah chýba. Jednou z foriem prostredia, v ktorom si môžu mladí ľudia zažiť byť autentickí a zároveň prijatí je terapeutická komunita.

Viacerí renomovaní českí a slovenskí autori (Kratochvíl 1979; Kalina 2008; Kožnar 1990; Labáth 2009, 2014; Škoviera, 2011) upozorňujú na vysokú efektivitu vplyvu terapeutickkej komunity cez sebaskúsenosť sýtenú prvkami korekcie v správaní a prežívaní jednotlivca na kritické uvedomovanie vlastnej roly, moci, postojov a empatické porozumenie druhému človeku. Aplikačné možnosti psychoterapie sú výrazne širšie, jej metódy sa uplatňujú v psychologickom poradenstve, v reedukačných a resocializačných systémoch, v sociálnej práci, v socioterapii, v liečebnej pedagogike, v somatickej a celostnej medicíne. Zdieľame názor, že hoci pojem psychoterapie je primárne ukotvený v zdravotníckej terminológii, použitie prvkov psychoterapie v práci s adolescentmi s rizikovým vývinom sa javí ako nevyhnutné i v oblasti školstva a sociálnej práce.

Taktiež aj ďalší autori (Matula, Slovíková, 1999; Nelson, Finch, Hart, 2006; Škoviera, 2011; Gregor, 2013; Lulei, Labáth, 2016) sa zhodujú v širokej variabilite prístupov v práci s rizikovou mládežou prostredníctvom terapeutických smerov hlbinného typu (psychológia self), rodinnej terapie (systemická terapia), behaviorálneho a kognitívne behaviorálneho

zamerania a tiež multisystémového (sociálno - ekologický prístup) a psychofarmakologického ovplyvňovania.

V prevencii rizikového správania je významná miera akceptovania seba samého, odlišnosti iných, prosociálneho správania, preferovania kooperatívneho správania a riešenia problémov, porozumenia skupinovému mechanizmu. Mladý človek sa tak lepšie orientuje v čoraz komplikovanejšom sociálnom svete a je schopný prijímať nové varianty v interpretácii sociálnej reality a predvídania sociálneho správania druhých a jeho dôsledkov (Juhásová, Debnáriková, 2016).

Na základe našich zistení a zistení iných autorov si dovoľujeme formulovať odporúčania pre prax. Zhodujeme sa s viacerými autormi (napr. Gajdošová, Herényiová 2002; Dobeš, Fedáková, 2006; Popelková, Zaťková, 2009) v tom, že sociálno – psychologický tréning je najefektívnejšia forma preventívnych programov. Skupinová práca s adolescentmi podporuje rozvoj exekutívnych funkcií, sociálnej a emocionálnej inteligencie a následne osvojovanie si adaptívnych foriem správania.

Ling et al. (2022) zdôrazňuje, že rozvoju exekutívnych funkcií v adolescencii je dôležité venovať zvýšenú pozornosť najmä v poskytovaní tréningových programov zameraných na posilňovanie sociálnych kompetencií, nakoľko exekutívne funkcie sú ovplyvnené rôznymi faktormi, ako je emocionálny stav, kvalita vzťahov a podpora zo strany rodiny a školy. Prostredníctvom tohto typu rozvoja sa podporuje zdravé rozhodovanie a znižovanie rizikového správania adolescentov. Sociálna a emocionálna podpora má tak isto významný vplyv na rozvoj exekutívnych funkcií a znižovanie rizikového správania adolescentov.

Aby sme efektívne predchádzali rizikovému správaniu u adolescentov, je potrebné uvažovať o komplexnom pôsobení exekutívnych funkcií a ich vzťahu k emocionálnemu a sociálnemu kontextu. Poskytnutie primeraných podmienok pre rozvoj exekutívnych funkcií a posilnenie schopnosti adolescentov riadiť svoje správanie môže prispieť k zdravému a prospešnému vývinu v tomto kritickom období života.

Odporúčame preto systémové riešenie prevencie rizikového správania a to zaradením sociálno – psychologických tréningov do vyučovacích osnov žiakov základných a stredných škôl.

Toto odporúčanie otvára ďalšiu dimenziu problematiky a tou je pripravenosť vybavenosť učiteľov pre špecifiká daného procesu. Táto otázka smeruje ku korekcii filozofie vzdelávania a následným úpravám v študijných programoch pre budúcich učiteľov v zmysle vyššieho dôrazu na sebarozvoj a vytvárania priestoru na získavanie vedomostí a skúseností v procese sociálno – psychologického tréningu.

ZÁVER

Predkladaná publikácia sa venuje problematike determinantov rizikového správania adolescentov a ich vzájomného ovplyvňovania. Ponúka nielen aktuálne teoretické poznatky z oblasti rizikového správania adolescentov, ale tiež poskytuje čitateľovi náhľad do vybraných výsledkov výskumu zameraného na vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania sa dospievajúcich.

Východiskom našej práce bolo skúmať vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania adolescentov. Cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah exekutívnych funkcií a rizikového správania dospievajúcich.

Predpokladali sme, že miera rizikového správania narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov, že kvalita exekutívnych funkcií narastá so vzrastajúcim vekom adolescentov, a že medzi rizikovým správaním sa a exekutívnymi funkciami adolescentov existuje vzťah.

V súlade s našimi predpokladmi a zisteniami domácich a zahraničných autorov (napr. Fischer, Škoda, 2008; Čírtková, 2004; Hanish, Guerra, 2004; Schwartz, 2000, Crick, Bigbee, 1998) sme konštatovali, že rizikové správanie adolescentov má vzrastajúcu tendenciu s pribúdajúcim vekom, pričom v pätnástom roku života sa tento nárast zmierňuje.

V nasledovných krokoch sme sa zameriavali na overovanie súvislostí medzi mierou exekutívnych funkcií a vekom adolescentov. Zaznamenali sme postupný pokles miery exekutívnych funkcií do 14 roku veku s jej následným miernym vzostupom. Taktiež sa potvrdilo, že existujú rozdiely medzi skupinami mladších (10 -11 roční) a starších probandov (12 – 15 roční). Korelačná analýza poukázala na stredne silný vzťah medzi rizikovým správaním a exekutívnymi funkciami, na základe čoho môžeme konštatovať, že so znižovaním kvality exekutívnych funkcií narastá rizikové správanie. Pri analýze vzťahov medzi zložkami rizikového správania a exekutívnymi funkciami bolo zistené, že najsilnejší vzťah je medzi koncentráciou pozornosti a ukazovateľom škola a kamarátstva.

V súvislosti s našimi zisteniami a v kontexte prác renomovaných domácich aj zahraničných autorov smerujú naše odporúčania k nevyhnutnosti etablovania primárnej prevencie rizikového správania v prostredí základných a stredných škôl a to koncepčným, dlhodobo udržateľným a efektívnym spôsobom schopným vytvárať optimálnu školskú

klímu podporujúcu rozvoj emocionálnej inteligencie, exekutívnych funkcií, sociálnych kompetencií v rámci optimalizácie sebarozvoja detí a mládeže.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- AINSWORTH, M.,D.,S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, pp.709-716.
- ADAMOVE, J. (2017). *Vzťahová väzba v detstve a dospelosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F, 2017, 268 s. ISBN: 978-80-88952-91-6.
- ALFI, O., KATZ, I., ASSOR, A. (2004). Learning to Allow Temporary Failure: potential benefits, supportive practices and teacher concerns. In: *Journal of Education for Teaching* [online]. 2004, vol. 30, no. 1, p. 27-41. [cit. 2017-04-02]. Dostupné online: <<http://selfdeterminationtheory.org/SDT/>, ISSN 0260-7476.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- AUNOLA, K., STATTIN, H., & NURMI, J., E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., TICE, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, pp. 351-355.
- BELL, V. (2006). *The executive system and its disorders*. Dostupné online: www.ldchicago/execsystdisorders.pdf.
- BERMAN, A. L., JOBES, D. A., SILVERMAN, M. M. (2007). Adolescent Suicide: Assessment and Intervention. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. 456 p. ISBN 978-1591471936.
- BIELESZOVÁ, D. (2012). Školská mediácia. Riešenie konfliktov a sporov zmierovaním. Bratislava. Iura edition, s.r.o., 90 s., ISBN 978-80-8078-510-9.
- BÍLIKOVÁ, E. (2003). Problémy v správaní. In: *Rozumieť deťom je niekedy zložité*. Spišská Nová Ves: Pedagogicko-psychologická poradňa a Centrum výchovnej a psychologickéj prevencie, 2003. 109 s. ISBN 80-969054-7-3.
- BIZÍKOVÁ, Ľ. (2018). *Školská socializácia a nové výzvy v prevencii*. Dostupné online: <http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/metodiky/skolska-socializacia-nove-vyzvy-prevencii.pdf>.
- BLAIR, C. RAVEN, C. (2014). *School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach*. Doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221, Dostupné

online:

https://www.researchgate.net/publication/264987115_School_Readiness_and_Self-Regulation_A_Developmental_Psychobiological_Approach.

BLAIR, C., RAVEN, C.,C. (2016). Poverty, Stress, and Brain Development: New Directions for Prevention and Intervention. *Acad Pediatr.* 2016 Apr;16(3 Suppl):S30-6. doi: 10.1016/j.acap.2016.01.010. PMID: 27044699; PMCID: PMC5765853.

BLATNÝ, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Garada, 2010. 301 s., ISBN 9788024734347.

BLATNÝ, M., HRDLIČKA, M., SOBOTKOVÁ, V., JELÍNEK, M., KVĚTON, P. & VOBOŘIL, D. (2006). Prevalence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí. *Československá psychologie*, 50(4), 297-310.

BLATNÝ, M., POLIŠENSKÁ, V., BALAŠTIKOVÁ, V., & HRDLIČKA, M. (2005). Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: Hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, 49(6), 524-539.

BONINO, S., CATTELINO, E. CIAIRANO, S. (2005). *Adolescents and risk: Behaviors, functions and protective factors*. Springer Science & Business Media, 2005, 372 s., ISBN 8847002907, 9788847002906.

BOWLBY, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010, 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, J. (2012). *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2012, 400 s., ISBN 978-80-262-0076-5.

BOXMEYER, C.L.; MILLER, S.;ROMERO, D.E.; POWELL, N.P.; JONES, S.;QU, L.; TUELLER, S.; LOCHMAN, J.E. (2021). *Mindful Coping Power: Comparative Effects on Children's Reactive Aggression and Self-Regulation*. *BrainSci.* 2021, 11, 1119. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091119>, (10) (PDF) Mindful Coping Power: Comparative Effects on Children's Reactive Aggression and Self-Regulation. Available from: https://www.researchgate.net/publication/354125578_Mindful_Coping_Power_Comparative_Effects_on_Children's_Reactive_Aggression_and_Self-Regulation [accessed Jul 07 2023].

BRISCH, K.H. (2011). *Poruchy vztahové vazby: Od teorie k terapii*. Praha: Portál. 2011. 312 s. ISBN 978-80-7367-870-8.

- BROWN, T. E. (2006). Executive Functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of Two Conflicting Views. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 53, no. 1, p. 35-46.
- CARPENTER, S. (2001). Teen's risky behavior is about more than race and family resources. *Monitor on Psychology*, 32(1). Dostupné na: <<http://www.apa.org/monitor/jan01/teenbehavior.html>>.
- CARTEROVÁ, R. a kol. (2010). *Mozog. Ilustrovaný sprievodca štruktúrou, funkciami a poruchami*. Bratislava: Ikar. 256 s. ISBN 9788055121949.
- CIRKUS - charakteristika dostupné online: <http://www.zdruzeniestorm.sk/projekty/cirkus/charakteristika.htm>.
- CLEVELAND, M., J., GIBBONS, F., X., GERRARD, M., POMERY, E., A. & BRODY, G., H. (2005). The impact of parenting on risk cognitions and risk behavior: A study of mediation and moderation in a panel of African American adolescents. *Child Development*, 76(4), 900-916.
- CORNBLATH, E. J. et al. (2018). Sex differences in network controllability as a predictor of executive function in youth. *NeuroImage* (2018), doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.11.048>.
- CRICK, N. R., BIGBEE, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 66, s. 337-347.
- ČÁP, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV nakladatelství. 304 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. (2001). *Celkový způsob výchovy*. In Čáp, J. Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, s. 303 –362, ISBN 80-7178- 463-X.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka, Bratislava : Psychodiagnostika.
- ČEREŠNÍK, M., GATIAL, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania* [elektronický zdroj], Nitra : UKF, 2014. CD-ROM, 109 s. ISBN 978-80-558-0658-7.
- ČEREŠNÍK, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra:UKF, 82 s. ISBN 978-80-558-1383-7.
- ČEREŠNÍK, M. (2019) (a). Age and Gender Differences in Risk Behavior in Adolescence in Slovakia. *SAR Journal*, 2 (1), 3 – 8.

- ČÍRTKOVÁ, L. (2003). Dva pohledy na delikvenci dětí a mladistvých. *Kriminalistika*, 36, (4), 241–249.
- ČÍRTKOVÁ, L. (2004). *Forenzní psychologie*. Vysokoškolská učebnice, Praha: Aleš, Čeněk, s.r.o., 2004, 431 s., ISBN 80-86473-86-4.
- ČURÍKOVÁ, Z., GRUBER, M. et al. Metodicko-informačný materiál so zameraním sa na profesionálne rozhodovanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti, s poruchami správania, dostupné online: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/Metodické_materiály, 60 s.
- DAWSON, P., & GUARE, R. (2010). *Executive Skills in Children and Adolescent: A Practical Guide to Assessment and Intervention* (2th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- DENCKLA, M. B. (1996). A Theory and Model of Executive Function: A Neuropsychological Perspective. In LYON, G. R., KRASNEGOR, N. A. (eds.). *Attention, Memory, and Executive Function*. Baltimore: Brookes, 1996.
- DICK, D., M., et al (2007). Parental monitoring moderates the importance of genetic and environmental influences on adolescent smoking. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(1), 213-218.
- DOBEŠ, M., FEDÁKOVÁ, D. a kol. (2006). *AKÍ SME?, Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*, Košice: SVÚ SAV, 2006. 155 s., ISBN 80-969628-1-7.
- DRYFOOS, J., G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press, 1990, 280 pages.
- DUKWORTH, A. (2019). *Grit. Why passion and persistence are the secrets to success*. Penguin Books, 2019, 464 pages.
- DURKIN, K. (1995). *Developmental social psychology*. Wiley, 1995, 776 s., ISBN 0631148299, 9780631148296.
- EITH, Ch., A. (2005). *Delinquency, Schools, and the Social Bond*. New York, NY, USA: LFB Scholarly Publishing LLC, 2005. ProQuest ebrary.
- ENGELHARDT, L.,E.; HARDEN, K.,P.; TUCKER-DROB, E.; CHURCH, J.,A. (2019). The neural architecture of executive functions is established by middle childhood. *NeuroImage* 185: 479-489 (2019).
- ERIKSON, E., H. (1999). *Životní cyklus, rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 128 s., ISBN 807106291X.

- FISCHER, S., ŠKODA, J. (2008). *Speciální pedagogika*. Praha: TRITON, 2008, 196 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s., ISBN 80-07-01177-3.
- GAJDOŠOVÁ, M. (Ed.). (2013). *Chcete zvýšiť kvalitu svojho života? Zmeňte svoj voľný čas*. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2013.
- GATIAL, V. (2013). Aktuálne problémy vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách. In: Sapere Aude 2013 : *Pozitívni vzdelávání a psychologie*. Hradec Králové : Magnanimitas, 2013. S. 341-358, ISBN 978-80-905243-6-1.
- GECKOVÁ, A. (1998). Rodinné prostredie a výchovne problémové správanie adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33(4), s. 320-329.
- GREGOR, P. (2013). *Využitie prvkov psychoterapie pri práci s klientom v teréne. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum, 2013. Dostupné online: <https://mpc-edu.sk>.
- GUARE, R, DAWSON, P., GUARE, C. (2012). *Smart but Scattered Teens. The „Executive skills“ Program for Helping Teens Reach Their Potential*. New Yourk. Guilford Press. Pp. 293. ISBN 978-1-6918-229-8.
- HALL, C., S., LINDZEY, G. (2002). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2002. 510 s. ISBN 8008033843.
- HAMANOVÁ, J. (2000). *Rizikové chování v dospívání*. In Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1.odborný seminář, SZÚ 5. - 7.9.2000 (str. 15-29). Praha: Free Teens Press.
- HANISH, L. D. - GUERRA, N. G. (2004). *Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?* Merrill-Palmer Quarterly. 50(1), s. 17-38. Dostupné online: <https://ace.ucr.edu/>.
- HARRIS, K. M., DUNCAN, G. J., BOISJOLY, J. (2002). Evaluating the role of "nothing to lose" attitudes on risky behavior in adolescence. *Social Forces*, 80(3), 1005-1039.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAŠTO, J. (2009). Vzťahová väzba (attachment) – k typológii v dospelosti. Bielfeldský dotazník klientových očakávaní (BDKO). Metóda zisťovania štýlov vzťahovej väzby u psychoterapeutických pacientov. In: *Psychiatria – Psychoterapia – Psychosomatika*. 2009.

- č. 3. ISSN 1338-7030. Dostupné online: / <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/3-2009/psy3-2009-cla9.pdf/>.
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HERETIK, A. (2004). *Forenzná psychologie*. Bratislava: SPN, 2004, 376 s., ISBN 80-10-00341-7.
- HETHERINGTON, M., J. (2005). *Why trust matters: Declining political trust and the demise of American liberalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- HOFBAUEROVÁ, B. (1999). Vzťahy v primárnej rodine a ich vplyv na formovanie partnerstva. In *Československá psychologie*. 1999. č. 3. ISSN 0009-062X.
- HOFMANN, W., SCHMEICHEL, B., J., BADDELEY, A., D. (2012). Executive functions and self-regulation. In: *Trends in Cognitive Sciences* 16(3): pp. 174-80, 2012. Dostupné online: <https://www.researchgate.net>
- CHMELÍK, J. (2001). *Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty*. Praha : Linde, 2001. 172 s. ISBN 8072012657.
- JELÍNEK, M., KVĚTON, P., VOBOŘIL, D., BLATNÝ, M., HRDLIČKA, M. (2006). Vrstevnická konformita jako faktor rizikového chování mladistvých: struktura, zdroje, dopady. *Československá psychologie*. Roč. 50, č. 5 , s. 393-404.
- JESSOR, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82(4), 331-342.
- JESSOR, R., JESSOR, S., L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York, Academic Press.
- JOYNER, CH., LOPRIZZI, P. (2017). Interrelationships Between Personality, Executive Function and Physical Activity. In *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research* [online]. 2017, vol. 6, no. 2. Dostupné na internete: <<https://bit.ly/2XZRZhM>>. ISSN 2636-8765.
- JUHÁSOVÁ, A., DEBNÁRIKOVÁ, K. (2016). *Školské prostredie ako priestor na prevenciu delikvencie. ISRD 3*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. 152 s., ISBN 978-80-223-4234-6.
- JUHÁSOVÁ, A., GATIAL, V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospelých*. Nitra: PF UKF, 2019. 128 s. ISBN 978-80-558-1461-2.

- JUHÁSOVÁ, A., LULEI, M. (2015). Význam rozvoja komunikačných spôsobilostí detí a mládeže v kontexte školskej mediácie. In: *Mediácia v civilnom, obchodnom a trestnom práve*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 2014. , s. 121-130, ISBN 978-80-971616-0-6.
- KAČÁNI, V. a kol. (2004). *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava:SPN, 2004. 230 s. ISBN 8010004294.
- KALINA, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada. 394 s. ISBN 8024724492.
- KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA, T., UHEREKOVÁ, M. (1998). *Ako poznám sám seba?* Metodická príručka k učebnému textu pre žiakov 5. – 9. ročníka základných škôl a 1. – 4. ročníka gymnázií s osemročným štúdiom. Bratislava: Poľana, 1998. 55 s. ISBN 8096800213.
- KEANE, S. - CALKINS, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2004, 32, s. 409-423.
- KOCOURKOVÁ, J., KOUTEK, J. (2005). Spektrum autodestruktivity v adolescenci – rizikové chování, sebepoškozování, suicidalita. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44(4), 374-379.
- KOHOUTEK, R. (2011). *Identifikace, reedukace a psychoterapie difícilit a poruch chování a prožívání*. Dostupné online: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/41/texty/cze/09_kohoutek_cze.pdf.
- KOLÁŘ, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001, 2005. 256 s. ISBN 80-7178- 513-X.
- KOLENČÍK, M. (1997). Vytváranie a pôsobenie peer skupin mládeže v rámci výchovy k prosociálnosti. In *Quo vadis výchova?* Bratislava: luventa, 1997, s. 130-136. ISBN 80-88893-15-1.
- KOMÁRIK, E. (2017). Učebný potenciál dieťaťa v predškolskom veku. In *Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. ISBN 978-80-223-4468-5, s. 18-23.
- KOMÁRIK, E., MAĐAROVÁ, A., MALÁ, D. (2014). *Charakter. Príspevok k rozvoju morálnej gramotnosti*. Nitra: UKF, 2014.171 s., ISBN 978-80-558-0731-7.

- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik*. Praha, Grada publishing 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- KONČEKOVÁ, L. (2000). *Poruchy psychického vývinu*. Prešov: Grafotlač, s. r. o., 2000. 114 s. ISBN 80-88885-99-X.
- KOUDELKOVÁ, A. (1995). *Psychologické otázky delikvencie*. Praha: Victoria Publishing, 115 s., ISBN 80-7187-022-6.
- KOUKOLÍK, F. (2012). *Lidský mozek: Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Galén.
- KOUTEK, J., KOCOURKOVÁ, J. (2003). *Sebevražedné konání*. Praha: Portál, 2003. 126 s., ISBN 8071787329.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku. 2. rozšírené vydanie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 264 s. ISBN 978-80-555-1719-3.
- KOŽNAR, J. (1990). Psychoterapeutické prístupy v převýchově. *Metodické poznámky k aplikácii psychoterapie v podmienkach ústavnej a ochrannej výchovy*. Vol. 2, .Banská Bystrica: KPÚ.
- KRATOCHVÍL, S. (1979). *Terapeutická komunita*. Praha: Academia. 124 s.
- KRIEGELOVÁ, M. (2008). *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. 174 s., ISBN 978-80-247-2333-4.
- KULIŠŤÁK, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 9788073678913.
- KUMAR, S.- SHARMA, N.- YADAVA, A. (2016). Exploring the Relations between Executive Functions and Personality. In: *The International Journal of Indian Psychology*. 2016, vol. 3, no.7. ISSN 2348-5396.
- LABÁTH, V. (2006). Mediácia – sprostredkovanie pri riešení konfliktov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40, 2, 2006, 170 – 175. ISSN 0555-5574.
- LABÁTH, V. (2009). *Východiská resocializácie porúch správania*. Bratislava: občianske združenie Sociálna práca, 2009, 72 s. ISBN 978-80-89185-32-0.
- LABÁTH, V. (2014). Možnosti a medze uplatnenia psychoterapie u mládeže s poruchami správania. In: *Križovatky V. Poruchy správania. Prevýchova, psychoterapia, resocializácia*. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Medzinárodná spoločnosť výchovných komunit. s. 4 – 10, ISBN 978-80-969253-8-4.

- LABÁTH, V. a kol. (2001). *Riziková mládež: Možnosti potenciálnych zmien*. Praha: SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LABÁTH, V., SMIK, J., MATULA, Š. (2011). *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223- 2756-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LEECH, S.,L., DAY, N., L, RICHARDSON, G., A, GOLDSCHMIDT, L. (2003). Predictors of self-reported delinquent behavior in a sample of young adolescents. *J Early Adoles*. 2003; 23:78 – 106.
- LERNER, R., M., BRENTANO, C., DOWLING, E., M., ANDERSON, P., M., (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society, *New directions in students leadership*, Volume 2002, Issue 95, pp 11-34, dostupné online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/yd.14>.
- LEVČÍKOVÁ, M. a kol. (2013). *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Metodicko-informatívny materiál. Schválené MŠ SR zo dňa 10. apríla 2013, č. 2013-3982/16490:4-914.
- LING, D. & HWANG, A. & BHUIYAN, I. & HUGHES, A. & DIAMOND, A. (2022). *Science communication: Using pop culture to teach children about the brain and behaviour*.DOI. 10.13140/RG.2.2.24588.80001.
- LORENZ, K. (1990). *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama, 1990, 104 s., ISBN 80-7038-212-0.
- LORENZ, K. (1992). *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta, 1992, 237 s., ISBN 80-204-0264-0.
- LULEI, M., LABÁTH, V. (2016). *Delikvencia v kontexte rizikového vývinu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, 114 s. ISBN 978-80-223-4235-3.
- MACEK, P. (1999). *Adolescence*. 1999. Praha: Portál, 200 s. ISBN 807178348X.
- MACEK, P. (2003). *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 2003. 144 s., ISBN 80-7178-747-7.
- MAHONE, E.,M., HAGELTHORN K.,M., CUTTING L.,E., SCHUERHOLZ L.,J., PELLETIER S.,F., RAWLINS C., SINGER H.,S., DENCKLA M.,B. (2002). *Effects of IQ on executive function measures in children with ADHD*. *Child Neuropsychol*. 2002 Mar;8(1):52-65. doi: 10.1076/chin.8.1.52.8719. PMID: 12610776.

- MATÉ, G. (2020). *V říši hladových duchů. Blízká setkání se závislostí*. Praha: PEOPLECOMM, 2020, 528 s., ISBN 978-80-87917-62-6.
- MATÉ, G. (2021). *Roztěkaná mysl. Původ a léčení poruch osobnosti*. Praha: PEOPLECOMM, 2021, 233 s., ISBN 978-80-87917-65-7.
- MATĚJČEK, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 335 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s., ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada. 128 s., ISBN 8024703327.
- MATOUŠEK, O. (1996). *Práce s rizikovou mládeží*. Praha: Portál, 1996. 87 s. ISBN 80-7178-064-2.
- MATOUŠEK, O. a kol. (2008). *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, O. - KROFTOVÁ, A. (2003). *Mládež a delikvencia*. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, O. - MATOUŠKOVÁ, A. (2011). *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATULA, Š., SLOVÍKOVÁ, M. (1999). *Cesta k emocionální zrelosti. Preventivny skupinovo - poradenský program*. Bratislava: VÚPaP, 1999. Dostupné online: <https://www.komposyt.sk>.
- MEZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB. 10. revízia. S účinnosťou od 1. 1. 2022. Dostupné na: <https://www.nczisk.sk/Standarty-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.
- MIOVSKÝ, M., et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze & Togga. Dostupné na: <http://www.pppuo.cz/soubory/SLOVNIK.pdf>.
- MIOVSKÝ, M., URBÁNEK, T. (2002). Tabák, alkohol a nelegální drogy mezi středoškoláky. *Čs. psychologie*, 46 (2), 165-177.

- MIYAKE, A., FRIEDMAN, N., P., EMERSON, M., J., WITZKI, A., H., HOWERTER, A., WAGER, T., D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cogn Psychol.* 2000 Aug;41(1):49-100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734. PMID: 10945922.
- MURDOCK, K., ODDI, K. B., & BRIDGETT, D. J. (2013). Cognitive correlates of personality. *Journal of Individual Differences*, 34(2), 97-104. Dostupné online: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000104>.
- MV SR, (2015). *KONCEPCIA BOJA PROTI EXTRÉMIZMU NA ROKY 2015 – 2019*, dostupné online: <https://www.minv.sk>.
- NELSON, M., W., FINCH, A., J., HART, K., J. (2006). *Conduct Disorder*. New York: Springer Publishing Company, Inc. 362 s. ISBN 0-8261-5615-0.
- OROSOVÁ, O., et al. (2004). Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia-definície a prístupy v ich skúmaní. *Československá psychologie*, 48, 4, s. 306-315.
- PARKER, J. S., BENSON, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 519-530.
- PAVELOVÁ, Ľ. (2015). *Family in the recovery process of an addicted client*. Selected motivational starting points. Србско развојно удружење, Бачки Петровац . 2015, 93 p. ISBN 978-86-80394-03-9.
- PEČEŇÁK, J. (1997). *Neurózy v detskom veku*. Bratislava: PROFIS - Dieťa nielen pre rodičov 4/97, 1997.
- PETERSEN, L., ADDERLEY, A. (2002). *Manuals and training materials – Stop Think Do*. Dospupné online: <http://www.stophinkdo.com>.
- PETERSEN, L., LEWIS, P. (2004). *Stop, Think, Do Social Skills Training : Supplement for Middle Years of Schooling Ages 12-15*. North Adelaide, Australia: Publisher, 110 p., ISBN 0646441485.
- POPELKOVÁ, M. – ZAŤKOVÁ, M. (2009). *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra : FSVaZ UKF Nitra, 2009. 210 s. ISBN 9778-80-8094-269-4.
- PREIS, M. (1998). *Klinická neuropsychologie*. Praha: Grada. 1998, 408 s., ISBN 8071694436.
- PROKOPČÁKOVÁ, A. (1999). How does the parental upbringing participate in emotional problems of adolescents? In: *Studia psychologica*, 1999, roč. 41, č. 4, s.352-355.

- RABOCH, J. a kol. (2015). DSM – 5. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Hogrefe – Testcentrum, 1032 s., ISBN 9788086471525.
- ROMER, D., JAMIESON, P. E., JAMIESON, K. H., LULL, R., AND ADEBIMPE, A. (2018). Parental desensitization to gun violence in PG-13 movies. *Pediatrics* 141:e20173491. doi: 10.1542/peds.2017-3491.
- ŘÍČAN, P. (1989). *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P. (2010). *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SEJČOVÁ, Ľ. (2002). *Deti, mládež a delikvencia*. Bratislava: Album, 290 s. ISBN 80-968667-2-9.
- SCHULENBERG, J., MAGGS, J., L. AND HURRELMANN, K. (Eds.) (1997). *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence*, New York: Cambridge Univ. Press, 1997, pp. 1-19.
- SCHWARTZ, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, s. 181–192.
- SILBEREISEN, R., K., NOACK, P. (1988). On the constructive role of problem behavior in adolescence. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 152-180). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SIMONS, R., L. et al. (1999). Explaining the Higher Incidence of Adjustment Problems among Children of Divorce Compared with Those in Two-Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 61, No. 4 (Nov., 1999), pp. 1020-1033.
- SLAVKOVSKÁ, M. (2014). Exekutívne funkcie - iný spôsob pohľadu na naše deti. *Rodina a škola*. 2014, roč. 62, č. 3, s. 18–19.
- SMITH, R. E., PTACEK, J. T., & SMOLL, F. L. (1992). Sensation seeking, stress, and adolescent injuries: A test of stress-buffering, risk-taking, and coping skills hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1016-1024. Dostupné online: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1016>.
- SOBOTKOVÁ, V., BLATNÝ, M., HRDLIČKA, M., VOBOŘIL, D., KVĚTON, P. JELÍNEK, M., URBÁNEK, T. (2006). Antisociální chování dospívajících a jeho souvislosti s kvalitou školního prostředí. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P. Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2005: sborník příspěvků* (s. 339 – 346). Brno, Psychologický ústav AV ČR.

- STALLARD, P. (2002). *Think Good, Feel Good: A Cognitive Behavioural Therapy Workbook for Children and Young People*, Second Edition, Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 190 s. ISBN: 978-0470025086.
- STEINBERG, L. (2015). *Age Of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Harper Paperbacks, 2015, 272 pages.
- ŠRAMKOVÁ, M. (2006). Využitie programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov v primárnej a sekundárnej prevencii žiakov základných škôl. In: *Prevencia*. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 3/2006. ISSN 1336-3689.
- ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M., MACEK, P. (2007). Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, 51(5), 476-488.
- ŠKOVIERA, A. (2010). Posilňovanie rodičovských kompetencií a zodpovednosti v procese (pre)výchovy dieťaťa. *Križovatky*. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Práca s rodinou“. Bratislava: Maclix, 2010. 138 s., ISBN 978-80-969253-1-5.
- ŠKOVIERA, A. 2011. *Prevýchova. Úvod do teórie a praxe*. Bratislava: FICE. 133 s. ISBN 978-80-969-2534-6.
- ŠPERNOGOVÁ, J. (2014). Program spolupráce rodiny a reedukačného centra. In: *Križovatky V. Poruchy správania. Prevýchova, psychoterapia, resocializácia*. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Medzinárodná spoločnosť výchovných komunit. s. 80 – 90, ISBN 978-80-969253-8-4.
- ŠTÚROVÁ, J. (2003). *Zabudnuté deti*. Nové Zámky: Psychoprof, 2003, 72 s. ISBN 80-968798-4-7.
- ŠULOVÁ, L. (1998). Člověk v rodině. In: Výrost, J., Slaměník I.: *Aplikovaná sociální psychologie I.*, Praha, Portál, 1998, s. 303 – 343, ISBN 8071782696.
- TANGNEY, J., P., BAUMEISTER, R., F., BOONE, A., L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 2004, 72, pp. 271-324.
- TAYLOR, C. A. - LIANG, B. - TRACY, A. J. - WILLIAMS, L. M. - SEIGLE, P. (2002). Genderdifferences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills:

- Evaluation of a Social Competency Program. *The Journal of Primary Prevention*. 2002, 23, s. 259-272.
- TURČEK, K. (2003). *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2003. 168 s. ISBN 80-8877-899-9.
- VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 1999. 444 s., ISBN 80-7178-214-9.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 430 s. ISBN 80-2461-074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VAN LIER, P., A., C., VITARO, F., WANNER, B., VUIJK, P., & CRIJNEN, A., A., M. (2005). *Gender Differences in Developmental Links among Antisocial Behavior, Friends' Antisocial Behavior, and Peer Rejection in Childhood: Results from Two Cultures*. *Child Development*, 76(4), 841–855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x>.
- VEREŠOVÁ, M., HUŠVÉTYOVÁ, J. (2005). Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2005, roč. 40, č. 1. s. 17-30. ISSN 0555-5574.
- VEREŠOVÁ, M., TOMŠIK, R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra: UKF, 2019, 127 s., ISBN 988-80-558-1404-9.
- VOJTOVÁ, V. (2009). Škola pro všechny - vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí. *Orbis Scholae*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2009, 1/3, s. 79 - 97, ISSN 1802-4637.
- VOJTOVÁ, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 330 s. ISBN 978-80-2105-159-1.
- ZEMANOVÁ, V., DOLEJŠ, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 152 s. ISBN 978-80-244-44.

MENNÝ REGISTER

ADAMOVE, J.

ADEBIMPE, A.

ADDERLEY, A.

AINSWORTH, M. D. S.

ALFI, O.

ANDERSON, P. M.

ASSOR, A.

BADDELEY, A. D.

BALAŠTÍKOVÁ, V.

BAUMEISTER, R. F.

BAUMEISTER, R. F.

BELL, V.

BENSON, M. J.

BERMAN, A. L.

BHUIYAN, I.

BIELESZOVÁ, D.

BIGBEE, M. A

BÍLIKOVÁ, E.

BIZÍKOVÁ, Ľ.

BLAIR, C.

BLAIR, C.

BLATNÝ, M.

BOISJOLY, J.

BONINO, S.

BOONE, A. L.

BOWLBY, J.

BOXMEYER, C. L.

BRENTANO, C.

BRIDGETT, D. J

BRISCH, K.H.
BRODY, G. H.
BROWN, T. E.
CALKINS, S. D.
CARPENTER, S.
CATTELINO, E.
CIAIRANO, S.
CLEVELAND, M. J.
CORNBLATH, E. J.
CRICK, N. R.
CRIJNEN, A. A. M.
CUTTING L.E.
ČÁP, J.
ČEREŠNÍK, M.,
ČÍRTKOVÁ, L.
DAWSON, P.
DAY, N. L.
DEBNÁRIKOVÁ, K.
DENCKLA M.B.
DENCKLA, M. B.
DIAMOND, A
DICK, D., M.
DOBEŠ, M.
DOLEJŠ, M.
DOWLING, E. M.
DRYFOOS, J. G.
DUKWORTH, A
DUNCAN, G. J.
DURKIN, K
DYTRYCH, Z.
EITH, CH. A.

EMERSON, M.J
ENGELHARDT, L.E.
ERIKSON, E. H.
FEDÁKOVÁ, D.
FINCH, A. J.
FISCHER. S.
FRIEDMAN, N.P.
GAJDOŠOVÁ, E.
GATIAL, V.
GECKOVÁ, A.
GERRARD, M.
GIBBONS, F. X.
GOLDSCHMIDT, L.
GREGOR, P.
GRUBER, M.
GUARE, C.
GUERRA, N. G.
HAGELTHORN K.M.
HALL, C.
HAMANOVÁ, J.
HANISH, L. D.
HARDEN, K.P.
HARRIS, K. M.
HART, K. J.
HARTL, P.
HARTLOVÁ , H.
HAŠTO, J.
HELUS, Z.
HERÉNYIOVÁ, G.
HERETIK, A.
HETHERINGTON, M.,

HOFBAUEROVÁ, B.
HOFMANN, W.
HOUŠKA, T.
HOWERTER, A.
HRDLIČKA, M.
HRDLIČKA, M.
HRDLIČKA, M.
HUGHES, A.
HURRELMANN, K.
HUŠVÉTYOVÁ, J.
HWANG, A.
CHMELÍK, J.
CHURCH, J.A.
JAMIESON, K. H.
JAMIESON, P. E.
JELÍNEK, M.
JELÍNEK, M.
JELÍNEK, M.,
JESSOR, R.
JESSOR, S. L.
JOBES, D. A.
JONES, S.
JOYNER, CH.
JUHÁSOVÁ, A.
KAČÁNI, V.
KALINA, K.
KAŠPAROVÁ, Z.
KATZ, I.
KEANE, S.
KOCOURKOVÁ, J
KOCOURKOVÁ, J.

KOHOUTEK, R.
KOLÁŘ, M.
KOLENČÍK, M.
KOMÁRIK, E.
KOMÁRKOVÁ, R.
KONČEKOVÁ, L.
KOUDELKOVÁ, A.
KOUKOLÍK, F.
KOUTEK, J.
KOUTEK, J.
KOVALČÍKOVÁ, I.
KOŽNAR, J.
KRATOCHVÍL, S.
KREJČÍŘOVÁ, D.
KRIEGELOVÁ, M.
KROFTOVÁ, A.
KULIŠŤÁK, P
KUMAR, S.
KVĚTON, P.
KVĚTON, P.
LABÁTH, V.
LANGMEIER, J.
LEECH, S.L.
LERNER, R. M.
LEVČÍKOVÁ, M.
LEWIS, P.
LIANG, B.
LINDZEY, G.
LING, D.
LOCHMAN, J.E.
LOPRIZZI, P.

LORENZ, K
LULEI, M.
LULL, R.
MACEK, P.
MACEK, P.
MAŘAROVÁ, A.
MAGGS, J.L.H
MAHONE, E. M.
MALÁ, D.
MATÉ, G.
MATĚJČEK, Z.
MATOUŠEK, O.
MATOUŠKOVÁ, A.
MATULA, Š.
MILLER, S.
MIOVSKÝ, M.
MIYAKE, A.
MURDOCK, K.
NELSON, M. W.
NOACK, P.
ODDI, K. B.
OROSOVÁ, O.
PARKER, J. S.
PAVELOVÁ, Ľ.
PEČEŇÁK, J.
PELLETIER S.F.
PETERSEN, L.
PETERSEN, L.
POLIŠENSKÁ, V.
POMERY, E. A.
POPELKOVÁ, M.

POWELL, N.P.
PREIS, M.
PROKOPČÁKOVÁ, A.
PTACEK, J. T.
QU, L.
RABOCH, J.
RAVER, C.
RAVER, C.C.
RAWLINS C.
RICHARDSON, G. A,
ROMER, D.
ROMERO, D.E.
ŘÍČAN, P.
SEIGLE, P.
SEJČOVÁ, Ľ.
SHARMA, N.
SCHMEICHEL, B. J.
SCHUERHOLZ, L.J.
SCHULENBERG, J.
SCHWARTZ, D.
SILBEREISEN, R. K.
SILVERMAN, M. M.
SIMONS, R. L.
SINGER H.S.
SLAMĚNÍK, I.
SLAVKOVSKÁ, M.
SLOVÍKOVÁ, M.
SMIK, J.
SMITH, R. E.
SMOLL, F. L.
SOBOTKOVÁ, V.

SOBOTKOVÁ, V.
STALLARD, P.
STEINBERG, L.
ŠIRŮČEK, J.
ŠIRŮČKOVÁ, M.
ŠKODA, J.
ŠKOVIERA, A.
ŠPERNOGOVÁ, J.
ŠRAMKOVÁ, M.
ŠULOVÁ, L.
TANGNEY, J. P.
TAYLOR, C. A.
TICE, D. M.
TOMŠIK, R.
TRACY, A. J.
TUCKER-DROB, E.
TUELLER, S.
TURČEK, K. 2003.
UHEREKOVÁ, M.
URBÁNEK, T.
URBÁNEK, T.
VÁGNEROVÁ, M.
VAN LIER, P. A. C.
VEREŠOVÁ, M.
VĚTON, P.,
VITARO, F.
VOBOŘIL, D.
VOBOŘIL, D.
VOBOŘIL, D.
VOHS, K. D.
VOJTOVÁ, V.

VUIJK, P.

VÝROST, J.

WAGER, T.D.

WANNER, B.

WILLIAMS, L. M.

WITZKI, A.H.

YADAVA, A.

ZAŤKOVÁ, M.

ZEMANOVÁ, V.

PRÍLOHY

Príloha 1: Post hoc analýza - vekové porovnanie úrovne (jednotlivých) exekutívnych funkcií dospelých (deskriptívna štatistika zverejnená tiež v publikácii Čerešníka, 2019)

Exekutívna funkcia	Vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
Inhibícia odpovede	10	39	8,95	3,866	,619	4,826	,000
	11	156	9,65	3,746	,300		
	12	185	10,71	4,193	,308		
	13	204	11,19	3,691	,258		
	14	147	10,96	3,686	,304		
	15	139	10,97	3,799	,322		
Pracovná pamäť	10	40	8,93	4,209	,665	6,176	,000
	11	160	9,68	4,013	,317		
	12	188	10,65	3,885	,283		
	13	212	11,02	4,036	,277		
	14	151	11,88	4,064	,331		
	15	138	11,44	4,331	,369		
Emočná kontrola	10	40	11,28	4,237	,670	6,113	,000
	11	157	11,71	3,939	,314		
	12	187	12,84	3,909	,286		
	13	208	13,59	3,989	,277		
	14	151	13,60	3,565	,290		
	15	138	13,69	4,336	,369		
Flexibilita	10	39	9,87	3,928	,629	3,348	,003
	11	153	9,98	4,135	,334		
	12	186	11,01	3,835	,281		
	13	205	10,79	3,685	,257		

Exekutívna funkcia	Vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
	14	150	11,57	3,480	,284		
	15	138	11,46	3,655	,311		
Koncentrácia pozornosti	10	38	8,50	4,177	,678	1,980	,066
	11	152	9,67	4,687	,380		
	12	187	10,44	4,521	,331		
	13	206	10,18	4,227	,294		
	14	152	10,83	4,077	,331		
	15	139	10,12	4,188	,355		
Iniciácia práce	10	37	9,76	4,193	,689	7,813	,000
	11	150	11,01	4,952	,404		
	12	187	12,34	4,496	,329		
	13	207	12,77	4,334	,301		
	14	152	13,72	4,269	,346		
	15	139	13,27	4,690	,398		
Určovanie priorít	10	39	8,82	4,077	,653	1,467	,187
	11	137	10,13	4,289	,366		
	12	178	10,49	3,999	,300		
	13	198	10,42	3,923	,279		
	14	151	10,76	3,939	,321		
	15	139	10,46	4,299	,365		
Organizovanie	10	38	10,26	5,341	,866	,852	,530
	11	134	10,27	4,905	,424		
	12	181	10,45	4,912	,365		
	13	200	10,46	4,642	,328		

Exekutívna funkcia	Vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
	14	151	11,28	4,660	,379		
	15	139	10,94	4,664	,396		
Časový manažment	10	38	9,00	4,627	,751	5,986	,000
	11	135	9,78	4,016	,346		
	12	181	10,51	4,015	,298		
	13	201	10,99	3,897	,275		
	14	150	11,95	3,614	,295		
	15	139	11,44	3,736	,317		
Na cieľ orientovaná vytrvalosť	10	38	9,63	3,166	,514	1,481	,182
	11	137	10,42	3,440	,294		
	12	178	10,70	3,493	,262		
	13	200	10,57	3,521	,249		
	14	151	10,73	3,247	,264		
	15	138	11,30	3,843	,327		
Metakognícia	10	37	8,32	4,144	,681	1,606	,142
	11	135	9,41	4,311	,371		
	12	177	9,89	3,987	,300		
	13	203	9,91	3,818	,268		
	14	151	10,26	3,785	,308		
	15	138	10,20	4,227	,360		
Exekutívne funkcie celkovo	10	32	106,63	34,908	6,171	5,124	,000
	11	119	111,92	32,958	3,021		
	12	164	120,03	32,907	2,570		
	13	179	122,00	28,804	2,153		

Exekutívna funkcia	Vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
	14	141	128,62	23,691	1,995		
	15	133	125,20	31,128	2,699		

Legenda: N - početnosť, M - aritmetický priemer, SEM - štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, F - testové kritérium, p – významnosť

Príloha 2: Post Hoc analýza - vekové porovnanie rizikových prejavov dospelých
(deskriptívna štatistika zverejnená tiež v publikácii Čerešníka, 2019)

	vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
rodina a denné rituály	10	43	3,47	2,520	,384	6,770	,000
	11	167	3,88	2,744	,212		
	12	188	4,56	2,785	,203		
	13	207	4,72	2,904	,202		
	14	149	5,54	2,886	,236		
	15	137	5,13	2,887	,247		
škola a kamarátstva	10	46	3,09	1,458	,215	4,703	,000
	11	185	3,37	1,487	,109		
	12	196	3,75	1,451	,104		
	13	214	3,97	1,530	,105		
	14	151	3,97	1,485	,121		
	15	138	3,73	1,637	,139		
závislostné správanie	10	41	4,85	3,883	,606	10,117	,000
	11	170	4,95	3,452	,265		
	12	185	6,23	3,837	,282		
	13	204	6,76	4,710	,330		
	14	148	7,51	4,393	,361		
	15	126	8,18	4,905	,437		
delikventné správanie	10	45	1,60	3,048	,454	9,317	,000
	11	177	2,40	3,228	,243		
	12	197	3,06	3,348	,239		
	13	218	3,55	4,153	,281		

	vek (roky)	N	M	SD	SEM	F	p
	14	151	4,78	4,310	,351		
	15	139	4,15	3,655	,310		
šikanovanie	10	44	3,05	3,471	,523	3,017	,006
	11	177	4,27	4,818	,362		
	12	195	4,43	4,860	,348		
	13	213	4,91	5,524	,379		
	14	148	4,26	4,439	,365		
	15	135	3,29	3,791	,326		
nevhodné stravovacie a pohybové aktivity	10	43	8,09	3,598	,549	1,691	,120
	11	176	8,51	3,872	,292		
	12	195	9,02	3,648	,261		
	13	207	9,29	3,640	,253		
	14	151	9,47	3,429	,279		
	15	135	9,21	3,562	,307		
rizikové správanie	10	35	23,20	12,872	2,176	6,621	,000
	11	133	26,86	12,995	1,127		
	12	165	31,38	12,692	,988		
	13	178	32,31	15,225	1,141		
	14	126	35,07	13,562	1,208		
	15	112	33,29	12,411	1,173		

Legenda: N - početnosť, M - aritmetický priemer, SEM - štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, F - testové kritérium, p - významnosť

Príloha 3: T test - medzipohlavné porovnanie úrovne (jednotlivých)
 exekutívnych funkcií dospelých (deskriptívna štatistika zverejnená
 tiež v publikácii Čerešníka, 2019)

Exekutívne funkcie	Pohlavie	N	M	SD	SEM	t	p
Inhibícia odpovede	Ch	421	10,580	3,817	0,186	0,053	0,958
	D	470	10,566	3,847	0,177		
Pracovná pamäť	Ch	434	10,608	4,159	0,200	-0,919	0,359
	D	475	10,861	4,129	0,189		
Emočná kontrola	Ch	427	12,569	3,958	0,192	-3,092	0,002
	D	474	13,403	4,116	0,189		
Flexibilita	Ch	418	10,919	3,871	0,189	0,377	0,707
	D	472	10,822	3,776	0,174		
Koncentrácia pozornosti	Ch	420	9,760	4,220	0,206	-2,614	0,009
	D	474	10,525	4,501	0,207		
Iniciácia práce	Ch	420	12,426	4,564	0,223	-0,224	0,822
	D	472	12,496	4,670	0,215		
Určovanie priorít	Ch	404	10,317	4,147	0,206	-0,158	0,875
	D	457	10,361	4,056	0,190		
Organizovanie	Ch	403	10,878	4,883	0,243	1,231	0,219
	D	457	10,473	4,773	0,223		
Časový manažment	Ch	403	10,568	3,917	0,195	-1,486	0,138
	D	459	10,974	4,070	0,190		
Na cieľ orientovaná vytrvalosť	Ch	405	10,867	3,575	0,178	1,621	0,105
	D	454	10,480	3,410	0,160		

Exekutívne funkcie	Pohlavie	N	M	SD	SEM	t	p
Metakognícia	Ch	403	10,074	4,061	0,202	1,488	0,137
	D	454	9,665	3,979	0,187		
Exekutívne funkcie celkovo	Ch	371	120,499	30,199	1,568	-0,290	0,772
	D	418	121,136	31,461	1,539		

Legenda: Ch – chlapci, D – dievčatá, N - početnosť, M - aritmetický priemer, SEM – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, t - testové kritérium (Studentov T test), p – významnosť

Príloha 4: T test - medzipohlavné porovnanie úrovne subškál rizikového správania dospievajúcich (deskriptívna štatistika zverejnená tiež v publikácii Čerešníka, 2019a, 2019b)

Pohlavie		N	M	SD	SEM	t	p
rodina a denné rituály	Ch	438	4,505	2,910	0,139	-1,378	0,168
	D	470	4,770	2,894	0,134		
škola a kamarátstva	Ch	460	3,770	1,532	0,071	0,751	0,453
	D	488	3,695	1,536	0,070		
závislostné správanie	Ch	428	7,014	4,791	0,232	3,066	0,002
	D	458	6,105	4,023	0,188		
delikventné správanie	Ch	459	4,076	4,149	0,194	5,109	0,000
	D	486	2,809	3,464	0,157		
šikanovanie	Ch	455	4,154	4,970	0,233	-0,486	0,627
	D	476	4,307	4,637	0,213		
nevhodné stravovacie a pohybové aktivity	Ch	448	9,330	3,524	0,166	2,600	0,009
	D	480	8,710	3,727	0,170		
rizikové správanie	Ch	369	32,444	13,925	0,725	2,304	0,022
	D	394	30,127	13,851	0,698		

Legenda: Ch – chlapci, D – dievčatá, N - početnosť, M - aritmetický priemer, SEM – štandardná chyba priemeru, SD – štandardná odchýlka, t - testové kritérium (Studentov T test), p – významnosť

Príloha 5: Korelačná analýza exekutívnych funkcií a rizikového správania dospelých

		inhibícia odpovede	pracovná pamäť	emočná kontrola	flexibilita	koncentrácia pozornosti	iniciácia práce
rodina, denné rituály	r	,231	,234	,228	,249	,284	,267
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	878	894	884	873	877	875
škola, kamarátstva	r	,270	,341	,339	,359	,453	,337
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	909	927	918	909	912	910
závislostné správanie	r	,269	,273	,216	,205	,253	,212
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	857	877	871	861	864	863
delikventné správanie	r	,343	,325	,243	,275	,241	,270
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	907	925	916	909	912	910
šikanovanie	r	,268	,150	,274	,202	,184	,154
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	895	912	903	895	900	898
nevhodné stravovacie a pohybové aktivity	r	,221	,262	,239	,246	,299	,252
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	896	913	907	895	899	898
rizikové správanie	r	,399	,366	,363	,344	,380	,360
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	746	762	757	750	752	752

Príloha 5: Korelačná analýza exekutívnych funkcií a rizikového správania dospelých - pokračovanie

		určovanie priorít	organizov anie	časový manažme nt	na cieľ orientovan á vytrvalosť	metakogníci a	exekutívne funkcie celkovo
rodina, denné rituály	r	,239	,212	,269	,213	,259	,343
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	845	847	847	846	843	778
škola, kamarátstva	r	,331	,245	,367	,292	,424	,499
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	879	879	880	878	875	807
závislostné správanie	r	,235	,207	,306	,267	,298	,367
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	835	835	835	834	831	765
delikventné správanie	r	,265	,267	,310	,281	,301	,410
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	877	877	878	876	875	803
šikanovanie	r	,178	,131	,196	,097	,176	,268
	p	,000	,000	,000	,004	,000	,000
	N	866	866	868	865	864	792
nevhodné stravovacie a pohybové aktivity	r	,246	,209	,277	,252	,309	,370
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	865	865	868	865	863	797
rizikové správanie	r	,354	,303	,423	,326	,413	,540
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	727	728	728	728	725	673

Legenda: r - Pearsonov korelačný koeficient, p - významnosť, N - početnosť

Príloha 6: Lineárna regresia exekutívnych funkcií a rizikového správania

ANOVA^a

Model		Suma štvorcov	df	Priemerný štvorec	F	Sig.
1	Regresia	38672,179	1	38672,179	276,775	2,722E-052 ^b
	Residual	93754,861	671	139,724		
	Total	132427,040	672			

a. Závislá premenná: rizikové správanie

b. Prediktory: (Konštanta), exekutívne funkcie

Koeficienty^a

Model		Neštandardizované koeficienty		Štandardizované koeficienty	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Konštanta)	1,268	1,886		,672	,502
	exekutívne funkcie	,252	,015	,540	16,637	2,722E-052

a. Závislá premenná: rizikové správanie

Názov: Rizikové správanie dospelých s dôrazom na vnútorné derminanty
Autorka: Mgr. Andrea Juhášová, PhD.
Recenzentky: doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.
Cover design: Mgr. Andrea Juhášová, PhD.
Vydanie: prvé
Rok: 2023
Rozsah: 120s.
Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Všetky práva sú vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2103-0 (online verzia)

ISBN 978-80-558-2103-0