

Mladá veda

Young Science



Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 5, ročník 14., vydané v septembri 2026

ISSN 1339-3189, EV 167/23/EPP

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: Pohorie Čergov. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

prof. Ing. Peter Adamišín, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

Mgr. Monika Šavelová, PhD. (Katedra translatológie, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra verejnej ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

doc. Mgr. Michal Garaj, PhD. (Katedra politických vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava)

REDAKCIA

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Inštitút pre vedu, kultúru a spoločenský rozvoj, Prešov)

Mgr. Martin Hajduk, PhD. (Banícke múzeum, Rožňava)

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSŠ UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Inštitút pre vedu, kultúru a spoločenský rozvoj

IČO: 57728038, Bajkalská 12B, 080 01 Prešov, Slovensko

v spolupráci s vydavateľstvom UNIVERSUM-EU, spol. s r. o.

INTERSEKCIA BEZPEČNOSTNÝCH VÝZIEV, VIRTUÁLNEHO PRIESTORU, INŠTITUCIONÁLNEJ DÔVERYHODNOSTI A PSYCHOSOCIÁLNEJ ZÁŤAŽE PEDAGÓGA

INTERSECTION OF SECURITY CHALLENGES, VIRTUAL SPACE, INSTITUTIONAL
CREDIBILITY AND PSYCHOSOCIAL BURDEN OF THE PEDAGOGUE

Ernest Kováč¹, Jaroslav Kováč, Jozef Belko²

Ernest Kováč pôsobí ako vysokoškolský učiteľ na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. V rámci svojej vedecko-výskumnej, pedagogickej a publikačnej činnosti sa dlhodobo špecializuje na sociálnu komunikáciu, krízovú intervenciu, psychológiu zvládania záťažových situácií a manažment psychosociálnych rizík v prostredí verejnej správy a bezpečnostných zložiek. Súčasne participuje na projektoch zameraných na prevenciu kriminality a ochranu vulnerabilných skupín obyvateľstva. Jaroslav Kováč, Jozef Belko, pôsobia ako doktorandi na Katolíckej univerzite v Ružomberku, Teologický inštitút v Spišskom Podhradí. Vo svojom výskume sa špecializujú na sociálnu prácu, sociálnu patológiu, etiku a riadenie ľudských zdrojov.

Ernest Kováč holds the position of Assistant Professor at the Academy of the Police Force in Bratislava. In his academic, research, and publishing endeavors, he has long-term specialized in social communication, crisis intervention, stress management psychology, and psychosocial risk management in public administration and law enforcement environments. He also collaborates on projects focused on crime prevention and safeguarding vulnerable groups. Jaroslav Kováč, Jozef Belko, Martin Chřvala are PhD. students at the Catholic University in Ružomberok, Theological Institute in Spišské Podhradie. In their research, they specialize in social work, social pathology, ethics, and human resource management.

¹ Adresa pracoviska: PhDr. PaedDr. Ernest Kováč, PhD., MBA, LL.M., EdD., Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
E-mail: ernest.kovac@akademiapz.sk

² Adresa pracoviska: Mgr. Jaroslav Kováč, MBA, LL.M., Mgr. Jozef Belko, MBA, LL.M., Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologický inštitút, Spišská kapitula 12, 053 04 Spišské Podhradie E-mail: kovac@kovacservis.sk, jozef.belko@insuria.sk

Abstract

The paper presents a comprehensive analysis of strategies for preventing behavioral disorders in children and youth, emphasizing the intersection of traditional pedagogical approaches and modern security paradigms. The theoretical part defines the phenomenology of behavioral disorders, their classification, and multidimensional etiological factors. It incorporates new exogenous factors, such as the threats of the virtual world and the necessity of protecting soft targets (schools) as a prerequisite for a safe educational environment. Furthermore, it highlights the role of institutional credibility and ethical foundations in building trust between the school, family, and security components. The empirical part, based on a questionnaire survey conducted among 50 pedagogues and 40 parents, maps the current state of prevention, conflict resolution, and family-school cooperation. The findings suggest that effective prevention requires not only dialogic methods but also the ethical credibility of institutions, a comprehensive approach to physical and digital security, and the development of assertive competencies and psychosocial hygiene among pedagogical workers.

Key words: behavioral disorder, prevention, soft targets, virtual world, institutional credibility, ethics, assertivity, psychosocial hygiene

Abstrakt

Príspevok prezentuje komplexnú analýzu stratégií prevencie porúch správania u detí a mládeže s dôrazom na prienik tradičných pedagogických prístupov a moderných bezpečnostných paradigiem. Teoretická časť definuje fenomenológiu porúch správania, ich klasifikáciu a multidimenzionálne etiologické faktory. Zaraďuje medzi nové exogénne faktory nástrahy virtuálneho sveta a nevyhnutnosť ochrany mäkkých cieľov (škôl) ako predpokladu bezpečného edukačného prostredia. Ďalej poukazuje na úlohu inštitucionálnej dôveryhodnosti a etických východísk pri budovaní dôvery medzi školou, rodinou a bezpečnostnými zložkami. Empirická časť, vychádzajúca z dotazníkového prieskumu realizovaného medzi 50 pedagógmi a 40 rodičmi, mapuje aktuálny stav prevencie, riešenia konfliktov a spolupráce rodiny a školy. Zistenia naznačujú, že efektívna prevencia vyžaduje nielen dialógové metódy, ale aj etickú dôveryhodnosť inštitúcií, komplexný prístup k fyzickej a digitálnej bezpečnosti a rozvoj asertívnych kompetencií a psychosociálnej hygieny pedagogických pracovníkov.

Kľúčové slová: poruchy správania, prevencia, mäkké ciele, virtuálny svet, inštitucionálna dôveryhodnosť, etika, asertivita, psychosociálna hygiena

Úvod

V súčasnej spoločnosti sa prevencia porúch správania stáva komplexným socio-edukačným fenoménom, ktorý presahuje rámec tradičnej rodinnej a školskej výchovy. Nárast sociálno-patologických javov je podmienený komplexnou súhrou biologických, psychologických a sociálnych faktorov, pričom čoraz významnejšiu úlohu zohrávajú moderné bezpečnostné a technologické riziká. Uprednostňovanie materiálnych hodnôt, absencia hlbších emocionálnych väzieb, zaneprázdnenosť rodičov, exponovanie agresivity v mediálnom priestore a exponovanie násilia v počítačových hrách vytvárajú rizikové prostredie pre formovanie porúch správania. Škola ako primárne edukačné prostredie sa stáva tzv. mäkkým cieľom, ktorého bezpečnosť je nevyhnutným predpokladom pre akúkoľvek pedagogickú intervenciu. Zároveň virtuálny

priestor prináša nové exogénne podnety, ktoré formujú správanie mládeže a prehľbujú deficity v oblasti sebaovládania a regulácie emócií.

Poruchy správania nie sú izolovaným deficitom jedinca, ale komplexným dôsledkom zlyhávajúcej socializácie a interakcie endogénnych a exogénnych faktorov. Deti s poruchami správania všeobecne majú problémy so sebaovládaním, čo sa v školskom prostredí materializuje ako impulzivita, agresivita alebo pasívny odpor, vytvárajúc pre učiteľa permanentne stresujúce komunikačné prostredie. Úspešnosť preventívnych stratégií však nie je závislá len od metodiky, ale aj od dôveryhodnosti a etického profilu inštitúcií, ktoré do procesu prevencie vstupujú. Cieľom predkladaného príspevku je dekonštruovať fenomenológiu porúch správania, analyzovať ich etiologické faktory, syntetizovať teoretické východiská ochrany mäkkých cieľov, prevencie virtuálnych hrozieb a inštitucionálnej etiky s empirickými dátami mapujúcimi reálnu prax škôl a rodín. Príspevok konfrontuje predpoklad automatickej účinnosti inštitucionálnych preventívnych programov s realitou mikroklimy triedy a poukazuje na nevyhnutnosť rozvoja asertívnych kompetencií u pedagogických pracovníkov a rodičov. Poruchy správania predstavujú široko koncipovaný multidimenzionálny pojem, ktorý zasahuje do pedagogiky, psychológie, medicíny i sociológie. Vágnerová (2014) vymedzuje poruchy správania na základe troch kľúčových hľadísk: jedinec *nerešpektuje sociálne normy* napriek tomu, že im kognitívne rozumie; *prejavuje výrazné odlišnosti* v sociálnych vzťahoch spojené s absenciou empatie; a *chýba mu pocit viny* vo vzťahu k dôsledkom vlastného konania. Tento mechanizmus naznačuje, že problém nespočíva v neznalosti pravidiel, ale v defekte emocionálnej regulácie a morálneho vývinu, ktorý bráni jedincovi prepojiť vlastné konanie s utrpením obete alebo s narušením spoločenského poriadku. Uvedené platí predovšetkým pre chronické formy porúch, zatiaľ čo prechodné reakcie na akútny stres môžu vykazovať podobnú symptomatológiu bez trvalého narušenia osobnostnej štruktúry. Michalová (2012) dopĺňa tento pohľad konštatovaním, že prispôsobenie sa normám v záujme zachovania poriadku je pre jedinca s poruchou správania nepochopiteľné, pretože sám nezažil stabilný citový vzťah, ktorý by mu umožnil osvojiť si skúsenosť vcítenia. Agresia sa tak stáva nielen prejavom osobnosti, ale aj základným nástrojom reagovania na okolie. Juhasová a Debnáriková (2016) v tejto súvislosti rozlišuje aktívnu agresiu (vulgarizmy, fyzické napádanie, ponižovanie) a pasívnu agresiu (záškoláctvo, klamstvo, túlanie), pričom manifestácia závisí od typu osobnosti a výchovného štýlu, ktorému bolo dieťa exponované. Okrem explicitnej agresie sa v klinickej a školskej praxi stretávame aj s poruchou opozičného vzdoru, kde dieťa nie je nevyhnutne fyzicky násilné, no vykazuje rigidný negativizmus a odmietanie spolupráce s autoritami (Petrovič, 2021).

Každý jedinec je originál, no vo chvíli, keď sa správanie dieťaťa začne výrazne a dlhodobo odchyľovať od zaužívaných noriem, signalizuje to prítomnosť určitého problému (Podhájecká, 2016). Bohužiaľ, nie každý rodič si prizná, že jeho dieťa má nejakú poruchu. Problémy v správaní sa snažia zakryť rôznymi výhovorkami, napríklad „dnes nemá svoj deň“ alebo „ono nie je nevychované, je len hyperaktívne“. Niektorí rodičia zhadzujú vinu na školu, kde si myslia, že učitelia prehánajú, ak píšú poznámky za zlé správanie či vyrušovanie na hodine. Často si ani neuvedomujú, čo všetkým tým spôsobujú a strácajú tým čas danú situáciu riešiť. Tento obranný mechanizmus však len prehľbuje priepasť medzi domáckym a školským prostredím a oddiaľuje nutnosť včasnej intervencie.

Klasifikačné systémy a typológie

Odborná literatúra ponúka viaceré roviny klasifikácie, ktoré reflektujú rôznorodosť etiologických a vývinových faktorov. Z hľadiska vývinovej časovej osi Dubayová (2016) delí poruchy na tie s nástupom v detstve a tie, ktoré sa manifestujú až v puberte. Tento diferenciálny diagnostický krok je kritický, pretože včasný nástup (často spojený s neurologickými deficitmi) predikuje závažnejší a trvalejší priebeh poruchy v dospelosti. Z pohľadu miery socializácie Krejčířová (2006) rozlišuje socializované poruchy správania, kde si jedinec udržiava primerané vzťahy v rodine alebo v primárnej partii, no delikvenciu pácha mimo nej, a nesocializované poruchy, ktoré sú sprevádzané absenciou hlbších emocionálnych väzieb a izoláciou. Zelina (2011) aplikuje kritérium spoločenskej nebezpečnosti a klasifikuje správanie do troch stupňov: nedisciplinované (asociálne) správanie (občasné porušovanie pravidiel, vyrušovanie), disociálne správanie (trvalejší charakter, šikanovanie, záškoláctvo) a antisociálne správanie (najvyšší stupeň narušenia, ublíženie na zdraví, krádeže), ktoré si vyžaduje ústavnú starostlivosť. Petrovič (2021) ďalej rozlišuje špecifické a nešpecifické poruchy správania. Špecifické poruchy majú preukázateľný organický podklad (poškodenie CNS, exogénne či endogénne vplyvy) a diagnostikujú sa zvyčajne už v rannom detstve. Nešpecifické poruchy sú symptomatologicky identické, no chýba im jasný biologický substrát; typicky sa objavujú okolo šiesteho roku života a ich etiológia je primárne sociálno-psychologická.

Biologické a endogénne determinanty

Etiológia porúch správania je mimoriadne komplexná a podmienená vzájomnou interakciou vnútorných a vonkajších príčin (Majzláková, 1998). Vnútorné (endogénne) faktory zahŕňajú genetickú výbavu, vrodené vývojové chyby a poškodenie centrálnej nervovej sústavy. Hubyrová (2019) poukazuje na to, že biologické a genetické predispozície vytvárajú fyzický základ pre duševné zdravie, no ich samotná prítomnosť nemusí viesť k poruche správania bez pôsobenia spúšťacích environmentálnych faktorov. Genetické informácie sa prenášajú cez generácie ako predispozície k emocionálnej labilitate alebo impulzivite.

Kritickým obdobím sú prenatálne a postnatálne vplyvy. Zdrojom rizika môže byť oneskorené neurologické dozrievanie, ťažký pôrod, vystavenie vplyvu ťažkých kovov, rádioaktivity, alkoholu alebo drog v tehotenstve (Petrovič, 2021). Tieto faktory často vedú k poruchám vnímania, motoriky alebo exekutívnych funkcií, čo dieťaťu sťažuje inhibíciu nevhodných reakcií. Dedičnosť však nemožno chápať ako fatálny verdikt; predstavuje len potenciál, ktorý sa aktivuje v konkrétnom sociálnom kontexte.

Psychologické faktory a motivácia

Psychologické faktory sú často prejavom hľadania náhradného uspokojenia pri strate alebo opakovanej frustrácii. Dieťa si nevhodným správaním snaží získať pozornosť, kompenzovať pocit odmietnutia alebo si vytvoriť identitu v rámci deviantnej rovesníckej skupiny (Hubyrová, 2019). Dôležitým vnútorným determinantom je motivácia, ktorá predstavuje základ pre pochopenie zmyslu konania jedinca. Motívy sú vnútorné činitele, ktoré vzbudzujú a riadia správanie; ak dieťa nezískalo pozitívne motívy pre prosociálne správanie, stáva sa zraniteľným voči vonkajším negatívnym podnetom (Petrovič, 2021). Typickým prejavom tohto

disharmonického vývinu je neschopnosť nadviazať hlbší vzťah a absencia empatie, ktorá pramení z raných citových deprivií.

Exogénne faktory: Rodina a sociálne prostredie

Vonkajšie (exogénne) faktory predstavujú najčastejší spúšťač behaviorálnych odchýlok. Majzlánová (1998) medzi ne zaraďuje konflikty medzi rodičmi, narušené správanie rodičov, absenciu jedného z rodičov a chyby vo výchove. Konečková (1992) zdôrazňuje, že málo podnetné prostredie a nesprávne vzory bránia dieťaťu v osvojení si adekvátnych sociálnych návykov. Sociálne prostredie je nevyhnutnou súčasťou životného priestoru jedinca a jeho kvalita priamo determinuje vývoj osobnosti (Kollárik, 2008). Jedinci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú štatisticky bližšie k poruchám správania, pretože vyrastajú v nevhodnom prostredí, kde chýbajú hranice, rešpekt k dospelým a v extrémnych prípadoch deti vychovávajú iné deti (Petrovič, 2021). Hubyrová (2019) spája negatívnu socioekonomickú situáciu so socio-patologickými charakteristikami, ako sú vážne psychické ochorenia rodičov, rozvrátené rodiny a neschopnosť uspokojiť základné biologické a psychické potreby. Je však nevyhnutné kvalifikovať tieto zistenia: nemožno paušálne konštatovať, že každé dieťa vyrastajúce v patologickvej rodine bude vykazovať poruchy správania. Poruchy správania sa môžu vyskytnúť aj v úplných, navonok funkčných rodinách, ak je výchova úzkostná, neúplná alebo perfekcionistická (Petrovič, 2021). Na vznik poruchy sa vždy podieľa súhra viacerých príčin pri dominancii niektorej z nich, čo vyžaduje pri diagnostike individuálny prístup zohľadňujúci prenatálne, perinatálne aj postnatálne vplyvy.

Virtuálny priestor ako nový exogénny faktor

Tradičné faktory porúch správania, ako je rodinné zázemie alebo rovesnícka skupina, sa dnes prelínajú s digitálnym prostredím. Krásná a Jurisová (2017) poukazujú na to, že realizácia prevencie pred nástrahami virtuálneho sveta v aplikačnej praxi je kľúčová pre modernú pedagogiku. Virtuálny priestor ponúka anonymitu a absenciu priamej sociálnej kontroly, čo potencuje prejavy agresie, kyberšikanovania a impulzívneho správania. Žiaci s poruchami správania často prenášajú svoje behaviorálne deficity z fyzického prostredia do digitálneho, alebo naopak, virtuálne nástrahy spúšťajú latentné poruchy správania v reálnom živote. Počítačové hry, sociálne siete a online platformy exponujú deti a mládež násiliu, agresivite a deviantným vzorcom správania v omnoho väčšej miere než tradičné médiá. Anonymita virtuálneho priestoru znižuje pocit zodpovednosti za vlastné konanie a eliminuje empatické brzdy, ktoré fungujú v tvárou v tvár interakcii. Prevencia preto musí byť proaktívna a zameraná na rozvoj digitálnej gramotnosti a etiky v online priestore, čo si vyžaduje špecifické kompetencie zo strany pedagógov a rodičov.

Bezpečnosť mäkkých cieľov ako predpoklad prevencie

Edukačný proces a psychologická prevencia nemôžu fungovať v prostredí, ktoré nezaručuje základnú fyzickú a psychickú bezpečnosť. Školské zariadenia predstavujú klasický príklad mäkkých cieľov (soft targets), ktoré sú z definície zraniteľné voči vonkajším aj vnútorným hrozbám. Krásná a Kurilovská (2025) vo svojom výskume zdôrazňujú, že ochrana mäkkých cieľov nie je len otázkou fyzickej ostrahy, ale komplexného bezpečnostného manažmentu, ktorý

zahŕňa aj prevenciu sociálno-patologických javov. Mäkké ciele sú charakteristické nízkou úrovňou ochrany, vysokou koncentráciou zraniteľných osôb a symbolickým významom, čo z nich robí atraktívne ciele pre rôzne formy ohrozenia. Ak škola nedokáže zabezpečiť bezpečné prostredie, dôvera žiakov, rodičov a pedagogickej verejnosti v inštitúciu klesá, čo priamo paralyzuje akékoľvek preventívne programy. Bezpečný priestor je teda fundamentálnou bázou, na ktorej sa buduje sociálna klíma triedy a schopnosť pedagóga realizovať výchovné intervencie bez neustáleho tlaku a strachu. Ochrana mäkkých cieľov v kontexte školy preto zahŕňa nielen fyzické zabezpečenie budovy, ale aj vytvorenie psychosociálne bezpečného prostredia, kde sú jasne definované hranice, kde sa dôsledne riešia konflikty a kde má každý žiak pocit, že je chránený pred fyzickým aj psychickým násilím.

Etika a inštitucionálna dôveryhodnosť

Úspešnosť intervencie pri poruchách správania je priamo úmerná miere dôvery, ktorú má inštitúcia (škola, štátne orgány) u verejnosti. Dinušová (2021) argumentuje, že všeobecné normatívne východiská etiky sú nevyhnutným základom pre budovanie dôveryhodnosti bezpečnostných a verejných zborov. V kontexte školy to znamená, že autorita pedagóga a vedenia školy musí byť postavená na etickom konaní, transparentnosti a spravodlivosti. Etický profil inštitúcie sa prejavuje v tom, ako sa rozhoduje o trestoch a odmenách, ako sa komunikujú nepríjemné pravdy a ako sa zaobchádza s marginalizovanými členmi komunity. Dinušová a Sabayová (2024) determinujú dôveryhodnosť z pohľadu občanov a ich skúseností s podávaním podnetov či sťažností. Aplikované na školské prostredie, spôsob, akým škola komunikuje s rodičmi pri riešení konfliktov a sťažností, priamo determinuje ich ochotu spolupracovať. Ak rodičia vnímajú postup školy ako neetický, zaujatý alebo byrokratický, aktivujú sa obranné mechanizmy, bagatelizácia problému a odmietanie spolupráce. Inštitucionálna dôveryhodnosť je teda kľúčovým katalyzátorom, ktorý premieňa formálne preventívne plány na reálnu, funkčnú alianciu medzi školou a rodinou. Bez etickej integrity pedagóga a transparentnosti školského systému je akákoľvek prevencia odsúdená na neúspech, pretože rodičia a žiaci nebudú mať dôvod rešpektovať autoritu, z ktorej nemajú pozitívnu skúsenosť.

Prevencia a intervenčné stratégie v rodine

Rodinné prostredie predstavuje primárny socializačný priestor, ktorého kvalita priamo determinuje mieru zraniteľnosti dieťaťa voči sociálno-patologickým javom. Prevencia a eliminácia porúch správania je v tomto kontexte mimoriadne komplexná, pričom jej účinnosť je nevyhnutne podmienená schopnosťou rodiny vytvoriť stabilné emočné zázemie. Klimková (2017) argumentuje, že rodina by mala primárne fungovať ako miesto istoty a emocionálnej pohody, čo svojím charakterom prispieva k harmonickému vývinu. Prítomnosť násilia alebo citovej deprivácie tento predpoklad deštruuje a posúva psychologický vývin jedinca do deviantných koľají. Z tohto dôvodu je kľúčovým preventívnym nástrojom pozitívny prístup a cieleť povzbudzovanie, ktoré kompenzuje prípadné externé frustrácie. Špecifickým a často podceňovaným faktorom rodinnej prevencie je zapojenie širšej rodiny, najmä starých rodičov. Liberčanová (2020) a Emmerová (2011) zhodne poukazujú na fenomén medzigeneračných programov, v rámci ktorých starí rodičia vystupujú ako nenahraditeľní participanti edukačného procesu. Dieťa neraz prejavuje väčší rešpekt a poslušnosť voči starým rodičom než voči

vlastným rodičom, čo z nich robí efektívny korekčný mechanizmus pri formovaní behaviorálnych hraníc.

Samotná starostlivosť o dieťa s rizikom poruchy správania si vyžaduje prechod od intuitívnej výchovy k štruktúrovaným intervenčným programom. Petrovič (2021) identifikuje niekoľko terapeutických a preventívnych smerov, ktoré sa v rodinnej praxi osvedčujú. Behaviorálne programy kladú dôraz na priamu spoluprácu dieťaťa a rodiča s cieľom nahradiť nefunkčné výchovné štýly. Ešte komplexnejší prístup predstavuje kognitívno-behaviorálna terapia, ktorú odborná literatúra považuje za najefektívnejšiu intervenciu pri poruchách správania, pretože nerieši len povrchové symptómy, ale aj kognitívne distorzie dieťaťa. Rodinná terapia, založená na teórii sociálneho učenia, zas presúva ťažisko z jedinca na celú rodinnú štruktúru. Rodičia sa v tomto procese učia rozpoznávať podstatu problému, budujú pevné pravidlá a posilňujú prosociálne správanie, čo vedie k zvýšeniu rodičovskej kompetencie a eliminácii toxických návykov v komunikácii (Petrovič, 2021). Protiargumentom voči týmto štruktúrovaným programom môže byť predpoklad, že bežná rodina nemá kapacitu ani odborné znalosti na ich aplikáciu. Práve preto je nevyhnutné, aby sa sociologické a psychodynamické programy zameriavali na vylepšenie sociálneho prostredia a interpersonálnych vzťahov, pričom narušené správanie dieťaťa nebudú vnímať ako izolovaný defekt, ale ako výsledok narušených sociálnych noriem v najbližšom okolí (Petrovič, 2021). V rovine každodennej mikroklímy sa prevencia materializuje do konkrétnych rituálov a rutín. Dieťa potrebuje pevný režim, ktorý zahŕňa pravidelný spánok, spoločné stolovanie v rodinnom kruhu a domácu prípravu na vyučovanie v rovnakom čase a na pokojnom mieste. Ak sa u dieťaťa prejaví nepozornosť, je nevyhnutné zaradiť pauzu, čím sa predchádza hromadeniu frustrácie (Petrovič, 2021). Rovnako dôležité je zapájanie dieťaťa do bežných životných situácií, akým je spoločný nákup, kde sa dieťa učí orientovať v hodnote vecí, plánovať a komunikovať. Hra v domácom prostredí neslúži len na zábavu, ale stáva sa priestorom, kde rodič nenásilnou formou vkladá pochvaly, otázky a výchovné odkazy.

Zapojenie rodičov do prevencie je dôležitým krokom k náprave dieťaťa s poruchami správania. Rodičia musia dať svojmu dieťaťu najavo, že oň majú záujem, že im počas dňa chýbalo. Pochváliť ho za to, čo urobilo. Pýtať sa na maličkosti. Neprerušovať ho a nepoučovať. Chváliť, odmeňovať a povzbudzovať je tiež dobrá forma ako odstrániť zlé správanie. Motivovať dobrými podnetmi a myšlienkami tlmí negatívne prejavy.

Prevencia v prostredí školy

Škola predstavuje sekundárny socializačný priestor, ktorý však môže plne kompenzovať deficit rodinného prostredia, najmä u detí žijúcich v ochudobnenom alebo stresujúcom zázemí. Učiteľ v tomto systéme nevystupuje len ako transmitter vedomostí, ale ako kľúčová autorita a stabilizujúci prvok. Hanuliaková a kol. (2016) zdôrazňujú, že primárna prevencia musí byť neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu s cieľom získať si dôveru žiakov. Škola by mala poskytovať pocit úspešnosti, ktorý je pre krehkú sebaúctu dieťaťa s behaviorálnymi problémami existenčne dôležitý. Mimoriadny význam majú v tomto smere mimoškolské aktivity a hry, v ktorých sa rizikový žiak dostáva do vedúcej pozície, čo transformuje jeho potrebu po dominancii na konštruktívny smer. Podľa Krausa (2014) by v prevencii mala zohrať základnú úlohu nešpecifická prevencia, v rámci ktorej treba u žiakov rozvíjať sociálne

spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu a asertívne správanie. Sociálna klíma triedy je súčasťou sociálneho prostredia školy a patrí k základom nešpecifickej prevencie. Bizíková (2015) však upozorňuje, že škola si nie vždy uvedomuje svoje dôležité poslanie smerom k socializácii žiakov, čo naznačuje skutočnosť, že výraznejšie sa sústreďí na proces vzdelávania a sprostredkovania poznatkov, čím marginalizuje prevenciu rizikového správania.

Pri hodnotení účinnosti preventívnych stratégií je nevyhnutné rozlíšiť formálne deklarácie od reálneho dopadu na žiaka. Jedličková (2016) delí školské stratégie na účinné, menej účinné a vyslovene neúčinné. Kým zapojenie detí a rodičov do preventívnych aktivít a dlhodobé programy prinášajú merateľné výsledky, organizovanie voľného času bez hlbšej štruktúry je len málo účinné. Najväčšie nebezpečenstvo však predstavujú neúčinné stratégie, medzi ktoré patrí citové vydieranie, zastrasovanie, premietanie filmov bez následnej reflexie alebo jednorazové besedy. Práve jednorazové aktivity sú v školskom prostredí často mylne považované za dostatočnú prevenciu, hoci v skutočnosti predstavujú len ilúziu riešenia. Bizíková (2015) upozorňuje, že jadro prevencie spočíva v dlhodobom pôsobení na postoje žiakov, rozvoji komunikačných zručností a v minimalizácii škodlivého tlaku rovesníckej skupiny. Škola by mala byť do jednotlivých vyučovacích predmetov, napríklad etická výchova, náuka o spoločnosti a iné, kde to učebné osnovy umožňujú, začleňovať prevenciu sociálno-patologických javov. Cieľom je výchova k zdravému životnému štýlu, rozvoj sociálnych zručností a úzka spolupráca s rodinou.

Kritickým momentom školskej prevencie je príprava pedagóga na komunikáciu s rodinou a manažovanie triedy. Je prísne nevhodné, aby učiteľ žiaka pred kolektívom napomínal, trestal alebo ponížoval za chyby, ktoré sú často dôsledkom jeho diagnózy. Ak je nevyhnutné pristúpiť ku korekcii správania, príkaz alebo trest musí byť vecne zdôvodnený tak, aby žiak pochopil kauzalitu medzi svojím konaním a dôsledkom, čím sa predchádza eskalácii vzdorovitých reakcií (Petrovič, 2021). Tento prístup vyžaduje od pedagóga vysokú mieru sebaregulácie a asertivity, pretože tolerancia voči rušivým elementom nesmie prekročiť hranicu do rezignácie na triedny poriadok. V oblasti priamej intervencie v triede dáta ukazujú, že pedagógovia preferujú skupinovú prácu a didaktické hry, ktoré považujú za najúčinnnejšie. Pri riešení konfliktov väčšina učiteľov volí dialógový prístup „z očí do očí“, čo je z vývojovej psychológie žiaduce, no pre učiteľa predstavuje extrémnu emocionálnu záťaž. Konfrontácia vyžaduje, aby pedagóg dokázal regulovať vlastný hnev, nevstupovať do boja o moc s dieťaťom v afekte a zároveň udržať autoritu bez toho, aby žiaka ponížil. Tento proces emocionálnej práce si vyžaduje čerstvé mentálne zdroje, čo priamo súvisí s potrebou psychosociálnej hygieny pedagóga. Unavený, stresovaný učiteľ s úzkostným alebo rezignovaným prejavom nedokáže vytvoriť bezpečné hranice, čo deti s poruchami správania okamžite testujú.

Fenomenológia porúch správania z pohľadu respondentov

Z dát získaných od pedagogických pracovníkov vyplýva, že najčastejším sociálno-patologickým javom v školskom prostredí je zvýšená aktivita a impulzívne správanie (64 % respondentov). Z pohľadu psychosociálnej hygieny je práve impulzivita najviac vyčerpávajúcim faktorom. Na rozdiel od otvorenej agresie, impulzivita vytvára chronické, nepredvídateľné prostredie. Učiteľ musí neustále anticipovať prerušenia a udržiavať štruktúru

hodiny napriek neustálemu tlaku na jej narušenie. Zaujímavá je diskrepancia medzi vnímaním porúch správania učiteľmi a rodičmi. Zatiaľ čo učitelia hlásia 64 % impulzivitu, rodičia vo svojich deťoch identifikujú impulzivitu len v 45 % prípadov, pričom až 25 % uvádza vzdorovitosť a negativizmus. Tento rozdiel v percepcii nie je len štatistickou odchýlkou, ale priamym odrazom komunikačného šumu medzi školou a rodinou. Rodičia často interpretujú behaviorálne prejavy v domácom prostredí inak ako v štruktúrovanom školskom prostredí, prípadne podliehajú obranným mechanizmom. Pre učiteľa znamená táto asymetria nutnosť viesť náročné rozhovory, v ktorých musí obhajovať svoju profesionálnu observáciu voči rodičovi, ktorý ju spochybňuje. Bez pevne zakotvenej asertivity sa takýto rozhovor rýchlo degeneruje do obviňovania.

Výsledky prieskumu odhaľujú vysokú mieru zapojenia škôl do preventívnych programov. Až 82 % pedagógov uvádza, že ich škola využíva preventívne programy, pričom 88 % z nich tieto programy realizuje v spolupráci s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP). Ako najúčinnnejšie sa javia prednášky s odborníkmi (36 %) a besedy (20 %). Na prvý pohľad tieto dáta indikujú, že školské prostredie je systémovo dobre nastavené.

Proti tomuto optimistickému predpokladu je však nutné postaviť zásadný protiargument. Externé preventívne programy sú svojou povahou jednorazové alebo štrukturálne oddelené od každodennej mikroklímy triedy. Kraus (2014) upozorňuje, že špecifická prevencia zameraná len na izolované javy je menej efektívna než nešpecifická prevencia budujúca dlhodobú sociálnu klímu. Existuje reálne nebezpečenstvo, že sa škola spolieha na inštitucionálnu podporu do takej miery, že podceňuje potrebu budovania vlastných komunikačných zručností. Skutočná skúška psychosociálnej záťaže nastáva v neštruktúrovanom čase, kde formálne programy zlyhávajú a rozhoduje výlučne emocionálna regulácia a profesionalita pedagóga.

Odporúčania pre pedagogickú, bezpečnostnú a psychosociálnu prax

Na základe syntézy teoretických východísk a empirických zistení je možné formulovať súbor odporúčaní, ktoré cielia na inštitucionálnu, pedagogickú, bezpečnostnú a rodinnú rovinu. Zistenia jednoznačne potvrdzujú, že izolované zásahy nie sú schopné eliminovať poruchy správania; nevyhnutná je triangulácia medzi školou, rodinou a odbornými poradenskými zariadeniami. Školy musia vnímať bezpečnosť nielen ako fyzickú ochranu, ale ako komplexný koncept zahŕňajúci aj psychosociálnu bezpečnosť. Vytvorenie bezpečného prostredia (Krásná a Kurilovská, 2025) je predpokladom pre zníženie stresu pedagógov a otvorenie priestoru pre dialóg s rizikovými žiakmi. Ochrana mäkkých cieľov by mala byť zakotvená v školskom poriadku ako prioritná úloha, pričom zahŕňa nielen fyzické zabezpečenie, ale aj jasné protokoly pre riešenie krízových situácií, šikanovania a kybernetických hrozieb. Prechod od jednorazových besied k dlhodobým programom zameraným na digitálnu etiku a nástrahy virtuálneho sveta (Krásná a Jurisová, 2017). Škola by mala spolupracovať s odborníkmi na kybernetickú bezpečnosť a zapojiť rodičov do vzdelávania v tejto oblasti. Virtuálny priestor nie je len doplnkom k reálnemu životu, ale plnohodnotným socializačným priestorom, ktorý si vyžaduje špecifické preventívne stratégie.

Škola a spolupracujúce inštitúcie musia komunikovať transparentne a eticky (Dinušová, 2021). Pri riešení sťažností a konfliktov s rodičmi je nevyhnutné aplikovať princípy, ktoré zvyšujú dôveryhodnosť inštitúcie a eliminujú obranné reakcie rodičov (Dinušová a Sabayová, 2024). Etický profil školy sa prejavuje v konzistentnosti rozhodovaní, v rešpektovaní dôstojnosti každého žiaka a v transparentnej komunikácii s rodičmi.

Vzhľadom na vysokú emocionálnu záťaž pri dialógových metódach riešenia konfliktov je nevyhnutné vzdelávať pedagógov v oblasti asertívnej komunikácie a sebaregulácie. Vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky sa príliš sústreďuje na diagnostiku a metódy práce s dieťaťom, no marginalizuje výcvik v oblasti asertívnej komunikácie, sebaregulácie a psychosociálnej hygieny samotného pedagóga. Učiteľ by mal byť vybavený nielen znalosťou toho, čo robiť s poruchou správania, ale najmä tým, ako chrániť vlastnú psychiku pri neustálom vystavení frustrácii, odporu a nepredvídateľnosti. Školy by mali intenzívnejšie spolupracovať s psychológmi, sociálnymi pedagógmi a špeciálnymi pedagógmi. Zapojenie pedagogického asistenta priamo do triedy s výskytom rizikového správania nie je len otázkou učiteľa, ktorému sa tak uľavuje od extrémnej emocionálnej záťaže. Druhým kľúčovým odporúčaním je transformácia školských preventívnych programov z jednorazových prednášok na dlhodobé, na seba nadväzujúce moduly. Kognitívno-behaviorálne prístupy by mali byť implementované nielen do práce so žiakmi, ale najmä do programov určených pre rodičov. Empirické dáta ukazujú, že 58 % rodičov využíva programy určené pre rodičov a 70 % z nich považuje tieto programy za veľmi prospešné. Škola by sa mala stať iniciátorom vytvárania miestností pre rodičov s prístupom k odbornej literatúre a metodickým príručkám, čím sa eliminuje bariéra nedostupnosti informácií pre sociálne slabšie rodiny.

Tretie odporúčanie sa týka individualizácie prístupu. Rodičia v prieskume explicitne vyjadrili požiadavku na väčší individuálny prístup, pochopenie a trpezlivosť zo strany učiteľov. Pedagógovia by mali pri komunikácii s rodinami zohľadňovať špecifiká rodinného prostredia. Pre rodiny, v ktorých sa vyskytuje sociálna patológia alebo hlboká deprivácia, by škola a samospráva mali zabezpečiť účasť na výchovno-rekreačných programoch, akými sú napríklad prázdninové tábory. Tieto pobyty nie sú len formou trávenia voľného času, ale predstavujú cieľenú sekundárnu prevenciu, kde je dieťa vytrhnuté z toxického prostredia a vystavené funkčným sociálnym vzorom.

Štvrté odporúčanie smeruje k samotným rodičom. Je nevyhnutné, aby sa rodičia rizikových detí aktívne zúčastňovali na programoch určených priamo pre nich, nie len pre deti. Iba tak dokážu pochopiť mechanizmy vlastnej výchovy a ponúknuť dieťaťu zmysluplné činnosti, ktoré nahradia deviantné rovesnícke aktivity. Chvála, odmeňovanie a povzbudzovanie za maličkosti musia byť v rodine aplikované konzistentne, čím sa buduje pozitívna väzba a eliminuje potreba dieťaťa upútať na seba pozornosť deštruktívnym správaním.

Analýza teoretických východísk a empirických dát jasne demonštruje, že poruchy správania nie sú statickým súborom pravidiel, ale dynamickým, emocionálne náročným procesom determinovaným súhrou biologických, psychologických a sociálnych faktorov. Zistenia potvrdzujú, že inštitucionálne rámce sú nevyhnutným základom, no samy o sebe nedokážu eliminovať psychosociálnu záťaž pedagóga. Práve naopak, čím viac sa škola snaží o inkluzívny a dialógový prístup, tým väčšie nároky kladie na emocionálnu reguláciu a asertivitu učiteľa.

Pre psychosociálnu prácu a ďalšie vzdelávanie pedagógov z toho vyplýva zásadný imperatív. Spolupráca s rodinou, hoci je deklarovaná ako kľúčová, často naráža na obranné mechanizmy rodičov, čo si od pedagóga vyžaduje schopnosť viesť ťažké, štrukturálne rozhovory bez toho, aby zranil rodiča alebo rezignoval na ochranu dieťaťa. Napriek identifikovaným deficitom je potrebné pozitívne hodnotiť existujúci potenciál spolupráce. Väčšina škôl už dnes disponuje sieťou kontaktov s odbornými zariadeniami, s ktorými konzultujú problémy žiakov, a rodičia tento fakt vnímajú ako pozitívny signál inštitucionálnej starostlivosti. Budúce úsilie preto nesmeruje k budovaniu úplne nových systémov, ale k prehĺbeniu, zintenzívneniu a najmä k profesionalizácii už existujúcej spolupráce, kde asertivita a psychosociálna odolnosť pedagóga tvoria nevyhnutný predpoklad úspechu.

Záver

Poruchy správania v rodine a v školskom prostredí predstavujú multidimenzionálny problém, ktorý nemožno redukovať len na behaviorálne intervencie. Fenomenológia týchto porúch, charakterizovaná absenciou empatie, neschopnosťou internalizovať normy a prejavmi aktívnej či pasívnej agresie, vyžaduje komplexný etiologický pohľad. Biologické predispozície sa vždy aktivujú v kontexte sociálnej deprivácie, nefunkčnej rodiny alebo nevhodnej socializácie. K tradičným faktorom sa pridávajú nové výzvy v podobe virtuálneho priestoru a nevyhnutnosti ochrany mäkkých cieľov, čo si vyžaduje aktualizáciu preventívnych stratégií. Empirické dáta potvrdzujú, že najväčšou výzvou pre pedagógov nie je ani tak samotná existencia poruchy, ako skôr komunikačná asymetria s rodičmi, emocionálna náročnosť riešenia konfliktov a chronický tlak impulzívneho správania. Asertivita sa v tomto kontexte javí nie ako nadstavba, ale ako kľúčový faktor prežitia v edukatívnom procese. Umožňuje pedagógovi stanoviť hranice bez deštrukcie vzťahu, komunikovať nepríjemné fakty rodičom bez obrannej reakcie a zvládať krízové situácie bez toho, aby došlo k narušeniu vlastného duševného zdravia. Etická dôveryhodnosť inštitúcie je pritom kľúčovým katalyzátorom, ktorý premieňa formálne preventívne plány na reálnu alianciu medzi školou a rodinou. Na základe skúmania jednotlivých javov je nutné si uvedomiť, že poruchy správania predstavujú natolko vážny problém, že na ich vyriešenie nemôže stačiť niekoľko odporúčaní. Zároveň musíme akceptovať fakt, že neustále narastá výskyt sociálno-patologických javov, a preto je stále veľmi aktuálne naďalej pokračovať v úsilí realizovať prevenciu týchto javov, foriem správania detí až do obdobia dospelosti. Budúci výskum by sa mal zamerať na meranie miery vyhorievania učiteľov v korelácii s ich asertívnymi profilmi, čím by sa definitívne potvrdil význam psychosociálnej hygieny ako piliera úspešnej školskej prevencie. Neustále narastajúci výskyt sociálno-patologických javov vyžaduje, aby sa prevencia stala neoddeliteľnou, systémovou a dlhodobou súčasťou života spoločnosti, presahujúcou rámec jednorazových projektov.

Tento článok odporúčala na publikovanie vo vedeckom časopise Mladá veda:

JUDr. Markéta Gašajová, PhD.

Použitá literatúra

1. BAŠTECKÝ, J., 1993. *Psychosomatická medicína*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 8071690317.
2. BIZÍKOVÁ, Ľ. a Ľ. BAGÁLOVÁ, 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.
3. DINUŠOVÁ, D., 2021. *Všeobecné normatívne východiská policajnej etiky a ich význam v budovaní dôveryhodnosti Policajného zboru*. Policajná teória a prax. Roč. 29, č. 4, s. 3–17. ISSN 1335-1370.
4. DINUŠOVÁ, D. a M. SABAYOVÁ, 2024. *Determinants of the credibility of the Police Force from the perspective of citizens' complaints about the police service*. Polícijska i sigurnost. Roč. 33, č. 3, s. 249–264. ISSN 1330-0229. Dostupné z: <https://doi.org/10.59245/ps.33.3.2>.
5. DUBAYOVÁ, T., 2016. *Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1621-9.
6. EMMEROVÁ, I., 2011. *Prevenencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-440-1.
7. HANULIAKOVÁ, J., 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. 1. vyd. Praha: elektronické vydanie. ISBN 978-80-7512-711-2.
8. HRONCOVÁ, J. a kol., 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0596-5.
9. HUBYROVÁ, M., 2019. *Deti a problémy v správaní*. Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo.
10. JEDLIČKOVÁ, P., 2016. *Medzigeneračné učenie ako prevencia sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0926-0
11. JUHÁSOVÁ, A. a K. DEBNÁRIKOVÁ, 2016. *Školské prostredie ako priestor pre prevenciu delikvencie*. 1. vyd. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-4234-6.
12. KLIMKOVÁ, A., 2017. *O odbornej praxi v praxi*. Košice: Vydavateľstvo. ISBN 978-80-8152-579-7.
13. KOLLÁRIK, T. a kol., 2008. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2479-3.
14. KONEČKOVÁ, Ľ., 1992. *Poruchy psychického vývinu*. Košice: UPJŠ. ISBN 8070971975.
15. KRAUS, B., 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
16. KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
17. KRÁSNÁ, P. a L. KURILOVSKÁ, 2025. *Ochrana mäkkých cieľov = Protection of soft targets*. Comenius: Acta Facultatis Iuridicae Universitatis Comenianae. Roč. 44, č. 1, s. 49–68. ISSN 1336-6912. Dostupné z: <https://doi.org/10.62874/afi.2025.1.03>.
18. KRÁSNÁ, P. a M. JURISOVÁ, 2017. *Realizácia prevencie pred nástrahami virtuálneho sveta v aplikačnej praxi*. Bezpečnostní sbory [online]. Č. 2. ISSN 1803-6856.
19. LIBERČANOVÁ, K., 2020. *Komponenty sociálno-pedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-568-0384-4.
20. MAJZLÁNOVÁ, K., 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Liptovský Mikuláš: Norami. ISBN 80-967890-4-x.
21. MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
22. PETROVIČ, J., 2021. *Poruchy správania*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Mladá veda

Young Science

ISSN 1339-3189