

**Rizikové správanie,
blízke vzťahy a osobnostné premenné
dospievajúcich v systéme nižšieho
sekundárneho vzdelávania**

Michal Čerešník
Katarína Banárová

Praha 2021

Recenzie: PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.
PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA

(Uveďte původ – Zachovejte licenci).

Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



Táto monografia vznikla s grantovou podporou Univerzity Palackého v Olomouci v rámci projektu *Piliere života. Prosociálnosť a sebaregulácia v kontexte rizikového správania v dospievaní* pod identifikačným číslom IGA_FF_2020_004.

1. vydanie

© Togga, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

© Michal Čerešník, Katarína Banárová, 2021

ISBN 978-80-7476-215-4 (Togga, print)

ISBN 978-80-7476-216-1 (Togga, online: iPDF)

ISBN 978-80-244-5937-0 (VUP, print)

ISBN 978-80-244-5938-7 (VUP, online: iPDF)

DOI: 10.5507/ff.21.24459370

Obsah

Podakovanie	5
Úvod	7
1 Dospievanie a jeho vývinové špecifiká	9
1.1 Vývinové špecifiká obdobia dospievania	18
2 Rizikové správanie dospievajúcich	35
2.1 Rizikové a protektívne faktory syndrómu rizikového správania v dospievaní	41
2.2 Štúdie o rizikovom správaní	43
2.3 Osobnostná vulnerabilita k rizikovému správaniu	48
3 Metóda	52
3.1 Základný súbor a výskumná vzorka	52
3.2 Výskumný cieľ a výskumné metódy	55
4 Výsledky	60
5 Diskusia	85
Záver	90
Súhrn	91
Summary	99
Literatúra	107
Zoznam tabuliek, grafov a obrázkov	114
Menný register	116
Vecný register	118

Podakovanie

Radi by sme sa poďakovali všetkým ľuďom, ktorých ochota a ústretovosť napomohli vzniku a realizácii myšlienky mapovať správanie súčasnej dospievajúcej populácie.

Konkrétne ďakujeme riaditeľkám/riaditeľom i zástupkyniam/zástupcom základných škôl za to, že nám umožnili zozbierať potrebné dáta a mnohokrát flexibilne reagovali na naše potreby a zmeny plánu.

Ďakujeme učiteľkám, ktoré nám umožnili zber dát na vyučovacích hodinách a pomáhali nám pri organizácii a usmerňovaní detí.

Ďakujeme deťom, ktoré vyplnili dotazníky, často s dávkou sebazaprenia a na úkor prestávky.

V neposlednom rade ďakujeme kolegyniam a kolegom za podporu pri realizácii tejto výskumnej aktivity.

Úvod

Pojem rizikové správanie je odbornej i laickej verejnosti viac či menej známy. Zastrešuje mnoho prejavov a skrýva v sebe rôzne formy, od menej závažných až po tie najzávažnejšie. Rizikové správanie sa stalo bežnou súčasťou dospievania, ktoré je sprevádzané mnohými zmenami.

Dospievajúci prechádza zo štádia konkrétnych logických operácií do štádia formálnych logických operácií, v ktorom sa rozvíja abstraktné myslenie a možnosť uvažovať v hypoteticky. Hľadá si zmysluplné miesto v spoločnosti a snaží sa o integráciu do spoločnosti ako plnohodnotný dospelý. Túži po členstvách v sociálnych skupinách a je schopný vernosti a lojality, ktorá z nej vyplýva. Vytvára si vlastnú identitu a ujasňuje si vzťah k sebe samému. Zmeny v období dospievania nie sú pre odbornú verejnosť ničím neznámym. Poznatky psychológie nám umožňujú popísať a pochopiť tieto zmeny a správanie, ktoré zo zmien vyplýva. Optikou dospievajúcich sa však toto všetko stáva spleťou nejasných informácií, z ktorých vyplývajú nejasné pocity k sebe samému, spoločnosti, svojim možnostiam v budúcnosti a pod. Dospievanie prináša do života mnoho neznámeho.

Prostredníctvom rizikového správania môžu dospievajúci riešiť intrapersonálne a interpersonálne problémy, vychádzajúce z množstva zmien charakteristických pre toto obdobie. V oblasti interpersonálnych vzťahov v ňom môžu vidieť benefit ľahšieho nadviazania vzťahov alebo prijatie noriem preferovanej skupiny. Prítomnosť rizikového správania je ovplyvnená aj sebavedomím a sebahodnotením, ktoré v tomto veku reflektujú skôr názor a tlak prostredia, ako subjektívny postoj k sebe samému.

Pravidlom je, že ak sú problémy dospievajúcich riešené prostredníctvom rizikového správania, žiadne pozitívne riešenie to z dlhodobého hľadiska neprináša. Tieto krátkodobé riešenia sú však pre dospievajúcich uspokojivejšie, pretože prichádzajú okamžite.

Je dôležité pomôcť mladým ľuďom prejsť týmto náročným životným obdobím bez veľkých strát. V rodine vytvárať podporujúce a akceptujúce prostredie, plné komunikácie a dôvery, ktoré treba budovať

od skorého detstva. Rodičia by mali byť pre dieťa prvým pozitívnym vzorom, pretože takto internalizované správanie prenáša do ďalších vzťahov. Neskôr je potrebné vytvárať rovnaké podmienky aj v školskom prostredí, v ktorom sa nielen vyučuje, ale aj vychováva.

1 Dospievanie a jeho vývinové špecifiká

Dospievanie je jedno z najnáročnejších období v ľudskom živote. Aj keď predstavuje relatívne krátky úsek v ľudskej ontogenéze (napr. v porovnaní s dospelosťou), človek v ňom prechádza rôznymi vývinovými zmenami, ktoré sa týkajú nielen somatických (morfologických a fyziologických) oblastí, ale aj oblasti psychickej, sociálnej a emočnej. Dospievanie je životná etapa, v ktorej sa mladý človek snaží presadiť svoj názor a postoje nielen voči svojim rodičom, pretože chce získať status dospelého v ich očiach, ale aj voči spoločnosti, v ktorej sa snaží nájsť svoje miesto. Potvrdzuje vlastnú identitu dospievajúceho a definitívne sa oddeľuje od obdobia detstva. Chce sa stať autorom svojho vlastného života. Prechádza zmenami v oblasti myslenia, ktoré mu umožňujú vidieť svet v perspektíve budúcnosti a vo vzťahu k sebe samému.

Ak by sme chceli obdobie dospievania členiť, stretli by sme sa s rôznymi názormi autorov/autoriek na jeho periodizáciu. V roku 1904 vyčlenil Hall obdobie dospievania od 14. do 24. roku života. V súčasnosti sa hovorí o tom, že dospievanie začína okolo 10. roku života, ako (pred) puberta, a končí okolo 19. roku, ako neskorá adolescencia. Tento posun obdobia dospievania do skorších rokov života spôsobilo skoršie pohlavné dozrievanie. Posun konca obdobia na 18 rokov je zapríčinený ukončením stredoškolskej dochádzky, ktorej význam spočíva v prechodovom rituály do dospelosti. Lenže v roku 1900 bolo na strednú školu zapísaných len 10 % populácie, a to bolo dôvodom, prečo si Hall nezvolil za koniec obdobia dospievania vek 18 rokov. Nepredstavoval žiadny prechodový rituál v tomto období.

Obdobie okolo 24 rokov predstavovalo vstup do manželstva a osamostatnenie sa od rodičov (Arnett & Taber, 1994). Ak by sme chceli postupovať v tomto princípe vymedzenia dospelosti, nemali by sme sa vrátiť k 24. roku, ako veku ukončenia dospievania a vstupu do dospelosti? Kam zaradiť vysokoškolských študentov, ktorých prechodových rituál vstupu do dospelosti ešte len čaká?

Americké taxonómie posúvajú koniec obdobia adolescencie až za hranicu 25. roku života, niektoré z nich vymedzujú postadolescentné obdobie po 30. roku. Za hlavný determinant tohto posunu považujú vyriešenie otázky týkajúcej sa vlastnej identity. Pri zohľadnení socio-demografických posunov, ktoré sa dejú v našej spoločnosti (napr. predlžovanie vysokoškolského štúdia, oddialenie vstupu do manželstva, založenie rodiny po 30. roku a pod.), by sme mohli uvažovať o tom, že vymedzenie vlastnej identity (ktorá sa podľa Eriksona (1996) realizuje v období 12.–20. roku) sa uzatvára neskôr. Mnoho dospievajúcich ani po dosiahnutí 18. roku života nevie, kým sú a čo očakávajú od života (Čerešník, 2019).

V dnešnej dobe sa definuje obdobie dospievania vo veku 10–18 rokov. Dospievajúci v tejto vekovej skupine majú spoločné to, že žijú so svojimi rodičmi, prežívajú fyzické zmeny dospievania, navštevujú strednú školu a pod. Vek 18 rokov je aj vekom nadobudnutia právnej zodpovednosti, napríklad právo voliť a podpisovať právne dokumenty (Arnett, 2000).

V podmienkach strednej Európy je akceptované členenie obdobia dospievania na predpubertu, pubertu a adolescenciu. Macek (1999) rozdeľuje adolescenciu na skorú adolescenciu (10/11 až 13 rokov), strednú (14 až 16 rokov) a neskorú adolescenciu (17 až 20 rokov). V terminológii Matějčka (napr. Matějček, 1994) alebo Vágnerovej (napr. Vágnerová, 2000) sa fázy predpuberty a puberty prekrývajú s vymedzením vývinových fáz stredného školského veku a staršieho školského veku. Iný pohľad na periodizáciu prináša Dolejš a Orel (2018), ktorí adolescenciu vnímajú ako celistvé obdobie, ako významný medzník v živote človeka, kedy sa z dieťaťa stáva dospelý.

Vekové vymedzenie obdobia dospievania je, zdá sa, náročné. Začiatok a priebeh adolescencie je variabilný v závislosti od individuálnych, ale aj medzipohlavných rozdielov. Koniec obdobia dospievania je neshpecifický. Ak by malo ukončenie dospievania závisieť od dosiahnutia určitého psychosociálneho postavenia, potom by utváranie identity pre niektorých nikdy neskončilo (Marcia, 1980).

Problém periodizácie dospievania je náročnou úlohou nielen pre ontogenetickú psychológiu, ale aj psychológiu osobnosti. Vstupujú do neho vonkajšie sociokultúrne premenné súvisiace s relativitou sociálnych imperatívov, čakávaní a meniacimi sa sociálnymi rolami, ale aj

subjektívnymi preferenciami a vývinom konkrétneho človeka (Čerešník & Gatiaľ, 2014).

Na dospievanie možno nazerať cez viaceré psychologické prístupy. Sigmund Freud, ako hlavný predstaviteľ psychodynamického prístupu, považuje vo formovaní osobnosti za rozhodujúcich prvých 5 rokov života. Podľa jeho modelu vývinu, dieťa do 6 rokov prechádza tromi štádiami – orálnym, análnym a falickým. V týchto prvých troch štádiách vývin postupuje zo zmien a rastu špecifických impulzov a potrieb. Počas štádia latencie, ktoré trvá ďalších 5 alebo 6 rokov, sú tieto impulzy potláčané. Náhle a podstatné zmeny v adolescencii tieto impulzy reaktivujú a človek prechádza do posledného, genitálneho štádia, štádia zrelosti. Genitálne štádium začína približne vo veku 12 rokov a pokračuje ďalej adolescenciou. Narcistické alebo na seba orientované sily zo skorších štádií sa menia a ľudia začínajú milovať iných z altruistických motívov. Môžeme povedať, že záujem o seba sa mení na záujem a starosť o druhých, čo podmieňuje aj reprodukciu druhu, socializáciu, plánovanie kariéry, prípravu na manželstvo a založenie rodiny (Hall & Lindzey, 1999). Stručný prehľad štádií vývinu a jej dynamiky podľa Freuda uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Štádia vývinu podľa Freuda

Štádium	Vek	Dôležitá dynamika
orálne	do 1. roku života	Jedenie je hlavnou činnosťou dieťaťa. Orálna inkorporácia (vkladanie vecí do úst, jedenie, sanie) a orálna agresia (hryzenie a prežúvanie) sú prototypom pre neskoršie charakterové črty ako je nenásytnosť alebo agresivnosť.
análne	1–2	Nácvik toalety je obvykle prvým stretnutím dieťaťa s disciplínou a vonkajšou kontrolou. Análna expulzia a retencia sú prototypom neskorších charakterových čŕt, ako je nezodpovednosť a/alebo lakomstvo.
falické	2–5	Zvýšenie sexuálnych pudov vedie k masturbácii, vývinu ooidipovského komplexu, kastráciej úzkosti a závidi penisu.
latentné	5–12	Sexuálna aktivita je potláčaná. Energia sa odvádza k iným potrebám, napr. vzdelávaniu a starostlivosti o druhých. Rozvíja sa kapacita pre sublimáciu.
genitálne	12 rokov a viac	V tomto štádiu sa pripája altruistická láska. Plánovanie kariéry, príprava na manželstvo, založenie rodiny.

Zdroj: Hall & Lindzey, 1999; upravené

Psychoanalytická teória Eriksona (1996) nám pomáha lepšie pochopiť zdravý vývin človeka a dôležitosť prekonania jednotlivých vývinových prekážok. Pri vytváraní svojej teórie vychádza z embryológie, z ktorej prebral princíp epigenézy. Erikson do svojej vývinovej schémy zahrnul psychosexuálne aj psychosociálne aspekty rastu a zmeny. Psychosexuálne komponenty Erikson vymedzil na základe Freudových vývinových štádií, ale v niektorých aspektoch sa je jeho teória odlišná. Kladie dôraz na pubertu a adolescenciu, ktoré v jeho schéme predchádzajú genitálnemu štádiu dospelosti. To, čo autora zaujíma viac, sú psychosociálne komponenty vývinu. V rámci psychosociálnych kríz poukazuje na to, že každá kvalita Ega sa objavuje ako odpoveď na vnútorný „základný plán“ i na sociálne prostredie a utvára sa v konfrontácii s rôznymi požiadavkami okolia. „Krizou“ sa rozumie bod obratu, čas, kedy sa značne zvyšuje potenciál aj vulnerabilita. V tabuľke 2 uvádzame stručný prehľad vývinových období podľa Eriksona.

Vráťme sa späť k obdobiu dospievania, ktoré predstavuje V. štádium Eriksonovej vývinovej teórie. Erikson bol v 70.–80. rokoch 20. storočia jedným z najvýznamnejších autorov vo vzťahu k teórii identity, ktorú umiestňuje do ego-psychologického kontextu. Tvorbu identity považuje za epigeneticky založenú psychosociálnu úlohu, ktorá je pre dospievajúcich charakteristická (Marcia, 1980). Toto štádium považuje Freud za vstup do konečného dospelého štádia života, no Erikson o ňom hovorí ako o *začiatku formovania identity* (Hall & Lindzey, 1999). V tomto procese sa rekapitulujú všetky štyri predchádzajúce fázy vývinu a rovnako sú v ňom, zatiaľ implicitne, obsiahnuté aj nasledujúce tri vývinové fázy. V nasledujúcich troch štádiách sa formovanie identity stáva súčasťou anticipácie vlastnej budúcnosti, pretože vytváranie identity je chápané ako celoživotný proces, aj keď pre adolescenciu je to centrálna úloha (Macek, 2003).

V tomto období začína adolescent prežívať svoju individualitu, začína si byť vedomý toho, že je schopný sám kontrolovať svoje túžby, potreby a definovať seba samého, svoje ciele. Je to obdobie, v ktorom si vytvára plány do budúcnosti, čo vedie k náročnému rozhodnutiu, výberu povolania. Toto rozhodnutie ovplyvní, akým smerom sa jeho život bude v najbližších rokoch uberať.

Tabuľka 2: Štádiá vývinu podľa Eriksona¹

Štádium/vek	Psychosexuálny aspekt	Psychosociálny aspekt	Cnosť	Charakteristika vývinu
I. nemluvná 0–1	orálno-senzorický	dôvera vs. nedôvera	nádej	Vzťah matka-dieťa vytvára základ pre (ne)dôveru v seba a druhých. Nádej predstavuje pretrvávajúcu vieru v to, že človek môže dosiahnuť svoje potreby a túžby.
II. rané detstvo 1–3	análnomuskulárny	autonómia vs. pochybnosti	vôľa	Učenie sa sebakontrolovať vytvára pocit nezávislosti. Schopnosť realizovať slobodný výber, kontrolovať a uplatňovať seba samého.
III. hrový vek 3–6	infantilne genitálno-lokomotorický	iniciatíva vs. vina	rozhodnosť	Mobilita a zvedavosť podporujú vývin iniciatívy. Pocity viny súvisiaci s agresivitou a vzdorom. Rozhodnutie je schopnosť sebadovede si postaviť ciele a sledovať ich.
IV. školský vek 6–12	„latencia“ ¹	usilovnosť vs. menejcennosť	kompetentnosť	Kontrola vlastnej kompetentnosti čo predstavuje využívanie fyzických a psychických schopností pri dokončení práce.
V. adolescencia 12–20	puberta	identita vs. konfúzia identity	vernosť	Túžba pri zmysluplnej roli a mieste v spoločnosti. Vernosť ako schopnosť byť lojálny voči ľuďom a ideálom vyplýva z identity, ktorú súčasne posilňuje.
VI. raná dospelosť 20–30	genitalita	intimita vs. izolácia	láska	Prepojenie vlastnej identity s identitou iných.
VII. dospelosť 30–65		generativita vs. stagnácia	starostlivosť	Potreba vytvárať veci vedie ku generativite (produktívitá, tvorivá schopnosť). Ak sa táto potreba nevyjadrí, osobnosť riskuje stagnáciu.
VIII. zrelý vek 65+		integrita vs. zúfalstvo	múdrosť	Spätňý pohľad na život. Človek odovzdáva svoju rokmí nahromadenú múdrosť.

Zdroj: Hall & Lindzey, 1999; Erikson, 2015; upravené

¹ Erikson dáva termín latencia do úvodzoviek. Tento pojem považuje za stručné vyjadrenie toho, čo by radšej opísal ako „odloženie fyzického sexuálneho dozrievania“ (Hall & Lindzey, 1999).

Nie je prekvapujúce, že adolescenti často prežívajú *konfúziu identity* alebo vznik *negatívnej identity* (pocit, že sú potencionálne zlí a nehodnotní). Chcú spraviť dôležité rozhodnutia, chcú sa zúčastniť na živote spoločnosti, ale súčasne sa boja, že spravlia chybu. Sú sebavedomí, ale často aj v rozpakoch, takže ich správanie je nekonzistentné. Stereotypizovanie a projekcia neželaných charakteristík môže viesť k predsudkom a diskriminácii druhých, aj ku kriminálnym činom. Dospievajúci môžu hľadať svoju identitu v aktivitách, ktoré odporujú danej kultúre alebo hodnotám, ktorým ich učili rodičia. Schopnosť rozlišovať medzi dobrým a zlým je časťou pripravenosti pre zapojenie sa do života spoločnosti. V tomto období hrá významnú rolu potreba sunáležania k určitým ľuďom, určitej skupine. Prostredníctvom takejto identifikácie adolescenti testujú svoju lojalitu, čo predstavuje Eriksonom definovaná cnosť *vernoscť*. Vernosť podporuje pretrvávajúci pocit identity. Čím viac sa človek drží svojich hodnôt, bez ohľadu na iné vplyvy, tým je istejšie, že si vytvorí vlastnú identitu. Niektorí dospievajúci nie sú schopní vyriešiť krízu identity a potrebujú obdobie odkladu. Toto obdobie Erikson nazval *psychosociálnym moratóriom*, ktoré predstavuje čas, odloženie záväzkov dospelosti (Hall & Lindzey, 1999).

Eriksonova teória zachytáva vnútorné konflikty, ktorými si človek musí prejsť, aby sa mohol správne vyvíjať a postúpiť do ďalšieho štádia. Nezvládnutie daného konfliktu môže viesť k nežiaducemu správaniu. Zanedbaný alebo zle vyriešený konflikt v ranom detstve môže ovplyvniť vývin človeka aj v neskorších štádiách jeho života. Maladaptácia a malignácia predstavujú negatívne výsledky, ktoré vyplývajú z nesprávneho vyriešenia konkrétnej psychosociálnej krízy v jednotlivých obdobiach. Pojem maladaptácia sa skladá z dvoch častí: adaptácia znamená prispôbenie sa organizmu a predpona mal- označuje niečo zlé, nedostatočné. Čiže pojem maladaptácia znamená neprispôbenie sa. Maladaptívne správanie teda bude označovať neprispôsobivé správanie, následok porušenej adaptability. Pojem malignácia sme prevzali z anglického originálu *malignancies*. Tento pojem sa využíva vo všeobecnosti na označenie zhubného nádoru. V našom prípade ho môžeme definovať pojmom narušenie, ktoré je v niektorých prípadoch až patologické. Rozdiel medzi maladaptáciou a malignáciou je predovšetkým v tom, že maladaptácia predstavuje „ľahšie“ narušenie správania v zmysle sociálneho prijatia, než malig-

nácia. Každá fáza zahŕňa krízu dvoch protichodných emocionálnych síl (protichodných dispozícií) – syntónnej a dystónnej. Pojem syntónny označuje prvé „pozitívne“ dispozície v každej kríze (napr. *identita* v adolescencii). Pojem dystónny označuje druhú „negatívnu“ dispozíciu (napr. *kríza identity* v adolescencii). Na zdôraznenie protichodnosti/konfliktnosti tohto vzťahu využíva Erikson verzus (napr. *identita* vs. *kríza identity* v adolescencii). Maladaptácia vzniká pri extrémnom prijatí syntónneho prvku. Malignácia vzniká pri extrémnom prijatí dystónneho prvku, čo považujeme za nežiadúci výsledok. Pripomíname, že na prekonanie konkrétnej krízy musí existovať rovnováha, pretože extrémna tendencia v oboch smeroch nie je užitočná ani žiaduca. V období dospievania sa mladý človek dostáva do krízy identity (syntónny prvok) vs. konfúzie identity (dystónny prvok). Žiadúcim výsledkom tohto obdobia je prijatie a vnímanie seba samého ako *jedinečnej a integrovanej bytosti*. Tento žiaduci výsledok ale nemusíme dosiahnuť vždy. Pri extrémnom prijatí syntónneho prvku (identity) môže vzniknúť maladaptácia vo forme fanatizmu. Pri extrémnom prijatí dystónneho prvku (konfúzia identity) hovoríme o malignácii, v tomto prípade o odmietaní, zavrňovaní a negativizme, ktoré sa môžu prejaviť uzavretím sa pred spoločnosťou ostatných ľudí. Erikson tieto negatívne výsledky prirovnáva k „batožine“, ktorú si každý človek nesie po celý život. Preto sa snažil tieto pojmy priblížiť, a tým pomôcť ľuďom lepšie pochopiť ich pôvod. (Erikson, 2013; Adamove, 2017)

Erikson považoval ujasnenie vzťahu k sebe samému a hľadanie vlastnej identity za základné vývinové úlohy v období adolescencie. Plnenie vývinovej úlohy môžeme chápať ako proces, ktorý má rôzne podoby. V tomto zmysle rozvinul Eriksonov prístup Marcia (1980). Kľúčovými pojmami v jeho teórii sú *kríza (crisis)* a *záväzok (commitment)*. Pojem *kríza* je fázou, kedy je adolescent vtiahnutý do procesu voľby a rozhodovania sa v dôležitých oblastiach súčasného a budúceho života (napr. vzťahy, voľba povolania). *Záväzok* vyjadruje investíciu a súčasne zodpovednosť v dôležitých oblastiach života, človek prijíma určitý cieľ a tým aj program. Kombinácia prítomnosti/neprítomnosti krízy/záväzku je základom pre klasifikáciu štyroch potencionálnych stavov identity (*identity statuses*) (Macek, 2003). Sú nimi: (1) *dosiahnutie identity (identity achievement)*, (2) *predčasné uzavretie (foreclosure)*, (3) *difúzia identity (identity diffusion)*, (4) *moratórium (moratorium)*. Stavy identity sú definované z hľadiska prítomnosti

alebo neprítomnosti krízy a záväzku v dvoch oblastiach (tabuľka 3): povolanie (*occupation*) a ideológia (*ideology*) (Marcia, 1980).

Tabuľka 3: Kritéria pre určovanie stavu identity podľa Marcia

pozícia v zamestnaní a ideológii	Status identity			
	<i>dosiahnutie identity</i>	<i>predčasné uzavretie</i>	<i>difúzia identity</i>	<i>moratórium</i>
kríza	prítomná	chýba	prítomná alebo chýba	prítomná (<i>in crisis</i>)
záväzok	prítomný	prítomný	chýba	prítomný ale vágny

Zdroj: Marcia, 1980; upravené

Marcia (1980) charakterizuje štyri potenciálne stavy identity takto:

Dosiahnutie identity (identity achievement) – ľudia, ktorí majú skúsenosti s rozhodovacím obdobím a naplňajú povolanie a ideologické ciele, ktoré si sami zvolili.

Predčasné uzavretie (foreclosure) – ľudia, ktorí sa venujú profesijným aj ideologickým funkciám. Tieto im však vybrali rodičia, nie oni sami. Krízu vykazujú len málo alebo vôbec.

Difúzia identity (identity diffusion) – ľudia, ktorí nemajú stanovené profesijné alebo ideologické smery, bez ohľadu na to, či majú skúsenosti s rozhodovacím obdobím.

Moratórium (moratorium) – ľudia, ktorí momentálne bojujú s pracovnými a/alebo ideologickými otázkami. Nachádzajú sa v kríze identity.

Krogerová (2000 in Macek, 2003) sa domnieva, že prechod z dospievania do dospelosti prebieha v tomto poradí: difúzia identity – predčasné uzavretie identity – moratórium – dosiahnutie identity. Vo vzťahu k obdobiu adolescencie by sme mohli uvažovať aj o tom, že na začiatku je fáza predčasného uzavretia identity (ako vplyv prevzatých noriem a hodnôt spoločnosti, zvyčajne od rodičov, ktoré sú zároveň osobne neprežité a nerevidované) a reakcia na prekonanie tohto „implantovaného“ pohľadu na svet je obdobím difúzie identity.

Podľa Marcia (1980) je dôležité, aby status moratória predchádzal statusu dosiahnutia identity. Dospievajúci sa môže nachádzať naraz aj v dvoch štádiách, napr. v profesijnej orientácii je v štádiu moratória a v erotických vzťahoch je zároveň v štádiu difúzie identity. Dôležité

je však to, aby bol proces dospievania zavŕšený stavom dosiahnutia identity a ostatné stavy nepresahovali až do dospelosti. S využitím teórie identity podľa Marcia (1980) by sa dalo predpokladať, že pre pubertu bude charakteristický variant difúznej identity alebo predčasne uzavretej identity. V strednej adolescencii bude frekventovanejšie štádium moratória. Stav dosiahnutia identity, založený na aktívnej explorácii a prijímaní záväzkov, bude typický pre neskorú adolescenciu (Macek, 2003).

Ďalší pohľad na vývin osobnosti nám poskytuje Sullivan (1953). Jeho teória vývinu je založená na sociálnych determinantoch, čím sa podobá Eriksonovej psychosociálnej koncepcii a líši sa od Freudovej teórie ontogenézy, ktorá bola založená na myšlienke vývinu sexuálneho pudu. Sullivan sa domnieval, že osobnosť sa vyvíja v rámci šiestich, jasne diferencovaných období (tabuľka 4).

Tabuľka 4: Štádia vývinu podľa Sullivana²

Štádium	Vek ²	Charakteristika
rané detstvo	0–18 mesiacov	Dieťa sa učí uspokojovať svoje potreby.
detstvo	18 mesiacov až 4 roky	Dieťa sa učí prostredníctvom identifikácie s rodičmi. Učí sa sublimácii.
juvenilné obdobie	4 roky až 8/10 rokov	Dieťa sa učí kooperácii a vyrovnávať sa s autoritatívnymi postavami.
preadolescencia	8/10–12 rokov	Láska k iným.
raná adolescencia	12–16 rokov	Integrácia potrieb intimity a sexuálneho uspokojenia.
neskorá adolescencia	16–20 rokov	Integrácia do spoločnosti dospelých. Seba-rešpekt.
zrelosť	od 20 rokov	Konsolidácia získaného v predchádzajúcich fázach.

Zdroj: Hall & Lindzey, 1999; upravené

Obdobie preadolescencie je veľmi krátke, no mimoriadne dôležité. Trvá len po začiatok puberty. V tomto období sa vytvára začiatok kapacity pre fungovanie v blízkych vzťahoch s inými, ktoré sa vyznačujú skutočnou rovnosťou a zrelou starostlivosťou. Dospievajúci potrebuje kamarátov, spoločnosť ľudí rovnakého pohlavia, niekoho,

² Vekové ohraničenie je len približné. Môže variať až v rámci dvoch alebo troch rokov a zmeny nie sú, podľa autora, nikdy náhle (Chapman, Sullivan, 1976; Sullivan, 1953).

komu dôveruje. Kamarátstvo a „pocit jeho hodnoty“ sú veľmi dôležité. Prostredníctvom takéhoto kamarátstva môže byť mladý človek schopný prekonať problémy, ktoré ho sprevádzali v skorších fázach. V kamarátstvach sa učí, že jedna osoba môže poskytovať druhej osobe nežnosť, starostlivosť a úctu. Podľa Sullivana sa dospievajúci bez priateľstva môže stať obeťou zúfalej samoty a môže tak byť vážne handicapovaný pri riešení úloh adolescencie.

Obdobie ranej adolescencie sprevádzajú fyziologické zmeny, ktoré vedú k rozvoju sexuálnej túžby. Problémy, ktoré vznikajú v tomto období, odrážajú konflikty troch bazálnych potrieb: bezpečnosti alebo oslobodenia od úzkosti, intímnosti, v tomto období s osobou opačného pohlavia, a sexuálneho uspokojenia. Ak potreba intimity neprechádza z kamarátstva s osobou rovnakého pohlavia na blízkosť s osobou opačného pohlavia, mladý človek môže mať problémy pri vytváraní uspokojivého spôsobu sexuálneho správania.

Neskorá adolescencia trvá, až kým mladý človek nezačne s uspokojivým a zodpovedným dospelým sociálnym životom. Finálnym výsledkom tohto obdobia je sebarešpekt, ktorý je predpokladom rešpektu iných. Autor zdôrazňuje, že vo všeobecnosti ponížujeme alebo zhadzujeme druhých preto, lebo majú vlastnosti, ktorých sa bojíme, alebo sa hanbíme, že ich máme sami. Takže ak dokážeme rešpektovať seba, dokážeme rešpektovať aj iných (Hall & Lindzey, 1999).

V tejto časti sme vám predstavili dospievanie, jeho definíciu, periodizáciu a postavenie v niekoľkých vývinových teóriách. V nasledujúcej časti sa bližšie pozrieme na vývinové zmeny v období dospievania. V tomto období človek prechádza mnohými biologickými, emocionálnymi, kognitívnymi zmenami a zmenami v oblasti socializácie, preto považujeme za vhodné členiť toto obdobie na obdobie puberty/ranej adolescencie, strednej adolescencie a neskorej adolescencie.

1.1 Vývinové špecifiká období dospievania

V tejto publikácii sa budeme držať rozdelenia obdobia dospievania na tri časti: obdobie puberty, strednej adolescencie a neskorej adolescencie, z dôvodu kontinuálneho priblíženia zmien, ktoré sa realizujú v tomto období. Na vývin osobnosti v období dospievania treba nazerať ako na proces, ktorý nemá presne stanovené hranice.

Obdobie puberty

Emočný vývin. V puberte prevažujú biologické zmeny charakteristické štartom pubertálnej rastovej akcelerácie a začiatkom pohlavného dozrievania. Pohlavné dozrievanie prináša do života dospievajúceho nové podnety. Vidí, že sa somaticky mení, pohlavné pudy začínajú byť aktívne, mení sa hladina hormónov. Toto všetko vplýva aj na emocionálny a kognitívny vývin jednotlivca. Začína byť precitlivejší na vonkajšie podnety, sám o sebe premýšľa, čo môže viesť k pochybnostiam o sebe (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014).

V období puberty sa emocionalita prejavuje predovšetkým v emočnej labilita a tendencii reagovať precitlivo aj na bežné podnety. Vlastné city môžu adolescentov prekvapiť, nevedia ako ich spracovať. Vnímajú ich ako obťažujúce, čo vedie k ďalšiemu sociálne rušivému zhoršeniu nálady a správania. Pre okolie sa tieto reakcie nezdajú byť primerané. Ich emocionálne prežívanie sa prejavuje väčšou impulzivitou a nedostatkom sebaovládania. Zvyšuje sa introvertné ladenie človeka sprevádzané nechutou prejavovať svoje city navonok (Čerešník & Gatíal, 2014).

Nie vždy je puberta obdobím emocionálne búrlivým a dramatickým. Niekoľko výskumov nepotvrdzuje vždy búrlivosť tohto obdobia. Petersenová (1988) poukazuje na to, že problémy majú hlavne tí dospievajúci, ktorí vykazovali emocionálnu labilitu už v detstve. Tieto emočné problémy ich často sprevádzajú aj v neskorších vývinových štádiách. Tento výskum podporuje naše presvedčenie o tom, že všetko dôležité si dieťa osvojuje v rodinnom prostredí. Obdobie puberty je tým obdobím, kedy sa všetky vlastnosti ukazujú necenzurovane. Vychovávatelia by preto mali viac zaujímať o emócie dospievajúceho v tomto období, než o kognitívny/školský výkon. Toto obdobie je veľmi dôležité pre udržiavanie a rozvíjanie vzťahu medzi dieťaťom a vychovávateľom, ktorý vzniká už v ranom detstve. Vyžaduje si udržanie a posilnenie vzájomnej dôvery a pochopenia, ktoré sa môže realizovať v priateľskej a podporujúcej komunikácii s dospievajúcimi. Dospievajúci si v tomto období hľadá svoje miesto v spoločnosti, ak narazí na neúspech, prežíva pocit izolácie, aj preto je podpora rodiny/učiteľov v tomto období tak dôležitá.

Kognitívny vývin. S nástupom puberty sa spájajú kvalitatívne zmeny v myslení, ktorú Piaget a Inhelderová (2001) označujú ako štádium

formálnych operácií (tabuľka 5). Môžeme vidieť progres od vnímania konkrétnej reality k abstrakcii, k hypotetickému uvažovaniu o realite. Táto nová úroveň myslenia sa nevyvinie náhle, dospievajúci môže v určitých problémových situáciách postupovať v zmysle formálnych operácií, v iných riešeníach môže byť stále viazaný na konkrétne obsahy. Takáto myšlienková autonómia spôsobuje zmenu v riešení problémov, ale aj vzťah k sebe a k svetu. Rizikom hypotetického uvažovania je jeho preceňovanie, ktoré sa prejavuje v presvedčení, že všetko sa dá ľahko zvládnuť. Na druhej strane sa myslenie stáva flexibilnejším, komplexnejším a zameraným na budúcnosť (Čerešník & Gatiaľ, 2014). Vďaka tomuto spôsobu myslenia dokáže porovnať existujúce pomery s ideálnym stavom, ktorý si vytvorí vo svojej myslí. Zároveň sa stáva zdrojom jeho kritickosti, nespokojnosti, sklamaní, nejasnosti a niekedy aj pesimizmu (Kabiček, Csémy & Hamanová et al., 2014).

Tabuľka 5: Kognitívny vývin podľa Piageta

Štádium	Vek	Charakteristika
senzomotorické	do 2 rokov	Dieťa spoznáva reálny, fyzický svet zmyslami a motorickou aktivitou. Najskôr je zamerané na vlastné telo, neskôr na vonkajšie objekty. Ku koncu štádia dieťa dosiahne trvalosť objektov. V tomto štádiu si vypracováva aj istý počet elementárnych citových reakcií, ktoré čiastočne určujú jeho budúci citový život.
predoperačné	2–7 rokov	<i>Symbolické a predpojmové subštádium:</i> Posun od fyzického sveta do sveta symbolov. Procesy poznávania môžu prebiehať v myslí ako predstavy. Usudzovanie je založené na analógiách. Je zaťažené fantáziou. Vývin je spojený s rozvojom jazyka.
		<i>Názorné a intuitívne subštádium:</i> má 3 hlavné charakteristiky: egocentrizmus, centráciu a ireverzibilitu. Typický je aj prezentizmus, kedy čas pre dieťa nie je dôležitý.
konkrétnych logických operácií	7–11 rokov	Dieťa rešpektuje základné zákony logiky len v konkrétnej realite. Myslenie je flexibilnejšie, vytvára úsudky. Nastupuje konzervácia (vie si v myslí zachovať podstatu nadobudnutých poznatkov). Nezamieňa si koincidenciu za kauzalitu.
formálnych logických operácií	od 12 rokov	Poznávanie nie je viazané na konkrétnu realitu. Je schopné uvažovať hypoteticky, rozvíja sa abstraktné myslenie.

Zdroj: Piaget & Inhelderová, 2001; upravené

Rozvoj formálnych operácií a abstraktného logického myslenia v súvislosti s prehĺbeným sebauvedomením vedie často k objaveniu tzv. „sily vlastného rozumu“. Čím môžeme jednoducho povedať to, že dospievajúci prichádzajú k presvedčeniu, že všetko je možné racionálne vyriešiť, pokiaľ by ľudia o veciach skutočne premýšľali. Tento záver však môže spôsobiť polarizáciu vzťahu k sebe samému a k druhým ľuďom. Zdá sa im, že veci sa môžu jednoducho vyriešiť, stačí, aby každý skutočne chcel niečo zmeniť.

V období puberty sa menia aj charakteristiky krátkodobej a dlhodobej pamäte. Zvyšuje sa kvantita dlhodobej pamäte a selektivita a efektívnosť pozornosti. Kombinácia selektívnej pozornosti, kvantity zapamätaných skúseností/informácií, vedomá selektivita a preferencia určitých informácií a schopnosť pracovať prostredníctvom formálnych operácií vedie k väčšej štruktúrálnej a funkcionálnej kapacity procesu spracovávať informácie. V konečnom dôsledku to znamená, že sa zvyšuje schopnosť uvažovať o aktuálnych možnostiach, variantoch riešenia jednotlivých problémov, čím sa tiež zvyšuje vedomie kompetencie a efektívnosti pri ich riešení. To prispieva k pocitom vlastnej autonómie a hodnoty (Macek, 2003).

Morálny vývin. Osvojovanie mravných noriem a hodnôt spoločnosti je považované za kľúčový aspekt socializácie (Macek, 2003). Morálne myslenie sa v priebehu vývinu jednotlivca mení. Podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 2001) detské morálne usudzovanie prebieha v niekoľkých fázach (tabuľka 6).

Tabuľka 6: Morálny vývin podľa Piageta

Vek	Používanie pravidiel	Vedomie pravidiel	
0	motorické štádium	motorické schémy	
1			
2			
3			
4			
5	egocentrické štádium	heteronómia	
6			
7			
8	začínajúca spolupráca		
9			
10			
11			
12	kodifikovanie pravidiel	autonómia	
13			

Zdroj: Heidbrink, 1997; upravené

Heteronómna morálka spočíva v morálnom nátlaku dospelých a vyvoláva v dieťati *morálny realizmus*. Dieťa v tomto prípade považuje každé konanie, ktoré je v zhode s pravidlami dospelých, za dobré, a každé konanie porušujúce pravidlo za zlé. Pravidlo je chápané doslova, bez pochopenia jeho zmyslu. *Autonómna morálka* spočíva v spolupráci a kooperácii. Jednostranná úcta k rodičovskej autorite je nahradená vzájomným rešpektom. Až vtedy, keď je vzájomný rešpekt dostatočne silný, podarí sa prechod k autonómnej morálke (Heidbrink, 1997). Tak, ako dospievajúci prekonávajú svoj egocentrizmus, tak rozvíjajú svoju osobnú morálku.

Podľa kognitívnej teórie morálneho vývinu Kohlberga (1976) sa k obdobiu adolescencie vzťahuje predovšetkým obdobie *konvenčnej morálky* a len okrajovo obdobie morálky *postkonvenčnej* (tabuľka 7). Kohlberg na základe svojho výskumu zistil, že väčšina dospievajúcich vo veku 13 až 15 rokov (56 %) sa nachádza na pomedzí II. a III. stupňa morálneho usudzovania, čo zodpovedá týmto úrovniám morálneho usudzovania (Heidbrink, 1997). *Konvenčná morálka* je založená na princípoch, ktoré dospievajúci odvodzuje z konania ľudí v rôznych situáciách. Byť dobrý v očiach ľudí, na ktorých mu záleží, má pre neho veľkú hodnotu. Len niektorí adolescenti sa dostanú až na úroveň

postkonvenčnej morálky, ktorá predstavuje zvnútornené a individualizované poňatie spravodlivosti a slobody, založenej na prevzatí zodpovednosti za seba samého (Macek, 2003). Podľa Galbraitha a Jonesa (1976) postkonvenčnú morálku dosiahne menej ako 20 % dospeléj populácie. A niektorí ľudia ju nedosiahnu nikdy.

Tabuľka 7: Morálny vývin podľa Kohlberga

Úroveň morálneho usudzovania a vek	Základ morálneho úsudku	Vývinové stupne a charakteristika
predkonvenčná 4–10 rokov	I. Morálne hodnotenie sa zakladá na vonkajších (kvázifyzických) udalostiach, nie na osobách a normách.	Stupeň 1: Orientácia na trest a poslušnosť. To či je nejaké jednanie dobré alebo zlé, závisí od hmotných (fyzických) dôsledkov.
		Stupeň 2: Instrumentálne-relativistická orientácia. Správne konanie sa vyznačuje tým, že účelovo uspokojuje vlastné potreby (niekedy potreby druhých).
konvenčná 10–13 rokov	II. Morálne hodnotenie sa zakladá na prijímaní správnych rolí a toho čo očakávajú iní.	Stupeň 3: Orientácia na súhlas viazaný k určitej osobe. Správne konanie je také, ktoré sa ostatným páči.
		Stupeň 4: Orientácia na právo a poriadok. Správne konanie znamená konať svoju povinnosť a rešpektovať autoritu.
postkonvenčná 13 a viac	III. Morálne hodnotenie sa zakladá na hodnotách a princípoch, ktoré sú platné a použiteľné nezávisle na autorite a na vlastnej identite s týmito princípmi.	Stupeň 5: Orientácia na zákonné správanie a sociálne dohody sú spojené s utilitaristickými rysmi.
		Stupeň 6: Orientácia na všeobecne platné etické princípy. Ide o univerzálne princípy spravodlivosti, vzájomnosti a rovnosti ľudských práv, a rešpektovanie dôstojnosti človeka ako jednotlivca.

Zdroj: Heidbrink, 1997, s. 72–73; upravené

Rozdiel medzi stupňami morálneho usudzovania netvorí ani tak rastúce vedomie morálnych noriem, ako kvalitatívne odlišný spôsob uvažovania o morálnych problémoch. Jednotlivci prechádzajú stupňami vždy postupne a v rovnakom poradí. Vývin môže individuálne prebiehať rozdielne rýchlo alebo sa môže na niektorom stupni zastaviť (Heidbrink, 1997).

Kohlberg chápal ako výsledok morálneho vývinu v puberte socializované, dobre prispôsobené správanie, za ktoré má byť človek ocenený. Piaget bol presvedčený, že výsledkom morálneho vývinu v období puberty je relativizácia pravidiel. Rozdiel medzi nimi spočíva aj v tom, že Piagetove štádiá, ktoré zahrnujú obdobie puberty, boli poslednými, a Kohlbergove sa nachádzajú približne v prvej tretine (Čerešník & Gatial, 2014).

Rodové rozdiely a stereotypy vzťahujúce sa k mužskému a ženskému morálnemu správaniu si všimla Gilliganová (2001). Pre „mužské“ poňatie mravnosti je charakteristický väčší dôraz na abstraktné morálne príčiny a na dodržiavanie nemenných a univerzálnych noriem. Naopak, aktívny záujem o druhých a starostlivosť patrí k „ženskému“ správaniu, ktoré akcentuje ohľaduplnosť, empatiu a snahu vyhnúť sa ubližovaniu druhých ľudí. Tieto rozdiely sa v empirickom výskume niekedy ukazujú, avšak nie sú veľké. Takzvané ženské a mužské poňatie morálky neimplikuje automaticky skutočné rozdiely v mravnosti adolescentov (Čermák, 1989).

Vzťah k sebe samému (počas celého obdobia dospievania). Pre obdobie adolescencie je charakteristická zvýšená sebareflexia, ktorá má na začiatku charakter seba-percepcie a neskôr introspekcie. Ďalším charakteristickým znakom je nestabilný obsah sebapoňatia dospievajúceho. Ukazuje sa, že zapojením sa do procesu regulácie vlastného správania a prežívania má význam pri vytváraní konzistentného a stabilného sebapoňatia. Vnímanie vlastného správania, prežívania a sociálneho porovnávania vedie k *sebahodnoteniu (self-esteem)*. Pre obdobie puberty je objektom sebahodnotenia predovšetkým konkrétne spávanie, s vekom sa sebahodnotenie opiera o komplexnejšiu analýzu motívov a súvislostí, čo umožňuje všeobecnejšie závery (Leahy, 1985 in Macek, 2003). Predmetom sebahodnotenia sa často stavajú aj výkonové charakteristiky a výsledky činností, najmä pre chlapcov/mužov. V adolescencii sa tieto rozdiely čiastočne strácajú v školskom výkone, ktorý je dôležitý pre obe pohlavia rovnako. Súvisí to s perspektívou budúcnosti a prípravou na povolanie (Macek, 2003).

Pozitívny vzťah k sebe samému majú v období puberty a mladšej adolescencie tí, ktorí považujú za dôležitejšie referenčné osoby rodičov a iné dospelé authority, než tí, ktorí preferujú rovesníkov. Adolescenti, ktorí považujú za dôležitejších rovesníkov, sú viac emocionálni, pasívni a menej spokojní v živote a oveľa menej orientovaní na pomoc

rodičov ako ostatní. (Macek & Osecká, 1996). Vekom sa sebahodnoteenie stabilizuje a menej podlieha situačným zmenám.

Pocit vlastnej hodnoty sa odvíja aj od toho, do akej miery adolescent považuje svoje *ja* za autentické. V puberte a strednej adolescencii je vedomie *autentického ja* založené na pociťovaní pochopenia a akceptácii zo strany druhých. V neskorej adolescencii je založené na pociťovaní vlastnej autonómie (Ullman, 1987 in Macek, 2003).

Špecifický význam má v období dospievania predstava tzv. *ideálneho ja*, v ktorom sa zlučujú prvky chceného ja (Akým by som chcel byť?) a požadovaného ja (Akým by som mal byť podľa druhých). V priebehu adolescencie má stále väčší význam z dôvodu zvnútorňovania noriem, ujasňovania hodnôt a predstáv o vlastnej budúcnosti. *Ideálne ja* je v rámci sebareflexie porovnávané s *reálnym ja* (Akým som.) a v tomto zmysle je ukazovateľom sebaaprijatia. (Macek, 2003). Ak je diskrepancia nízka, pôsobí *ideálne ja* ako motivačný činiteľ sebarozvoja. Ak je diskrepancia veľká, dospievajúci môže prežívať pocity úzkosti a viny (Higgins, 1987). Tento rozpor môžeme registrovať aj v období strednej a neskorej adolescencie.

Vzťah k rodine, rovesníkom a spoločnosti. Počas dospievania sa menia aj vzťahy s rodičmi. Nastáva postupná emancipácia od rodiny. Čím hlbšie a istejšie sú vzťahy, ktoré dieťa zažíva v rodine, tým menej komplikovaný je tento proces emancipácie od nej (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014). Pre chlapcov a dievčatá vstupujúcich do druhého desaťročia ich života majú rodičia a vzťahy s nimi odlišný význam než pre mladého človeka o desať rokov neskôr. Na vzťah s rodičmi je treba pozeráť kontinuálne v súvislosti s predchádzajúcim vývinom v detstve, a nie ako na novú kvalitu, ktorá sa objavila s nástupom puberty a v procese dospievania. Petersenová (1988) na základe svojho výskumu uvádza, že ak sa konflikty a nesúlad s rodičmi objavujú vo veľkej miere v etape dospievania, môžeme hovoriť o skupine dospievajúcich s tzv. rizikovým správaním, základ ktorého bol vytvorený skôr ako v adolescencii. Môžeme hovoriť o ranom vývine vzťahovej väzby medzi rodičom a dieťaťom, a jeho patologickej forme. V tomto prípade je však nevyhnutné rozlišovať medzi neistou vzťahovou väzbou z raného detstva a medzi vlastným presadzovaním sa s cieľom o zrovnoprávnenie seba v rodine, čo je jedným z cieľov dospievania. Dôraz sa kladie na spôsob komunikácie medzi dospievajúcim a rodičom. Nie je až tak podstatné to, čo si myslia a povedia rodičia, ale v akom duchu

sa táto interakcie nesie. Macek (2003) píše, že ak sú obaja rodičia vnímaví, otvorení, emočne zaangažovaní, evidujeme vyššiu sebadôveru dospievajúcich. Na druhej strane, ak je matka vnímaná ako emočne chladná a nezaujíma sa o svoje dieťa, sebadôvera 13-ročných sa rapídne znižuje. Výskum tiež ukázal, že vplyv otca sa podobne prejavil u chlapcov, u dievčat sa nepreukázal.

V tomto období dochádza k zmenám v sociálnom poznávaní, sociálnych rolách, komunikácii a chápaní noriem. V sociálnom poznávaní ide konkrétne o nárast záujmu o to, akí ľudia naozaj sú alebo akí by mali byť. Sociálne správanie dospievajúcich sa zlepšuje s nadobúdaním nových skúseností. Zmena sociálnych rolí je spojená s odmietaním autority. V detstve uznávajú autoritu bezvýhradne (väčšinou rodičovská autorita, neskôr autorita učiteľská), v puberte už o nej premýšľajú a neboja sa konfrontácie. Konfrontácia predstavuje tréning vlastných schopností a potvrdenie vlastných kvalít. Komunikácia medzi dospelými a dospievajúcimi je typická zvýšeným napätím a konfliktami, ktoré vyplývajú zo snahy dospievajúcich o rovnoprávnosť. Komunikácia s rovesníkmi je odlišná a špecifická. Komunikačné vzorce, záujmy, hodnoty a iné, sú ovplyvnené príslušnosťou k určitým sociálnym skupinám a skupinovou identitou. Prijímajú normy skupiny a sú pre nich záväzné. Tieto normy nemusia byť kompatibilné s normami a hodnotovým systémom primárnej rodiny. Napriek aktuálnej neakceptácii rodinných noriem, ostáva väčšinou väzba k rodine latentne prítomná (Čerešník & Gatíal, 2014).

K problematike socializácie patria aj špecifiká rolí v školskom prostredí dospievajúcich. Rola žiaka/žiačky je v tomto období špecifická (Vágnerová, 2000 in Čerešník & Gatíal, 2014):

- *stabilizáciou osobného štandardu výkonu* definovaného ako výsledok školskej práce akceptovaný rodičmi a učiteľmi/učiteľkami, ktorý žiak/žiačka dosahuje bez väčšieho úsilia,
- *motiváciou k výkonu*, pri ktorej je dôležitým motivátorom *tendencia príliš sa nenamáhať*; cieľom nie je niečo sa naučiť, ale nedostatť sa do problémov,
- *postojom k učivu*; väčší nápor nejasného a nezrozumiteľného učiva je odmietaný, pretože posilňuje osobnú neistotu,
- *spochybňovaním významu školských vedomostí*, čo priamo súvisí s posunom od vonkajšej k vnútornej regulácii správania,

- *zmenou osobnej perspektívy z cieľa na prostriedok*; anticipácia budúcej profesie má priamy vplyv na prístup k učeniu, preferenciu predmetov a náročnosť stanovených cieľov,
- *postojom k učiteľke/učiteľovi*; jej/jeho pozícia je potvrdená len inštitucionálne; k neformálnemu potvrdeniu pozície dochádza prostredníctvom charakteristik učiteľky/učiteľa ako sú dobrá nálada, zmysel pre humor, pochopenie, počúvanie.

V tomto období sa dospievajúci začína snažiť o integráciu minulých a budúcich rolí. Vychovávateľa (rodičia, učiteľa a pod.) by mali na jednej strane viesť dospievajúceho k optimálnej integrácii do sveta práce a na druhej strane mu ponechať dostatočný priestor k rozvíjaniu vlastných myšlienok a vlôh (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014). Zameranie na budúcnosť, stanovenie dlhodobých cieľov a prispôsobenie života pre ich dosiahnutie dáva adolescentovi tú správnu motiváciu pre zmysluplný život, ktorý je sám o sebe ochranným faktorom pred rizikovým správaním. Naopak prílišné lipnutie na prítomnosti, prežívaní „*tu a teraz*“, nehladenie na následky svojho správania pre budúcnosť môže byť rizikovým faktorom, ktorý vedie k rizikovému správaniu. Podľa Zimbarda a Coulombovej (2017) je to preto, že ľudia orientovaní výhradne na prítomnosť neustále vyhľadávajú niečo nové a vzrušujúce, niečo čo dokáže ich zážitok zintenzívniť. Takéto zameranie smeruje k danému okamihu, na to, čo cítime a robíme. Keď vidíme niečo, čo sa nám páči, ideme do toho, užívame si to, tešíme sa z toho, a na to sa ľahko zvyká. Dospievajúci orientovaní na prítomnosť, v tomto prípade neberú do úvahy k čomu takéto správanie môže viesť, naproti tomu ľudia orientovaní na budúcnosť vždy zvažujú dôsledky svojho správania. Naša budúcnosť závisí na rozhodnutí, ktoré spravíme dnes. Je dôležité nájsť rovnováhu medzi prežívaním tu a teraz a perspektívou budúcnosti.

Obdobie strednej adolescencie

Emočný vývin. Zvláštny význam v strednej adolescencii získavajú emócie a city, ktoré súvisia s erotickou sférou života, estetické city a mravné cítenie. Toto obdobie sa považuje aj za obdobie „*prvého*

vytriezvenia“, kedy človek zažíva konfrontáciu medzi svojimi vysnenými predstavami a realitou všedného dňa (Macek, 2003).

Obdobie strednej adolescencie so sebou prináša rozvoj citových väzieb a porozumenie pojmom ako je láska, česťnosť a slušnosť. To súvisí s rozvojom formálnych logických operácií. Vzťahy medzi chlapcami a dievčatami sú zatiaľ väčšinou len povrchné. Tieto vzťahy sa zakladajú skôr na zdôraznení atraktivity a sexuálneho experimentovania než na intimite. Mnoho dospievajúcich v tomto veku už má informácie o negatívnych dôsledkoch skorého začiatku sexuálneho života. Tieto znalosti však konzistentne neovplyvňujú ich správanie.

Kognitívny vývin. Pokračuje rozvoj formálnych operácií. Dospievajúci v tomto období rozvíjajú úvahu o mravných konvenciách a etickom kódexe (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014). Majú pružnejšie predstavy o morálke, pretože na nich pôsobia rôzne názory ich rovesníkov. Môžeme predpokladať, že adolescenti, ktorí v období raného detstva nadobudli pevné vzťahy s rodičmi (môžeme hovoriť o istej vzťahovej väzbe), budú mať pevnejšie a lepšie základy morálneho správania v dospelosti. Rovesníci, ktorí budú mať odlišné morálne hodnoty, nebudú mať na ich správanie a konanie, ktoré bude v rozpore s ich vlastnými morálnym presvedčeniami, rozhodujúci vplyv.

Vzťah k rodine, rovesníkom a spoločnosti. V období strednej adolescencie dochádza k odlúčeniu od rodičov a primknutiu k rovesníckej skupine. Z tohto posunu vyplývajú aj hádky a nezhody s rodičmi, ktorí cítia separáciu zo strany svojho dieťaťa. Fyzická atraktivita a obľúbenosť sa stáva stredobodom pozornosti oboch pohlaví a je tiež kritickým interpersonálnym faktorom vzťahov a sebavedomia (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014). Je veľmi dôležité, aby sa v tomto období vybudovalo zdravé sebavedomie dospievajúceho, kedy dokáže prijať seba samého takého, akým v skutočnosti je, a akým sa môže v budúcnosti stať. Ako píše Zimbardo (Zimbardo & Coulombová, 2017, s. 147): „Ak je niekto presvedčený, že nie je hodný lásky a dôvery, je takmer nemožné, aby sám miloval alebo lásku prijímal.“

Aj keď sa v tomto období priamy vplyv rodičov na dospievajúcich a ich sebahodnotenie znižuje, stále má svoj význam celková atmosféra v rodine a tiež to, akú pozíciu a rolu v rodine dospievajúci zastáva. Macek & Lacínová (2012) upozorňujú, že aj napriek tomu, že rodičovské vzťahy ustupujú dozadu, vzájomná tolerancia a akceptácia ostáva. Tieto pocity sú zakotvené vo vzájomnej dôvere, ktorá sa buduje v ranom

detstve jednotlivca. Rodinné prostredie významne ovplyvňuje vývin dieťaťa a dospelujúceho, na čom sa zhoduje viacero autorov/ autoriek (napr. Čerešník, 2016a; Čerešník, Tomšík & Čerešníková, 2017).

Neskorá adolescencia

Kognitívny vývin. Myslenie je v tomto období menej egocentrické a viac zamerané na prosociálne správanie k iným, s čím súvisí väčší záujem o etické a morálne hodnoty, ktoré sa začali rozvíjať už v predchádzajúcich rokoch. Dospievajúci sa začínajú zaoberať abstraktnými otázkami zmyslu života, bytia, religiozity a pod. V tomto období by mal mať dospelujúci zodpovedanú otázku vlastnej identity, čo mu umožňuje presunúť svoju pozornosť zo seba samého na druhých ľudí.

Morálny vývin. Vysoká variabilita hodnotových preferencií zostáva v tomto období zachovaná. Niektoré funkcie sa ďalej diferencujú a špecifikujú. Väčší význam začínajú mať hodnoty, ktoré súvisia s partnerskými vzťahmi, s rodinným životom a so svetonázorovou orientáciou (Macek, Osecká, Kostroň, 1997 in Macek, 2003).

Základná hodnotová orientácia v adolescencii do značnej miery ovplyvňuje život v dospelosti. Švédsky výskum (Stattin & Kerr, 2001 in Macek, 2003) preukázal, že dospelí vo veku 37 rokov napĺňali vo svojom živote špecifickým spôsobom hodnotové orientácie, ktoré si osvojili v adolescencii. Z výskumu vyplynulo, že na seba orientovaní adolescenti boli v dospelosti menej spokojní s vlastným životom, mali viac problémov v partnerskom vzťahu a častejšie sa správali rizikovo než na druhých orientovaní adolescenti.

Vzťah k rodine, rovesníkom a spoločnosti. Sexuálne experimentovanie postupne mizne a dospelujúci sa orientuje na trvalejšie vzťahy. Intímne vzťahy začínajú v ich živote hrať veľkú rolu. Chápu ich ako lásku a záväzok (Kabíček, Csémy & Hamanová et al., 2014). V neskoraj adolescencii sa vzťahy s rodičmi stabilizujú a súčasne diferencujú. Na jednej strane sa im čoraz viac vzdávajú a stávajú sa autonómnymi. Na druhej strane sa im približujú prostredníctvom vlastnej internalizácie hodnôt, postojov a preberaním zodpovednosti. Sú až prekvapivo blízke hodnotám ich vlastných rodičov. Rodičia sú vo väčšej miere než doteraz zakomponovaní do vnútorných psychických štruktúr dospie-

vajúceho, predovšetkým do vnímania seba samého. Fungujú ako vnútorná miera sebahodnotenia (Macek & Lacinová, 2012).

Vynárajúca sa dospelosť (emerging adulthood)

Autorom konceptu vynárajúcej sa dospelosti je Arnett (2000). Je to relatívne nová koncepcia dospievania, zameraná na obdobie od 18. do 25. roku života. Obdobie vynárajúcej sa dospelosti, nie je ani obdobím adolescencie, ani mladou dospelosťou (*young adulthood*), ale je od nich teoreticky aj empiricky odlišná.

Vynárajúca sa dospelosť je obdobím, kedy dospievajúci skúšajú rôzne smery života v láske, práci a svetonázoroch. Nejde o kultúrne univerzálny fenomén. O vynárajúcej sa dospelosti, ako o osobitnom životnom cykle, môžeme hovoriť len v spoločnosti, ktorá svojim usporiadaním a normami umožňuje odložiť preberanie rolí, typických pre dospelosť na neskôr.

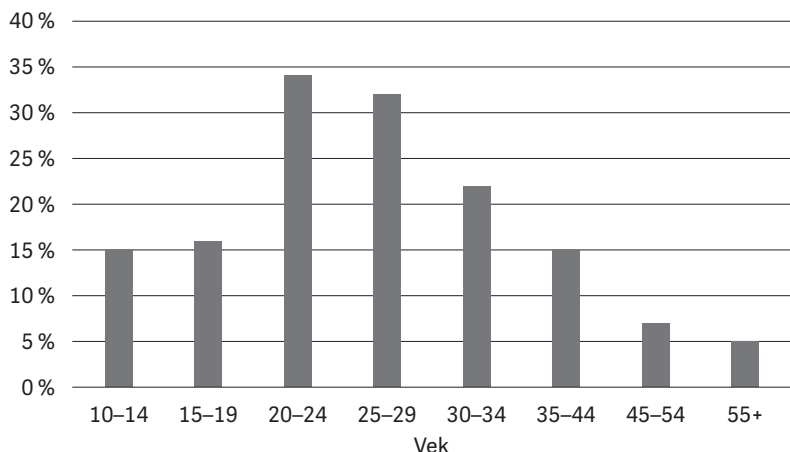
Podobnú myšlienku prezentuje vo svojich prácach Erikson (1968) v podobe psychosociálneho moratória, počas ktorého môže mladý dospelý prostredníctvom experimentov so sociálnymi rolami, nájsť svoje miesto v spoločnosti. Zdá sa, že Erikson, bez pomenovania, rozlíšil obdobie, ktoré je v niektorých ohľadoch adolescenciou a v niektorých ohľadoch mladou dospelosťou, ale striktne nie je ani jedným. Je obdobím, v ktorom sú záväzky a zodpovednosť oneskorené, zatiaľ čo experimenty, ktoré začali v dospievaní, pokračujú a zintenzívňujú sa (Arnett, 2000).

Zjednocujúcim znakom vynárajúcich sa dospelých je zmena bydliska. Vynárajúci sa dospelí majú najvyššiu tendenciu meniť bydlisko v každej vekovej skupine. Rindfuss (1991 in Arnett, 2000) to popísal ako najvyššiu mieru mobility (zmeny bydliska) v polovici dvadsiateho storočia (graf 1). Toto obdobie nazýva „demograficky hustým“ z dôvodu mnohých demografických zmien.

Ako môžeme vidieť na obrázku 1, v žiadnej vekovej skupine nemenia jednotlivci svoje miesto bydliska tak často ako v období medzi 20. až 24. rokom života. Až 40 % skúmanej populácie zahŕňa do tejto zmeny aspoň raz návrat a odchod do/z „rodičovských domov“. Tieto časté zmeny v bývaní počas vynárajúcej sa dospelosti odrážajú jej exploračnú kvalitu, pretože k týmto zmenám často dochádza na konci

jedného obdobia, ktoré uzatvárajú alebo na začiatku iného obdobia, ktoré začínajú (napr. na konci spolužitia, začatie alebo ukončenie vysokej školy, na začiatku nového zamestnania v novom meste).

Graf 1: Podiel ľudí meniacich bydlisko vo vzťahu k veku v americkej populácii



Zdroj: Arnett, 2000; upravené

Vynárajúci sa dospelí sa sami nevidia ako dospelí, ale ani ako adolescenti. Amerických dospievajúcich sa pýtali, či cítia, že dosiahli dospelosť. Väčšina respondentov vo veku 23 rokov neodpovedala ani áno, ani nie, ale nejednoznačne v niektorých ohľadoch áno, v niektorých nie (Arnett, 2001). Reflektuje to ich subjektívny pocit, že opustili adolescenciu, ale ešte nevstúpili úplne do mladej dospelosti. Toto obdobie nevedia pomenovať, nemajú preň meno, čo koniec koncov nemá ani spoločnosť sama. Možno je pre mladých ľudí ťažké pociťovať, že dosiahli dospelosť predtým, ako si vytvoria stabilné bydlisko, ukončia školu, začnú svoju kariéru, usadia sa a založia rodinu. Veď práve tieto demografické prechody, považuje spoločnosť za potrebné pre dosiahnutie dospelosti (Arnett, 1997). Ale to, čo spoločnosť považuje za dôležité demografické prechody, sa od mienky vynárajúcich sa dospelých odlišuje. Charakteristiky, ktoré sú pre vynárajúcich sa dospelých najdôležitejšie, v ich subjektívnom zmysle pre dosiahnutie dospelosti, sú individualistické vlastnosti charakteru. Konkrétne prijatie zodpovednosti za seba samého a nezávislé rozhodovanie sa. Treťou charak-

teristikou je finančná nezávislosť (Arnett, 1998). Po dosiahnutí týchto individuálnych charakteristík sa, podľa vynárajúcich sa dospelých, stávajú mladými dospelými. Obdobie vynárajúcej sa dospelosti im dáva dostatok času na ich dosiahnutie.

Vynárajúca sa dospelosť je charakteristická skúmaním identity. Kľúčovou črtou novovzniknutej dospelosti je práve to, že je to obdobie života, ktoré nám ponúka príležitosť na skúmanie identity v oblasti lásky, práce a svetonázoru. Aj keď Erikson (1996) považoval za kritické obdobie na formovanie identity adolescenciu, veril, že industrializované spoločnosti umožňujú predĺženie dospievania na skúmanie identity. Skúmanie identity je súčasťou získania širokého spektra životných skúseností pred prevzatím zodpovednosti dospelých. Absencia trvalých záväzkov týkajúcich sa rolí v období vynárajúcej sa dospelosti umožňuje určitý stupeň experimentovania, ktorý pravdepodobne nebude neskôr možný. Do veľkej miery skúmajú vynárajúci sa dospelí svoju identitu samostatne, bez spoločnosti svojich najbližších príbuzných. Čo im prináša nielen možnosť osamostatnenia sa a prijatie zodpovednosti za seba samého, ale tiež umožňuje experimentovanie vo vlastnom živote. Pre ľudí, ktorí si želajú rôzne romantické a sexuálne zážitky, nastal čas práve vo vynárajúcej sa dospelosti, pretože sa znížil rodičovský dohľad a existuje len malý normatívny tlak spoločnosti na vstup do manželstva. Podobne je obdobie vynárajúcej sa dospelosti časom na vyskúšanie neobvyklých pracovných a vzdelávacích možností. Obdobie vynárajúcej sa dospelosti vytvára priestor pre experimentovanie s novými sociálnymi rolami a skúmanie vlastnej identity. Vynárajúci sa dospelí majú možnosť cestovať do iných krajín, čo môže byť súčasťou ich vytvárania identity, kedy si rozširujú škály osobných zručností pred prijatím trvalejšieho rozhodnutia, týkajúceho sa ich dospelosti (Arnett, 2000). Do dospelosti vstupujú ako plnohodnotní dospelí, ktorí majú ujasnenú predstavu o svojom živote a budúcnosti, a tým sa stávajú stabilnejší a rozhodnejší vo svojom profesijnom aj osobnom živote.

Tvorba identity zahŕňa vyskúšanie rôznych životných možností a postupné smerovanie k trvalým rozhodnutiam. Vo všetkých troch vyššie spomínaných oblastiach, začína tento proces v dospievaní, ale svoje miesto má aj vo vynárajúcej sa dospelosti.

1. *Láska*. Randenie poskytuje adolescentom prvé zážitky romantickej lásky a sexuálneho experimentovania. Tieto vzťahy trvajú len niekoľko týždňov alebo mesiacov (Feiring, 1996 in Arnett, 2000) a len málo adolescentov očakáva, že zostane celý život so svojou „školskou láskou“. Vo vynárajúcej sa dospelosti sa skúsenosti v láske stávajú intímnejšie a vážnejšie. Pri randení sa kladie väčší dôraz na skúmanie potenciálu emočnej a fyzickej intimity a menej na potešenie. Romantické vzťahy, ktoré vzniknú v tomto období, trvajú dlhšie ako v adolescencii. V adolescencii je implicitnou otázkou: „S kým by som si užil, tu a teraz?“, naopak vo vynárajúcej sa dospelosti sa stáva implicitnou otázkou: „Vzhľadom na to, aký som človek, akého človeka by som si prial mať za partnera po celý život?“.
2. *Práca/pracovné skúsenosti*. Adolescenti uvádzajú, že ich pracovné skúsenosti (brigády v reštauráciách, maloobchodných predajniach a pod.) zlepšujú ich schopnosti v takých oblastiach ako je riadenie ich času a peňazí (Mortimer, Harley & Aronson, 1999), no ich zamestnanie neposkytuje vedomosti alebo skúsenosti, ktoré využijú v ich budúcom zamestnaní (Steinberg & Cauffman, 1995). Nevnímajú svoju prácu ako odbornú skúsenosť, ale ako spôsob financovania svojho voľného času. Vo vynárajúcej sa dospelosti sa pracovné skúsenosti viac zameriavajú na prípravu pracovnej role v dospelosti. Pri skúmaní pracovných možností, skúmajú aj otázky identity „V akej práci som dobrý?“ „Aké sú moje šance na získanie práce v odbore, ktorý mi najviac vyhovuje?“ Pre vynárajúcich sa dospelých sa stáva bežnou voľba vysokoškolského štúdia, ktoré ich pripraví na povolanie. Postgraduálne štúdium im umožňuje zmeniť smer prípravy na povolanie, ktorú si vybrali ako vysokoškoláci (Arnett, 2000). Vynárajúci sa dospelí trávajú viac voľného času produktívnymi činnosťami (škola, práca) ako ktorákoľvek iná veková skupina mladšia ako 40 rokov (Larson, 1990). Sú optimistickí pri dosahovaní svojich dlhodobých cieľov.
3. *Svetonázory*. Svetonázory sú často hlavnou súčasťou kognitívneho vývinu počas vynárajúcej sa dospelosti. Podľa Perryho (1999), vynárajúci sa dospelí často vstupujú na vysokú školu so svetonázormi, ktoré si osvojili v priebehu detstva a adolescencie. Vysokoškolské vzdelanie ich vedie ku konfrontácii s rôznym svetonázorom. Na konci vysokoškolského obdobia často odchádzajú

s inými svetonázormi, než s tými, s ktorými prišli a naďalej ostávajú otvorení ich úpravám.

Hoci obdobie vynárajúcej sa dospelosti je pre mnohých ľudí obdobím života mimoriadne plným a intenzívnym, nie je vždy všetko podľa ich predstáv. Experimentovanie v láske niekedy vedie k sklamaniu, rozčarovaniu alebo odmietnutiu. Experimentovanie v práci zase k nedosiahnutiu najžiadanejšej práce, ktorá by ich uspokojovala a naplňovala. Vynárajúci sa dospelí niekedy odmietnu detskú vieru bez toho, aby sa na jej miesto prijali čokoľvek presvedčivejšie (Arnett & Jensen, 1999).

2 Rizikové správanie dospievajúcich

Pojem „rizikové správanie v dospievaní“ je v odbornej literatúre relatívne dobre akceptovaný. Alternuje pojem „sociálno-patologické javy“, ktorý je pre potreby psychologickkej a pedagogickej praxe málo inkluzívny (Čerešník, 2016a, 2016b). Pojem „sociálno-patologické javy“ nadväzuje na sociologické výskumy a predpokladá, že dospievajúci, ktorí sa správajú nevhodne, sa správajú „choro“. Nevhodnosť správania a testovanie hraníc ale automaticky neznamená chorobnosť vzťahovosti. Prikláňame sa k používaniu pojmu rizikové správanie a odporúčame používať pojem „sociálno-patologické javy“ len v súvislosti so závažnými formami rizikového správania.

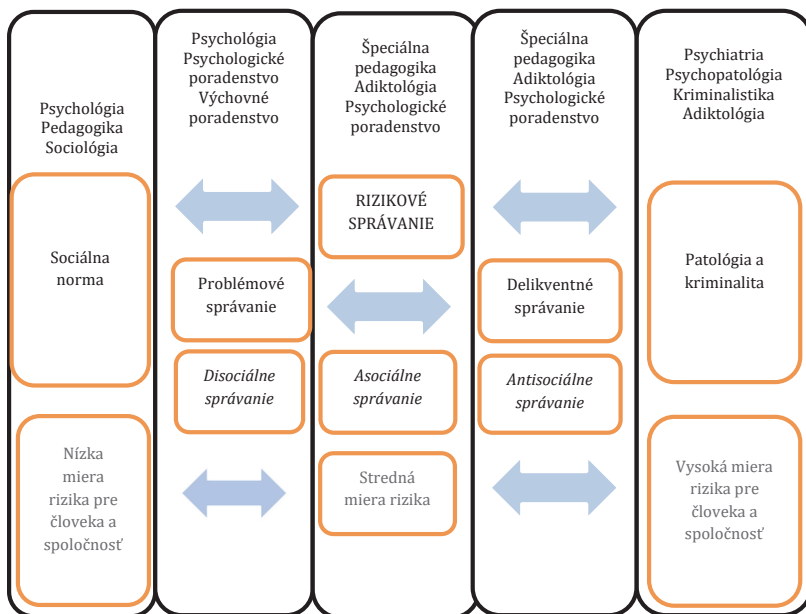
Priekopníkom, ktorý zaviedol pojem „rizikové správanie v dospievaní“ do psychologického slovníka, je Jessor (1977). Touto problematikou zaoberal od 70. rokov 20. storočia. Realizoval v tejto oblasti longitudinálny výskum správania dospievajúcich v USA, vo veku 14–22 rokov, najmä vo vzťahu k psychosociálnemu vývinu v adolescencii. Jeho výskumy ho viedli k popisu *syndrómu rizikového správania v dospievaní* – *SRS-D* (anglicky: *risk behavior syndrom in adolescence* – *RBS-A*). Jessor v tejto súvislosti hovorí o charakteristickom súbore príznakov, ktoré vznikajú na rovnakom podklade. Predpokladá, že niektoré prejavy rizikového správania sa vzťahujú len k určitému veku, a to práve k *dospievaniu*. Preto sa tento koncept vzťahuje k *dospievaniu*. Jessor hovorí o rizikovom správaní ako o sociálne definovanom probléme, o zdroji obáv alebo o správaní, ktoré je neprijateľné vzhľadom k normám danej spoločnosti. Rizikové správanie rozdelil do troch okruhov: (1) *abúzus návykových látok*, (2) *poruchy správania (delikvencia)* a (3) *rizikové sexuálne správanie*. Tieto prejavy spolu kvantitatívne súvisia. Platí, že dospievajúci, ktorý sa zapojí do jednej formy rizikového správania, z vysokou pravdepodobnosťou rozšíri repertoár o ďalšie podoby, dostupné v danom prostredí.

V slovenskej a českej odbornej verejnosti sa rizikovému správaniu venuje mnoho autorov/autoriek, ktorí/ktoré k nemu pristupujú prostredníctvom odlišných východiskových teoretických konceptov.

Miovský a Zapletalová (2006) pod pojmom rizikové správanie rozumejú správanie, v dôsledku ktorého dochádza k preukázateľnému nárastu zdravotných, sociálnych, výchovných a ďalších rizík pre jednotlivca alebo spoločnosť. Týmto pojmom autor a autorka nahrádzajú pojem sociálne-patologické javy, ktorý považujú za stigmatizujúci, normatívne ladený a kladúci príliš veľký dôraz na skupinovú/spoločenskú normu. Vzorke rizikového správania považujú za súbor fenoménov, ktorých existenciu a dôsledky môžeme podrobiť vedeckému skúmaniu, a ktoré možno ovplyvňovať preventívnymi a liečebnými intervenciami. Medzi oblasti rizikového správania zaraďujú šikanovanie a násilie, záškoláctvo, látkové a nelátkové závislosti, užívanie anabolík a steroidov, sexuálne a rizikové správanie, delikvenciu, týranie, zneužívanie, prejavy rasizmu, xenofóbie a iné (Miovský et al. 2015).

Dolejš (2010) definuje rizikové správanie ako správanie jednotlivca alebo skupiny, ktoré zapríčiňuje preukázateľný nárast sociálnych, psychických, zdravotných, vývinových, fyziologických a ďalších rizík pre človeka, jeho okolie a spoločnosť. Dolejš vníma rizikové správanie ako nadradený pojem k formám správania, ako sú disociálne, asociálne, antisociálne a delikventné správanie. Rizikové správanie chápe ako multidisciplinárny problém (obrázok 1).

Širůčková (2012) charakterizuje rizikové správanie ako také správanie, ktoré má negatívne dopady na fyzické a/alebo psychické fungovanie človeka, a ktoré je nejakým spôsobom ohrozujúce aj pre jeho okolie. Rizikové správanie predstavuje značne heteronómnou kategóriu rôznych typov správania, ktoré sa pohybujú na škále od extrémnych prejavov „bežného“ (napr. adrenalínové športy) až po prejavy správania na hranici patológie (napr. abúzus návykových látok, suicidálne pokusy). Medzi formy rizikového správania Širůčková zaraďuje: rizikové zdravotné návyky, sexuálne správanie (napr. promiskuita, skorý začiatok pohlavného života), agresívne správanie, delikvenciu, hráčstvo a iné. Rizikové správanie je v tomto poňatí považované za rizikový faktor rozvoja choroby alebo vedúci k úmrtiu.

Obrázok 1: Vymedzenie pojmu rizikové správanie vo vzťahu k vedným disciplinám

Zdroj: Dolejš, 2010, s. 21; upravené

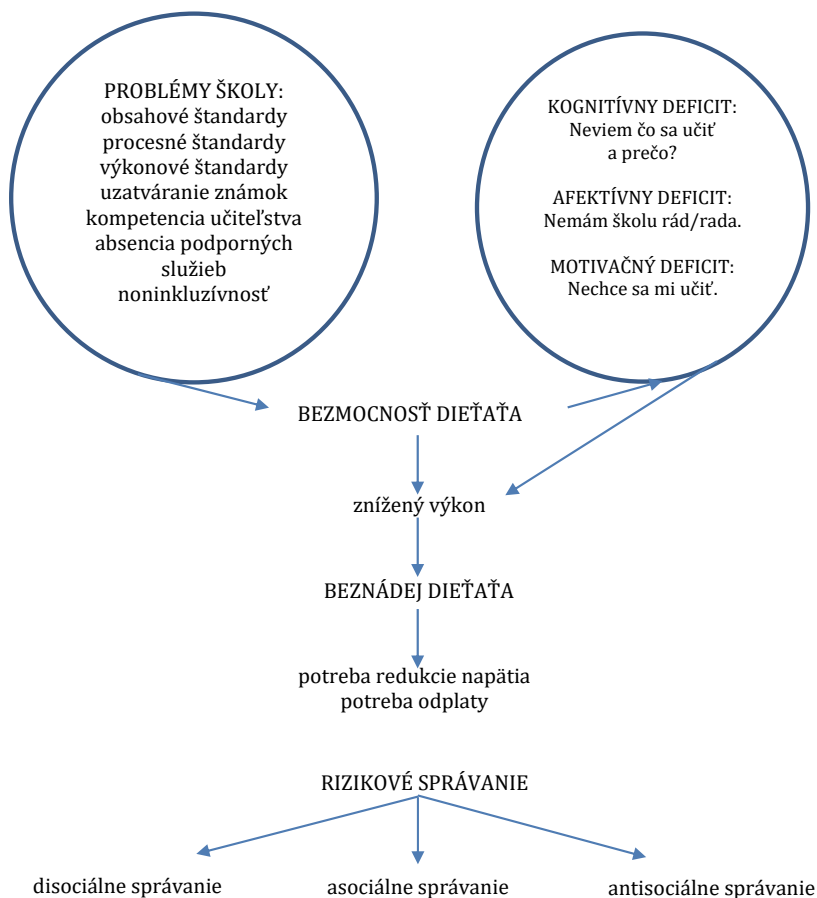
Nielsen Sobotková a kol. (2014) vymedzili rizikové správanie v nasledovných 14 kategóriách: (1) záškoláctvo, (2) klamanie, (3) agresivita, (4) násilné správanie, šikana, kyberšikana, (5) kriminálne správanie, (6) látkové a nelátkové závislosti, (7) rizikové správanie na internete, (8) rizikové sexuálne správanie, (9) rizikové správanie v doprave, (10) hazardné aktivity a extrémne rizikové športy, (11) užívanie anabolík a steroidov, (12) nezdravé stravovacie návyky, (13) extrémizmus a (14) xenofóbia, rasizmus, intolerancia, antisemitizmus.

Rizikové správanie je časté aj v edukačnom prostredí. Medzi typické prejavy rizikového správania v edukačnom prostredí patrí napr. zlyhanie vo výučbe, neplnenie školských povinností, záškoláctvo a predčasné ukončenie školskej dochádzky (napr. Janosz, Blanc, Boulerville & Tremblay, 2000; Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003; French & Conrad, 2001). Takéto správanie môže mať z dlhodobého hľadiska závažné dôsledky.

Najčastejšími prejavmi rizikového správania dospievajúcich v edukačnom prostredí sú závislostné správanie, delikventné správanie, šikanovanie, rizikové sexuálne aktivity, rizikové pohybové a stravovacie návyky (Čerešník, 2016b; Kann et al., 2014). Čerešník (2017) vidí ako jeden z faktorov, ktoré prispievajú k produkcii rizikového správania, problém v nastavení školského prostredia. To, ako školské prostredie pôsobí na osobnostné nastavenie dieťaťa a na produkciu rizikového správania, prezentujeme v nasledujúcom modeli (obrázok 3).

Podľa Čerešníka (2017) majú mnohé školy špecifické problémy a tieto problémy pôsobia na dieťa, ktoré je v škole vzdelávané a vychovávané. Ak je ich priveľa, bytostne sa dieťa dotýkajú a spôsobujú jeho bezmocnosť. To znamená, že dieťa sa necíti vo vzťahu k školským výkonom kompetentné. Prejavuje sa to u neho trojakým deficitom. *Kognitívny deficit* spôsobuje kognitívny zmätok a nedostatočnú orientáciu v tom, čo sa od dieťaťa očakáva a prečo (neviem, čo sa mám učiť). *Afektívny deficit* je reprezentáciou negatívneho vzťahu k škole a školským povinnostiam (nemám rád/rada školu). *Motivačný deficit* je presvedčením o tom, že dieťa sa učiť nechce a nevidí v tom zmysel (nechce sa mi učiť). Tieto deficity sa môžu prejavíť zníženým školským výkonom, kedy dieťa pracuje pod svoje možnosti. Nevidí priestor na to, aby sa vysporiadalo s touto situáciou, cíti beznádej, rastie v ňom napätie. Chce sa pomstiť „neznámemu“ nepriateľovi. Preto sa správa rizikovo, čo predstavuje disociálne, asociálne a antisociálne správanie (obrázok 2).

Čitateľovi/čitateľke sa môže zdať, že nejednotnosť v definíciách rizikového správania a ich kategóriách predstavuje problém v porozumení a diagnostikovaní. Zastávame názor, že práve táto nejednotnosť predstavuje možnosti širšieho pohľadu na rizikové správanie, ktoré zahŕňa mnoho oblastí. Nie je možné jednoducho vymenovať všetky oblasti rizikového správania v dospievaní, pretože vývojom spoločnosti sa niektoré oblasti stávajú dominantné, iné strácajú svoje postavenie a mnoho ďalších pribúda. Príkladom je rizikové správanie na internete (hranie počítačových hier, závislosť na sociálnych sieťach a pod.), ktoré získava svoje najväčšie zastúpenie práve v dnešnej generácii dospievajúcich (Suchá, Dolejš & Pipová, 2019).

Obrázok 2: Model vzťahu edukačného prostredia a rizikového správania

Zdroj: Čerešník, 2017, s. 36; upravené

Napriek značne diverzite prístupov sa v jednom mnohí/mnohé autori/autorky zhodujú. Rizikové správanie je inkluzívny (zastrešujúci) pojem, ktorý v sebe zahŕňa rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmu a jeho okolie) až po tie najzávažnejšie (Čerešník, 2016a). Fenomén rizikového správania môžeme považovať za multidisciplinárny. Možno práve z dôvodu mnohoznačnosti tohto termínu Smartová et al. (2004) uvádzajú, že až

50 % dospievajúcich sa aspoň raz správa spôsobom, ktorý považuje-ma za rizikový. Tento alarmujúci stav reflektuje aj Svetová zdravot-nícka organizácia (1993), ktorej sloganom sa stalo „*klúčom k zdravým dospievajúcim je ich správanie*.“

Prečo sa mladí ľudia, dospievajúci, správajú rizikovo, aj keď poznajú dôsledky tohto správania? Dospievajúci môžu v rizikovom správaní vidieť určité benefity, ktoré im uľahčujú prechod týmto zložitým ob-dobím. Podľa Jessora (1977) ide o (1) pozitívne uspokojenie pri riešení vývinových problémov, (2) riešenie aktuálneho osobnostného problému a (3) náhradu niečoho, čo im chýba. Tieto benefity sú v očiach dospie-vajúcich silnejšie ako možné dôsledky ich správania (Čerešník, 2016a). Podľa Hamanovej (2004) prináša syndróm rizikového správania dospie-vajúcim určitú satisfakciu vo forme zvýšeného sebavedomia, možnosti komunikácie s rovesníkmi/rovesníčkami a pod., ktorá je pre nich v obdo-bí dospievania oveľa dôležitejšia, než ich budúcnosť. Ak sú problémy dospievajúcich riešené rizikovým správaním, môže to prinášať závažné dôsledky, ako napr. závislosť na drogách, neúspechy v škole, problémy so zákonom. Je preto potrebné hľadať alternatívy riešenia problémov, ktoré by posilňovali ich sebavedomie, znižovali úzkosť, umožnili prežívať zdra-vé sociálne vzťahy a plnohodnotné dospievanie.

Rizikové správanie v období vynárajúcej sa dospelosti. V predchád-zajúcich kapitolách sme sa písali o tom, že najsenzitívnejším obdobím pre vznik rizikového správania je obdobie dospievania. Výskumy na-značujú (Jessor, Donovan, & Costa, 1991), že prevalencia niektorých druhov rizikového správania vrcholí nie počas dospievania, ale počas vynárajúcej sa dospelosti. Medzi toto rizikové správanie patrí nechrá-nený pohlavný styk, užívanie rôznych návykových látok a rizikové správanie v doprave (jazda vysokou rýchlosťou alebo pri intoxikácii). Rizikové správanie vo vynárajúcej sa dospelosti môžeme do určitej miery chápať ako súčasť experimentovania s vlastnou identitou, ako túžbu získať širokú škálu skúseností predtým, ako sa začnú zaoberať úlohami dospelých a prijímú zodpovednosť. Ďalšou motiváciou je vy-hľadávanie vzrušenia, čo je túžba po nových a intenzívnych zážitkoch (Arnett, 1994). Obdobie vynárajúcej sa dospelosti im umožňuje rozví-jať rizikové správanie v týchto oblastiach, pretože ich rodičia nesledu-jú, tak ako v adolescencii, a ich role nie sú tak obmedzené ako v období dospelosti. Po vstupe do dospelosti miera rizikového správania výraz-ne klesá (Bachman et al. 1996).

2.1 Rizikové a protektívne faktory syndrómu rizikového správania v dospievaní

Existujú faktory, ktoré môžu prispieť k rozvoju syndrómu rizikového správania v dospievaní a naopak faktory, ktoré chránia dospievajúcich pred jeho vznikom. V tomto kontexte hovoríme o rizikových a protektívnych (ochranných) faktoroch rizikového správania v dospievaní. Tieto faktory sú rozdelené do 3 oblastí: (1) individuálne faktory, (2) rodinné faktory a (3) sociálne faktory. Tieto faktory sú bližšie špecifikované v tabuľke 8.

Na vzájomnom pomere protektívnych a rizikových faktorov závisí, či sa z občasného experimentovania v správaní, vyvinie SRS-D. Protektívne faktory môžu mať na rizikové faktory priamy alebo nepriamy vplyv. Oslabujú pôsobenie rizikových faktorov a/alebo môžu zabrániť ich vzniku. Treba však upozorniť na to, že protektívne nastavenie podmienok vývinu dospievajúcich nemusí byť dostatočným predpokladom pôsobiacim proti rizikovým faktorom. Jessor (1991) uvádza, že zdravý životný štýl v zmysle podpory telesného zdravia veľmi málo chráni pred vznikom problémového správania. Niektoré faktory môžu pôsobiť aj ambivalentne, tzn. v určitej situácii pôsobiť protektívne, a v inej rizikovo (Širůček, Širůčková & Macek, 2007). Výsledky výskumov (Costa, Jessor & Turbin, 2005) potvrdili vzťah medzi pôsobením protektívnych faktorov a nižším výskytom SRS-D a medzi pôsobením rizikových faktorov a vyšším výskytom SRS-D.

Úlohu a význam protektívnych faktorov netreba podceňovať, najmä vo vzťahu k psychosociálnej rovine. Konkrétne, najsilnejším protektívnym faktorom zo psychosociálnych faktorov sú dohľad rodičov (napr. reakcie a sankcie za priestupok) a podpora učiteľov/ učiteľiek v školách (vyjadrenie záujmu a podpora v škole) (Čerešník, 2016a). Za najvýznamnejšie protektívne faktory na individuálnej úrovni sa považuje pozitívne správanie dospievajúcich, ich zapájanie do rôznych školských, cirkevných, športových aktivít a pod., do rôznych prosociálnych aktivít (Hamanová & Csémy, 2014).

Čerešník (2019) na základe svojich štúdií rizikového správania v systéme nižšie sekundárneho vzdelávania uvádza niekoľko faktorov, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že sa dospievajúci budú správať rizikovo. Patria medzi ne: (1) mužské pohlavie, (2) vek, (3) nižší ekono-

mický status rodiny, (4) horšie vzťahy s blízkymi osobami, (5) vyššia úzkosť, (6) únik do virtuálnej reality, (7) vyššia agresivita, (8) nižšia sebakontrola, (9) vyššia impulzivita, (10) nižší sociálny záujem a (11) nižšie sebapoňatie.

Tabuľka 8: Rizikové a protektívne faktory SRS-D

Individuálne faktory	
Rizikové faktory	Protektívne faktory
zanedbávanie a zneužívanie detí v ranom detstve	vysoká inteligencia
poruchy správania	sebaúcta a sebadôvera
genetická záťaž	pozitívna perspektíva pre budúcnosť
nízka sebadôvera a sebaúcta (porovnávanie sa s falošným obrazom normy)	sociálne schopnosti
chronická choroba, handicap	schopnosť sebakontroly
ADHD	vhodní priatelia
zlý školský prospech a následný odchod zo školy	pozitívna orientácia na školu
neistá perspektíva budúcnosti	pozitívna orientácia na vlastné zdravie
nezamestnanosť	religiozita
beznádej	dobrovoľníctvo
priatelia s problémovým správaním	pocit sunáležania v rodine, škole
menšia väzba na rodičov a vyššia na rovesníkov	netolerantnosť voči negatívnym sociopatogénnym javom
príslušnosť k menšinám	
predčasné tehotenstvo	
Rodinné faktory	
Rizikové faktory	Protektívne faktory
významná strata v rodine	dobré vzťahy v rodine
konflikt v rodine	otvorená komunikácia v rodine
chorí rodičia	neautoritatívna podpora dospievajúceho
nedostatočná komunikácia v rodine	prijatie dospievajúceho takého aký je
dysfunkčná rodina	súlad v hodnotách
nízky/vysoký socio-ekonomický status v rodine	orientácia rodiny na iné ako konzumné hodnoty
nízky rodičovský dohľad	stredná sociálna trieda
autoritatívni/benevolentní rodičia	
rozpor medzi hodnotami	

Spoločenské faktory	
Rizikové faktory	Protektívne faktory
chudoba	kvalitné školy
nezamestnanosť	dospelí, ktorí sa venujú mládeži
príležitosť k nelegálnym činnostiam	pozitívne vzory
negatívne vzory	malá permissivita k negatívnym javom
glorifikácia rizikového správania v médiách	pozitívne posolstvá v médiách
legálny prístup ku zbraniam	vytváranie príležitostí pre kreatívnu mládež
neporiadok v blízkej komunite	prísne zákony o zbraniach a drogách
dostupnosť drog	silná sociálna kontrola a sankcie za priestupky
priaznivé zákony a normy pre užívanie drog	

Zdroj: Hamanová, Csémy, 2014, s. 36–37; upravené

Z uvedeného by sme mohli vyvodiť, že prevencia rizikového správania by sa mala viac zamerať na rozvoj metaschopností dospievajúcich a ich zapojenie do prosociálnych aktivít a menej na školské besedy, ktoré žiakom približujú negatíva a dôsledky rizikového správania. Ako uvádzame vo vyššie uvedenom texte, dospievajúci si dôsledky svojho správania často uvedomujú, no benefity rizikového správania pre sú nich častokrát oveľa silnejšie.

2.2 Štúdie o rizikovom správaní

O dospievajúcu populáciu a potenciál rizikového správania sa zaujíma niekoľko organizácií. Sú nimi napríklad WHO (World Health Organization), OECD (The Organisation for Economics Co-operation and Development) alebo Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogové závislosti (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction – EMCDDA), ktoré sa od roku 2013 podieľa na koordinácii štúdie ESPAD. Radi by sme dali do pozornosti správy týchto organizácií. Vzhľadom na rozsah a potreby tejto publikácie nie je nutné uvádzať všetky oblasti a výsledky výskumov, ktoré tieto správy ponúkajú. Zameriame sa preto len na oblasť rizikového správania v dospievaní.

WHO (World Health Organization), slovensky Svetová zdravotnícka organizácia, od roku 2014 vydáva správu *Health for the world's adolescents – a second chance in the second decade* (WHO, 2018). Táto správa opisuje, prečo dospievajúci vo veku 10–19 rokov potrebujú osobitnú pozornosť, odlišnú ako deti a dospelí. Prezентuje globálny prehľad zdravia dospievajúcich, správania súvisiacich so zdravím, vrátane najnovších údajov a trendov, otvára diskusiu o príčinách ovplyvňujúcich zdravie a správanie dospievajúcich, uvádza náhľad dospievajúcich na ich zdravotné problémy. Snaží sa odpovedať na otázku: „Čo musíme urobiť, aby sme zlepšili a udržali zdravie jednej miliardy adolescentov na svete?“

Z poslednej správy WHO (2018) vyplýva, že rozdiely medzi krajinami (napr. Slovenskou a Českou republikou) v šikanujúcom správaní adolescentov vo veku 15 rokov, sú stále obrovské. U chlapcov v ČR je to 5 %, zatiaľ čo u chlapcov v SR až 17 %. Obeťami šikany sa stávajú 4 % chlapcov a dievčat v ČR, v SR je to až 9 % dievčat a 10 % chlapcov. Skúsenosti s alkoholom počas života má v SR 43 % dievčat a 48 % chlapcov vo veku 15 rokov. Skúsenosti s kanabinoidmi má 14 % dievčat a 20 % chlapcov. Vo vekovej skupine 15 rokov fajčilo 18 % dievčat a 16 % chlapcov. WHO (2017) odhaduje, že fajčenie tabaku zabije každý rok 7 miliónov ľudí na svete. Tieto čísla sú samé o sebe alarmujúce. No treba zdôrazniť aj to, že dievčatá v dnešnej dobe nezaostávajú za chlapcami v produkcii rizikového správania a v niektorých oblastiach ich predbehli. Jednou z príčin môže byť aj skoršie odpútavanie dievčat od matky a otca, v porovnaní s chlapcami (Banárová & Čerešník, 2019).

OECD (The Organisation for Economics Co-operation and Development), slovensky Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj, je medzinárodná organizácia, ktorá sa snaží budovať lepšiu politiku pre lepší život. Cieľom OECD je formovať politiku, ktorá podporuje prosperitu, rovnosť, príležitosti a blahobyt pre všetkých. Okrem mnohých iných oblastí sa OECD venuje aj podpore zdravia a zdravotného systému. V tejto súvislosti by sme chceli dať do pozornosti správu *Health at a Glance* (OECD, 2019a). Táto komplexná správa predstavuje najnovšie porovnanie údajov, ktoré odráža rozdiely medzi krajinami v zdravotnom stave, rizikových faktoroch a správaní súvisiacich so zdravím, prístupe a kvality zdravia a pod. Zo správy *Health at a Glance* vyberáme niektoré z posledných zistení.

Celková mortalita v roku 2017 predstavovala 10 866 115 ľudí. Z toho 1 % sa rozhodlo pre samovraždu, čo predstavuje približne 108 660 ľudí. Najvyššia miera predčasných úmrtí v krajinách OECD bola spôsobená najmä ischemickou chorobou srdca, nehodami, rakovinou pľúc (hlavne v Maďarsku) a úmrtiami súvisiacimi s alkoholom. V roku 2017 bolo až 9 % predčasných úmrtí spôsobených alkoholom a drogami. Respiračné choroby boli tiež jednou z hlavných príčin úmrtnosti, čo predstavuje 10 % úmrtí v krajinách OECD. Samotná chronická obštrukčná choroba dýchacích ciest predstavovala 4 % všetkých úmrtí. Fajčenie predstavuje hlavný rizikový faktor tejto choroby (OECD, 2019a).

A ako sme na tom s rizikovým správaním na Slovensku podľa správ OECD?

Rizikové faktory správania zapríčiňujú približne polovicu všetkých úmrtí na Slovensku. Približne 30 % (16 000) všetkých úmrtí v roku 2017 bolo možné pripísať rizikám súvisiacim so stravovaním vrátane nízkeho príjmu ovocia, zeleniny a vysokej spotreby cukru a soli. Je to jedna z najvyšších úrovní v EU. Užívanie tabaku (priame aj pasívne fajčenie) podľa odhadov zodpovedalo za 17 % úmrtí (viac ako 9 000). Približne 6 % úmrtí (3 000) bolo možné pripísať konzumácií alkoholu a 4 % (2 000) nízkej fyzickej aktivite. (OECD, 2019b)

Denná miera fajčenia sa vo väčšine krajín OECD za posledné desaťročie znížila, z priemerných 23 % v roku 2007 na 18 % v roku 2017. V Slovenskej republike a v Rakúsku sa však miera fajčenia mierne zvýšila. Podľa správy OECD v roku 2014 denne fajčilo 22,9 % populácie vo veku 15+ a v roku 2009 to bolo 19,5 %. Môžeme vidieť mierny nárast denných fajčiarov o 3,4 %.

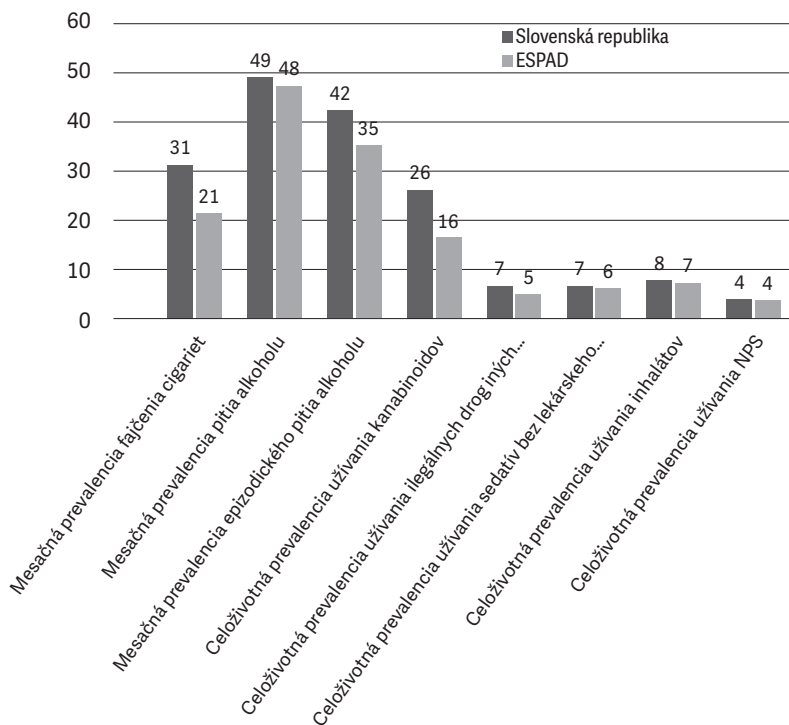
V roku 2017 bola celková spotreba alkoholu (meraná na základe údajov o predaji alkoholu) v krajinách OECD v priemere 8,9 litra alkoholu na osobu. Slovenskí dospelí vo veku 15+ vypili za rok 2017 priemerne 9,7 litrov alkoholu na osobu, čo predstavuje rozdiel +0,8 litra v porovnaní s priemerom krajín OECD. V roku 2016 vypili slovenskí dospelí 9,9 litra alkoholu a v roku 2015 vypili 10,2 litra alkoholu na osobu. Ročný vývoj konzumácie alkoholických nápojov na Slovensku môžeme sledovať zo správ OECD. Od roku 2000 po rok 2017 vypili dospelí vo vekovej skupine 15+ každý rok priemerne 10,4 litra alkoholu na osobu. Z uvedeného môžeme konštatovať mierny pokles v konzumácii alkoholu v roku 2017 v porovnaní s priemerom Slovenskej republiky počas celého sledovaného obdobia (OECD, 2014, 2016, 2019a)

ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs), slovensky Európsky projekt školského mapovania alkoholu a iných drog je periodická aktivita, ktorá sa realizuje každé 4 roky od roku 1995. Je iniciovaná a financovaná Švédskym ministerstvom zdravia a sociálnych vecí (The Swedish Ministry of Health and Social Affairs) a Európskym monitorovacím centrom pre drogy a drogové závislosti (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction – EMCDDA). Hlavným účelom programu ESPAD je zhromažďovať porovnateľné údaje o užívaní návykových látok v Európe medzi študentmi/študentkami vo veku 16 rokov s cieľom monitorovať trendy v rámci krajín aj medzi nimi. Posledná správa vyšla pod názvom *ESPAD Report 2015: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs* (ESPAD, 2016). Táto správa je založená na informáciách, ktoré poskytlo 93 046 študentov/študentiek z 35 európskych krajín, z toho 24 členských štátov Európskej únie. Približne 600 000 študentov/študentiek sa zúčastnilo následnej vlny zberu dát, čím sa z neho stal najrozsiahlejší projekt o užívaní návykových látok v Európe.

Slovenskí študenti/študentky (priemerný vek 15,8 roka) uviedli prevalenciu nad priemerom ESPAD pre 3 z 8 sledovaných kľúčových premenných. Prvým je mesačná prevalencia fajčenia cigariet, ktorú uviedlo 31 % študentov/študentiek na Slovensku v porovnaní s celkovým priemerom 21 %. Mesačná prevalencia fajčenia cigariet je u nás o 10 % vyššia ako u ostatných krajín sledovaných organizáciou ESPAD. Tieto výsledky sú v súlade s výsledkami OECD, kde sme mohli vidieť mierny nárast (o 3,4 %) denných fajčiarov. Druhým je celoživotná prevalencia užívania kanabinoidov. Až 26 % slovenských študentov/študentiek komunikuje celoživotnú prevalenciu užívania kanabinoidov (cannabis), čo je o 10 % viac ako v ostatných krajinách. Mesačná prevalencia pitia alkoholu bola u slovenských študentov/študentiek na úrovni 49 %, čo je zhruba rovnaká úroveň ako je priemer ESPAD (48 %). Na druhej strane, mesačnú prevalenciu epizodického pitia alkoholu komunikuje až 42 % slovenských študentov/študentiek, čo je o 7 % viac ako je priemer ESPAD (35 %). Výsledky celoživotnej prevalence užívania ilegálnych drog iných ako kanabinoidov, sedatív bez lekárskeho predpisu, inhalátov a celoživotnej prevalence užívania NPS (New Psychoactive Substances) sú viac-menej v súlade s priemerom ESPAD (rozdiel maximálne 2 %). Porovnanie priemeru všetkých

8 sledovaných premenných v krajinách ESPAD a Slovenskej republiky uvádzame v grafe 2.

Graf 2: Porovnanie prevalence vybraných prejavov rizikového správania krajín ESPAD a Slovenskej republiky (v %)



Mesačná prevalence fajčenia cigariet, užívania kanabinoidov a mesačná prevalence epizodického pitia alkoholu sú 3 oblasti, ktoré na Slovensku výrazne presahujú priemer ESPAD. Tieto výsledky sú v súlade s vyššie prezentovanými výsledkami organizácií WHO a OECD.

Experimentovanie s rizikovým správaním v období dospievania je do istej miery považované za sociálne akceptované. Väčšinou sa toto správanie týka len tohto obdobia a neprekračuje hranice trestného zákona. V prvom rade však treba zodpovedať otázku: „Čo ešte môžeme považovať za sociálne prijateľné, a čo už prekračuje túto hranicu?

2.3 Osobnostná vulnerabilita k rizikovému správaniu

Rizikové správanie je špecifická forma deregulovaného správania. Príčiny vzniku a pretrvávania rizikového správania sú rôzne. Môžeme uvažovať o multifacetovom dizajne jeho etiológie. Osobnostné vlastnosti predstavujú jeden z mnohých faktorov, ktoré môžu byť prediktorom potenciálneho rizikového správania dospievajúcich. Na kvalitu osobnostných premenných vplýva temperamentová výbava človeka, ale aj predchádzajúce skúsenosti zo vzťahov, ktoré sú pre dieťa a dospievajúceho dôležité.

Množstvo výskumných záverov poukazuje na to, že existuje vzťah medzi rizikovým správaním a osobnostnými vlastnosťami. Ako významné sa javia: všeobecná tendencia riskovať (Eysenck & Eysenck, 1975), vnímanie naliehavosti (Woicik et al., 2009), rýchle získanie odmeny ako cieľ správania (Brunelle et al., 2009), zameranie na seba a svoje potreby (Vazire & Funder, 2006), vyhľadávanie vzrušenia (Zuckerman, 1990), nedostatočná vytrvalosť (Cloninger et al., 1991) apod. Špecificky by sme mohli uvažovať o psychotizme (Eysenck & Eysenck, 1975) prostredníctvom charakteristik ako sú klamanie, manipulatívne tendencie, absencia empatie, absencia zodpovednosti, neresponzivnosť apod. (Haré & Neuman, 2008).

V našom výskume (Čerešník, 2016a, 2016 b) sme zistili, že rizikovní dospievajúci vo veku 10 až 15 rokov boli významne viac úzkostliví, impulzívni a menej rozvážni. Impulzivita sa javila ako kľúčová osobnostná vlastnosť, ktorá bola v úzkom vzťahu s vyššou agresivitou, prežívaním hnevu, hostilitou, úzkostlivosťou a nižšou rozvážnosťou. Výsledky naznačujú, že rizikové správanie dospievajúcich môže mať súvis s prežívaním životných frustrácií, používaním neefektívnych stratégií na ich zvládnutie, neistotou vo vzťahoch a slabým zvažovaním alternatívnych riešení. Podobné výsledky priniesli výsledky výskumu Tomšika a kol. (2018) a Čerešníka a kol. (2018), Sucheja a Dolejša (2017).

Zemanová a Dolejš (2015) poukázali na súvislosť medzi nízkou životnou spokojnosťou a vyššou produkciou rizikového správania v dimenziách šikanovania, abúzu psychoaktívnych látok a delikvencie. Podobný vzťah zistili medzi nízkym sebahodnotením a rizikovým

správaním. Tieto zistenia boli výraznejšie u klienty nízkoprahových zariadení, ktorá sa, podľa dostupných dát, správa rizikovejšie ako bežná populácia dospievajúcich.

Kulišek a Dolejš (2019) konšatovali vyššiu mieru impulzivitu a depresivitu u dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania. Pozoruhodné je to, že tento výsledok bol typický skôr pre dospievajúcich na základných školách a osemročných gymnáziách ako pre dospievajúcich v centrách pre deti a rodinu.

Dôležitou osobnostnou premennou, ktoré majú vzťah k produkcii rizikového správania, je sebaregulácia, v najnovších zdrojoch označovaná ako exekutívne (výkonové) funkcie. Môžeme ju vnímať aj ako všeobecný koncept, ktorý sa vzťahuje k schopnosti formulovať si vlastné presvedčenia potrebné pre každodenný život (príklad presvedčenia: „To, čo sa mi stane, je závislé len od mojich schopností a snahy.“), aj ako špecifický koncept, ktorý sa vzťahuje k presvedčeniam vo vybranej oblasti, napr. v oblasti školských povinností (príklad presvedčenia: „To, aké dostávam známky, súvisí s tým, či ma má pani učiteľka rada.“).

Rozvoj sebaregulácie je dôležitou vývinovou úlohou dospievania, ktorá súvisí s neurobiologickou zmenou, ktorú Koukolík a Drtilová (2006) nazývajú *dozrievanie prefrontálnej kôry*. Podstatou tohto procesu je dlhodobý proces *synaptického prerezávania*, čo je selektívny proces involúcie niektorých mozgových okruhov a posilňovanie niektorých dôležitejších okruhov (Kabiček, 2014). To znamená, že mozgové štruktúry sa menia tak, aby sa zvýraznilo prepojenie prefrontálnej kôry a limbického systému.

Ak by sme celý proces trochu zjednodušili, mohli by sme hovoriť o boji chladného (kognitívneho) a horúceho (afektívneho) systému, ktorý je podstatou funkčnej sebaregulácie tak, ako ju predstavuje teória W. Mischela, Y. Shodu a M. L. Rodriguesovej (1989). Teória je známa pod akronymom CAPS (Cognitive-Affective Personality System). CAPS predstavuje dynamický systém spočívajúci vo vnútornom prepojení kognícií (poznávacích procesov) a afektov (emócií), ktoré sú aktivované ako odpoveď na konkrétnu sociálnu situáciu. Pozostáva z kognitívno-afektívnych jednotiek (CAUs; cognitive-affective units), ktoré obsahujú mentálne reprezentácie Ja, cieľov, očakávaní a presvedčení, afektov, sebaregulačných štandardov, kompetencií, plánov a stratégií (Mischel & Shoda, 1995). Inak povedané, podľa tejto teórie pracujeme s tým, kto sme alebo by sme mali byť, čo by sme chceli a ako

to chceme dosiahnuť, čo si myslíme o usporiadaní tohto sveta, aké hodnoty vyznávame, čo dokážeme. Predmetom sebaregulácie je teda naša schopnosť pracovať s rozumom a emóciami ako rovnocennými zložkami nás samých.

Viacero výskumov poukazuje na silný vzťah medzi horšími exekutívnymi funkciami a zvýšenou produkciou rizikového správania. Sústreďme sa na výsledky niektorých novších výskumov.

Romer et al. (2011) potvrdzujú to, že rizikové správanie možno eliminovať posilnením exekutívnych funkcií. Ako účinné sa javí najmä rozvíjanie krátkodobej pamäte, posilnenie kognitívnych stratégií sebaregulácie a riešenia problémov.

Pharo et al. (2011) zistili vzťah rizikového správania a ďalších osobnostných vlastností ako impulzivita, vyhľadávanie vzrušenia, agresivita a sociabilita. Rovnako ale upozorňujú na prepojenie rizikového správania a exekutívnych funkcií. Tvrdia, že bezohľadné správanie dospelých môže mať súvis s tým, že mozog môže mať v tomto období deficit spočívajúci v neschopnosti tlmiť túžbu po nových podnetoch a vzrušení.

Metaanalýza Gray-Burrows et al. (2019) poukazuje na prepojenie exekutívnych funkcií a správania protektívneho k zdraviu. Ako kľúčové exekutívne funkcie identifikovali premýšľavosť (odolávanie tendencii reagovať rýchlo, bez premýšľania), kognitívnu flexibilitu (prispôsobenie sa úlohám a výzvam, schopnosť pružne pracovať s informáciami), aktualizáciu (inovovanie obsahov pracovnej pamäte), plánovanie (uvedomenie si a realizácia krokov potrebných na dosiahnutie cieľa).

Čerešník a Dolejš (2015) poukázali na to, že vnímaná kontrola predstavuje faktor, ktorý má potenciál ochraňovať dospelých pred produkciou rizikového správania. Vnímaná kontrola predstavuje osobné presvedčenie, že človek disponuje zdrojmi, ktoré mu umožňujú dosahovať želané výsledky a vyhýbať sa neželaným (Thompson, 2002). Dospelí s vysokým presvedčením o vlastnej vnímanej kontrole produkovali menej asociálneho, antisociálneho, egocentrického, impulzívneho, maladaptívneho a negativistického správania a mali nižšiu tendenciu inklinovať k problémovej skupine. Títo dospelí viac verili v svoje schopnosti a snahu a menej verili vo význam iných ľudí (resp. ich podiel na výsledku) a šťastia.

Dolejš, Zemanová a Vavrysová (2019) potvrdili, že rizikové správanie dospievajúcich má pozitívny vzťah s externou lokalizáciou kontroly a negatívny vzťah s internou lokalizáciou kontroly. Zistenia by mohli súvisieť s presvedčením o nízkej možnosti ovplyvniť to, čo sa dospievajúcim deje, a o bezmocnosti v mnohých sociálnych situáciách.

3 Metóda

3.1 Základný súbor a výskumná vzorka

Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci/žiačky 5. až 9. ročníkov základných škôl a 1. až 4. ročníkov osemročných gymnázií. Prehľad ich početností v jednotlivých krajoch SR je uvedený v tabuľke 9. Celkový počet žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročníku základných škôl a 1. až 4. ročníku osemročných gymnázií bol 229 623. To predstavuje veľkosť základného súboru.

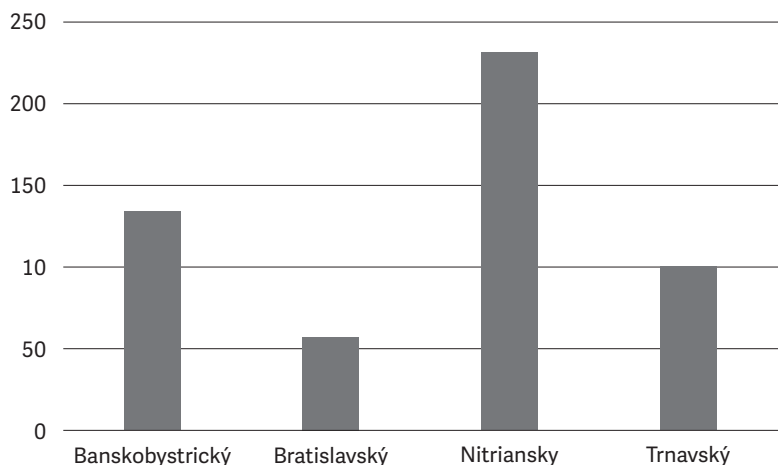
Tabuľka 9: Početnosti žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročník základných škôl a 1. až 4. ročník osemročných gymnázií

Kraj	5.–9. ročník ZŠ	1. až 4. ročník osemročných gymnázií	
Bratislavský	21 462	6 707	
Trnavský	21 661	2 167	
Trenčiansky	21 367	1 981	
Nitriansky	25 056	1 745	
Žilinský	28 346	3 145	
Banskobystrický	23 999	1 808	
Prešovský	34 123	2 570	
Košický	30 443	3 043	
Σ	206 457	23 166	229 623

Zdroj: Štatistická ročenka Ústavu informácií a prognóz školstva (2020a, 2020b)

Výskumnú vzorku tvorilo 524 dospievajúcich priemerného veku $AM = 12,69$ roka ($SD = 1,436$). Podiel chlapcov a dievčat bol 231:293. Presná špecifikácia vzorky je uvedená v tabuľke 10 a v grafoch 4 a 5. Výskumné podskupiny sú, vzhľadom na ročník, relatívne rovnako veľké. Výskum bol realizovaný v 4 krajoch Slovenska (graf 3). Výskumný súbor je netriedený, tzn. že sme z neho nevychlenili deti s individuálnym výchovno-vzdelávacím plánom, resp. so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Graf 3: Početnosti žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročník základných škôl a 1. až 4. ročník osemročných gymnázia v zastúpených krajoch SR



Tabuľka 10: Zastúpenie dospievajúcich v jednotlivých ročníkoch a vekových kategóriách výskumnej vzorky

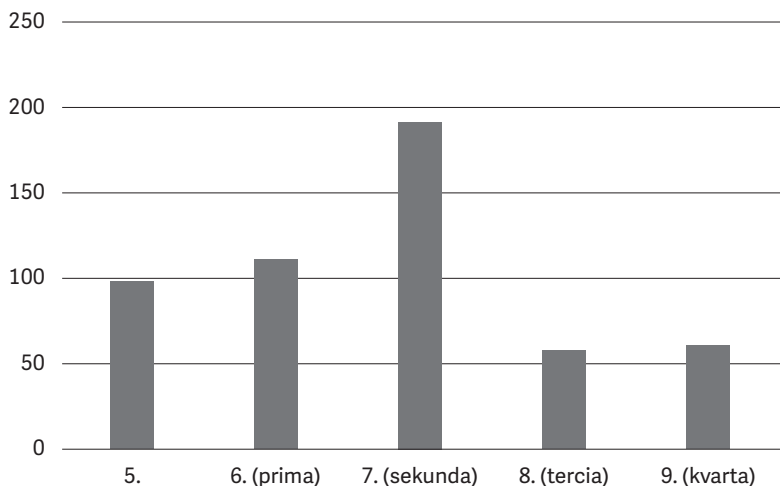
Ročník			Vek		
	N	%		N	%
5. ročník	99	18,9	10 rokov	25	4,8
6. ročník (prima)	112	21,4	11 rokov	100	19,1
7. ročník (sekunda)	192	26,6	12 rokov	116	22,1
8. ročník (tercia)	59	11,3	13 rokov	128	24,4
9. ročník (kvarta)	63	11,8	14 rokov	86	16,4
			15 rokov	64	12,2
			16 rokov	5	1,0
Σ	524	100,0		524	100,0

Spolupracovalo s nami 7 škôl zo 4 krajov Slovenska.

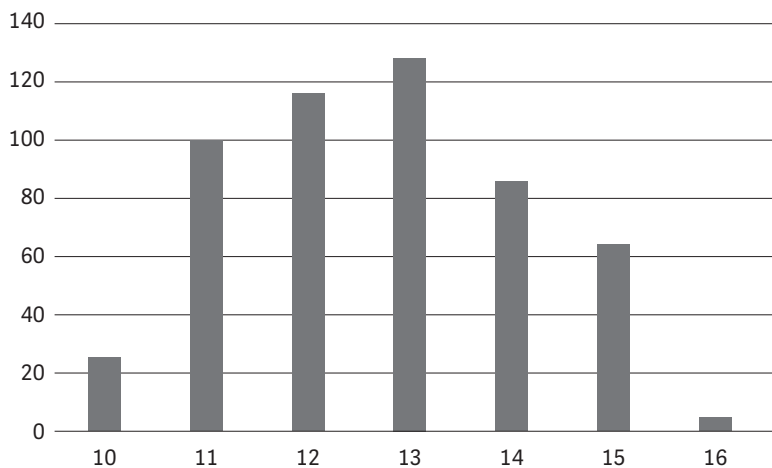
Z dôvodu zachovania anonymity škôl sme všetkým školám náhodne pridelili číslo od 1 do 7 a v tomto duchu prezentujeme získané výsledky. Pracujeme s označením škola 1, škola 2, ... až škola 7.

Dáta boli zozbierané v jednotlivých triedach základných škôl a gymnázií počas druhého polroka školského roka 2018/2019, vždy počas jednej vyučovacej hodiny.

Graf 4: Zastúpenie dospelujúcich v jednotlivých ročníkoch výskumnej vzorky



Graf 5: Zastúpenie dospelujúcich v jednotlivých vekových kategóriách výskumnej vzorky



3.2 Výskumný cieľ a výskumné metódy

Výskumným cieľom realizovanej výskumnej aktivity bolo identifikovať mieru rizikového správania v konfrontácii s kvalitou najbližších vzťahov a exekutívnych funkcií. Zameranie výskumu je v súlade s praktickými zisteniami, ktoré naznačujú, že podiel rizikového správania stúpa od približne 11. roku života a do ukončenia základnej školy, resp. v 15. roku, kulminujú všetky jej zložky. Významnú úlohu pritom zohráva práve vzťah s najbližšími ľuďmi a schopnosť regulovať svoje správanie.

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Participanti/participantky vyplňali inventár záznamových hárkov, ktorý obsahoval Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA), Škála depresivity (SDDSS), Škála impulzivity (SIDS), Dotazník hrania digitálnych hier (DHDH), Dotazník exekutívnych funkcií (DEF), Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP).

Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA; Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka *Výskyt rizikového chováni u adolescentů (VRCHA; Dolejš & Skopal, 2013)*, ktorý bol štandardizovaný v roku 2015 (Dolejš & Skopal, 2015). Dotazník obsahuje 18 položiek zoskupených do troch subškál:

1. *abúzus psychoaktívnych látok*. Je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Príklad položky: Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 6 bodov.
2. *delikvencia*. Je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo po škodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: Ukradol/ukradla si niekedy niečo? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 8 bodov.
3. *šikanovanie*. Príklad položky: Ublížil ti niekto zo spolužiakov/spolužiačok počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body.

Poskytuje tiež celkové skóre rizikového správania v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov.

Úlohou participantov/participantiek je vyjadrenie súhlasu alebo nesúhlasu s danými položkami dotazníka (odpovede áno–nie).

Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS) je pôvodná česká metóda štandardizovaná v roku 2018. Z rovnakého roku pochádza slovenská modifikácia od Čerešníka. Škála obsahuje 20 položiek, ktoré participant/participantky posudzujú pomocou 4bodovej stupnice: rozhodne nesúhlasím, nesúhlasím, súhlasím, rozhodne súhlasím. Výsledkom je celkové skóre depresivity. Možné bodové rozpätie sa pohybuje od 20 po 80 bodov. Test-retestová reliabilita po pohybuje na úrovni 0,62 až 0,74, Cronbachova α sa pohybuje na úrovni 0,90 až 0,93. K dispozícii sú percentilové normy.

Škála impulzivity Dolejš, Skopal (SIDS) je pôvodná česká metóda štandardizovaná v roku 2016. Z rovnakého roku pochádza slovenská modifikácia od Čerešníka. Škála obsahuje 24 položiek, ktoré participant/participantky posudzujú pomocou 4bodovej stupnice: rozhodne nesúhlasím, nesúhlasím, súhlasím, rozhodne súhlasím. Výsledkom je celkové skóre impulzivity. Možné bodové rozpätie sa pohybuje od 24 po 86 bodov. Cronbachova α sa pohybuje na úrovni 0,83 až 0,87. K dispozícii sú percentilové normy.

Dotazník hrania digitálnych hier (DHDH) je štandardizovaná diagnostická metóda v českom autorstve Suchá, Dolejš, Pipová, Charvát (2019, vyvíjaná od roku 2017). Slovenská modifikácia pochádza od Čerešníka. Dotazník obsahuje 32 položiek, na ktoré participant/participantky odpovedajú áno–nie. Posledné dve otázky sú otvorené, vyplňa sa v nich číselný údaj. Výsledkom je celkové skóre rizika hrania digitálnych hier. Možné bodové rozpätie sa pohybuje od 30 po 120 bodov. Cronbachova α je na úrovni 0,93. Validizačné štúdie poukazujú na vysokú koreláciu ($r = 0,71–0,77$) výsledkov DHDH a iných metód zameraných na diagnostiku podobných konštruktov (Internet gaming disorder, Škála pro měření chování souvisejícího s hraním počítačových her u dětí a dospívajících). K dispozícii sú percentilové normy.

Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRR), v anglickom originále Inventory of Parent and Peer Attachment, je metóda vyvíjaná Armsdenom a Greenbergom v rokoch 1987 až 2009 (pôvodná práca: Armsden, Greenberg, 1987). Revidovaná verzia z roku 2009 obsahuje 75 položiek. Pozostáva z deviatich subškál, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov:

1. *Matka*
 - 1.1. *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k matke. Príklad položky: Cítim to tak, že moja mama je dobrou mamou.
 - 1.2. *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s matkou. Príklad položky: Môžem počítať s mojou mamou, ak sa chcem zbaviť nejakého bremena.
 - 1.3. *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s matkou. Príklad položky: Riešenie problémov s mojou mamou mi spôsobuje pocity zahanbenia.
2. *Otec*
 - 2.1. *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k otcovi. Príklad položky: Môj otec akceptuje, kto som.
 - 2.2. *Komunikácia* vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s otcom. Príklad položky: Ak môj otec tuší, že ma niečo trápi, spýta sa ma na to.
 - 2.3. *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s otcom. Príklad položky: Môj otec ma trochu rozčuľuje.
3. *Rovesníci*
 - 3.1. *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k rovesníkovi. Príklad položky: Moji/moje priatelia/priateľky mi rozumejú.
 - 3.2. *Komunikácia* vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s rovesníkmi. Príklad položky: Moji/moje priatelia/priateľky vedia, kedy nie som v pohode.
 - 3.3. *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s rovesníkmi. Príklad položky: Moji/moje priatelia/priateľky nerozumejú tomu, čím si prechádzam.

Výstupom dotazníka môže byť skóre pripútania k matke, k otcovi a k rovesníkovi, ktoré je sumou hrubého skóre v subškálach dôvera, komunikácia a inverzného skóre odcudzenia vzťahujúcemu sa k príslušnej osobe.

Možné bodové rozpätie v subškálach dôvera k matke, otcovi a rovesníkovi je 10 až 50 bodov, v subškálach komunikácia s matkou a otcom je 9 až 45 bodov, v subškále komunikácia s rovesníkmi je 8 až 40 bodov, v subškálach odcudzenie od matky a otca je 6 až 30 bodov, v subškále odcudzenie od rovesníkov je 7 až 35 bodov. Skóre pripútania k matke, otcovi a rovesníkovi má bodové rozpätie 25 až 75 bodov.

Úlohou participantov/participantiek je posúdenie položiek na 5bodovej škále, kde 1 znamená takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 znamená zriedkavo platí, 3 znamená niekedy platí, 4 znamená často platí, 5 znamená takmer vždy platí alebo vždy platí.

Test-retestová reliabilita metódy je 0,93. Škály dotazníka pozitívne korelujú s psychickou pohodou, životným uspokojením, riešením problémov a lokalizáciou kontroly, negatívne koreluje s osamotením a depresivitou. Dobre diskriminuje rizikových a nerizikových dospievajúcich. Konštruktovú validitu možno považovať za dobrú.

Dotazník exekutívnych funkcií (DEF), v anglickom originále *Executive Skills Questionnaire*, je metóda vyvinutá v roku 2010 Dawsonovou, Guarem a Guarem (Guare, Dawson & Guare, 2012).

Pozostáva z 33 položiek, ktoré majú participantí/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 je zložený z desiatich subškál:

- *Inhibícia odpovede*: položky vyjadrujú tendenciu k okamžitému konaniu. Príklad položky: Hovorím veci skôr, ako o nich popremýšlam.
- *Pracovná pamäť*: položky vyjadrujú tendenciu k neefektívnemu využívaniu krátkodobej pamäte. 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 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.

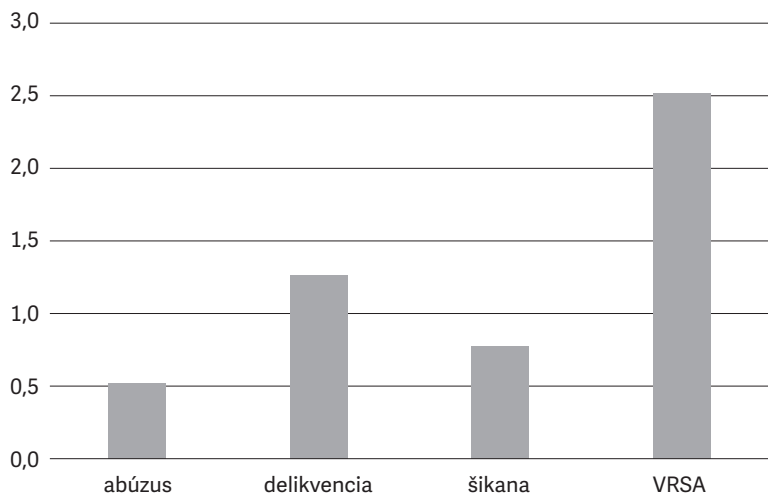
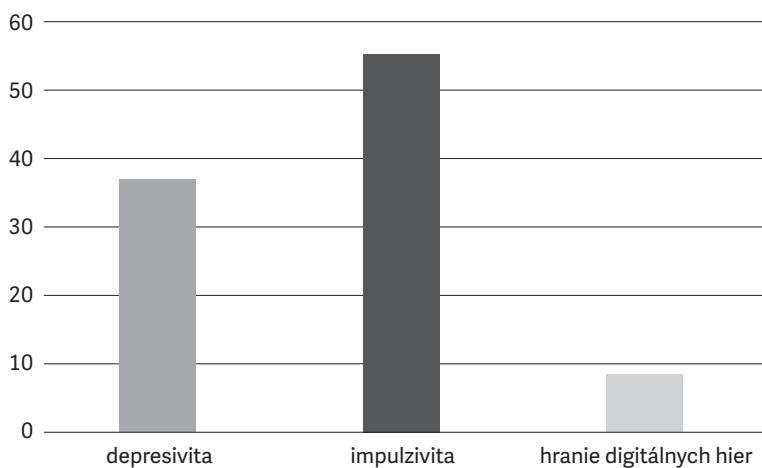
Možné bodové rozpätie v subškálach je 1 až 21 bodov. Celkové skóre má rozpätie 33 až 231 bodov.

4 Výsledky

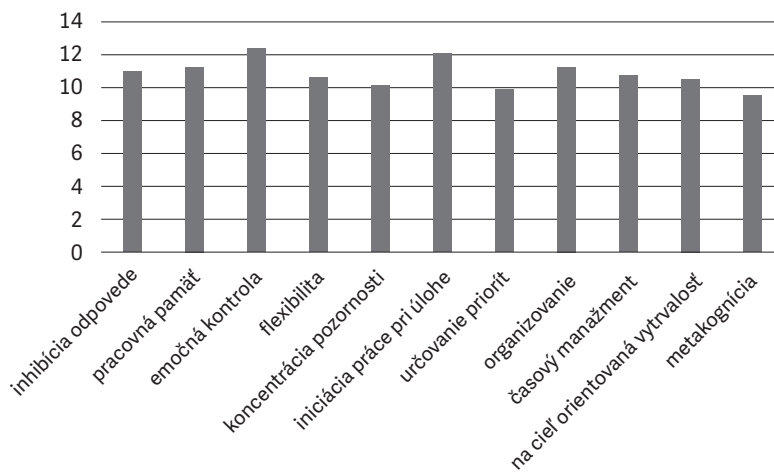
Tabuľka 11: Deskriptívne charakteristiky – celý výskumný súbor

	N	AM	SD
abúzus	514	0,52	1,198
delikvencia	515	1,26	1,475
šikana	519	0,77	1,006
VRSA	504	2,52	2,823
depresivita	440	36,98	11,695
impulzivita	438	55,27	10,624
hranie digitálnych hier	491	8,47	8,242
inhibícia odpovede	450	11,00	3,754
pracovná pamäť	451	11,33	4,495
emočná kontrola	449	12,39	4,409
flexibilita	444	10,64	4,071
koncentrácia pozornosti	444	10,16	4,510
iniciácia práce pri úlohe	443	12,15	4,845
určovanie priorít	425	9,93	4,538
organizovanie	420	11,24	5,169
časový manažment	421	10,80	4,414
na cieľ orientovaná vytrvalosť	418	10,56	3,799
metakognícia	420	9,56	4,277
exekutívne funkcie	394	119,76	35,183
dôvera_matka	498	41,89	8,018
dôvera_otec	484	40,38	9,162
dôvera_rovesníci	499	40,71	7,824
komunikácia_matka	477	31,54	7,103
komunikácia_otec	460	29,21	7,660
komunikácia_rovesníci	497	27,78	7,397
odcudzenie_matka	503	14,56	5,009
odcudzenie_otec	481	14,77	4,776
odcudzenie_rovesníci	498	17,80	4,050
pripútanie_matka	459	95,30	15,914
pripútanie_otec	449	90,96	18,422
pripútanie_rovesníci	476	92,71	15,407

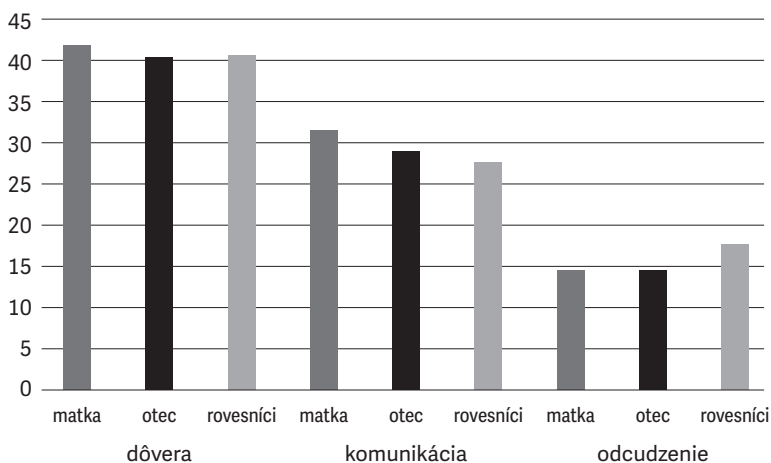
Legenda: N = početnosť, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka

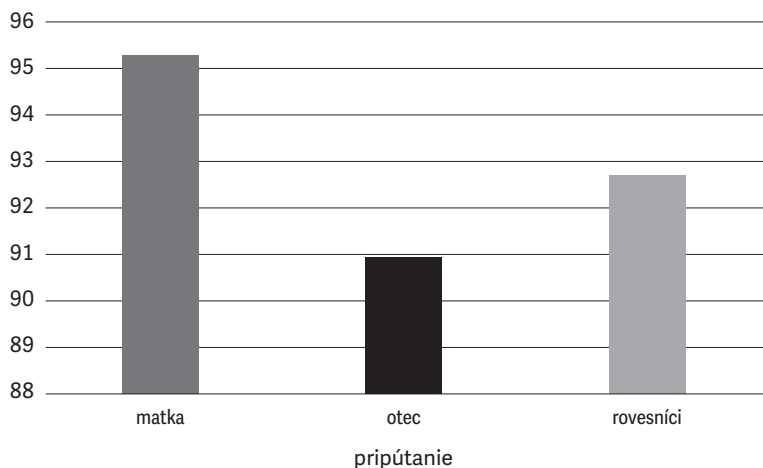
Graf 6: Rizikové správanie – celý výskumný súbor**Graf 7:** Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – celý výskumný súbor

Graf 8: Exekutívne funkcie – celý výskumný súbor



Graf 9: Pripútanie – subškály – celý výskumný súbor



Graf 10: Pripútanie – celkové skóre – celý výskumný súbor

V tabuľke 11 sú uvedené základné deskriptívne ukazovatele celého výskumného súboru. Týkajú sa početností (N), priemeru (AM) a štandardnej odchýlky (SD). Grafy 6 až 10 prezentujú priemerné hodnoty sledovaných premenných.

V ďalšom texte uvádzame hodnoty jednotlivých skupín, ktoré sme sledovali: chlapci a dievčatá, základné školy a gymnáziá, ročníky, jednotlivé školy. Priemerné skóre v týchto skupinách je možné porovnávať s priemerným skóre celého výskumného súboru.

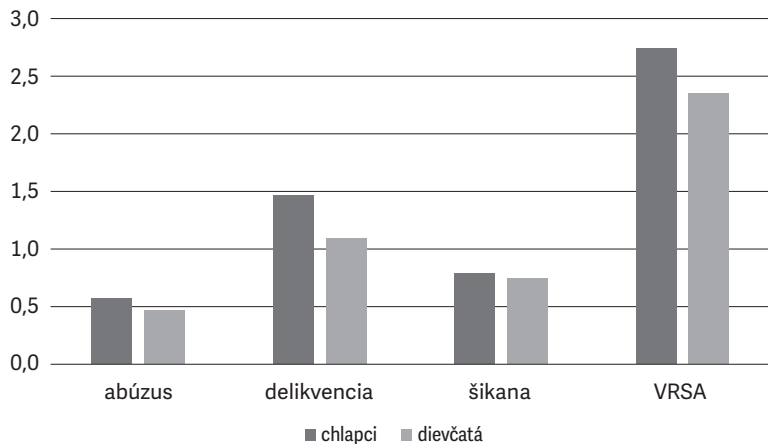
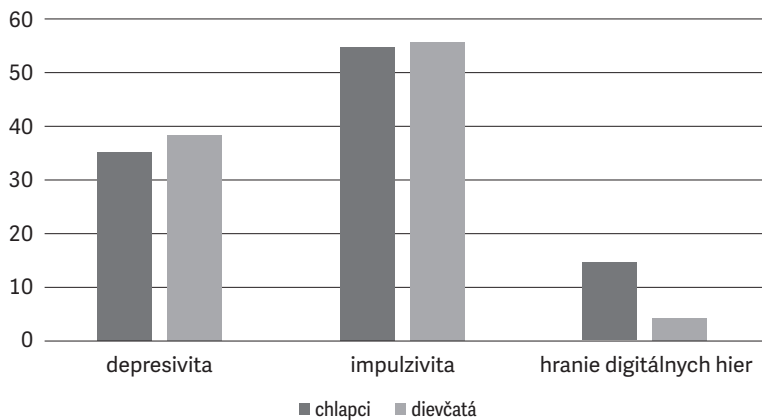
Pri porovnávaní chlapcov a dievčat sme zistili tieto štatisticky významné rozdiely (tabuľka 12, grafy 11 až 16):

- Chlapci skórujú v subškále delikvencia (AM = 1,46). Celkové skóre rizikového správania je v oboch skupinách nízke.
- Dievčatá sú depresívnejšie ako chlapci (AM = 38,40).
- V hraní digitálnych hier chlapci značne predstihli dievčatá (AM = 14,46).
- Dievčatá skórovali vyššie v subškále inhibícia odpovede (AM = 11,35), emočná kontrola (AM = 12,82) v Dotazníku exekutívnych funkcií.
- Dievčatá majú vyššiu dôveru k rovesníckam/rovesníkom (AM = 41,61), lepšie s nimi komunikujú (AM = 29,68), viac sa k nim pútajú (AM = 95,58), viac sa odsudzujú otcovi (AM = 15,24).

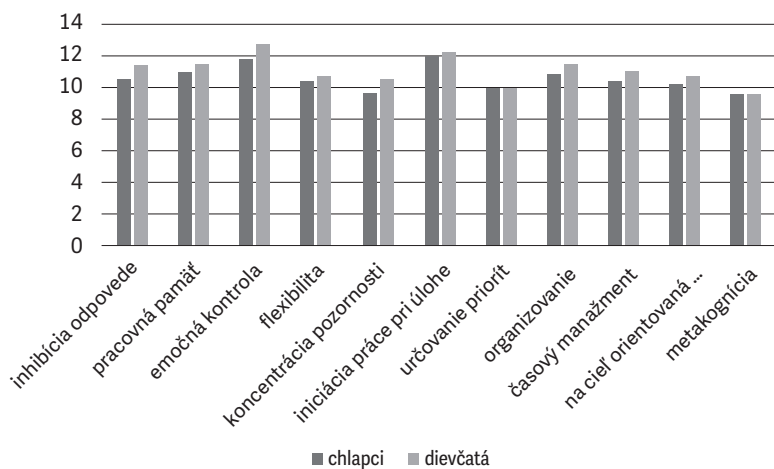
Tabuľka 12: Porovnanie chlapcov a dievčat

	Chlapci			Dievčatá			t
	N	AM	SD	N	AM	SD	
abúzus	224	0,58	1,303	290	0,48	1,110	0,981
delikvencia	227	1,46	1,572	288	1,11	1,376	2,728*
šikana	228	0,79	0,962	291	0,76	1,040	0,376
VRSA	218	2,74	2,950	286	2,35	2,716	1,548
depresivita	187	35,05	10,447	253	38,40	12,367	2,993**
impulzivita	183	54,79	10,365	255	55,61	10,814	0,789
hranie digitálnych hier	210	14,46	7,518	281	4,00	5,449	17,884***
inhibícia odpovede	185	10,50	3,702	265	11,35	3,757	2,386*
pracovná pamäť	186	11,02	4,170	265	11,54	4,705	1,227
emočná kontrola	184	11,77	4,421	265	12,82	4,357	2,499*
flexibilita	183	10,46	4,011	261	10,76	4,116	0,763
koncentrácia pozornosti	184	9,67	4,020	260	10,50	4,805	1,920
iniciácia práce pri úlohe	183	11,98	4,418	260	12,27	5,129	0,630
určovanie priorít	176	10,02	4,421	249	9,86	4,627	0,365
organizovanie	175	10,87	4,928	245	11,51	5,328	1,247
časový manažment	172	10,40	4,040	249	11,07	4,643	1,527
na cieľ orientovaná vytrvalosť	171	10,24	3,610	247	10,78	3,916	1,424
metakognícia	171	9,53	4,319	249	9,58	4,257	0,118
exekutívne funkcie	159	116,39	31,752	235	122,04	37,218	1,568
dôvera_matka	217	42,18	7,919	281	41,66	8,101	0,726
dôvera_otec	218	40,95	8,460	266	39,90	9,689	1,257
dôvera_rovesníci	215	39,52	7,367	284	41,61	8,050	2,981*
komunikácia_matka	208	31,38	7,103	269	31,66	7,113	0,437
komunikácia_otec	209	29,87	7,098	251	28,66	8,071	1,683
komunikácia_rovesníci	218	25,34	7,039	279	29,68	7,119	6,767***
odcudzenie_matka	216	14,35	5,824	287	14,73	4,299	0,844
odcudzenie_otec	216	14,19	4,679	265	15,24	4,812	2,395*
odcudzenie_rovesníci	215	17,58	4,006	283	17,96	4,083	1,046
pripútanie_matka	194	96,53	13,582	265	94,40	17,395	1,419
pripútanie_otec	202	92,67	16,987	247	89,56	19,440	1,784
pripútanie_rovesníci	206	88,94	14,132	270	95,58	15,744	4,761***

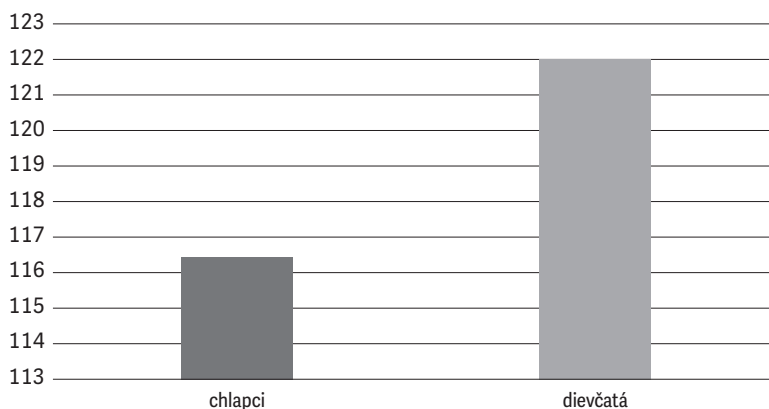
Legenda: N = početnosť, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka, t = hodnota t-testu, * = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,05$, ** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,01$, *** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,001$

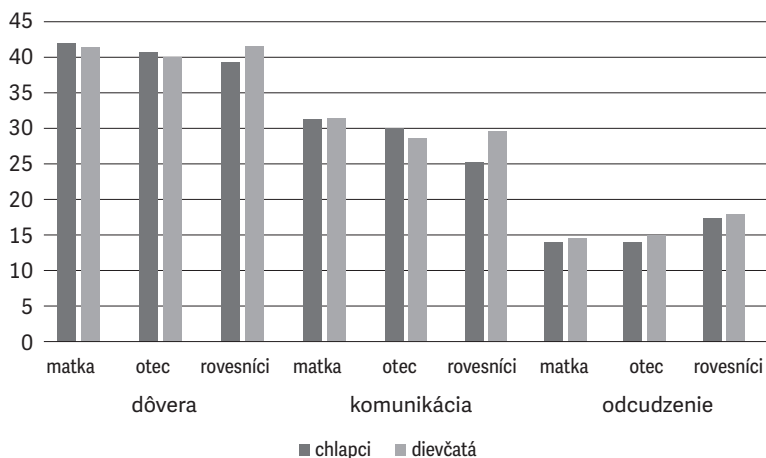
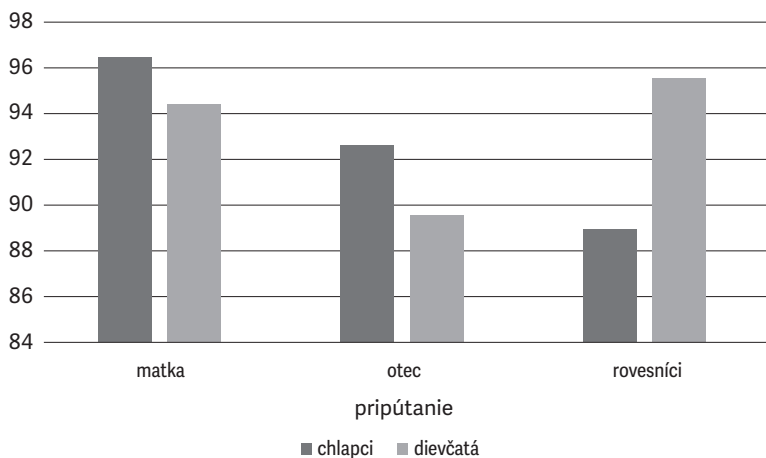
Graf 11: Rizikové správanie – porovnanie chlapcov a dievčat**Graf 12:** Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie chlapcov a dievčat

Graf 13: Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie chlapcov a dievčat



Graf 14: Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie chlapcov a dievčat



Graf 15: Pripútanie – subškály – porovnanie chlapcov a dievčat**Graf 16:** Pripútanie – celkové skóre – porovnanie chlapcov a dievčat

Tabuľka 13: Porovnanie základných škôl a gymnázií

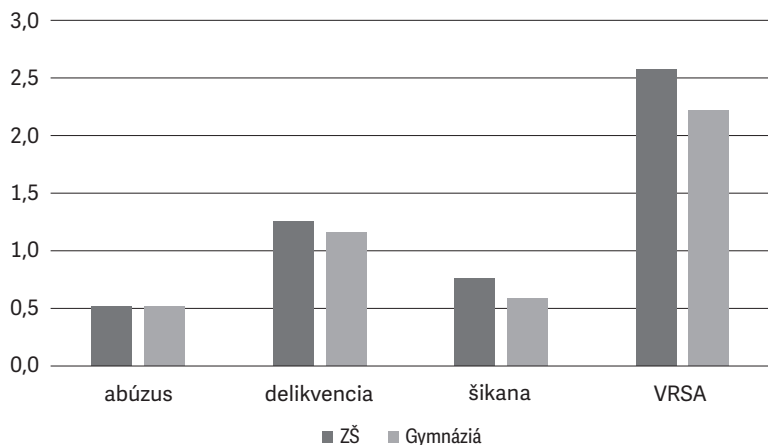
	ZŠ			gymnázia			t
	N	AM	SD	N	AM	SD	
abúzus	415	0,52	1,227	99	0,52	1,073	0,058
delikvencia	416	1,28	1,493	99	1,18	1,402	0,617
šikana	416	0,81	1,019	103	0,62	0,941	1,687
VRSA	408	2,58	2,926	96	2,23	2,328	1,106
depresivita	354	36,95	11,654	86	37,10	11,930	0,112
impulzivita	349	55,40	10,865	89	54,75	9,664	0,510
hranie digitálnych hier	396	8,83	8,319	95	6,98	7,782	1,972*
inhibícia odpovede	356	11,01	3,883	94	10,98	3,239	0,062
pracovná pamäť	358	11,42	4,390	93	10,98	4,886	0,836
emočná kontrola	355	12,42	4,343	94	12,29	4,669	0,259
flexibilita	350	10,65	4,193	94	10,57	3,603	0,163
koncentrácia pozornosti	351	10,31	4,597	93	9,58	4,137	1,384
iniciácia práce pri úlohe	351	12,24	4,820	92	11,80	4,951	0,771
určovanie priorít	336	10,00	4,559	89	9,65	4,475	0,643
organizovanie	333	11,17	4,944	87	11,49	5,976	0,514
časový manažment	331	10,77	4,384	90	10,90	4,547	0,252
na cieľ orientovaná vytrvalosť	329	10,59	3,837	89	10,45	3,674	0,302
metakognícia	330	9,60	4,328	90	9,43	4,105	0,321
exekutívne funkcie	311	120,15	34,690	83	118,31	37,152	0,422
dôvera_matka	398	41,89	8,415	100	41,87	6,231	0,024
dôvera_otec	389	40,58	9,180	95	39,55	9,089	0,983
dôvera_rovesníci	399	40,32	8,049	100	42,27	6,666	2,237*
komunikácia_matka	386	31,65	7,234	91	31,04	6,532	0,735
komunikácia_otec	373	29,60	7,718	87	27,52	7,208	2,298*
komunikácia_rovesníci	398	27,48	7,546	99	28,98	6,669	1,813
odcudzenie_matka	404	14,53	5,281	99	14,72	3,720	0,338
odcudzenie_otec	385	14,60	4,857	96	15,44	4,396	1,535
odcudzenie_rovesníci	398	17,84	4,128	100	17,65	3,743	0,412
pripútanie_matka	370	95,64	16,256	89	93,88	14,402	0,940
pripútanie_otec	362	91,82	18,307	87	87,37	18,571	2,031*
pripútanie_rovesníci	380	91,88	15,886	96	95,97	12,909	2,333*

Legenda: N = početnosť, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka, t = hodnota t-testu, * = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,05$

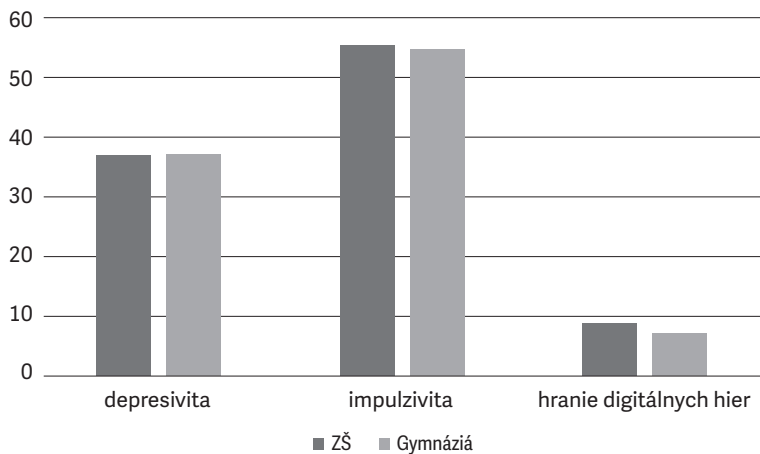
Pri porovnávaní základných škôl a gymnázií (tabuľka 13, grafy 17 až 22) sme zistili tieto štatisticky významné rozdiely:

- Hraním digitálnych hier je viac ohrozené žiactvo základných škôl (AM = 8,83).
- Žiactvo gymnázií viac dôveruje rovesníckam/rovesníkovi (AM = 42,27), viac sa k nim púta (AM = 95,97). Žiactvo základných škôl lepšie komunikuje s otcom (AM = 29,60) a viac sa k nemu púta (AM = 91,82).

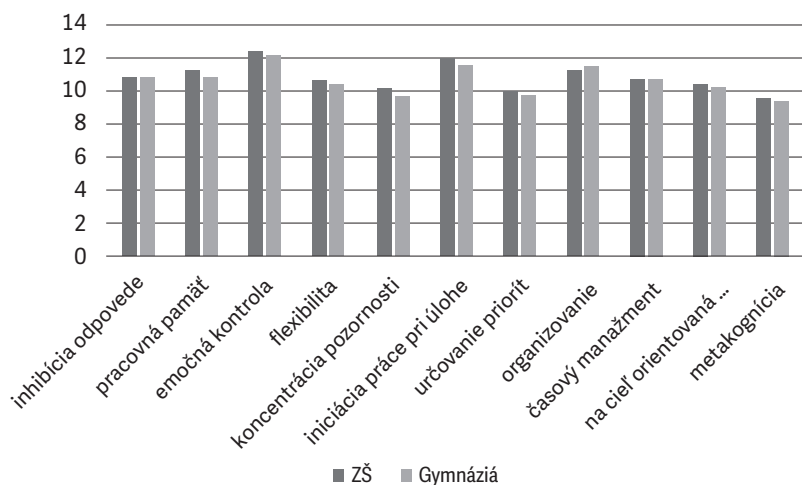
Graf 17: Rizikové správanie – porovnanie základných škôl gymnázií

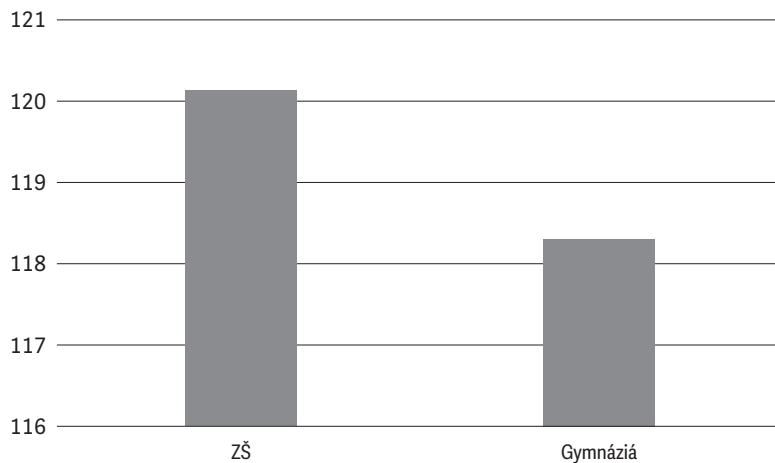
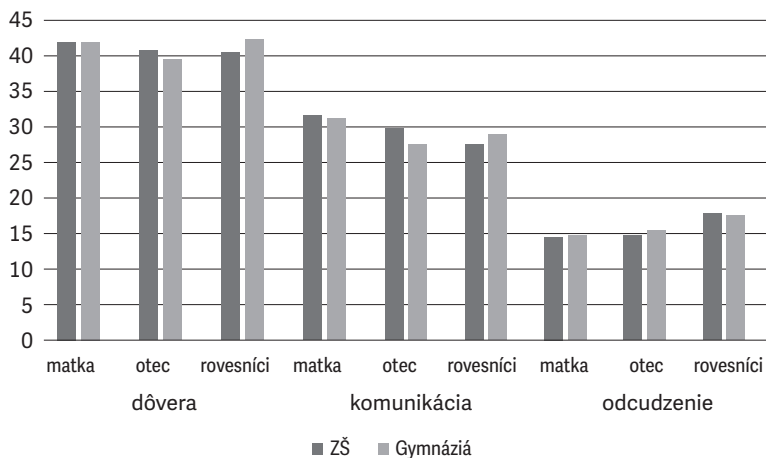


Graf 18: Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie základných škôl gymnázií

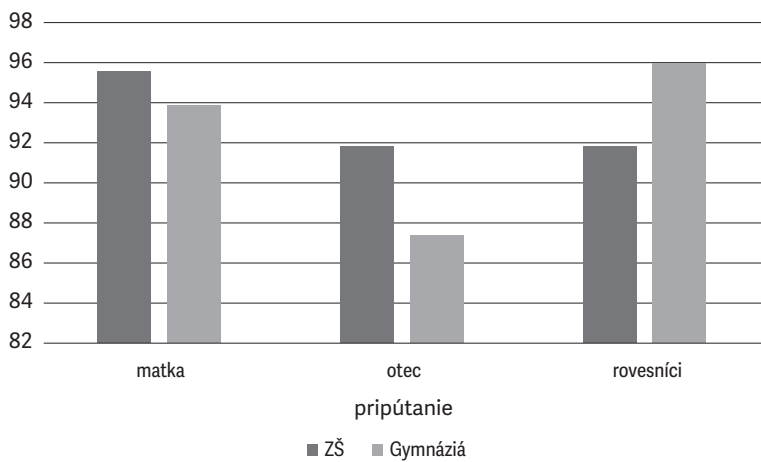


Graf 19: Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie základných škôl gymnázií



Graf 20: Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie základných škôl gymnázií**Graf 21:** Pripútanie – subškály – porovnanie základných škôl gymnázií

Graf 22: Pripútanie – celkové skóre – porovnanie základných škôl gymnázií



Porovnanie ročníkov (tabuľka 14, grafy 23 až 28) poukázalo na nasledovné:

- Najvyššie hodnoty rizikového správania sme zaznamenali v 9. ročníku (AM = 3,05). Žiactvo 8. ročníka je najviac ohrozené abúzom (AM = 0,98). V 9. ročníku kulminuje delikventné správanie (AM = 1,60). Šikovanie je najväčším problémom v 7. ročníku (AM = 0,87). Identifikované hodnoty sú nízke na to, aby mohli byť interpretované ako problémové správanie. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v subškálach abúzus, delikvencia a v celkovom skóre rizikového správania.
- Najvyššiu depresivitu sme zaznamenali v 8. ročníku (AM = 38,92). Výsledok je však blízko priemerným hodnotám celého výskumného súboru. Rozdiel medzi ročníkmi bol štatisticky významný.
- Najvyššiu impulzivitu sme zaznamenali v 8. ročníku (AM = 57,42). Výsledok je však blízko priemerným hodnotám celého výskumného súboru. Rozdiel medzi ročníkmi bol štatisticky významný.
- Deti najčastejšie hrali digitálne hry v 8. ročníku (AM = 9,51). Výsledok je však blízko priemerným hodnotám celého výskumného súboru.
- So stúpajúcim vekom sa zhoršovali exekutívne funkcie. Deti v 8. ročníku ich mali najhoršie, s výnimkou subškál inhibícia odpovede a na cieľ orientovaná vytrvalosť, v ktorých skórovali najvyššie deti 9. ročníka. Celkové priemerné skóre exekutívnych funkcií bolo najvyššie v 8. ročníku (AM = 130,72), čo je o cca 11 bodov vyššie skóre ako je priemer výskumného súboru. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v subškálach inhibícia odpovede, emočná kontrola, flexibilita, časový manažment a v celkovom skóre exekutívnych funkcií.
- Pripútanie k rovesníkom/rovesničkám bolo charakteristické pre staršie žiactvo, najmä od 7. ročníka. Pri pripútaní k matke a otcovi zaznamenávame prepád priemerného skóre v 7. ročníku. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali vo všetkých subškálach.

Tabuľka 14: Porovnanie ročníkov

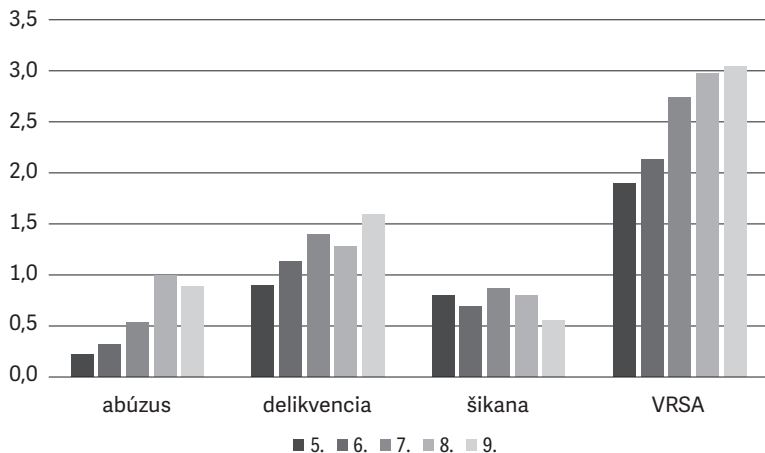
	5.			6.		
	N	AM	SD	N	AM	SD
abúzus	98	0,22	0,868	109	0,32	1,154
delikvencia	98	0,90	1,256	110	1,15	1,613
šikana	98	0,79	0,997	112	0,69	1,023
VRSA	98	1,91	2,390	108	2,14	3,155
depresivita	79	36,59	12,255	92	33,59	9,478
impulzivita	79	51,71	10,014	94	53,19	9,940
hranie digitálnych hier	89	7,84	7,263	106	8,77	7,894
inhibícia odpovede	78	10,17	4,356	86	10,30	3,364
pracovná pamäť	77	10,56	4,903	87	10,93	4,720
emočná kontrola	77	11,36	4,793	83	11,04	3,862
flexibilita	75	9,08	4,514	83	9,86	3,813
koncentrácia pozornosti	77	9,84	4,768	81	9,33	4,177
iniciácia práce pri úlohe	77	10,70	5,201	81	10,93	4,265
určovanie priorít	71	9,06	5,110	76	9,29	4,463
organizovanie	70	10,70	4,849	73	10,74	4,619
časový manažment	69	9,41	4,417	72	9,29	3,977
na cieľ orientovaná vytrvalosť	68	10,18	4,048	72	9,81	3,563
metakognícia	68	9,09	4,032	73	8,90	4,001
exekutívne funkcie	64	108,70	37,768	68	109,32	33,157
dôvera_matka	95	43,18	7,284	103	44,21	5,574
dôvera_otec	95	41,55	9,136	99	42,26	7,739
dôvera_rovesníci	93	38,51	9,856	102	40,63	6,788
komunikácia_matka	91	34,24	6,231	97	32,74	5,606
komunikácia_otec	94	31,18	8,253	92	30,62	6,628
komunikácia_rovesníci	95	26,16	8,316	105	26,13	6,613
odcudzenie_matka	94	14,14	6,966	104	13,38	3,531
odcudzenie_otec	94	14,04	5,007	100	13,56	3,724
odcudzenie_rovesníci	95	17,96	4,250	104	16,68	3,354
pripútanie_matka	89	100,20	15,167	92	99,62	12,203
pripútanie_otec	91	94,81	19,371	92	95,67	14,418
pripútanie_rovesníci	90	88,53	18,062	99	91,89	13,290

Pokračovanie tabuľky 14

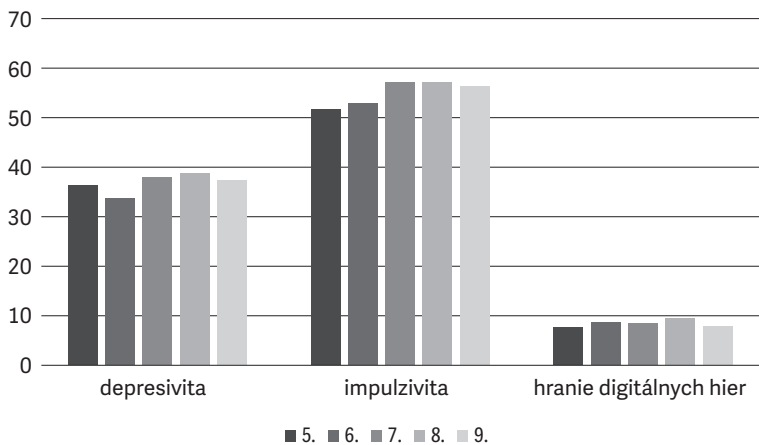
7.			8.			9.			F
N	AM	SD	N	AM	SD	N	AM	SD	
188	0,53	1,181	58	0,98	1,370	61	0,89	1,404	6,057***
188	1,41	1,439	59	1,29	1,378	60	1,60	1,639	2,972*
190	0,87	1,043	58	0,81	1,034	61	0,56	0,807	1,359
183	2,75	2,716	57	2,98	2,787	58	3,05	3,029	2,881*
164	38,26	11,888	53	38,92	12,741	52	37,54	11,818	2,890*
160	57,09	11,306	50	57,42	9,491	55	56,66	9,912	5,231***
182	8,38	8,873	55	9,51	7,817	59	8,19	8,752	0,404
178	11,24	3,672	54	11,59	3,724	54	11,93	3,397	3,102*
179	11,60	4,407	54	12,11	4,050	54	11,37	4,159	1,310
181	12,56	4,511	54	14,48	3,715	54	13,28	3,950	7,014***
180	11,07	4,078	54	11,57	3,810	52	11,65	3,223	5,773***
180	10,11	4,600	54	11,30	4,624	52	10,88	3,974	1,992
178	12,65	4,845	54	13,85	4,218	53	12,74	4,931	5,560
175	9,97	4,383	52	11,02	4,147	51	10,82	4,480	2,311
173	11,50	5,389	52	11,90	4,823	52	11,13	5,908	0,692
177	11,38	4,488	51	11,90	3,890	52	11,65	4,370	6,152***
175	10,57	3,721	51	11,29	4,076	52	11,33	3,623	1,906
175	9,79	4,143	52	10,08	4,485	52	9,83	5,121	1,001
163	122,46	34,994	50	130,72	30,239	49	128,53	33,403	5,535***
183	41,26	8,132	58	39,22	11,041	59	40,32	7,731	5,414***
182	40,02	9,143	55	38,53	10,096	53	37,89	9,974	3,096*
187	41,05	7,253	58	42,16	7,478	59	41,83	7,491	2,775*
176	30,82	7,625	57	28,93	8,189	56	29,95	6,248	7,446***
170	28,36	7,756	53	27,72	7,435	51	27,41	7,217	4,178**
183	28,45	7,193	56	29,32	7,071	58	29,79	7,184	4,630***
188	14,98	4,615	58	15,26	5,240	59	15,32	4,137	2,615*
181	15,55	5,051	54	15,83	5,083	52	14,58	4,230	4,162**
184	18,02	4,195	58	18,31	4,147	57	18,33	4,063	2,665*
168	93,34	16,771	54	90,56	16,804	56	90,88	15,632	7,083***
165	88,83	18,615	52	86,33	19,780	49	87,02	18,570	4,577***
175	93,53	15,286	56	94,96	15,725	56	96,02	13,143	2,836*

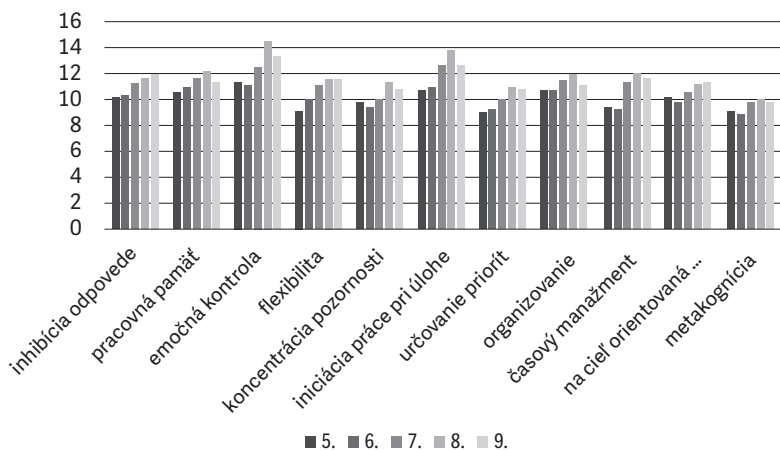
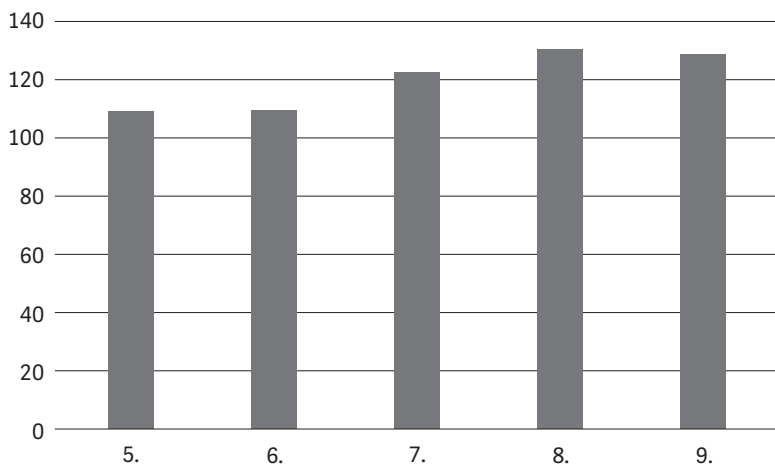
Legenda: N = početnosť, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka, F = hodnota F-testu, * = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,05$, ** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,01$, *** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,001$

Graf 23: Rizikové správanie – porovnanie ročníkov

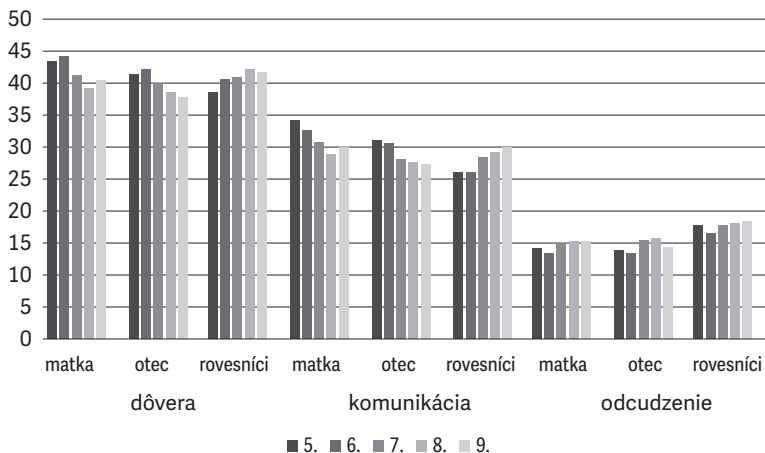


Graf 24: Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie ročníkov

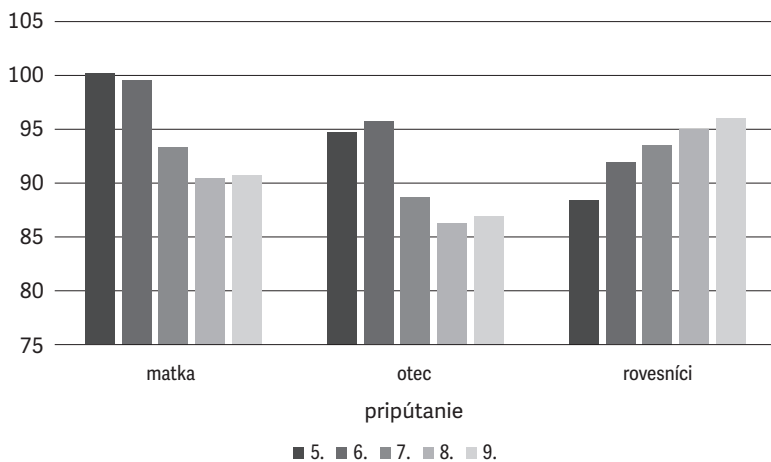


Graf 25: Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie ročníkov**Graf 26:** Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie ročníkov

Graf 27: Pripútanie – subškály – porovnanie ročníkov



Graf 28: Pripútanie – celkové skóre – porovnanie ročníkov



Porovnanie škôl (tabuľka 15, grafy 29 až 34) poukázalo na to, že:

- Najvyššie celkové skóre rizikového správania sme zaznamenali na škole 7 (AM = 3,37). Najnižšie celkové skóre rizikového správania sme zaznamenali na škole 5 (AM = 1,75). Tento trend platí aj pre subškály abúzus a delikvencia. V subškále šikana skórovala najvyššie škola 4 (AM = 1,20). Najnižšie skóre dosiahla škola 5. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v subškálach delikvencia, šikana a v celkovom skóre rizikového správania.
- Najvyššie celkové skóre depresivity sme zaznamenali na škole 3 (AM = 40,04). Najnižšie celkové skóre rizikového správania sme zaznamenali na škole 1 (AM = 30,72). Rozdiely boli štatisticky významné.
- Najvyššie celkové skóre impulzivity sme zaznamenali na škole 3 (AM = 57,88). Najnižšie celkové skóre rizikového správania sme zaznamenali na škole 1 (AM = 50,17). Rozdiely boli štatisticky významné.
- Najvyššie celkové skóre hrania digitálnych hier sme zaznamenali na škole 3 (AM = 10,38). Najnižšie celkové skóre rizikového správania sme zaznamenali na škole 2 (AM = 6,98).
- Najhoršie exekutívne funkcie sme zaznamenali na škole 3 (AM = 135,42). Najlepšie exekutívne funkcie sme zaznamenali na škole 5 (AM = 108,90). Obdobné výsledky sme zaznamenali aj v jednotlivých subškálach. Výnimkou je subškála emočná kontrola, koncentrácia pozornosti, určovanie priorít, organizovanie a metakognícia, v ktorých skóre najnižšie žiactvo zo školy 1. Ich celkové skóre bolo len o 0,1 bodu horšie ako na škole 5. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v subškálach inhibícia odpovede, pracovná pamäť, emočná kontrola, flexibilita, koncentrácia pozornosti, iniciácia práce pri úlohe, určovanie priorít, časový manažment a v celkovom skóre exekutívnych funkcií.
- Pripútanie. Najvyššie pripútanie k rodičom sme zaznamenali v škole 1 a 5. Najnižšie pripútanie k rodičom sme zaznamenali v škole 7. Najvyššie pripútanie k rovesníkom/rovesníckam sme zaznamenali v škole 1 a 2. Najnižšie pripútanie k rovesníkom/rovesníckam sme zaznamenali v škole 3, 4. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali vo všetkých subškálach okrem subškál kominukácia s rovesníkmi a odcudzenie sa matke.

Tabuľka 15: Porovnanie škôl

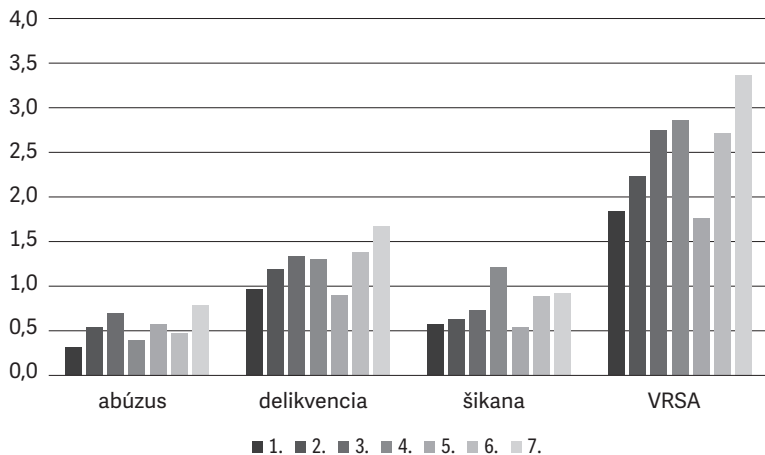
	1			2			3		
	N	AM	SD	N	AM	SD	N	AM	SD
abúzus	89	0,31	0,984	99	0,52	1,073	57	0,68	1,352
delikvencia	89	0,97	1,352	99	1,18	1,402	56	1,34	1,564
šikana	90	0,57	0,925	103	0,62	0,941	58	0,72	0,894
VRSA	88	1,83	2,688	96	2,23	2,328	56	2,75	3,158
depresivita	83	32,70	10,012	86	37,10	11,930	52	40,04	13,240
impulzivita	76	50,17	10,071	89	54,75	9,664	52	57,88	10,399
hranie digitálnych hier	84	8,01	7,384	95	6,98	7,782	55	10,38	9,011
inhibícia odpovede	80	10,44	3,518	94	10,98	3,239	53	12,08	3,316
pracovná pamäť	82	10,52	3,669	93	10,98	4,886	52	12,92	4,677
emočná kontrola	81	11,25	4,057	94	12,29	4,669	52	14,13	3,804
flexibilita	79	9,47	3,758	94	10,57	3,603	52	11,79	4,331
koncentrácia pozornosti	80	9,11	4,019	93	9,58	4,137	53	12,36	4,950
iniciácia práce pri úlohe	79	11,34	4,446	92	11,80	4,951	53	13,13	4,641
určovanie priorít	75	8,63	4,053	89	9,65	4,475	51	11,43	4,378
organizovanie	76	10,07	4,862	87	11,49	5,976	48	12,50	4,740
časový manažment	76	9,86	3,808	90	10,90	4,547	50	11,96	4,233
na cieľ orientovaná vytrvalosť	76	10,22	3,463	89	10,45	3,674	48	11,15	3,603
metakognícia	76	8,99	3,758	90	9,43	4,105	49	11,02	4,146
exekutívne funkcie	71	109,00	29,991	83	118,31	37,152	43	135,42	33,412
dôvera_matka	83	44,51	6,011	100	41,87	6,231	57	40,91	8,698
dôvera_otec	83	42,51	6,974	95	39,55	9,089	52	38,85	10,325
dôvera_rovesníci	83	42,17	6,535	100	42,27	6,666	57	37,53	9,224
komunikácia_matka	80	33,46	5,824	91	31,04	6,532	57	31,00	6,814
komunikácia_otec	78	30,74	6,089	87	27,52	7,208	51	28,63	8,480
komunikácia_rovesníci	85	28,06	6,925	99	28,98	6,669	58	26,33	7,552
odcudzenie_matka	86	14,49	7,440	99	14,72	3,720	57	15,02	4,646
odcudzenie_otec	82	13,88	4,631	96	15,44	4,396	53	14,92	5,034
odcudzenie_rovesníci	84	16,61	3,988	100	17,65	3,743	56	18,71	4,587
pripútanie_matka	75	100,31	13,437	89	93,88	14,402	56	92,55	17,759
pripútanie_otec	75	95,81	14,367	87	87,37	18,571	50	88,12	20,473
pripútanie_rovesníci	81	95,54	13,312	96	95,97	12,909	55	87,47	16,259

Pokračovanie tabuľky 15

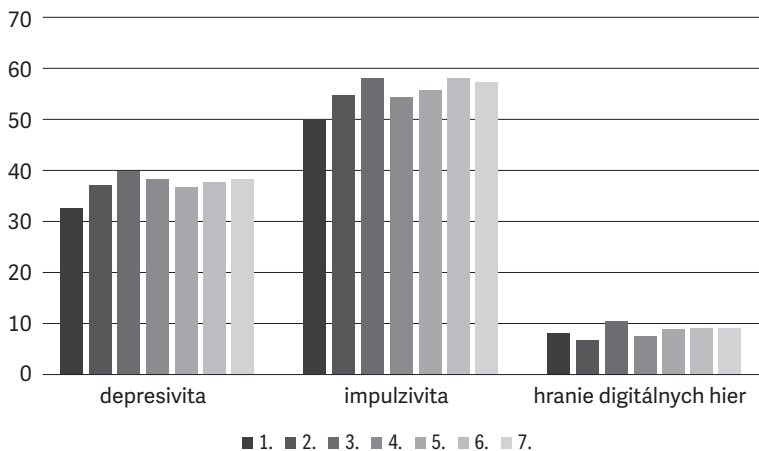
4			5			6			7			F
N	AM	SD	N	AM	SD	N	AM	SD	N	AM	SD	
54	0,39	1,054	38	0,58	1,244	98	0,46	1,177	79	0,78	1,491	1,430
55	1,31	1,332	39	0,90	1,273	98	1,38	1,583	79	1,66	1,608	2,156*
55	1,20	1,145	37	0,51	0,804	98	0,88	1,133	78	0,92	0,964	3,686***
54	2,85	2,491	36	1,75	2,601	96	2,70	3,156	78	3,37	2,941	2,996**
40	38,30	13,352	34	36,85	9,746	74	37,57	12,132	71	38,28	10,510	2,777*
45	54,42	10,839	33	55,55	10,344	74	57,80	10,007	69	57,26	11,469	4,880***
48	7,38	7,706	36	8,83	7,625	94	9,04	8,567	79	9,25	9,103	1,409
43	11,26	4,583	34	9,47	3,466	72	11,61	3,717	74	10,82	4,292	2,387*
43	11,74	5,390	34	8,38	3,394	72	11,38	4,201	75	12,57	4,061	5,374***
44	11,80	4,935	34	11,47	4,653	70	12,93	4,112	74	12,82	4,305	3,027**
44	11,20	4,648	33	9,64	4,219	68	10,81	3,948	74	11,09	4,208	2,481*
44	10,05	4,813	33	10,30	4,946	67	10,00	4,060	74	10,57	4,723	3,299**
44	10,95	5,957	33	10,79	4,923	69	12,72	4,345	73	13,55	4,555	2,939**
41	9,78	5,511	33	9,52	4,764	66	10,48	4,528	70	10,33	4,231	2,370*
40	10,80	5,502	33	10,61	4,486	65	11,49	4,909	71	11,65	4,934	1,403
39	10,56	5,046	31	9,48	4,625	65	10,62	4,351	70	11,73	4,344	2,215*
39	10,72	4,180	33	9,94	4,038	65	10,20	3,717	68	11,21	4,184	0,884
39	9,36	4,356	33	9,33	4,262	65	9,32	4,858	68	9,78	4,452	1,291
37	118,41	39,966	31	108,90	34,548	64	122,50	32,154	65	126,26	35,155	3,625**
53	40,72	9,212	35	42,86	8,520	96	41,41	9,708	74	40,73	7,609	2,237*
52	40,29	9,694	31	42,16	8,993	96	41,83	9,174	75	37,59	9,507	2,949**
52	37,50	10,048	37	41,86	7,246	94	41,55	7,140	76	40,05	7,624	4,790***
50	32,42	6,713	35	33,20	7,832	94	31,55	8,311	70	28,93	6,840	3,217**
51	29,78	7,553	30	32,10	7,554	91	30,54	8,016	72	26,71	7,868	3,918***
50	26,54	8,239	38	26,63	7,889	93	28,81	7,260	74	27,11	7,847	1,626
53	14,58	4,387	35	13,46	4,533	95	13,89	4,382	78	15,42	4,650	1,047
52	14,77	5,032	30	12,13	4,562	94	14,27	4,261	74	16,49	5,124	4,256***
52	19,94	4,345	38	17,13	4,015	94	17,51	3,416	74	17,86	4,076	4,583***
50	95,18	18,329	35	98,60	18,436	87	97,08	14,055	67	89,94	16,030	3,440**
51	91,78	18,686	30	98,10	16,851	85	94,94	16,872	71	83,85	19,700	5,074***
50	86,12	18,318	36	93,36	15,407	88	94,47	15,080	70	91,21	16,219	4,233***

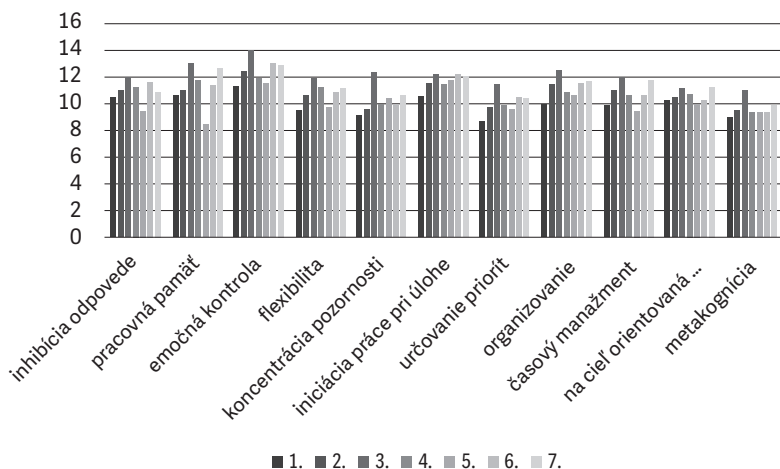
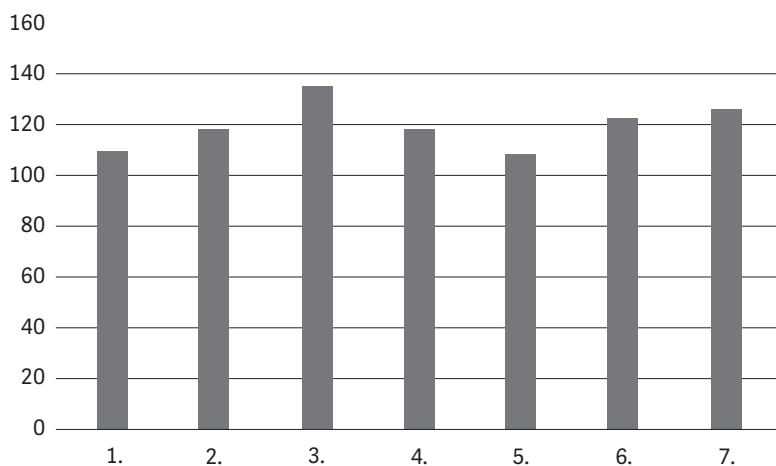
Legenda: N = početnosť, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka, F = hodnota F-testu, * = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,05$, ** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,01$, *** = rozdiel je významný na hladine $\alpha = 0,001$

Graf 29: Rizikové správanie – porovnanie škôl

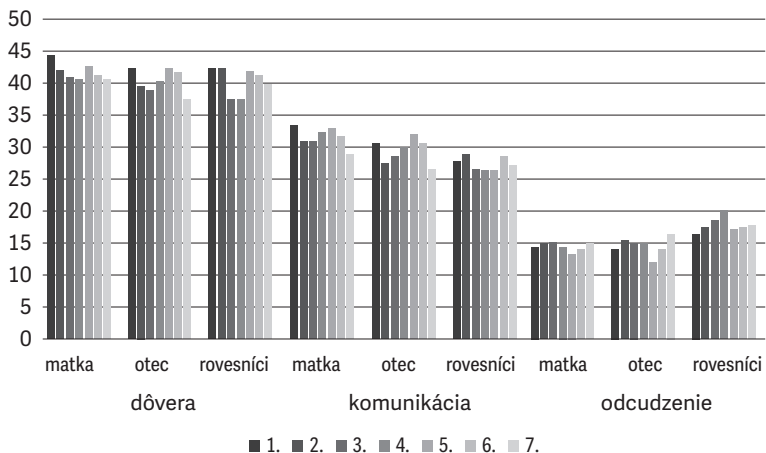


Graf 30: Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie škôl

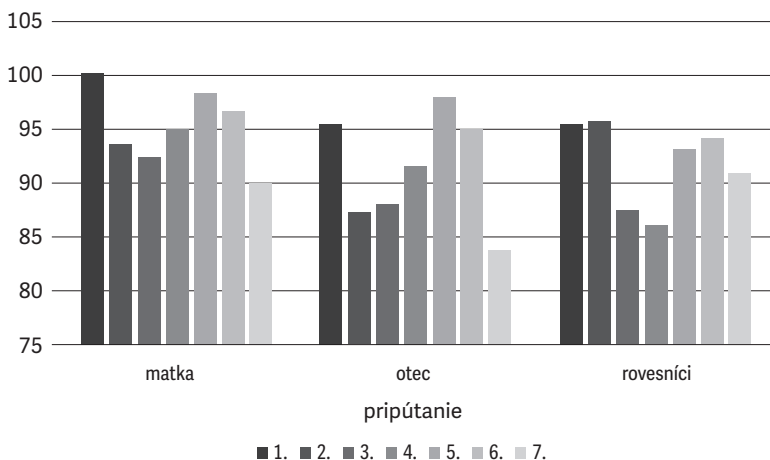


Graf 31: Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie škôl**Graf 32:** Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie škôl

Graf 33: Pripútanie – subškály – porovnanie škôl



Graf 34: Pripútanie – celkové skóre – porovnanie škôl



5 Diskusia

Výsledky štatistickej analýzy poukázali na to, že medzi sledovanými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely.

Chlapci sa javia ako tí, ktorí produkujú viac delikventného správania, častejšie sa venujú hraníu digitálnych hier, menej dôverujú rovesníkom, komunikácia medzi nimi je horšia a menej intenzívne sa k nim pútajú, vo väčšej miere sa odsudzujú otcovi. Dievčatá vo väčšej miere komunikujú depresívne symptómy, väčšiu tendenciu reagovať bez rozmyslu, byť frustrované zo školského diania.

Žiactvo základných škôl je viac ohrozené hraním digitálnych hier, menej dôveruje rovesníkom/rovesníckam, je s nimi v menej intenzívnom vzťahu. Lepšie komunikuje s otcom a viac sa k nemu púta.

Užívanie návykových látok je najtypickejšie pre 8. ročník, delikventné aktivity pre 9. ročník. Výskyt rizikového správania sa zvyšuje s vekom. V sledovanej vzorke vo všeobecnosti nedosahuje vysoké hodnoty. Depresivita, impulzivita aj hranie digitálnych hier dosahuje svoj vrchol v 8. ročníku. Schopnosť regulovať svoju činnosť (exekutívne funkcie) s vekom klesá. V 9. ročníku evidujeme najvyššiu tendenciu k okamžitému reagovaniu, zníženie schopnosti aplikovať poznatky a prispôbovať sa novým situáciám, problémy s definovaním a pochopením cieľov. V 8. ročníku sme zaznamenali najvyššiu tendenciu k neefektívnemu využívaniu krátkodobej pamäte, frustrácii zo školského prostredia, problémom s koncentráciou pozornosti, odkladaniu školských povinností a stanovenia ich dôležitosti, problémom s usporiadaním osobného priestoru a povinností, organizáciou času a celkovým najhoršie skóre exekutívnych funkcií.

Vzťahy k rodičom a rovesníkom/rovesníckam tiež podliehajú vývinovým zmenám. Vo všeobecnosti sú vzťahy k rodičom najsilnejšie na začiatku sledovaného obdobia (5.–6. ročník), vzťahy k rovesníkom/rovesníckam silnejú ku koncu sledovaného obdobia (8.—9. ročník). Dôvera k matke aj otcovi je najvyššia v 6. ročníku. Komunikácia s matkou je najlepšia v 6. ročníku, s otcom v 5. ročníku. Pripútanie k matke je najvyššie v 5. ročníku, k otcovi v 6. ročníku. Odcudzenie sa matke je najvyššie v 9. ročníku, otcovi v 8. ročníku. Dôvera k rovesníkom/roves-

níčkam je najvyššia v 8. ročníku, komunikácia aj odcudzenie v 9. ročníku. Najvyššie pripútanie k rovesníkom sme zaznamenali v 9. ročníku.

Rozdiely medzi školami sú dané regionálnymi špecifikami, špecifickosťou školského a rodinného prostredia. Sú informatívneho charakteru a umožňujú porovnanie v priemernými hodnotami. Školy sú anonymizované. Hlbšia analýza by vyžadovala deanonymizáciu a detailný popis vonkajších a vnútorných špecifik. To je v protiklade s našimi výskumnými záujmami chrániť identitu zapojených škôl.

Ak by sme chceli identifikovať základné premenné, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť produkcie rizikového správania, boli by to tieto: mužské pohlavie (hoci v niektorých oblastiach sú rizikovejšie dievčatá), základné školy (sú rizikovejším prostredím ako gymnáziá), zvyšujúci sa vek, zhoršujúce sa regulačné schopnosti (špeciálne vo vzťahu k školskému prostrediu a úlohám), zmena dôležitosti vzťahových osôb (klesajúca dôležitosť rodičov a zvyšujúca sa dôležitosť rovesníkov/rovesníčok).

Naše zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami. Uvádza-me niektoré z aktuálnych výskumov.

Medzipohlavné a vekové rozdiely v rizikovom správaní potvrdzuje výskum Tomášika a kol. (2017) v skupine dospievajúcich vo veku 11 až 19 rokov. Medzipohlavné rozdiely v rizikovom správaní detí mladšieho školského veku konštatujú Pašková, Stehlíková, Valihorová (2018), v adolescentom veku Harrisová, Jenkins, Glaser (2006). Genderové rozdiely potvrdzujú aj výsledky staršej metaanalýzy Byrnesa, Millera, Schafera (1999).

Medzipohlavné rozdiely v exekutívnych funkciách zistili Hussainová a Aliová (2016) v skupine 12 až 14ročných dospievajúcich. Týkali sa metakognitívnych schopností, regulácie a inhibície správania, presúvania zodpovednosti, plánovania a dokončovania úloh. Diasová, Menezesová a Seabraová (2013) zistili prevahu chlapcov v funkciách pracovnej pamäte a prevahu dievčat vo verbálnej fluencii v skupine 6 až 17ročných. Čerešník (2019) zistil lepšiu emočnú kontrolu a koncentráciu pozornosti u chlapcov a zhoršovanie exekutívnych funkcií vo vzťahu k zvyšujúcemu sa veku v skupine 10 až 15ročných dospievajúcich.

Medzipohlavné a vekové rozdiely v pripútaní zistili Čerešník a Čerešníková (2020). Vekové rozdiely sa týkali pripútania k obom rodičom, netýkali sa pripútania k rovesníkom/rovesničkám. Medzipo-

hlavné rozdiely sa týkali väčšieho pripútania chlapcov k otcovi a dievčat k rovesníckam. Podobné závery priniesla metaanalýza Gorreseovej a Ruggieriho (2012). Schneider et al. (2014) poukázali na dôležitosť pripútania k blízkym rovesníkom/rovesníckam v adolescentom veku. Zároveň zdôraznili väčšiu protektívnu silu pripútania k rodičom.

Dáta, ktoré sme získali v realizovanom výskume nám umožňujú identifikovať niektoré kľúčové premenné ovplyvňujúce rizikové správanie dospievajúcich. Patria medzi ne (v rámci dizajnu realizovaného výskumu):

- *Mužské pohlavie.* Chlapci sa vo všeobecnosti správajú rizikovejšie ako dievčatá. Ale niektoré prejavy rizikového správania môžu byť pre dievčatá typickejšie, napr. šikanovanie, prejavy verbálnej agresivity.
- *Vek.* Našu výskumnú vzorku tvorili dospievajúci vo veku 10 až 15 rokov. V tejto vekovej kategórii vieme povedať, že miera rizikovosti značne stúpa po 11. roku. Niektoré prejavy kulminujú v 13. roku (napr. šikanovanie), niektoré v 14. roku (napr. delikventné prejavy) a niektoré v 15. roku (napr. závislostné správanie). Niektoré špecifické prejavy rizikového správania však môžu naberať na sile v mladšom školskom veku, napr. hranie digitálnych hier v nadmernom rozsahu.
- *Horšie vzťahy s blízkymi osobami.* Ak komunikácia dospievajúcich s rodičmi nefunguje a ak s nimi nemôžu mať dôverný vzťah, prípadne sa navzájom odcudzia, dospievajúci strácajú sociálnu istotu. Tá sa prejaví aj v iných vzťahoch, najmä rovesníckych, ktoré budú pravdepodobne problémové a môžu dospievajúcich sprevádzať na ceste k rizikovým aktivitám (napr. poškodzovanie cudzieho majetku alebo užívanie alkoholu).
- *Nižšia sebakontrola a horšie exekutívne funkcie.* Schopnosť rozhodnúť sa, kedy je vhodnejšie nechať voľný priebeh emóciám a kedy je vhodnejšie uplatniť racionálny prístup, je jednou z najväčších výziev dospievania. Súvisí s vývinom mozgových štruktúr a sociálnym nácvikom. Vyžaduje odhodlanie, vytrvalosť, ale aj vonkajšie vedenie (aspoň v skorých fázach). U mnohých dospievajúcich sa však tento vývin oneskoruje, resp. ich rodičia nevhodne vstupujú do situácií, v ktorých možno sebakontrolu posilniť. Nižšia sebakontrola súvisí s tým, že napr. nevieme plánovať aktivity,

nevieme určiť, čo je dôležité alebo ohrozujúce, nevieme koncentrovať svoju pozornosť a pod. Rizikové správanie sa prejavuje práve v situáciách, v ktorých nemáme kontrolu, resp. neuplatňujeme exekutívne funkcie.

Ak by sme chceli formulovať odporúčania, ktoré by mohli viesť k zníženiu výskytu rizikového správania, mohli by sme modifikovať Harého myšlienky (Haré, 2015, s. 205–216):

1. *Nepodľahnime rekvizitám.* Každý človek si osvojí predstavu o tom, čo je sociálne akceptovateľné a kontextovo mení role, v ktorých vystupuje. Je potrebné vnímať človeka v rôznych situáciách. Nikto nie je len dobrý a len zlý.
2. *Pri nadväzovaní vzťahu majme otvorené oči.* Neodkladajme dôveru bokom, ale buďme kritickí a overujme si informácie. Poznanie rizík prvého dojmu, limitov sociálneho poznávania, ale aj kritické myslenie sú dobrým predpokladom korektných a partnerských vzťahov.
3. *Buďme opatrní/opatrne v rizikových situáciách.* Osamelosť a zraniteľnosť sa dá ľahko zneužiť. Ktokoľvek sa môže ocitnúť v situácii, kedy je zahnaný do kúta a začne sa automaticky správať sebazáchovne, čo vo väčšine prípadov znamená rizikovo. Pôsobia na nás stresové hormóny, sociálne stereotypy, rodinné odkazy, predchádzajúce negatívne skúsenosti atď.
4. *Poznajme samého/samu seba.* Naše slabé stránky sa prejavujú najmä v nových, pre nás neznámych situáciách. Buďme pripravení/pripravené, že niektorí ľudia ich chcú použiť proti nám.
5. *Vyhľadajme profesionálnu pomoc.* Najmä ak sa rizikové správanie týka dieťaťa alebo dospievajúceho. Máme k dispozícii poradenské zariadenie špecializované na psychologické a špeciálno-pedagogické intervencie, medicínske, sociálne, právne služby a pod.
6. *Neobviňujme seba.* Hľadajme príčiny, ale nehľadajme vinníka. Na človeka, ktorý sa správa rizikovo sa nemôžeme pozeráť len ako na „skazené jablko v sude“. Vždy existuje človek, ktorý robí chyby, situácia, ktorá mu umožňuje prejaviť sa a systém, ktorý vytvára podmienky.
7. *Nie sme sami.* Rizikovo správajúcich sa ľudí je mnoho. Ruku na srdce, kto z nás sa aspoň raz v živote nesprával rizikovo alebo neželane a ľutuje to? Možno tipujeme v lotérii, možno pijeme priveľa

alkoholu, možno prebiehame na červenú, možno nenosíme rúško, ak je to potrebné, možno ... Majme pochopenie a vnímajme sa navzájom.

8. *Vnímajme snahy o získanie moci.* Mnoho ľudí, detí, dospievajúcich nám priamo alebo nepriamo komunikuje, že sa deje niečo, čo sa im nepáči, chcú s tým niečo robiť, ale nevedia čo. Obracajme sa im chrbtom, nezľahčujme ich prežívanie a situáciu, v ktorej sa ocitli. Nájdime si čas na spoločné rozhovory, aj o menej príjemných témach.
9. *Stanovme si pravidlá.* Potrebujeme pravidlá a je dobré, keď ich rešpektujeme. Potom vieme, čo možno od seba a od iných očakávať. Preto existujú zákony a etické normy. Deti potrebujú pravidlá a hranice správania o to viac. Nevedia sa samé rozhodovať o tom, čo je správne a nesprávne. Ak im ich nedáme, budú testovať, kde sú. A my, dospelí, to budeme interpretovať ako rizikové, neželané alebo nevhodné správanie.
10. *Neočakávajme dramatické zmeny.* Úspech pri riešení rizikového správania možno povedie k významným zmenám jednotlivcov, ich rodín, školy. Nikto však tento úspech nebude verejne chváliť a prezentovať ako príklad dobrej praxe. To nás ale nesmie odradiť od toho, aby sme sa snažili o dobré (spolu)žitie. Každá spoločenská zmena začína na úrovni individuálneho človeka. Musíme začať od seba. Je to klišé, ale zároveň je to tak.
11. *Snažme sa obmedziť rozsah škôd.* Ak už došlo k tomu, že musíme rátať škody, snažme sa, aby boli čo najmenšie. V psychickej, sociálnej, právnej aj finančnej oblasti. Identifikujme, kde sa stala chyba, priamo a bez pozlátka ju pomenujme a vyťažme maximum z jej poznania. Snažme sa ju neopakovať.
12. *Využime pomoc inštitúcií a svojpomocných skupín.* Ak sa deje niečo, čo by sa nemalo, často máme k dispozícii, okrem štátnych odborných služieb, aj pomoc iných združení, napr. občianskych združení, neziskových organizácií, skupín stretnutí, materských centier, treťosektorových organizácií, atď.

Záver

Výsledky nášho a mnohých iných výskumov poukazujú nielen na dôležitosť obdobia dospievania, ale aj jeho náročnosť. Poukazujú na vývinové špecifiká a výzvy obdobia dospievania, ktoré charakterizujú toto obdobie v globálnej rovine a zároveň naznačujú individualitu každého dospievajúceho. Psychológia nám do určitej miery umožňuje predikciu správania v jednotlivých fázach vývinu, avšak treba počítať s ďalšími vonkajšími či vnútornými faktormi, ktoré môžu dospievajúceho odviesť od nami očakávaného, a často aj sociálne prijateľného, správania.

Ak sa na obdobie dospievania pozrieme detailne, uvidíme mnoho príležitostí kedy a kde zasiahnuť.

Depistáž rizikového správania na školách má svoje miesto. Ak by sme vychádzali z výsledkov tejto štúdie, všimli by sme si medzipohlavné a vekové rozdiely v oblastiach rizikového správania. Vnímame ako prínosné kombinovať globálny prístup k prevencii rizikového správania so špecificky cieleným. Prispôbiť ho veku, pohlaviu a problémom danej generácie. Ale najmä posilniť univerzálne schopnosti odolávať nežiaducim vplyvom prostredia, napr. exekutívne funkcie, kritické myslenie, akceptácia odlišností a pod.

Adolescencia je búrlivé obdobie plné zmien. Hall (1904) prirovnáva toto obdobie k nemeckému literárnemu hnutiu 18. storočia s názvom „*Sturm und Drang*“ (slovenský preklad *Búrka a vzdor*), ktorého hlavnými predstaviteľmi boli Goethe a Schiller. Tak ako názov a známe diela týchto autorov napovedajú, Hall vnímal toto obdobie ako idealistické, plné vyjadrovaných emócií, plné revolty proti všetkým a všetkému starému, kedy chce adolescent žiť inak aj napriek možným negatívnym dôsledkom, aj za cenu utrpenia.

Súhrn

Dospievanie je jedno z najnáročnejších období v ľudskom živote. Aj keď predstavuje relatívne krátky úsek v ľudskej ontogenéze (v porovnaní napr. s dospelosťou), človek v ňom prechádza rôznymi vývinovými zmenami, ktoré sa týkajú nielen somatických (morfologických a fyziologických) oblastí, ale aj oblastí psychickej, sociálnej a emočnej. Dospievanie je životná etapa, v ktorej sa mladý človek snaží presadiť svoj názor a postoje nielen voči svojim rodičom, kvôli získaniu statusu dospelého v ich očiach, ale aj voči spoločnosti, v ktorej sa snaží nájsť svoje miesto. Potvrdzuje vlastnú identitu dospievajúceho a definitívne sa oddeľuje od obdobia detstva. Chce sa stať autorom svojho vlastného života. Prechádza zmenami v oblasti myslenia, ktoré mu umožňujú vidieť svet v budúcej perspektíve vo vzťahu k sebe samému.

V tomto období začína adolescent prežívať svoju individualitu, začína si byť vedomý toho, že je schopný sám kontrolovať svoje túžby, potreby a definovať seba samého, svoje ciele. Je to obdobie, v ktorom si vytvára plány do budúcnosti, čo vedie k náročnému rozhodnutiu, výberu povolania. Toto rozhodnutie ovplyvní, akým smerom sa jeho život bude v najbližších rokoch uberať.

V našej publikácii sa budeme držať rozdelenia obdobia dospievania na tri časti: obdobie puberty, strednej adolescencie a neskorkej adolescencie, z dôvodu kontinuálneho priblíženia zmien, ktoré sa realizujú v tomto období. Na vývin osobnosti v období dospievania treba nazerať ako na proces, ktorý nemá presne stanovené hranice.

Rozvoj formálnych operácií a abstraktného logického myslenia v súvislosti s prehĺbeným sebauvedomením vedie často k objaveniu tzv. „sily vlastného rozumu“. Čím môžeme jednoducho povedať to, že dospievajúci prichádzajú k presvedčeniu, že všetko je možné racionálne vyriešiť, pokiaľ by ľudia o veciach skutočne premýšľali. Tento záver však môže spôsobiť polarizáciu vzťahu k sebe samému a k druhým ľuďom. Zdá sa im, že veci sa môžu jednoducho vyriešiť, stačí, aby každý skutočne chcel niečo zmeniť.

Počas dospievania sa menia vzťahy s rodičmi. Nastáva postupná emancipácia od rodiny. Čím hlbšie a istejšie sú vzťahy, ktoré dieťa zažíva v rodine, tým menej komplikovaný je tento proces emancipácie od nej. Pre chlapcov a dievčatá vstupujúcich do druhého desaťročia ich života majú rodičia a vzťahy s nimi odlišný význam než pre mladého človeka o desať rokov neskôr. Na vzťah s rodičmi je treba pozerieť kontinuálne v súvislosti s predchádzajúcim vývinom v detstve, a nie ako na novú kvalitu, ktorá sa objavila s nástupom puberty a v procese dospievania.

V tomto období dochádza k zmenám v sociálnom poznávaní, sociálnych rolách, komunikácií a chápaní noriem. V sociálnom poznávaní ide konkrétne o nárast záujmu o to, akí ľudia naozaj sú alebo akí by mali byť. Sociálne správanie dospievajúcich sa zlepšuje vplyvom skúseností. Zmena sociálnych rolí je spojená s odmietaním autority.

V tomto období sa dospievajúci začína snažiť o integráciu minulých a budúcich rolí. Vychovávateľa (rodičia, učitelia a pod.) by mali na jednej strane viesť dospievajúceho k optimálnej integrácii do sveta práce a na druhej strane mu ponechať dostatočný priestor k rozvíjaniu vlastných myšlienok a vlôh. Zameranie na budúcnosť, stanovenie dlhodobých cieľov a prispôbenie života pre ich dosiahnutie dáva adolescentovi tú správnu motiváciu pre zmysluplný život, ktorý je sám o sebe ochranným faktorom pred rizikovým správaním. Naopak prílišné lipnutie na prítomnosti, prežívanie „tu a teraz“, nehladenie na následky svojho správania pre budúcnosť môže byť rizikovým faktorom.

Sexuálne experimentovanie, ktoré sa v období dospievania objavilo, postupne mizne a dospievajúci sa orientuje na trvalejšie vzťahy. Intímne vzťahy začínajú v ich živote hrať veľkú rolu. Chápu ich ako lásku a záväzok. V neskorej adolescencii sa vzťahy s rodičmi stabilizujú a súčasne diferencujú. Na jednej strane sa im čoraz viac vzdávajú a stávajú sa autonómnymi. Na druhej strane sa im približujú prostredníctvom vlastnej internalizácie hodnôt, postojov a preberaním zodpovednosti.

Pojem „rizikové správanie v dospievaní“, je v odbornej literatúre relatívne dobre akceptovaný. Alternuje pojem „sociálno-patologické javy“, ktorý je pre potreby psychologickú a pedagogickú praxu málo inkluzívny. Pojem „sociálno-patologické javy“ nadväzuje na sociologické výskumy a predpokladá, že dospievajúci, ktorí sa správajú nevhod-

ne, sa správajú „choro“. Nevhodnosť správania a testovanie hraníc ale automaticky neznamená chorobnosť vzťahovosti. Osobne sa prikláňame k pojmu rizikové správanie a odporúčame používať pojem „sociálno-patologické javy“ len v súvislosti so správaním psychopatickej nedospelej populácie, ktorá predstavuje cca 1 % v celom spektre odlišností v správaní.

Najčastejšími prejavmi rizikového správania dospievajúcich v edukačnom prostredí sú závislostné správanie, delikventné správanie, šikanovanie, rizikové sexuálne aktivity, rizikové pohybové a stravovacie návyky. Jeden z faktorov, ktoré prispievajú k produkcii rizikového správania, je nastavenie školského prostredia.

Napriek značne diverzite prístupov sa v jednom mnohí/mnohé autori/autorky zhodujú. Rizikové správanie je inkluzívny (zastrešujúci) pojem, ktorý v sebe zahŕňa rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmu a jeho okolie) až po tie najzávažnejšie. Fenomén rizikového správania môžeme považovať za multidisciplinárny.

Existujú faktory, ktoré môžu prispieť k rozvoju syndrómu rizikového správania v dospievaní a naopak faktory, ktoré chránia dospievajúcich pred jeho vznikom. V tomto kontexte hovoríme o rizikových a protektívnych (ochranných) faktoroch rizikového správania v dospievaní. Tieto faktory sú rozdelené do 3 oblastí: (1) individuálne faktory, (2) rodinné faktory a (3) sociálne faktory.

Existuje niekoľko faktorov, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že sa dospievajúci budú správať rizikovo. Patria medzi ne: (1) mužské pohlavie, (2) vek, (3) nižší ekonomický status rodiny, (4) horšie vzťahy s blízkymi osobami, (5) vyššia úzkosť, (6) únik do virtuálnej reality, (7) vyššia agresivita, (8) nižšia sebakontrola, (9) vyššia impulzivita, (10) nižší sociálny záujem a (11) nižšie sebapoňatie.

Rizikové správanie je špecifická forma deregulovaného správania. Príčiny vzniku a pretrvávania rizikového správania sú rôzne. Môžeme uvažovať o multifacetovom dizajne jeho etiológie. Osobnostné vlastnosti predstavujú jeden z mnohých faktorov, ktoré môžu byť prediktorom potenciálneho rizikového správania dospievajúcich. Na kvalitu osobnostných premenných vplyva temperamentová výbava človeka, ale aj predchádzajúce skúsenosti zo vzťahov, ktoré sú pre dieťa a dospievajúceho dôležité.

Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci/žiačky 5. až 9. ročníkov základných škôl a 1. až 4. ročníkov osemročných gymnázií. Celkový počet žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročníku základných škôl a 1. až 4. ročník osemročných gymnázií bol 229 623. To predstavuje veľkosť základného súboru.

Výskumnú vzorku tvorilo 524 dospievajúcich priemerného veku $AM = 12,69$ roka ($SD = 1,436$). Podiel chlapcov a dievčat bol 231 : 293. Výskumné podskupiny sú, vzhľadom na ročník, relatívne rovnako veľké. Výskum bol realizovaný v 4 krajoch Slovenska. Výskumný súbor je netriedený, tzn. že sme z neho nevyčlenili deti s individuálnym výchovno-vzdelávacím plánom, resp. so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Spolupracovalo s nami 7 škôl. Dáta boli zozbierané v jednotlivých triedach základných škôl a gymnázií počas druhého polroka školského roka 2018/2019, vždy počas jednej vyučovacej hodiny.

Výskumným cieľom realizovanej výskumnej aktivity bolo identifikovať mieru rizikového správania v konfrontácii s kvalitou najbližších vzťahov a exekutívnych funkcií. Zameranie výskumu je v súlade s praktickými zisteniami, ktoré naznačujú, že podiel rizikového správania stúpa od približne 11. roku života a do ukončenia základnej školy, resp. v 15. roku, kulminujú všetky jej zložky. Významnú úlohu pritom zohráva práve vzťah s najbližšími ľuďmi a schopnosť regulovať svoje správanie.

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Participanti/participantky vyplňali inventár záznamových hárkov, ktorý obsahoval Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA), Škála depresivity (SDDSS), Škála impulzivity (SIDS), Dotazník hrania digitálnych hier (DHDH), Dotazník exekutívnych funkcií (DEF), Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP).

Výsledky štatistickej analýzy poukázali na to, že medzi sledovanými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely.

Chlapci sa javia ako tí, ktorí produkujú viac delikventného správania, častejšie sa venujú hraniu digitálnych hier, menej dôverujú rovesníkom, komunikácia medzi nimi je horšia a menej intenzívne sa k nim pútajú, vo väčšej miere sa odsudzujú otcovi. Dievčatá vo väčšej miere komunikujú depresívne symptómy, väčšiu tendenciu reagovať bez rozmyslu, byť frustrované zo školského diania.

Žiactvo základných škôl je viac ohrozené hraním digitálnych hier, menej dôveruje rovesníkom/rovesníckam, je s nimi v menej intenzívnom vzťahu. Lepšie komunikuje s otcom a viac sa k nemu púta.

Užívanie návykových látok je najtypickejšie pre 8. ročník, delikventné aktivity pre 9. ročník. Výskyt rizikového správania sa zvyšuje s vekom. V sledovanej vzorke vo všeobecnosti nedosahuje vysoké hodnoty. Depresivita, impulzivita aj hranie digitálnych hier dosahuje svoj vrchol v 8. ročníku. Schopnosť regulovať svoju činnosť (exekutívne funkcie) s vekom klesá. V 9. ročníku evidujeme najvyššiu tendenciu k okamžitému reagovaniu, zníženie schopnosti aplikovať poznatky a prispôsobovať sa novým situáciám, problémy s definovaním a pochopením cieľov. V 8. ročníku sme zaznamenali najvyššiu tendenciu k neefektívnemu využívaniu krátkodobej pamäte, frustrácii zo školského prostredia, problémom s koncentráciou pozornosti, odkladaniu školských povinností a stanovenia ich dôležitosti, problémom s usporiadaním osobného priestoru a povinností, organizáciou času a celkovo najhoršie skóre exekutívnych funkcií.

Vzťahy k rodičom a rovesníkom/rovesníckam tiež podliehajú vývinovým zmenám. Vo všeobecnosti sú vzťahy k rodičom najsilnejšie na začiatku sledovaného obdobia (5.–6. ročník), vzťahy k rovesníkom/rovesníckam silnejú ku koncu sledovaného obdobia (8.–9. ročník). Dôvera k matke aj otcovi je najvyššia v 6. ročníku. Komunikácia s matkou je najlepšia v 6. ročníku, s otcom v 5. ročníku. Pripútanie k matke je najvyššie v 5. ročníku, k otcovi v 6. ročníku. Odcudzenie sa matke je najvyššie v 9. ročníku, otcovi v 8. ročníku. Dôvera k rovesníkom/rovesníckam je najvyššia v 8. ročníku, komunikácia aj odcudzenie v 9. ročníku. Najvyššie pripútanie k rovesníkom sme zaznamenali v 9. ročníku.

Dáta, ktoré sme získali v realizovanom výskume nám umožňujú identifikovať niektoré kľúčové premenné ovplyvňujúce rizikové správanie dospievajúcich. Patria medzi ne (v rámci dizajnu realizovaného výskumu):

- *Mužské pohlavie.* Chlapci sa vo všeobecnosti správajú rizikovejšie ako dievčatá. Ale niektoré prejavy rizikového správania môžu byť pre dievčatá typickejšie, napr. šikanovanie, prejavy verbálnej agresivity.
- *Vek.* Našu výskumnú vzorku tvorili dospievajúci vo veku 10 až 15 rokov. V tejto vekovej kategórii vieme povedať, že miera rizi-

kovosti značne stúpa po 11. roku. Niektoré prejavy kulminujú v 13. roku (napr. šikanovanie), niektoré v 14. roku (napr. delikventné prejavy) a niektoré v 15. roku (napr. závislostné správanie). Niektoré špecifické prejavy rizikového správania však môžu naberať na sile v mladšom školskom veku, napr. hranie digitálnych hier v nadmernom rozsahu.

- *Horšie vzťahy s blízkymi osobami.* Ak komunikácia dospievajúcich s rodičmi nefunguje a ak s nimi nemôžu mať dôverný vzťah, prípadne sa navzájom odcudzia, dospievajúci strácajú sociálnu istotu. Tá sa prejaví aj v iných vzťahoch, najmä rovesníckych, ktoré budú pravdepodobne problémové a môžu dospievajúcich sprevádzať na ceste k rizikovým aktivitám (napr. poškodzovanie cudzieho majetku alebo užívanie alkoholu).
- *Nižšia sebakontrola a horšie exekutívne funkcie.* Schopnosť rozhodnúť sa, kedy je vhodnejšie nechať voľný priebeh emóciám a kedy je vhodnejšie uplatniť racionálny prístup, je jednou z najväčších výziev dospievania. Súvisí s vývinom mozgových štruktúr a sociálnym nácvikom. Vyžaduje odhodlanie, vytrvalosť, ale aj vonkajšie vedenie (aspoň v skorých fázach). U mnohých dospievajúcich sa však tento vývin oneskoruje, resp. ich rodičia nevhodne vstupujú do situácií, v ktorých možno sebakontrolu posilniť. Nižšia sebakontrola súvisí s tým, že napr. nevieme plánovať aktivity, nevieme určiť, čo je dôležité alebo ohrozujúce, nevieme koncentrovať svoju pozornosť a pod. Rizikové správanie sa prejavuje práve v situáciách, v ktorých nemáme kontrolu, resp. neuplatňujeme exekutívne funkcie.

Ak by sme chceli formulovať odporúčania, ktoré by mohli viesť k zníženiu výskytu rizikového správania, mohli by mať túto podobu:

1. *Nepodľahnite rekvizitám.* Každý človek si osvojí predstavu o tom, čo je sociálne akceptovateľné a kontextovo mení role, v ktorých vystupuje. Je potrebné vnímať človeka v rôznych situáciách. Nikto nie je len dobrý a len zlý.
2. *Pri nadväzovaní vzťahu majme otvorené oči.* Neodkladajme dôveru bokom, ale buďme kritickí a overujme si informácie. Poznanie rizík prvého dojmu, limitov sociálneho poznávania, ale aj kritické myslenie sú dobrým predpokladom korektných a partnerských vzťahov.

3. *Buďme opatrní/opatrné v rizikových situáciách.* Osamelosť a zraniteľnosť sa dá ľahko zneužiť. Ktokoľvek sa môže ocitnúť v situácii, kedy je zahnaný do kúta a začne sa automaticky správať sebazáchovne, čo vo väčšine prípadov znamená rizikovo. Pôsobia na nás stresové hormóny, sociálne stereotypy, rodinné odkazy, predchádzajúce negatívne skúsenosti atď.
4. *Poznajme samého/samu seba.* Naše slabé stránky sa prejavajú najmä v nových, pre nás neznámych situáciách. Buďme pripravení/pripravené, že niektorí ľudia ich chcú použiť proti nám.
5. *Vyhľadajme profesionálnu pomoc.* Najmä ak sa rizikové správanie týka dieťaťa alebo dospelávajúceho. Máme k dispozícii poradenské zariadenie špecializované na psychologické a špeciálno-pedagogické intervencie, medicínske, sociálne, právne služby a pod.
6. *Neobviňujme seba.* Hľadajme príčiny, ale nehľadajme vinníka. Na rizikové správanie sa nemôžeme pozeráť len ako na „skazené jablko v sude“. Vždy existuje človek, ktorý robí chyby, situácia, ktorá mu umožňuje prejavíť sa a systém, ktorý vytvára podmienky.
7. *Nie sme sami.* Rizikovo správajúcich sa ľudí je mnoho. Ruku na srdce, kto z nás sa aspoň raz v živote nesprával rizikovo alebo neželane a ľutuje to? Možno tipujeme v lotérii, možno pijeme priveľa alkoholu, možno prebiehame na červenú, možno nenosíme rúško, ak je to potrebné, možno ... Majme pochopenie a vnímajme sa navzájom.
8. *Vnímajme snahy o získanie moci.* Mnoho ľudí, detí, dospelajúcich nám priamo alebo nepriamo komunikuje, že sa deje niečo, čo sa im nepáči, chcú s tým niečo robiť, ale nevedia čo. Obracajme sa im chrbtom, neľahčujme ich prežívanie a situáciu, v ktorej sa ocitli. Nájdime si čas na spoločné rozhovory, aj o menej príjemných témach.
9. *Stanovme si pravidlá.* Potrebujeme pravidlá a je dobré, keď ich rešpektujeme. Potom vieme, čo možno od seba a od iných očakávať. Preto existujú zákony a etické normy. Deti potrebujú pravidlá a hranice správania o to viac. Nevedia sa samé rozhodovať o tom, čo je správne a nesprávne. Ak im ich nedáme, budú testovať, kde sú. A my, dospelí, to budeme interpretovať ako rizikové, neželané alebo nevhodné správanie.
10. *Neočakávajme dramatické zmeny.* Úspech pri riešení rizikového správania možno povedie k významným zmenám jednotlivcov,

ich rodín, školy. Nikto však tento úspech nebude verejne chváliť a prezentovať ako príklad dobrej praxe. To nás ale nesmie odradiť od toho, aby sme sa snažili o dobré (spolu)žitie. Každá spoločenská zmena začína na úrovni individuálneho človeka. Musíme začať od seba. Je to klišé, ale zároveň je to tak.

11. *Snažme sa obmedziť rozsah škôd.* Ak už došlo k tomu, že musíme rátať škody, snažme sa, aby boli čo najmenšie. V psychickej, sociálnej, právnej aj finančnej oblasti. Identifikujme, kde sa stala chyba, priamo a bez pozlátka ju pomenujme a vyťažme maximum z jej poznania. Snažme sa ju neopakovať.
12. *Využime pomoc inštitúcií a svojpomocných skupín.* Ak sa deje niečo, čo by sa nemalo, často máme k dispozícii, okrem štátnych odborných služieb, aj pomoc iných združení, napr. občianskych združení, neziskových organizácií, skupín stretnutí, materských centier, treťosektorových organizácií, atď.

Summary

Adolescence is one of the most challenging periods in human life. Although it represents a relatively short section in human ontogenesis (compared to, for example, adulthood), a person goes through various developmental changes in it, which concern not only the somatic (morphological and physiological) areas, but also the mental, social and emotional areas. Adolescence is a stage of life in which a young person tries to assert his opinion and attitudes not only towards his parents, in order to gain adult status in their eyes, but also towards the society in which he tries to find his place. It confirms the adolescent's own identity and is definitively separated from childhood. He wants to become the author of his own life. He is going through changes in the field of thinking that allow him to see the world in a future perspective in relation to himself.

During this period, the adolescent begins to experience his individuality, he begins to be aware that he is able to control his desires, needs and define himself, his goals. It is a period in which he makes plans for the future, which leads to a difficult decision, the choice of profession. This decision will influence the direction in which his life will take in the coming years.

In our publication, we will accept the differentiation of the period of adolescence into three parts: the period of puberty, middle adolescence and late adolescence, due to the continuous approximation of changes that take place during this period. The development of personality in adolescence should be seen as a process that has no precise boundaries.

The development of formal operations and abstract logical thinking in connection with deepened self-awareness often leads to the discovery of the so-called "*the power of one's own reason*". We simply say that adolescents come to believe that everything can be rationally solved if people really think about things. However, this conclusion can cause a polarization of the relationship to oneself and other people. It seems to them that things can be solved easily, it is enough that everyone really wants to change something.

Relationships with parents change during adolescence. There is a gradual emancipation from the family. The deeper and more certain the relationships that the child experiences in the family, the less complicated is this process of emancipation from her. For boys and girls entering the second decade of their lives, parents and their relationships have a different meaning than for a young person ten years later. The relationship with parents should be seen continuously in the context of previous developments in childhood, and not as a new quality that has emerged with the onset of puberty and the process of adolescence.

During this period, there are changes in social cognition, social roles, communication and understanding of norms. In social cognition, it is specifically a matter of increasing interest in what people really are or should be. Adolescent social behavior improves through experience. A change in social roles is associated with a rejection of authority.

During this period, adolescents begin to seek to integrate past and future roles. Educators (parents, teachers, etc.) should, on the one hand, lead the adolescent to optimal integration into the world of work and, on the other hand, leave him/her sufficient space to develop his/her own ideas and interests. Focusing on the future, setting long-term goals and adapting life to achieve them gives the adolescent the right motivation for a meaningful life, which is in itself a protective factor against risky behavior. On the contrary, too much clinging to the present, experiencing "here and now", not looking at the consequences of one's behavior for the future can be a risk factor.

Sexual experiments, which emerged during adolescence, gradually disappears and adolescents focus on more lasting relationships. Intimate relationships begin to play a big role in their lives. I understand them as love and commitment. In late adolescence, relationships with parents stabilize and differentiate at the same time. On the one hand, they are becoming more and more distant from them and becoming autonomous. On the other hand, they approach them through their own internalisation of values, attitudes and taking responsibility.

The term "risk behavior in adolescence" is relatively well accepted in the literature. It alternates the concept of "socio-pathological phenomena", which is not very inclusive for the needs of psychological and pedagogical practice. The term "socio-pathological phenomena"

follows on from sociological research and assumes that adolescents who behave inappropriately behave “ill”. However, inappropriate behavior and border testing do not automatically mean relationship morbidity. Personally, we lean towards the concept of risk behavior and recommend using the term “socio-pathological phenomena” only in connection with the behavior of the psychopathic juvenile population, which represents about 1% in the whole spectrum of differences in behavior.

The most common manifestations of adolescent risk behavior in the educational environment are addictive behavior, delinquent behavior, bullying, risk sexual activities, risk exercise and eating habits. One of the factors that contribute to the production of risk behavior is the setting of the school environment.

Despite the considerable diversity of approaches, many authors agree on one thing. Risk behavior is an inclusive (overarching) concept, which includes various forms of behavior from the least serious (in terms of harmfulness to the organism and its surroundings) to the most serious. The phenomenon of risky behavior can be considered multidisciplinary.

There are factors that can contribute to the development of adolescent risk behavior syndrome and, conversely, factors that protect adolescents from its development. In this context, we are talking about risk and protective (protective) factors of risk behavior in adolescence. These factors are divided into 3 areas: (1) individual factors, (2) family factors, and (3) social factors.

There are several factors that increase the likelihood that teens will be at risk. These include: (1) male gender, (2) age, (3) lower economic status of the family, (4) worse relationships with loved ones, (5) higher anxiety, (6) escape into virtual reality, (7) higher aggression, (8) lower self-control, (9) higher impulsivity, (10) lower social interest and (11) lower self-concept.

Risk behavior is a specific form of deregulated behavior. The causes of the occurrence and persistence of risk behavior are various. We can consider the multifacet design of its etiology. Personality traits are one of many factors that can be a predictor of potential adolescent risk behavior. The quality of personality variables is influenced by a person's temperamental equipment, but also by previous expe-

riences from relationships that are important for a child and an adolescent.

The target population of our research consisted of students in the 5th to 9th grades of primary schools and the 1st to 4th grades of eight-year grammar schools. The total number of pupils attending the 5th to 9th year of primary schools and the 1st to 4th year of eight-year grammar schools in the school year 2018/2019 was 229,623. This represents the size of the target population.

The research sample consisted of 524 adolescents with a mean age $AM = 12.69$ years ($SD = 1.436$). The proportion of boys and girls was 231:293. The research subgroups are, in relation to the year, relatively the same size. The research was carried out in 4 regions of Slovakia. The research file is unsorted, that means that we did not single out children with an individual educational plan, resp. with special educational needs. Seven schools cooperated with us. Data were collected in individual classes of primary schools and grammar schools during the second half of the school year 2018/2019, always during one lesson.

The research goal of the research activity was to identify the degree of risk behavior in confrontation with the quality of the closest relationships and executive functions. The focus of the research is in line with practical findings, which suggest that the amount of risk behavior increases from about the age of 11 and until the end of primary school, respectively in the 15th year, all its components culminate. The relationship with the closest people and the ability to regulate their behavior play an important role.

The research was carried out using the questionnaire method. Participants completed an inventory of record sheets that included Adolescent Risk Behavior (VRSA), Depressivity Scale (SDDSS), Impulsivity Scale (SIDS), Digital Gaming Questionnaire (DHDH), Executive Function Questionnaire (DEF), Parent and Friends Attachment Questionnaire (DPRP).

The results of the statistical analysis indicated that there were statistically significant differences between the observed groups.

Boys appear to be those who produce more delinquent behavior, play digital games more often, trust their peers less, communicate between them worse and engage less intensely, and condemn their father to a greater extent. Girls communicate depressive symptoms to

a greater extent, a greater tendency to react thoughtlessly, to be frustrated by school events.

The pupils of the elementary school are more at risk of playing digital games, less trusting their peers, and less intense. They communicate better with his fathers and is more attached to him.

Substance use is most typical for the 8th grade, delinquent activities for the 9th grade. The incidence of risk behavior increases with age. In the monitored sample, it generally does not reach high values. Depressivity, impulsivity and playing digital games reach their peak in the 8th grade. The ability to regulate one's activities (executive functions) decreases with age. In the 9th grade, we record the highest tendency to react immediately, reduce the ability to apply knowledge and adapt to new situations, problems with defining and understanding goals. In 8th grade, we noted the highest tendency for inefficient use of short-term memory, frustration with the school environment, problems with concentration of attention, postponement of school duties and determining their importance, problems with organizing personal space and responsibilities, time management and the worst scores of executive functions.

Relationships with parents and peers are also subject to developmental changes. In general, relations with parents are strongest at the beginning of the observed period (5th–6th grade), relations with peers are stronger at the end of the observed period (8th–9th grade). Confidence in both mother and father is highest in the 6th grade. Communication with the mother is best in the 6th grade, with the father in the 5th grade. The attachment to the mother is highest in the 5th grade, to the father in the 6th grade. The alienation from the mother is highest in the 9th grade, to the father in the 8th grade. Confidence in peers is highest in the 8th grade, communication and alienation in the 9th grade. We recorded the highest attachment to peers in the 9th year.

The data we obtained in the research allow us to identify some key variables influencing the risk behavior of adolescents. These include (within the design of the research):

- *Male gender.* Boys generally behave more risky than girls. But some manifestations of risky behavior may be more typical for girls, e.g. bullying, manifestations of verbal aggression.

- *Age.* Our research sample consisted of adolescents aged 10 to 15 years. In this age group, we can say that the risk rate increases significantly after the age of 11. Some manifestations culminate in the 13th year (e.g. bullying), some in the 14th year (e.g. delinquent manifestations) and some in the 15th year (e.g. addictive behavior). However, some specific manifestations of risky behavior may gain momentum at a younger school age, e.g. excessive play of digital games.
- *Worse relationships with loved ones.* If the communication of adolescents with parents does not work and if they cannot have a confidential relationship with them, or if they become estranged from each other, adolescents lose social security. This will also be reflected in other relationships, especially peer relationships, which are likely to be problematic and may accompany adolescents on the path to risk activities (e.g. damage to foreign property or alcohol consumption).
- *Lower self-control and worse executive functions.* The ability to decide when it is more appropriate to let emotions flow and when it is more appropriate to apply a rational approach is one of the biggest challenges of adolescence. It is related to the development of brain structures and social training. It requires determination, perseverance, but also external leadership (at least in the early stages). In many adolescents, however, this development is delayed, resp. their parents inappropriately enter into situations in which self-control can be strengthened. Lower self-control is related to the fact that e.g. we can't plan activities, we can't determine what's important or threatening, we can't focus our attention, etc. Risk behavior manifests itself in situations in which we have no control, respectively. we do not exercise executive functions.

If we wanted to formulate recommendations that could lead to a reduction in the incidence of risky behavior, they could take the following form:

1. *We will not submit to props.* Everyone acquires an idea of what is socially acceptable and contextually changes the roles in which they act. It is necessary to perceive a person in different situations. No one is just good and just bad.

2. *When establishing a relationship, keep your eyes open.* Let's not put trust aside, but be critical and verify information. Knowing the risks of first impressions, the limits of social cognition, but also critical thinking are a good prerequisite for fair and partnership relationships.
3. *Let's be careful in risky situations.* Loneliness and vulnerability can be easily exploited. Anyone can find themselves in a situation where they are driven into a corner and automatically behave in a self-preserving manner, which in most cases means risky. We are affected by stress hormones, social stereotypes, family links, previous negative experiences, etc.
4. *Let's know ourselves.* Our weaknesses will manifest themselves especially in new situations unknown to us. Let's be prepared that some people want to use them against us.
5. *Seek professional help.* Especially if the risky behavior concerns a child or an adolescent. We have a counseling facility specializing in psychological and special pedagogical interventions, medical, social, legal services, etc.
6. *Let's not blame ourselves.* Let's look for the causes, but let's not look for the culprit. We cannot look at risky behavior only as a "spoiled apple in a barrel". There is always a person who makes mistakes, a situation that allows him to manifest himself and a system that creates the conditions.
7. *We are not alone.* There are many people at risk. Hand on heart, who among us has not been risky or unwanted at least once in our lives and regrets it? Maybe we're guessing in the lottery, maybe we're drinking too much alcohol, maybe we're running red, maybe we're not wearing a veil, if necessary, maybe ... Let's understand and see each other.
8. *Consider efforts to gain power.* Many people, children, adolescents, tell us directly or indirectly that something is going on that they don't like, they want to do something about it, but they don't know what. Let's turn our backs on them, let's not make it easier for them to survive and the situation in which they find themselves. We will find time for joint conversations, even on less pleasant topics.
9. *Let's set the rules.* We need rules and it is good to respect them. Then we know what to expect from ourselves and others. There-

fore, there are laws and ethical standards. Children need rules and boundaries of behavior all the more. They cannot decide for themselves what is right and wrong. If we don't give them, they will test where they are. And we adults will interpret this as risky, unwanted, or inappropriate behavior.

11. *Don't expect dramatic changes.* Success in dealing with risk behavior can lead to significant changes in individuals, their families, schools. However, no one will publicly praise and present this success as an example of good practice. But this must not discourage us from striving for a good (co-) life. Every social change begins at the level of the individual person. We have to start from each other. It is a cliché, but at the same time it is so.
11. *Let's try to limit the extent of damage.* If it has happened that we have to count the damage, let's try to keep it as small as possible. In the psychological, social, legal and financial fields. Let's identify where the mistake happened, let's name it directly and without tinsel and get the most out of knowing it. Let's try not to repeat it.
12. *We will use the help of institutions and self-help groups.* If something is happening that should not be done, we often have at our disposal, in addition to state professional services, also the help of other associations, e.g. civic associations, non-profit organizations, meeting groups, parent centers, third sector organizations, etc.

Literatúra

- Adamove, J. (2017). *Vzťahová väzba v detstve a v dospelosti. Stručný prehľad poznatkov*. Bratislava: Vydavateľstvo F.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Arnett, J. J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences*, 16(2), 289–296.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 1–23.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41(5–6), 295–315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133–143.
- Arnett, J. J., & Jensen, L.A. (1999). A congregation of one: The individualization of religious beliefs among people in their twenties. *Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Religion*. Boston: MA.
- Arnett, J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth & Adolescence*, 23(5), 517–537.
- Bachman, J. G., Johnston, L. D., O'Malley, P., & Schulenberg, J. (1996). Transitions in drug use during late adolescence and young adulthood. In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*, 111–140. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Banárová, K., & Čerešník, M. (2019). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva. In M. Verešová, V. Gatíal & R. Tomšík (Eds.), *ŠVOČ KPŠP 2019. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej a odbornéj činnosti*, 31–44. Nitra: PF UKF.
- Brunelle, C., Douglas, R. L., Pilh, R. O., & Stewart, S. H. (2009). Personality and Substance Use Disorders in Female Offenders: A Matched Controlled Study. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 472–476.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367–383.

- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., & Svrakic, D. M. (1991). The Tridimensional Personality Questionnaire: US normative data. *Psychological Reports*, 69(3), 1047–1057.
- Costa, F. M., Jessor, R., & Turbin, M. S. (2005) The role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9(2), 67–85.
- CVTI SR (2020a). Štatistická ročenka – základné školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601
- CVTI SR (2020b). Štatistická ročenka – gymnáziá. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599
- Čerešník, M. (2016a). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF
- Čerešník, M. (2016b). Osobnostné vlastnosti dospelujúcich v kontexte produkcie rizikového správania. In E. Maierová, L. Viktorová & M. Dolejš (Eds.), *PhD Existence VI. Výzkum vs. prax: Česko-slovensko psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, 132–146. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čerešník, M. (2017). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní v kontexte edukačného prostredia. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 18(1), 26–38.
- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospelujúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF.
- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2020). Vekové a genderové rozdiely v pripútaní dospelujúcich vo veku 10–15 rokov. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš & T. Dominik (Eds.), *PhD existence 10: Človek a čas*, 258–269. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čerešník, M., & Dolejš, M. (2015). Perceived control and risk behaviour of adolescents aged 12–15. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *Edulearn15: Proceedings*, 3010–3019. Barcelona: IATED Academy.
- Čerešník, M., & Gatál, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospelujúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF.
- Čerešník, M., Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivita Dolejš a Skopal (SIDS). Príručka pre prax*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čermák, I. (1989). *Některé psychologické problémy mravního vědomí*. (Nepublikovaná disertační práce). Brno: FF UJEP
- Dias, N. M., Menezes, A., & Seabra, A. G. (2013). Age Differences in Executive Functions within a Sample of Brazilian Children and Adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16(9), 1–14.

- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivita Dolejš a Skopal (SIDS). Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2018). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Skopal, O., & Suchá, J. (2018). *Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS). Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Skopal, O., & Suchá, J. (2019). *Dotazník hraní digitálních her (DHDH). Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Zemanová, V., & Vavryšová, L. (2019). Vztah místa kontroly a rizikových aktivit u českých adolescentů. *Diskuze v psychologii*, 1(1), 1–8.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věku člověka*. Praha: Prosy.
- Erikson, E. H. (2013). *Erikson's psychosocial development theory*. Získané z http://www.businessballs.com/erik_erikson_psychosocial_theory.htm
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věku člověka* (2. vyd). Praha: Portál.
- ESPAD Group (2016). *ESPAD Report 2015: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244. doi: 10.1111/1532-7795.00011.
- Galbraith, R. E., & Jones, T. M. (1976). *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Minneapolis, Minn: Greenhaven Press.
- Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer Attachment: A Meta-analytic Review of Gender and Age Differences and Associations with Parent Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 650–672.
- Gray-Burrows, K. et al. (2019). A systematic review and meta-analysis of the executive function-health behaviour relationship. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 7(1), 253–268.
- Guare, R., Dawson, P., & Guare, C. (2012). *Smart but Scattered Teens. The "Executive Skills" Program for Helping Teens Reach Their Potential*. New York: Guilford Press.

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its' relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1999). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SNP.
- Hamanová, J. (2004). Syndróm rizikového správania sa v dospievaní. In T. Lenczová (Ed.), *Zborník prednášok a metodických postupov, ktoré odzneli na priebežnom vzdelávaní VMR v Prešove, Modre a Žiline – štvrtá časť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Hamanová, J., & Czémy, L. (2014). Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.), *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*, 32–48. Praha: Triton.
- Haré, R. D. (2015). *Bez svědomí. Znepokojivý svět psychopatů mezi námi*. Praha: Dům harfa.
- Haré, R. D., & Neuman, C. S. (2008). Psychopathy as a Clinical and Empirical Construct. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4(1), 217–246.
- Harris, C. R., Jenkins, M., & Glaser, D. (2006). Gender Differences in Risk Assessment: Why do Women Take Fewer Risks than Men? *Judgment and Decision Making*, 1(1), 48–63.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál
- Higgins, T. E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340.
- Hussain, S., & Ali, U. (2016). Gender Differences in Executive Functions among Secondary School Students. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 15(1), 17–33.
- Chapman, A. H., & Sullivan H. S. (1976). *His life and his work*. New York: Putnam.
- Janosz, M., Blanc, M. L., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190.
- Jessor, R. (1991). Risk behaviour in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597–605.
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. New York: Academic Press.
- Kabíček, P. (2014). Vývoj v dospívání. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.), *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*, 17–31. Praha: Triton.
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. et al. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton.

- Kann, L. et al. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(4), 1–168.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. The Cognitive-Development Approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006). *Vzpoura depravantů. Nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén.
- Kulišek, J., & Dolejš, M. (2019). *Depresivita a impulzivita ako prediktory rizikového správania dospievajúcich v systéme ústavnej starostlivosti a nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10(2), 155–183.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Macek, P., & Lacinová, L. (2012). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Macek, P., & Osecká, L. (1996). The Importance of adolescents' selves: Description, typology and context. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1021–1027.
- Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 159–187. NY: Wiley.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., & Bartík, P. et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství* (2nd ed.). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Mortimer, J. T., Harley, C., & Aronson, P. J. (1999). How do prior experiences in the workplace set the stage for transitions to adulthood? In A. Booth, A. C. Crouter & M. J. Shanahan (Eds.), *Transitions to adulthood in a changing economy: No work, no family, no future?*, 131–159. Westport, CT: Praeger.
- Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing.
- OECD (2014). *Health at a Glance: Europe 2014*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/health_glance_eur-2014-en.

- OECD/EU (2016). *Health at a Glance: Europe 2016 – State of Health in the EU Cycle*, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264265592-en.
- OECD (2019a). *Health at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/4dd50c09-en.
- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies (2019b). *Slovensko: Zdravotný profil krajiny 2019, State of Health in the EU*. OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brusel.
- Pašková, L., Stehlíková, J., & Valihorová, M. (2018). Rizikové správanie žiakov mladšieho školského veku z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Psychologie a její kontexty*, 9(1), 15–28.
- Perry, W. G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39, 583–607.
- Pharo, H. et al. (2011) Risky Business: Executive Function, Personality, and Reckless Behavior During Adolescence and Emerging Adulthood. *Behavioral Neuroscience*, 125(6), 970–978.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Romer, D. et al. (2011). Does Adolescent Risk Taking Imply Weak Executive Function? A Prospective Study of Relations between Working Memory Performance, Impulsivity, and Risk Taking in Early Adolescence. *Developmental Science*, 14(5), 1119–1133.
- Schmeelk-Cone, K. H., & Zimmerman, M. A. (2003). A Longitudinal Analysis of Stress in African American Youth: Predictors and Outcomes of Stress Trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 419–430.
- Schneider, B. H., Baiocco, R., Pallini, S., & Lagh, F. (2014). Best friend attachment and self-esteem in a sample of Italian adolescents. *Attachment and Complex Systems*, 1(1), 77–89.
- Smart, D. et al. (2004). Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. In *Trends & Issues in crime and criminal justice series*. Canberra: Australian Institute of Criminology, No. 290.
- Steinberg, L., & Cauffman, E. (1995). The impact of employment on adolescent development. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 11, 131–166. London: Kingsley.
- Suchá, J., & Dolejš, M. (2017). Míra impulzivity, úzkostnosti a agresivity u ne/rizikových studentů a studentek českých gymnázií. *Adiktologie*, 16(4), 321–328.
- Suchá, J., Dolejš, M., & Pipová, H. (2019). Hraní digitálních her u českých adolescentů. *Zaostřeno*, 5(4), 1–16.
- Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., & Charvát, M. (2019). *Dotazník hraní digitálních her (DHDH). Příručka pro praxi*. Olomouc: UP Olomouc.

- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- 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.
- Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*, 127–132. Praha: Togga.
- Thompson, S. C. (2002). The role of personal control in adaptive functioning. In Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 202–213. Oxford: University Press.
- Tomšík, R., Dolejš, M., Čerešník, M. Suchá, J., & Skopal, O. (2017). High-risk behaviours among grammar school students in the czech republic (Representative research using the VRCHA questionnaire). *Adiktologie*, 17(1), 46–55.
- Tomšík, R. et al. (2018). Impulsivity and aggression in the system lower secondary education in Slovak and Czech republic. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(1), 223–227.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the Self-Defeating Behavior of Narcissists. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 154–165.
- WHO (1993). *The Health of Young People*. Ženeva: WHO.
- WHO (2017). *World health statistics 2017: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2018). *World Health Organization Regional Office for Europe. Situation of child and adolescent health in Europe*. Copenhagen: WHO.
- Woicik, P. A., Stewart, S. H., Pihl, O. P., & Conrod, P. J. (2009). The Substance Use Risk Profile Scale: A Scale Measuring Trans-Linked to Reinforcement-Specific Substance Use Profiles. *Addictive Behaviors*, 34(12), 1042–1055.
- Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: UP Olomouc.
- Zimbardo, P., & Coulombová, N. D. (2017). *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada.
- Zuckerman, M. (1990). The Psychophysiology of Sensation Seeking. *Journal of Personality*, 58(1), 313–345.

Zoznam tabuliek, grafov a obrázkov

Tabuľka 1	Štádia vývinu podľa Freuda
Tabuľka 2	Štádia vývinu podľa Eriksona
Tabuľka 3	Kritéria pre určovanie stavu identity podľa Marcia
Tabuľka 4	Štádia vývinu podľa Sullivana
Tabuľka 5	Kognitívny vývin podľa Piageta
Tabuľka 6	Morálny vývin podľa Piageta
Tabuľka 7	Morálny vývin podľa Kohlberga
Tabuľka 8	Rizikové a protektívne faktory SRS-D
Tabuľka 9	Početnosti žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročník základných škôl a 1. až 4. ročník osemročných gymnázií
Tabuľka 10	Zastúpenie dospievajúcich v jednotlivých ročníkoch a vekových kategóriách výskumnej vzorky
Tabuľka 11	Deskriptívne charakteristiky – celý výskumný súbor
Tabuľka 12	Porovnanie chlapcov a dievčat
Tabuľka 13	Porovnanie základných škôl a gymnázií
Tabuľka 14	Porovnanie ročníkov
Tabuľka 15	Porovnanie škôl
Graf 1	Podiel ľudí meniacich bydlisko vo vzťahu k veku v americkej populácii
Graf 2	Porovnanie prevalencie vybraných prejavov rizikového správania krajín ESPAD a Slovenskej republiky (v %)
Graf 3	Početnosti žiakov/žiačok navštevujúcich v školskom roku 2018/2019 5. až 9. ročník základných škôl a 1. až 4. ročník osemročných gymnázií v zastúpených krajinách SR
Graf 4	Zastúpenie dospievajúcich v jednotlivých ročníkoch výskumnej vzorky
Graf 5	Zastúpenie dospievajúcich v jednotlivých vekových kategóriách výskumnej vzorky
Graf 6	Rizikové správanie – celý výskumný súbor
Graf 7	Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – celý výskumný súbor
Graf 8	Exekutívne funkcie – celý výskumný súbor
Graf 9	Pripútanie – subškály – celý výskumný súbor
Graf 10	Pripútanie – celkové skóre – celý výskumný súbor
Graf 11	Rizikové správanie – porovnanie chlapcov a dievčat

Graf 12	Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie chlapcov a dievčat
Graf 13	Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie chlapcov a dievčat
Graf 14	Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie chlapcov a dievčat
Graf 15	Pripútanie – subškály – porovnanie chlapcov a dievčat
Graf 16	Pripútanie – celkové skóre – porovnanie chlapcov a dievčat
Graf 17	Rizikové správanie – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 18	Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 19	Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 20	Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 21	Pripútanie – subškály – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 22	Pripútanie – celkové skóre – porovnanie základných škôl gymnázií
Graf 23	Rizikové správanie – porovnanie ročníkov
Graf 24	Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie ročníkov
Graf 25	Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie ročníkov
Graf 26	Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie ročníkov
Graf 27	Pripútanie – subškály – porovnanie ročníkov
Graf 28	Pripútanie – celkové skóre – porovnanie ročníkov
Graf 29	Rizikové správanie – porovnanie škôl
Graf 30	Depresivita, impulzivita, hranie digitálnych hier – porovnanie škôl
Graf 31	Exekutívne funkcie – subškály – porovnanie škôl
Graf 32	Exekutívne funkcie – celkové skóre – porovnanie škôl
Graf 33	Pripútanie – subškály – porovnanie škôl
Graf 34	Pripútanie – celkové skóre – porovnanie škôl
Obrázok 1	Vymedzenie pojmu rizikové správanie vo vzťahu k vedným disciplínam
Obrázok 2	Model vzťahu edukačného prostredia a rizikového správania

Menný register

- Adamove, J. 15
Aliová, U. 86
Armsden, G. C. 56
Arnett, J. J. 9–10, 30–34, 40
Aronson, P. J. 33
Bachman, J. G. 40
Banárová, K. 44
Blanc, M. L. 37
Boulerice, B. 37
Brunelle, C. 48
Byrnes, J. P. 86
Cauffman, E. 33
Cloninger, C. R. 48
Csémy, L. 19–20, 25, 27–29, 41, 43
Conrad, J. 37
Costa, F. M. 40–41
Coulombová, N. D. 27–28
Čerešník, M. 10–11, 19–20, 24, 26,
29, 35, 38–41, 44, 48, 50, 55–56,
86
Čerešníková, M. 29
Čermák, I. 24
Dawsonová, P. 58
Diasová, N. M. 86
Dolejš, M. 10, 36–38, 48–51, 55–56
Donovan, J. E. 40
Drtilová, J. 49
Erikson, E. H. 10, 12–15, 17, 30, 32
Eysenck, H. J. 48
Eysenck, S. B. G. 48
French, D. C. 37
Funder, D. C. 48
Galbraith, R. E. 23
Gatíal, V. 11, 19–20, 24, 26
Gilliganová, C. 24
Glaser, D. 86
Gorreseová, A. 87
Gray-Burrows, K. 50
Greenberg, M. T. 56
Guare, C. 58
Guare, R. 58
Hall, C. S. 11–14, 17–18
Hall, G. S. 9, 90
Hamanová, J. 19–20, 25, 27–29,
40–41, 43
Haré, R. D. 48, 88
Harley, C. 33
Harrisová, C. R. 86
Heidbrink, H. 22–23
Higgins, E. T. 25
Hussainová, S. 86
Chapman, A. H. 17
Charvát, M. 56
Inhelderová, B. 19–21
Janosz, M. 37
Jenkins, M. 86
Jensen, L. A. 34
Jessor, R. 35, 40–41
Jessor, S. L. 35
Jones, T. M. 23
Kabíček, P. 19–20, 25, 27–29, 49
Kann, L. 38
Kohlberg, L. 22–24
Koukolík, F. 49
Kulišek, J. 49
Lacinová, L. 28, 30
Larson, R. W. 33
Lindzey, G. 11–14, 17–18
Macek, P. 10, 12, 15–17, 21, 23–26,
28–30, 41
Marcia, J. 10, 12, 15–17
Matějček, Z. 10
Menezesová, A. 86
Miller, D. C. 86

- Miovský, M. 36
Mischel, W. 49
Mortimer, J. T. 33
Neuman, C. S. 48
Nielsen Sobotková, V. 37
Orel, M. 10
Osecká, L. 25, 29
Pašková, L. 86
Perry, W. G. 33
Petersenová, A. 19, 25
Pharo, H. 50
Piaget, J. 19–22, 24
Pipová, H. 38, 56
Rodriguesová, M. L. 49
Romer, D. 50
Ruggieri, R. 87
Seabraová, A. G. 86
Shoda, Y. 49
Schafer, W. D. 86
Schmeelk-Cone, K. H. 37
Schneider, B. H. 87
Skopal, O. 55–56
Smartová, D. 39
Stehlíková, J. 86
Steinberg, L. 33
Suchá, J. 38, 48, 56
Sullivan, H. S. 17–18
Širůček, J. 41
Širůčková, M. 36, 41
Taber, S. 9
Thompson, L. A. 50
Tomšík, R. 29, 48, 86
Tremblay, R. E. 37
Turbin, M. S. 41
Valihorová, M. 86
Vavrysová, L. 51
Vazire, S. 48
Vágnerová, M. 10, 26
Woicik, P. A. 48
Zapletalová, J. 36
Zemanová, V. 48, 51
Zimbardo, P. 27–28
Zimmerman, M. A. 37
Zuckerman, M. 48

Vecný register

- abúzus 35–36, 48, 55, 60–61, 64–65, 68–69, 73–74, 76, 79–80, 82
- adolescencia 9–19, 22, 24–25, 27–33, 40, 44, 55, 86–87, 90–92, 94, 99–105
- alkohol 44–47, 55, 87, 89, 96–97
- autonómia 13, 20–22, 25, 29, 92, 100
- blízke vzťahy (blízke osoby) 17, 57, 87, 93, 96
- cigarety 46–47
- deficit 38, 50
- delikventné správanie 35–38, 48, 55, 60–61, 63–65, 68–69, 73–74, 76, 79–80, 82, 85, 87, 93–96
- depresivita 49, 55–56, 58, 60–61, 63–65, 68, 70, 73–74, 76, 79–80, 82, 85, 94–95, 102–103
- difúzia 15–17
- digitálne hry 55–56, 60–61, 63–65, 68–70, 73–74, 76, 79–80, 82, 85, 87, 94–96, 102–104
- dospievanie 7, 9–12, 15–18, 24–25, 30, 32, 35, 38, 40–41, 43, 47, 49, 87, 90–93, 96
- Dotazník hrania digitálnych hier 55–56, 94
- Dotazník pripútania k rodičom a priateľom 55–58, 94
- Dotazník exekutívnych funkcií 55, 58, 63, 94
- dôvera 7, 13, 18–19, 28, 57, 60, 62–63, 67–68, 71, 74, 78, 80, 84–85, 88, 95–96
- emócie 9, 15, 18–19, 24, 26–27, 33, 49–50, 58, 60, 62–64, 66, 68, 70, 73–74, 77, 79–80, 83, 86–87, 90–91, 96, 99, 104
- exekutívne funkcie 49–50, 55, 58, 60, 62–64, 66, 68, 70–71, 73–74, 77, 79–80, 83, 85–88, 90, 94–96
- fajčenie 44–47
- heteronómia 22, 36
- identita 9–10, 12–17, 23, 26, 29, 32–33, 40, 86, 91, 99
- impulzivita 19, 42, 48–50, 55–56, 60–61, 64–65, 68, 70, 73–74, 76, 79, 80, 82, 85, 93–95
- kamarátstva 17–18
- klamanie 37, 48
- kognície 49, 59–60, 62, 64, 66, 68, 70, 74, 77, 79–80, 83
- komunikácia 7, 19, 25–26, 40, 42, 46, 57, 60, 62–64, 67–69, 71, 74, 78, 80, 84–87, 89, 92, 94–97
- konfúzia identity 13–15
- krádeže 55
- kriminálne správanie 14, 37
- kríza 12, 14–16
- lokalizácia kontroly 51, 58
- morálka 21–24, 28–29
- odcudzenie 57, 60, 62, 64, 67–68, 71, 74, 78–80, 84–87, 95–96
- ochranné faktory 27, 41, 92–93
- osobnostná vlastnosť 48, 50, 93
- pripútanie 55–57, 60, 62–64, 67–68, 71–74, 78–80, 84–87, 94–95
- protektívne faktory 41–43, 50, 87, 93
- psychoaktívne látky 46, 48, 55
- psychosociálne moratórium 14–17, 30

-
- rizikové faktory 27, 36, 38, 41–45, 48, 92–93
 - rizikové správanie 7–8, 25, 27, 35–45, 47–50, 55, 61, 63, 65, 69, 73, 76, 79, 82, 85–90, 92–97
 - rovesnícke vzťahy 28, 40, 42, 56–57, 63, 85–87, 95–96
 - sebapoňatie 24, 42, 93
 - sebareflexia 24–25
 - sebaregulácia 49–50,
 - synaptické prerezávanie 49
 - syndróm rizikového správania 35, 40–41, 93, 101
 - šikanovanie 36–38, 44, 48, 55, 60–61, 64–65, 68–69, 74, 76, 79, 82, 87, 95–96
 - Škála depresivity 55–56, 94
 - Škála impulzivity 55–56, 94
 - úzkosťnosť 42, 48, 93
 - vnímaná kontrola 50
 - vulnerabilita 12, 48, 105
 - vynárajúca sa dospelosť 30–34, 40
 - Výskyt rizikového správania
 - adolescentov 55, 60–61, 64–65, 68–69, 74, 76, 80, 82, 94, 102
 - vývin 9–15, 17–25, 27–29, 33, 35–36, 40–41, 49, 85, 87, 90–92, 95–96
 - záškoláctvo 36–37
 - záväzok 14–17, 29–30, 32, 92

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Čerešník, Michal

Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania / Michal Čerešník, Katarína Banárová. –

1. vydanie. – Praha : Togga ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci, 2021. – 1 online zdroj

Anglické a slovenské resumé

Obsahuje bibliografii a rejstříky

ISBN 978-80-7476-216-1 (Togga ; online ; pdf). – ISBN 978-80-244-5938-7

(Univerzita Palackého v Olomouci ; online ; pdf)

* 316.624 * 316.346.32-053.6 * 316.6:001.891 * 373.3 * 373.5-021.311 * (437.6) * (048.8)

– 2018–2019

– rizikové chování

– dospívající mládež

– sociálněpsychologický výzkum – Slovensko – 2011–2020

– základní školy – Slovensko

– gymnázia – Slovensko

– monografie

316.4/.7 – Sociální interakce. Sociální komunikace [18]

**Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné
premenné dospelujúcich v systéme nižšieho
sekundárneho vzdelávania**

Michal Čerešník
Katarína Banárová

Odpovedný redaktor: Otakar Loutocký
Výkonný redaktor Dušan Neumahr
Grafický design a technická úprava: Anna Petříková
Návrh obálky: Ivana Perůtková

Za jazykovú stránku sú zodpovední autor a autorka.

Prvé vydanie
Praha 2021

Vydavateľstvo: Togga ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci
Vytlačila: Univerzita Palackého v Olomouci

ISBN 978-80-7476-215-4 (Togga, print)
ISBN 978-80-7476-216-1 (Togga, online: iPDF)

ISBN 978-80-244-5937-0 (VUP, print)
ISBN 978-80-244-5938-7 (VUP, online: iPDF)

DOI: 10.5507/ff.21.24459370