

Sebakontrola u dětí a dospívajících vo výchovnom ústave

Marek Štec

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Marek Štec**
Osobní číslo: **H19511**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sebekontrola u dětí a dospívajících ve výchovném ústavu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rizikového chování, školních výchovných zařízení a regulace chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**
Jazyk zpracování: **Slovenština**

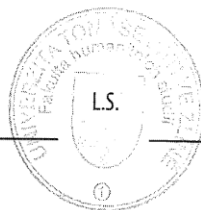
Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANSKÝ, Pavel, 2014. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-534-9.
- KULIŠEK, Jaroslav a Martin DOLEJŠ, 2019. Depresivita a impulzivita jako prediktory rizikového správania dospievajúcich v systéme ústavnej starostlivosti a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5654-6.
- LOJA, Radka, 2019. Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnání emocí. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2217-2.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. Přehled poruch psychického vývoje. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ...17.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalárska práca sa zameriava na problematiku sebakontroly a self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Teoretická časť práce je rozdelená do troch kapitol, ktoré sa zaoberajú vymedzením základných pojmov, ďalej vývojovou charakteristikou dospelých a tiež inštitucionálnou starostlivosťou. Praktická časť práce prináša výsledky kvantitatívneho výskumu, ktorého cieľom bolo prostredníctvom dotazníkového šetrenia zistiť, aká je úroveň sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave a zároveň zistiť medzi nimi rozdiely vzhľadom na vek. Identifikuje taktiež súvislosť medzi celkovou úrovňou sebakontroly a celkovou, akademicou, sociálnou a emocionálnou self-efficacy. Výskumný súbor tvorilo 84 respondentov vo veku 12 - 18 rokov z výchovných ústavov v Moravsko-sliezskom kraji.

Kľúčové slová: sebakontrola, sebaregulácia, self-efficacy, výchovný ústav, dotazník BSCS, dotazník SEQ-C

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the issue of self-control and self-efficacy among adolescents in an educational institution. The theoretical part of the work is divided into three chapters, which deal with the definition of basic terms, the developmental characteristics of adolescents and also institutional care. The practical part of the work presents the results of quantitative research, the aim of which was to find out the level of self-control and general, academic, social and emotional self-efficacy of adolescents in an educational institution, and at the same time to find out the differences between them in relation to age. It also identifies the connection between the overall level of self-control and overall, academic, social and emotional self-efficacy. The research group consisted of 84 respondents aged 12-18 from educational institutions in the Moravian-Silesian region.

Keywords: self-control, self-regulation, self-efficacy, educational institution, BSCS questionnaire, SEQ-C questionnaire

Touto cestou sa chcem poďakovať vedúcej práce Mgr. Karle Hrbáčkovej, Ph.D. za jej čas, usmernenie, cenné rady, pripomienky, odbornú pomoc a konzultácie, ktoré mi poskytla pri vypracovaní bakalárskej práce. Rovnako by som rád poďakoval pracovníkom výchovných ústavov, vďaka ktorým bolo možné realizovať toto výskumné šetrenie.

Prehlasujem, že odovzdaná verzia bakalárskej práce a verzia elektronická nahraná do IS/STAG sú totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČASŤ	11
1 SEBAKONTROLA A SELF-EFFICACY	12
1.1 SEBAKONTROLA.....	12
1.1.1 VÝZNAM SEBAKONTROLY	13
1.1.2 FAKTORY DETERMINUJÚCE ÚROVEŇ SEBAKONTROLY.....	15
1.2 SELF-EFFICACY	16
1.2.1 VÝZNAM SELF-EFFICIACY	18
1.2.2 FAKTORY DETERMINUJÚCE ÚROVEŇ SELF-EFFICIACY	19
2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DOSPIEVANIA	22
2.1 SEBAKONTROLA V DOSPIEVANÍ.....	23
2.2 SELF-EFFICACY V DOSPIEVANÍ.....	24
2.3 RIZIKOVÉ SPRÁVANIE V OBDOBÍ DOSPIEVANIA	26
3 INŠTITUCIONÁLNA STAROSTLIVOSŤ	29
3.1 ZARIADENIA PRE VÝKON ÚSTAVNEJ A OCHRANNEJ VÝCHOVY	30
II PRAKTICKÁ ČASŤ	33
4 METODOLÓGIA VÝSKUMU	34
4.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM	34
4.2 CIELE VÝSKUMU.....	34
4.3 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	34
4.4 VÝSKUMNÝ SÚBOR.....	36
4.5 METÓDY ZBERU DÁT	38
4.6 SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT	41
5 ANALÝZA DÁT	44
5.1 HODNOTY PREMENNÝCH.....	44
5.2 ROZDIELY V PREMENNÝCH PODĽA VEKU.....	49
5.3 VZŤAHY MEDZI PREMENNÝMI	52
6 INTERPRETÁCIA DÁT A DISKUSIA	59
6.1 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV.....	63
6.2 ODPORÚČANIA PRE PRAX	66
ZÁVER	68
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	70
ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK	84
ZOZNAM OBRÁZKOV	86

ZOZNAM GRAFOV	87
ZOZNAM TABULIEK	88
ZOZNAM PRÍLOH.....	89

ÚVOD

V dnešnom modernom svete máme okolo seba veľa možností rozptýlenia a pokušenia, ktoré sľubujú okamžité uspokojenie a bránia tak nášmu dlhodobému dosahovaniu cieľov. Aby človek odolal týmto pokušeniam, potrebuje dostatočnú úroveň sebakontroly, ktorá hrá v živote dôležitú úlohu a poskytuje široké výhody (Moffitt, Avshalom a Poulton, 2013). Rôzne životné skúsenosti potom ovplyvňujú aj úroveň self-efficacy, ktorá má vplyv na správanie jedincov. Práve adolescenti sú charakteristickí intenzívnym prežívaním emócií, pomaly rozvíjajúcimi sa regulačnými zručnosťami a psychickou náchylnosťou na patológiu (Thorová, 2015). Jedinci sú v období dospievania považovaní za rizikovú mládež, u ktorej sa spolupôsobením viacerých faktorov zvyšuje pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti (Labáth in Sobotková, 2014). Do kategórie rizikovej mládeže sú zaradovaní aj dospievajúci, zo sociálne znevýhodnených skupín, predovšetkým z dysfunkčných rodín. U jedincov vyrastajúcich v podmienkach neúplných rodín nedochádza k podpore intelektového, mravného a emočného vývoja (Průcha in Sobotková, 2014). Gottfredson a Hirschi (1990) považujú delikvenciu ako atraktívnu pre adolescentov s nízkou sebakontrolou, pretože je jednoduchá, vyžaduje veľmi malé úsilie a prináša okamžité uspokojenie („peniaze bez práce, sex bez pytačiek, pomsta bez súdnych ťahaníc“). V teoretickej časti práce sa venujeme terminológii súvisiacej s témou tejto bakalárskej práce. Prvá kapitola sa zaoberá charakteristikou základných pojmov, teda sebakontrolou a self-efficacy. Druhá kapitola sa venuje vývojovému obdobiu dospievania. Posledná kapitola sa zaoberá inštitucionálnou starostlivosťou. Hlavným cieľom teoretickej časti je získať povedomie o danej problematike, ktoré využijeme v empirickej časti tejto práce. Empirickú časť práce tvorí kvantitatívny výskum, ktorý sa zaoberá úrovňou sebakontroly a všeobecnou, akademickou, sociálnou a emocionálnou self-efficacy. Zaoberať sa budeme tiež rozdielmi v úrovni sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy, vzhľadom na vek u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave. Zisťované budú tiež súvislosti medzi sebakontrolou a celkovou, akademickou, sociálnou a emocionálnou self-efficacy. Výskumným súborom sú deti a dospievajúci vo veku 12 – 18 rokov vo výchovných zariadeniach v Moravsko-sliezskom kraji. Dúfame, že táto práca prinesie mnoho zaujímavých zistení, pričom vyvedené poznatky môžu v praxi využiť pracovníci výchovných ústavov, ktoré im dajú jasný prehľad, ako na tom ich žiaci sú a na základe čoho potom môžu navrhnúť vhodnú intervenciu na zlepšenie týchto oblastí.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1 SEBAKONTROLA A SELF-EFFICACY

V nasledujúcich kapitolách sa budeme zaoberať základnými pojmami, súvisiacimi s témou bakalárskej práce, teda bude charakterizovaná sebakontrola a self-efficacy, objasnený ich význam a popísané faktory determinujúce ich úroveň.

1.1 SEBAKONTROLA

Sebakontrola sa v posledných rokoch stáva jednou z veľmi často skúmaných tém, ktorej venuje pozornosť mnoho odborníkov, naprieč rôznymi odbormi. V literatúre sa tak môžeme stretnúť s množstvom definícií pojmu sebakontrola, niekedy tiež označovaným napríklad ako zámerná kontrola, sila vôle, exekutívna kontrola, sebadisciplína, sebaregulácia alebo sila ega (Duckworth a Kern, 2011). Hoci pojmy sebakontrola a sebaregulácia majú k sebe veľmi blízko, niektorí autori poukazujú na rozdielnosť týchto pojmov (Inzlicht et al., 2021; Gillebaart, 2018). Gross (2015) uvádza, že sebaregulácia je široký pojem, ktorý sa týka riadenia vlastného správania smerom k požadovanému konečnému stavu a zahŕňa nielen reguláciu správania, ale aj myšlienok alebo emócií. Sebakontrola je „vedomá regulácia impulzov v oblasti pozornosti, emócií a správania, kedy dochádza ku konfliktu medzi okamžitým pokušením a dlhodobejšie cenenými cieľmi“ (Duckworth, Gendler a Gross, 2014, s. 200). Beran (2015, s. 2) sebakontrolu definuje ako, „schopnosť či kapacitu dosiahnuť objektívne cennejší cieľ, než objektívne menej cenný cieľ aj napriek nutnosti tolerovať dlhšie časové oneskorenie, alebo vynaložiť väčšie úsilie pri jeho dosahovaní“. Z oboch definícií je zrejмый konflikt medzi možnosťou krátkodobého uspokojenia a možnosťou hodnotnejšieho cieľa s väčšou odmenou a hodnotou. S týmto konfliktom súhlasí aj Mischel (2015, s. 19), ktorý definuje sebakontrolu ako, „schopnosť odsunúť okamžité uspokojenie v prospech budúceho cieľa“. Sebakontrolu môžeme teda chápať ako proces riešenia konfliktu, keď sa jedinec rozhoduje medzi dvoma cieľmi – krátkodobým, napríklad nezdravé, ale chutné jedlo a dlhodobým – zdravé jedlo – byť zdravý a fit (Inzlicht et al., 2021). Sebakontrola sa tak prejavuje v situácii, keď človek odolá túžbe po malej okamžitej odmene, v prospech neskoršej väčšej odmeny. Experiment podčiarkujúci sebakontrolu ako cielené usilovné potláčanie impulzov vystihuje „marshmallow test“, ktorého podstatou bola schopnosť oddialiť uspokojenie detí (Mischel, 2015). Pojem sebakontrola sa skladá z predpony „seba“ a termínu „kontrola“, je teda zrejmé, že proces regulácie správania podnecuje skôr jednotliviec než vonkajšia autorita (Eisenberg et al., 2014). Schopnosť oddialiť uspokojenie v okamžitej situácii a sledovať dlhodobé ciele

znamená vysokú sebakontrolu, naopak tí jedinci, ktorí nie sú schopní oddialiť uspokojenie a sledujú iba krátkodobé ciele bez toho, aby mysleli na dlhodobé dôsledky, postrádajú sebakontrolu (Gottfredson a Hirschi, 1990). Potvrdzujú to tiež Muraven, Tice a Baumeister (1998), ktorí tvrdia, že ľudia s vysokou úrovňou sebakontroly, sú schopní lepšie ovládať svoje myšlienky, regulovať svoje emócie a potláčať svoje impulzy, než ľudia s nízkou úrovňou sebakontroly. Opakom sebakontroly, respektíve nízkej úrovne sebakontroly, býva označovaná impulzivita (Duckworth a Carlson, 2013).

V zhrnutí, to, čo odlišuje sebakontrolu od sebaregulácie, je prítomnosť konfliktu medzi motívmi (Fujita, 2011). Sebaregulácia môže byť bezkonfliktná a je charakteristická širším procesom riadenia vlastného správania smerom k požadovanému cieľu (Gillebaart, 2018). Niektorými autormi sú však oba pojmy chápané ako synonymá, zahŕňajúce nutnú vedomú kontrolu. Všeobecne sa definície zhodujú, že sebakontrola je „schopnosť zmeniť alebo potlačiť dominantné tendencie k reagovaniu a regulovať správanie, myšlienky a emócie (Ridder et al., 2012, s. 77). Pre účely bakalárskej práce budeme oba pojmy používať zameniteľne, rovnako ako napríklad autori (Baumeister, Vohs a Tice, 2007).

V literatúre je taktiež rozlišovaná stavová a dispozičná sebakontrola (Tangney, Baumeister a Boone, 2004). Stavová sebakontrola je často popisovaná ako obmedzený zdroj, ktorý môže byť predchádzajúcimi činnosťami, pri ktorých je nutné odolávať určitým podnetom, vyčerpaný. Je rozdielna v rôznych situáciách a v čase a je citlivá na vplyvy (Muraven, Tice a Baumeister, 1998). Stavovú sebakontrolu ovplyvňuje aj aktuálna nálada (Fishbach a Labroo, 2007) alebo motivácia (Muraven, 2008). Naopak, dispozičná sebakontrola, je považovaná za relatívne stabilnú naprieč rôznymi situáciami v čase. Ľudia s vyššou úrovňou sebakontroly sú lepší ako ostatní v ovládaní svojich impulzov (Rothbart et al., 2003), avšak jej dispozičná kapacita sa u jednotlivých osôb líši – niektorí sú schopní sebakontroly viac ako iní (Gailliot et al., 2012). Príkladom výskumu dispozičnej sebakontroly je vyššie spomínaný „marshmallow test“ (Mischel, 2015). Dotazník BSCS (Brief Self-Control Scale), ktorý je využitý v tejto bakalárskej práci, meria práve úroveň dispozičného typu sebakontroly (Tangney, Baumeister a Boone, 2004).

1.1.1 VÝZNAM SEBAKONTROLY

Sebakontrola je v živote veľmi dôležitá, súvisí so širokou škálou správania a pomáha dosiahnuť úspešný a spokojnejší život (Baumeister, Vohs a Tice, 2007). Ľudia s vyššou úrovňou sebakontroly majú návyky, ktoré sú v súlade s ich dlhodobými cieľmi (Gillebaart,

2018) a vedie u ľudí k psychickej pohode alebo aj k zdravým medziľudským vzťahom (Tangney, Baumeister a Boone, 2004). Jedinci postrádajúci sebakontrolu vykonávajú činy, ktoré okamžite uspokojia ich potreby, tzn. budú náchylnejší napríklad k zneužívaniu návykových látok, fajčeniu, hraniu hazardných hier alebo k rizikóvemu sexuálnemu správaniu. Nízka úroveň sebakontroly tiež ovplyvňuje ich správanie v sociálnom prostredí, ako napríklad v manželstve, zamestnaní alebo v škole (Gottfredson a Hirschi 1990). Nízka úroveň je tiež dôvodom mnohých spoločenských problémov, ako napríklad kriminality, obezity, zneužívania návykových látok (Vohs a Faber, 2007), alebo dokonca vykazuje horšie študijné výsledky (Mischel, Shoda a Peake, 1988). Výskum ukazuje, že adolescenti s nízkou úrovňou sebakontroly, sú vystavení rizikám, ako je zvýšená konzumácia alkoholu, fajčenie tabaku alebo marihuany (Wills et al., 2007). Nízka sebakontrola je spojená s deviantným správaním, vrátane šikanovania (Chui a Chan, 2015).

Naopak pre jedincov s vysokou sebakontrolou, bude výskyt týchto javov menej pravdepodobný (Gottfredson a Hirschi 1990). Ľudia s vysokou sebakontrolou sú zdravší, šťastnejší, bohatší a viac dodržiavajú zákony ako ich rovesníci s nízkou sebakontrolou (Moffitt, Arseneault a Belsky, 2011). V dospelosti deti s lepšou sebakontrolou zvládajú oveľa lepšie zdravotné, finančné a sociálne požiadavky (Richmond-Rakerd et al., 2021). U detí s vyššou sebakontrolou, sa vyskytuje nižšia pravdepodobnosť, že budú fajčiť, predčasne opustia strednú školu alebo sa stanú rodičmi počas dospievania (Moffitt, Arseneault a Belsky, 2011).

Ridder et al. (2012) sumarizuje 9 oblastí, na ktoré má sebakontrola vplyv:

- a) školské a pracovné úspechy (napr. vytrvalosť pri riešení úloh)
- b) stravovanie a správanie súvisiace s telesnou hmotnosťou (napr. emocionálne jedenie, diéty)
- c) sexuálne správanie (používanie kondómov)
- d) návykové správanie (fajčenie, užívanie alkoholu)
- e) interpersonálne fungovanie (oddanosť vzťahu)
- f) regulácia emócií (napr. problémy s popisom emócií)
- g) wellbeing a prispôsobenie (šťastie, depresívna nálada, sebaúcta)
- h) deviantné správanie (napr. krádeže)

i) plánovanie a rozhodovanie

Hoci sa v literatúre stretávame väčšinou s mnohými pozitívami súvisiacimi s vyššou úrovňou sebakontroly, je dôležité tiež poukázať na niektoré možné riziká či negatíva s ňou spojené. Sebakontrola vyžaduje potlačenie niektorých impulzov a túžob a u ľudí tak dochádza k obetovaniu. Uplatnenie sebakontroly v každodennom živote sa tak odráža v tom, čo ľudia chcú piť a jesť a v tom, čo skutočne pijú a jedia, čo chcú nakúpiť a v tom, čo skutočne nakúpia, s kým chcú mať sex a s kým ho skutočne majú a v mnohých ďalších prípadoch, kedy prichádzajú o uspokojenie svojich túžob (Baumeister a Alquist, 2009). Príliš veľa sebakontroly tak z dlhodobého hľadiska môže viesť k menšej radosťi zo života a k ľútosťi z premárnenej príležitosti užiť si život. Ako príklad, ktorý v budúcnosti môže vyvolať tieto pocity, môžeme uviesť uprednostnenie práce nad potešením. Z dlhodobého hľadiska môže dopriatie viesť k menej ľútosťi a viac spokojnosti (Kivetz a Keinan, 2006). Autori Peterson et al. (2004) alebo tiež Tangney, Baumeister a Boone (2004) však s tvrdením, že existujú negatívne efekty prílišnej sebakontroly nesúhlasia a vyzdvihujú naopak pozitíva sebakontroly.

1.1.2 FAKTORY DETERMINUJÚCE ÚROVEŇ SEBAKONTROLY

Gottfredson a Hirschi (1990) tvrdia, že na úroveň sebakontroly jedinca majú vplyv predovšetkým jeho rodičia. Tá sa podľa ich teórie formuje už v ranom detstve a následne zostáva relatívne stabilná po celý život. Poukazujú tiež však na význam školy, ktorá má taktiež významnú úlohu pri vytváraní sebakontroly, avšak nie tak silnú ako rodičia. Efektívnym spôsobom pre jej vytváranie je tak podľa nich spolupráca rodičov a učiteľov. Nízka sebakontrola je teda dôsledkom neefektívnej výchovy detí. Rodičia by mali pre pozitívny rozvoj sebakontroly efektívne dohliadať na svoje deti, rozoznávať ich deviantné správanie a reagovať naň. Naopak rodičia, ktorým sa to nedarí a nedohliadajú dostatočne na svojich potomkov, nerozvíjajú u svojich detí schopnosť oddialiť situačné pokušenie. S týmto tvrdením súhlasia aj autori Wright a Beaver (2005), ktorí súhlasia, že práve rodičia zohrávajú významnú úlohu v rozvoji sebakontroly. Pokiaľ na svojich potomkov dostatočne a efektívne dohliadajú, rozoznávajú a reagujú na ich antisociálne správanie, výrazne tak pozitívne ovplyvňujú sebakontrolu daného dieťaťa.

Gottfredson a Hirschi (1990) poukazujú na medzigeneračné prenášanie nízkej sebakontroly, kedy u dospelých postrádajúcich sebakontrolu, bude pravdepodobné pokračovanie v rovnako neúspešnej výchove aj u svojich detí. Rozdiel môže hrať aj pohlavie, kedy

u dievčat dochádza k starostlivejšiemu dohľadu ako u chlapcov, a teda je u dievčat menšia pravdepodobnosť zapojenia sa do delikventného správania. Medzi ďalšie faktory ovplyvňujúce sebakontrolu uvádzajú aj veľkosť rodiny, prítomnosť rodičov alebo zamestnanie matiek.

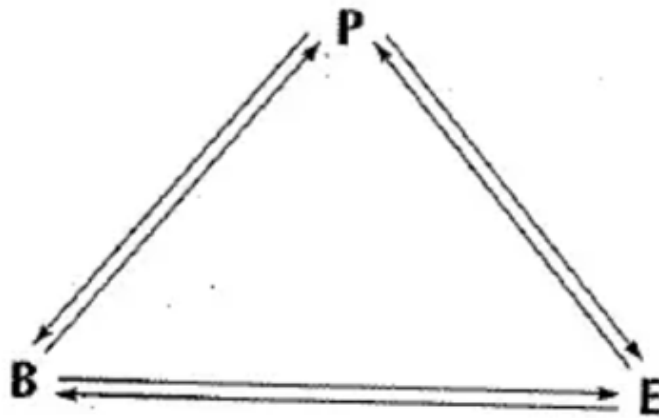
Buker (2011) popisuje šesť základných faktorov, ktoré determinujú úroveň sebakontroly:

- výchovné praktiky rodičov,
- rodinná štruktúra,
- biologické faktory,
- sociálny kontext,
- škola/vzdelávanie,
- náboženstvo.

1.2 SELF-EFFICACY

Autorom pojmu self-efficacy je kanadský psychológ Albert Bandura, ktorý vypracoval a publikoval jeho koncept, v rámci svojej sociálno-kognitívnej teórie (Bandura, 1997). Wiegerová (2012) poukazuje na problémy s prekladom tohto pojmu do češtiny. Ďalším možným dôvodom môže byť to, že obyčajný preklad do češtiny nám nezaručí pochopenie tohto výrazu laikom, pretože nie všetci jedinci majú znalosti o špeciálnej psychologickej teórii. Aj napriek problematickému prekladu do češtiny, sa v českej literatúre objavuje niekoľko prekladov. Janoušek (1992) prekladá anglické self-efficacy ako sebauplatnenie, Urbánek a Čermák (1997) potom ako sebadôveru vo vlastné schopnosti a Hoskovcová a Ryntová (2009) ako vnímanú osobnú účinnosť. Pre zachovanie presného významu a konceptu self-efficacy, bude v tejto práci využívaný anglický termín. Správanie človeka je v kontexte sociálno-kognitívnej teórie charakterizovaná podľa Bandury (1997) tromi prvkami - správanie človeka (B), osobnostné vlastnosti človeka (P) a prostredie (E), ktoré

sú navzájom ovplyvňované. Znázorňuje to pomocou modelu činnostného pôsobenia človeka v triadickej recipročnej kauzalite (Obr. 1).



Obrázok 1 Model činnostného pôsobenia človeka v triadickej recipročnej kauzalite (Bandura, 1997, s. 6)

Je zrejmé, že správanie človeka nie je formované iba vonkajšími vplyvmi a vnútornými pudmi, ale že ľudská bytosť reflektuje svoju činnosť, ktorú ovplyvňuje svoje okolie a toto okolie spätne ovplyvňuje jeho osobnostné vlastnosti (Obr. 1). Práve súčasťou osobnostných vlastností človeka zohrávajú dôležitú úlohu biologické, afektívne a kognitívne aspekty vrátane self-efficacy, ktoré popisuje ako „presvedčenie jedinca o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, smerujúcu k určitému cieľu“ (Bandura, 1997, s. 3). Koncept self-efficacy môžeme teda chápať ako presvedčenie o vlastných schopnostiach úspešne fungovať, ktorý ovplyvňuje, ako sa ľudia cítia, myslia, ako sa motivujú alebo ako sa správajú a je kľúčovým faktorom ľudského konania (Bandura, 1997).

V súhrne, ľudia s vysokou úrovňou self-efficacy majú väčšie úspechy, menší životný stres a náchylnosť na depresiu. Ak sa stretnú s náročnou úlohou, považujú ju za výzvu, ktorú treba zvládnuť. Stanovujú si náročné ciele a sú vytrvalí v ich dosahovaní. Pokiaľ u nich dôjde k neúspechu, svoje úsilie dokážu rýchlo obnoviť. Ľudia s nízkou úrovňou self-efficacy sa vyhýbajú náročným úlohám, ktoré považujú za hrozby, ktorým sa treba vyhnúť. Silne pochybujú o svojich schopnostiach a zaoberajú sa skôr svojimi osobnými nedostatkami, prekážkami a negatívnymi dôsledkami neúspechu. Pokiaľ u takýchto ľudí dôjde k neúspechu, obnova úsilia trvá dlho a ľahko upadajú do stresu a depresie (Perrig a Grob 2013).

Rozdiel v úrovni self-efficacy môžeme pozorovať aj v odlišných oblastiach. Jednotlivci sa môžu považovať za schopných plniť úlohy v určitej oblasti, ale v inej tomu môže byť úplne

inak (napríklad jedinec sa môže považovať za veľmi schopného v matematike, ale v chémii nie). Úroveň self-efficacy sa tak v jednotlivých oblastiach u jedinca líši (Bandura, 1997).

1.2.1 VÝZNAM SELF-EFFICIACY

Ak jedinec verí, že má silu dosiahnuť určitý výsledok, vynaloží pre jeho uskutočnenie maximálne úsilie a ovplyvňuje ho to, ako dlho vydrží bojovať proti ťažkostiam, akú veľkú úzkosť bude pociťovať alebo ako veľmi si bude vedomý svojich úspechov. Self-efficacy reguluje ľudské správanie prostredníctvom štyroch hlavných procesov, ktorými sú kognitívne, motivačné, afektívne a selektívne procesy (Perrig a Grob, 2013).

Kognitívne procesy pomáhajú ľuďom predvídať udalosti a ovládať tie, ktoré sú pre nich dôležité (Wood a Bandura, 1989). Z toho vyplýva, že úroveň self-efficacy môže byť zlepšiť alebo naopak zhoršiť výkon jedinca. Čím vyššou úrovňou self-efficacy daný jedinec disponuje, tým vyššie výzvy si bude klásť a tým pevnejšie bude jeho rozhodnutie ich splniť. Bude ovplyvňovať predvídanú budúcnosť k úspechu a bude sa skôr zameriavať na príležitosti, ktoré stoja za to využiť. Zatiaľ, čo tí, u ktorých bude nízka úroveň self-efficacy, budú smerovať svoju budúcnosť skôr k zlyhaniu a svoj výkon budú podkopávať zaoberaním sa, ako sa veci môžu pokaziť (Krueger a Dickson, 1993).

Motivačné procesy sa odrážajú vo výbere činností, do ktorých vloženým úsilím v schopnosti odolať nepriaznivým vplyvom prostredia a dobe vytrvania pri stretnutí sa s prekážkami alebo prípadnými neúspechmi. Čím vyššiu má jedinec úroveň self-efficacy, tým pevnejšie bude veriť vo svoje schopnosti, bude mať väčšiu snahu, vytrvalosť, odolnosť a ťažšie úlohy bude vnímať ako výzvy, ktoré sa bude snažiť prekonať. Naopak, ľudia s nižšou mierou self-efficacy, budú ťažšie úlohy vnímať ako prekážky, ktoré by sa mali vyhnúť a ich snaha, vytrvalosť a odolnosť bude výrazne nižšia (Bandura, 1986; Bandura, 1977).

Viera ľudí v svoje schopnosti taktiež ovplyvňuje to, koľko stresu a depresie zažívajú v ohrozujúcich situáciách a celkovo tak ovplyvňuje emocionálny stav jedinca. Vlastné myšlienkové procesy sú tak kľúčovým faktorom v regulácii emocionálnych stavov. Ľudia s nízkou mierou self-efficacy sa domnievajú, že hrozby a prekážky nedokážu ovládať a pociťujú veľkú úzkosť, stres, depresiu, necítia sa bezpečne a ich myslenie zhoršuje celkové fungovanie. Naopak ľudia s vyššou mierou self-efficacy veria, že prekážky a hrozby zvládnu prekonať a netrápia sa nimi. Stres a úzkosť znižujú myslenie, že hrozbu dokážu prekonať a ich odvážnosť sa odráža v následnom úspechu a pozitívnych emóciách (Bandura, 1997). Miera self-efficacy ovplyvňuje aj fyzickú stránku jedinca, kedy kvôli kontrole voči stresom,

aktivuje biologické systémy, ktoré regulujú funkciu imunitného systému. Vysoká miera self-efficacy tak má pozitívny vplyv na imunitný systém, a teda celkovo na zdravie človeka. Nízka úroveň self-efficacy potom vedie k oslabeniu imunitného systému a ním spojeným negatívnym vplyvom na jedinca (Bandura, 1994).

V priebehu svojho vývoja si jedinec môže vytvárať prospešné prostredie, upravovať ho, ovládať a podieľať sa na tom, čím sa stane. Práve úroveň self-efficacy zohráva kľúčovú úlohu pri utváraní takýchto rozhodnutí, a to ovplyvňovaním typov činností a prostredia, pre ktoré sa jedinec rozhodne. Ľudia, ktorí budú disponovať vyššou úrovňou self-efficacy, si budú vyberať ťažšie úlohy a dlhodobo budú vytrvávajúť v ich plnení (Bandura, 1997). Tento proces sa odráža v štúdiách výberu a rozvoja povolania (Lent, Brown a Hackett, 1994). Voľby povolania sú veľmi dôležité, pretože štruktúrujú veľkú časť každodennej reality ľudí, poskytujú im zdroj osobnej identity a určujú, či bude ich pracovný život nudný, zaťažujúci a stresujúci, alebo trvalo náročný a naplňujúci. Ľudia s vyššou úrovňou self-efficacy budú zvažovať širokú škálu kariérnych možností, prejavia o nich väčší záujem a budú mať väčšiu výdrž vo zvolených činnostiach a tým aj lepší kariérny úspech (Perrig a Grob, 2013).

1.2.2 FAKTORY DETERMINUJÚCE ÚROVEŇ SELF-EFFICIACY

Self-efficacy sa vyvíja ako výsledok kognitívneho procesu (Bandura, 1997). Faktory, ktoré ovplyvňujú a podieľajú sa na miere self-efficacy, rozdeľuje A. Bandura (1982) na štyri hlavné typy:

- a) zážitok majstrovstva (performance accomplishments)
- b) zástupné skúsenosti (vicarious experiences)
- c) sociálna persúázia (verbal persuasion)
- d) emocionálne a fyziologické stavy (emotional arousal, physiological information)

V nasledujúcich odsekoch budú tieto faktory podrobnejšie popísané.

a) Zážitok majstrovstva (performance accomplishments)

Praktické skúsenosti sú najvýraznejším faktorom podieľajúcim sa na miere self-efficacy, ktorých podstatou sú zážitky a výsledky, zo svojich predchádzajúcich skúseností. Pokiaľ ich skúsenosť bola úspešná a pozitívna, ich self-efficacy bude vysoká. Ak však skúsenosti sú vnímané ako neúspešné, jedincovi sa tak self-efficacy znižuje (Capa-Ayđin, Uzuntiryaki-Kondakci a Ceylandag, 2018). Janoušek (1992) popisuje tento faktor za najefektívnejšiu

autentickú skúsenosť, kedy pri jej úspechu dochádza k posilňovaniu sebadôvery, naopak, neúspech vyvoláva pochybnosti o vlastných schopnostiach. Skúsenosť z minulosti je tak jeden z kľúčových faktorov premietajúcich sa do úspechu alebo neúspechu v danej situácii (Schunk a Pajares, 2002).

b) Zástupné skúsenosti (vicarious experiences)

Je to spôsob vytvárania a posilňovania viery vo self-efficacy cez zástupnú skúsenosť, poskytovanú sociálnymi modelmi. Ak majú jedinci menej skúseností, môžu pozorovať ostatných, ktorí sa snažia dosiahnuť podobný cieľ a porovnávajú ich so svojou osobou (napr. z hľadiska veku, pohlavia, skúsenosti) (Capa-Aydin, Uzuntiryaki-Kondakci a Ceylandag, 2018). Vzory tak pozorovateľom dodávajú efektívne postupy na zvládanie rôznych situácií a ľudia tak môžu posúdiť svoje schopnosti v porovnaní s inými. Bandura (1994) popisuje, že to závisí od toho, ako veľmi sa sledovaný model stotožní s pozorovaným jedincom. Čím viac je sledovaný model podobný jedincovi, tým silnejší bude tiež vplyv na self-efficacy a naopak, ak ich bude vnímať odlišne, bude vplyv na jej mieru minimálny.

c) Sociálna persuázia (verbal persuasion)

Zdrojom ovplyvňujúci mieru self-efficacy je aj sociálne presvedčanie, ktoré je založené na presvedčaní jedincov o tom, že majú na splnenie danej úlohy potrebné schopnosti. Práve toto pozitívne sociálne presvedčanie bude jedinca viesť k väčšiemu úsiliu na dosiahnutie daného cieľa. Naopak, ak jedinec bude presvedčený, že schopnosti na naplnenie cieľa nemá, bude mať tendenciu sa týmto situáciám vyhýbať (Bandura, 1997). Podľa Capa-Aydin, Uzuntiryaki-Kondakci a Ceylandag (2018) je sociálne presvedčanie verbálne povzbudenie od významných ľudí, ako sú napríklad rodičia, rovesníci alebo učitelia. Pozitívna spätná väzba potom vedie k povzbudeniu jedinca k vynaloženiu väčšieho úsilia a prekonaniu pochybností a prekážok súvisiacich s daným problémom, negatívna spätná väzba potom spôsobuje opak.

d) Emocionálne a fyziologické stavy (emotional arousal, physiological information)

To, ako sa človek cíti po fyzickej aj psychickej stránke, tiež ovplyvňuje mieru self-efficacy a to buď pozitívne alebo negatívne (Capa-Aydin, Uzuntiryaki-Kondakci a Ceylandag, 2018). Únava, bolesť, stres alebo zlá nálada sú brané ako vlastná zraniteľnosť a môžu viesť jedinca k presvedčeniu o svojej fyzickej neschopnosti, vedúcej k neúspechu. Zlepšovanie fyzického stavu a psychickej kvality života vedie k zvyšovaniu sebadôvery a miery self-efficacy (Janoušek, 1992). Bandura (1994) však poukazuje na to, že nie je dôležitá intenzita týchto

faktorov, ale ich subjektívne vnímanie a interpretácia jedincom. Zlepšovanie fyzického stavu a psychickej kvality života vedie k zvyšovaniu sebadôvery a úrovne self-efficacy (Janoušek, 1992).

2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DOSPIEVANIA

Každé obdobie ľudského života so sebou prináša nové kompetenčné požiadavky, výzvy a príležitosti pre osobný rast. Predovšetkým adolescencia je dôležitou fázou v živote, ktorá predstavuje množstvo telesných, sociálnych a psychických zmien (Blakemore, 2019). Praktická časť práce je venovaná respondentom, teda adolescentom, ktorí sa práve nachádzajú v období spojenom so zvýšeným rizikovým správaním a tiež zvýšenou emočnou reaktivitou (Dreyfuss, Caudle a Drysdale, 2014).

V literatúre sa môžeme stretnúť s rôznym vekovým vymedzením. Macek (2003, s. 9) opisuje adolescenciu ako „celé obdobie medzi detstvom a dospelosťou“. Súhlasí s tým aj Dahl (2004), ktorý charakterizuje adolescenciu ako obdobie prechodu z detstva do dospelosti, teda od vekového rozmedzia od 12 do 18 rokov, čo zhruba zodpovedá dobe od nástupu puberty do nezávislosti jedinca. Rovnako tak datuje obdobie adolescencie aj Havighurst (1953), teda od 12 do 18 rokov. Thorová (2015) označuje toto obdobie za obdobie neskorého detstva, ktoré je charakteristické vekovým rozmedzím od 12 až do 19 rokov. Macek (2003), začleňuje do obdobia adolescencie jedinca vo veku od 10 do 20 rokov a rozdeľuje ju do troch fáz: skorá adolescencia (10 - 13 rokov), stredná adolescencia (14 - 16 rokov) a neskorá adolescencia (17 - 20 rokov).

Pre potreby bakalárskej práce bola však zvolená klasifikácia podľa Langmeiera a Krejčířovej (2006, s. 142), ktorí uvádzajú, že „v biologickom zmysle možno obdobie dospievania vymedziť široko ako životný úsek ohraničený na jednej strane prvými známami pohlavného zrenia a viac či menej vyznačenou akceleráciou rastu, na druhej strane dovŕšením plnej pohlavnej zrelosti a dokončením telesného rastu“. Langmaier a Krejčířová (2006) datujú toto obdobie medzi 15. - 22. rokom života. Keďže obdobie dospievania je vekovo veľmi rozsiahle a vyskytujú sa značné rozdiely medzi dvanásťročným a takmer dvadsaťdvaročným jedincom, preto je toto obdobie ďalej delené na obdobie pubescencie (zhruba od 11 do 15 rokov) a obdobie adolescencie (od 15 do 22 rokov), kedy prechod medzi obdobiami je podmienený reprodukčnou schopnosťou.

V priebehu dospievania dochádza k viditeľným a výrazným zmenám všetkých zložiek ľudského bytia. Zmeny prebiehajú v troch hlavných oblastiach: biologické zmeny (vývoj mozgu, puberta – pohlavné dozrievanie), psychické zmeny (kognitívny vývoj, sociálno-kognitívny vývoj, morálny a prosociálny vývoj) a sociálne zmeny (formovanie identity, nové zaradenie jedinca, nové role) (Sobotková, 2014). U jedincov v tomto období dochádza k premene z „detskej role“ na „úlohu dospelého“ (Dolejš a Orel, 2017). „Je to obdobie

hľadania a prehodnocovania, v ktorom má jedinec zvládnuť vlastnú premenu, dosiahnuť prijateľné sociálne postavenie a vytvoriť si subjektívnu uspokojivú, zrelšiu formu vlastnej identity“ (Vágnerová, 2012, str. 367).

Fyzické a psychické zrenie jedinca je silne ovplyvnené spoločnosťou a ich hodnotami, v ktorej jedinec vyrastá (Sobotková, 2014). Medzi vývojové úlohy v adolescencii patrí nadväzovanie nových a zrelších vzťahov s rovesníkmi oboch pohlaví, prípravenie sa na manželský a rodinný život, rozvíjanie svojich intelektuálnych zručností a znalostí potrebných pre občianske kompetencie, dosiahnutie spoločensky zodpovedného správania, osvojenie si systému hodnôt a etického svedomia, získanie nezávislosti na rodičoch a iných dospelých, zameranie sa a príprava na povolanie či profesiu, osvojenie si mužskej a ženskej sociálnej role, prijatie svojho vlastného tela a jeho efektívneho využitia. Za všeobecné vývojové úlohy sú považované vytvorenie vlastnej identity, získanie autonómie a prijatie zodpovednosti dospelého (Havighrust, 1953).

2.1 SEBAKONTROLA V DOSPIEVANÍ

Dospievanie je kľúčovým obdobím života, spojené s významnými zmenami na všetkých úrovniach fungovania jedinca, čo má dlhodobé dôsledky na vývoj v neskoršom živote (Patton, Sawyer a Santelli, 2016). Charakteristickým rysom tohto obdobia je rastúci výskyt rizikového správania, ktoré ohrozuje fyzické a psychické fungovanie jedinca (Steinberg, 2004). Štúdie zistili, že práve sebakontrola je faktorom pôsobiacim proti rizikovému správaniu adolescentov a hrá tak kľúčovú úlohu v pozitívnom rozvoji mládeže (Caspi et al., 2017; Moffitt, Arseneault a Belsky, 2011).

Nízka sebakontrola je charakteristická náročným oddialením uspokojenia, uprednostnením krátkodobých cieľov a ľahostajnosti voči nepohodliu ostatných. Tá potom zvyšuje pravdepodobnosť kriminálnych činov, ale aj výskyt ďalších rizikových správání, ohrozujúcich zdravie a bezpečnosť, vrátane nadmerného pitia, užívania návykových látok a hazardných hier. Správanie, ktoré porušuje normy danej spoločnosti a je spoločensky či kultúrne neprijateľné až zakázané, je nazývané ako rizikové správanie, problémové správanie, delikvencia, predelikventné konanie alebo poruchy správania (Šafářová, 2002). Práve delikvencia je atraktívna pre adolescentov s nízkou úrovňou sebakontroly, pretože je jednoduchá, vyžaduje malé úsilie a prináša okamžité uspokojenie (Gottfredson a Hirschi, 1990). Rizikové správanie je považované za normatívnu súčasť vývoja a je v adolescencii veľmi rozšírené. Až 50 % adolescentov sa počas dospievania zapojí aspoň do jednej z foriem

rizikového správania (Smart a Vassallo, 2004). Adolescenti s vyššou úrovňou sebakontroly užívajú menej drog a alkoholu (Vazsonyi a Belliston, 2006) a je tiež spájaná s akademickými úspechmi (Duckworth a Seligman, 2005). Naopak nízka sebakontrola je spojená s delikvenciou a iným problémovým správaním (Ridder et al., 2012) a možnosťou byť vo vývojovej nevýhode, pretože sú menej schopní potláčať nevhodné túžby, emócie a konanie (Casey, 2015). Nežiaduce zážitky z detstva (napríklad zneužívanie, zanedbávanie alebo násilie) sú spojené s duševnými a fyzickými zdravotnými problémami (Brown a Shilington, 2017). Štúdia potvrdzujú, že rodičovstvo významne ovplyvňuje rozvoj sebakontroly a sebakontrola adolescentov ďalej ovplyvňuje rodičovstvo (Li et al., 2019). Dôsledná disciplína, dohľad, podpora rodičov a silný vzťah rodiča s dieťaťom, vedie k vyššej úrovni sebakontroly v detstve. Naopak nedôsledná disciplína, fyzické tresty alebo slabý vzťah medzi rodičom a dieťaťom sú spojené s nižšou sebakontrolou (Vazsonyi a Jiskrova, 2018). Pri vývoji sa však dospievajúci stávajú samostatnejšími, získavajú väčšiu autonómiu od rodičov a sú menej pripútaní k rodine (Steinberg a Silk, 2002), čo naznačuje, že počas dospievania pravdepodobne dochádza k poklesu asociácie medzi rodičovstvom a sebakontrolou (Li et al., 2019). Nízka sebakontrola slúži ako dispozičný predpoklad pre rizikové správanie, ale k takémuto správaniu nemusí dôjsť, pokiaľ k tomu jedinec neodstane príležitosť (Gottfredson a Hirschi, 1990).

2.2 SELF-EFFICACY V DOSPIEVANÍ

Adolescencia je kritickým obdobím, kedy sú jedinci vystavení rozmanitým životným skúsenostiam. Hrá dôležitú úlohu pri zvládaní životných situácií a je kľúčovým pre prípravu na svoje vzdelávacie príležitosti, kariérne možnosti a na samostatný život (Armum a Chellappan, 2014). Self-efficacy je tak kľúčový kognitívny proces, prispievajúci k zdravému ľudskému fungovaniu. Dospievanie je náročné obdobie a existuje niekoľko spôsobov, ako negatívne vplyvy môžu znížiť mieru self-efficacy jedincov (Schunk a Meece, 2006). Riešením ťažkých situácií adolescenti rozširujú mieru self-efficacy. Pokiaľ jedinec nečelí náročným úlohám a situáciám, neposilňuje self-efficacy, je pravdepodobné, že v budúcnosti nebude pripravený zvládnuť potencionálne problémy a ovplyvní to tak jeho úspešnosť prechodu do dospelosti (Bandura 1997). Jednotlivci, u ktorých sa počas dospievania vyvinie vysoké self-efficacy, budú v lepšej pozícii odolávať výzvam počas svojho vývoja a budú mať aj lepšie podmienky pre učenie v dospelosti (Schunk a Meece, 2006). Emočná self-efficacy je považovaná za základný faktor udržania dobrého duševného zdravia a odolnosti pri zvládaní negatívnych emócií počas dospievania. Jedinci, ktorí

disponujú vysokou úrovňou self-efficacy, vykazujú nižšiu mieru úzkosti a depresívnych symptómov (Muris, 2002). Okrem iného je tiež sociálna self-efficacy ochrannou zložkou, ktorá podporuje zdravý vývoj a sociálne fungovanie počas dospievania a má vplyv na psychické prispôsobenie a duševnú pohodu jedinca. Adolescent s vysokou mierou self-efficacy zažíva menej sociálnej fóbie a je tak produktívny v sociálnom fungovaní (Armum a Chellappan, 2014).

Podstatou akademického self-efficacy je jedincovo presvedčenie o „zdatnosti učiť sa, plniť zadané úlohy na určitej úrovni obťažnosti, a to v meniacich sa situáciách učenia a vyučovania“ (Wiegerová, 2012, s. 20). Caraway et al. (2003) opisuje, že jedinci s vyššou úrovňou self-efficacy majú lepšie známky, menší počet absencií v škole a vyššiu školskú angažovanosť. Klassen, Krawchuk a Rajani (2008) poukazuje na výhodu menšej prokrastinácie a vyššej sebaregulácie.

Počas dospievania dochádza k mnohým dôležitým zmenám, a to v rodinnom, v školskom a rovesníckom prostredí. Faktory spojené so školskou dochádzkou, rodinou a rovesníkmi, môžu mať veľký vplyv na presvedčenie dospievajúcich o ich vlastnej self-efficacy, a to ako v akademickom prostredí, tak aj v ostatných oblastiach (Schunk a Meece, 2006). Už od detstva poskytujú rodičia deťom skúsenosti, ktoré ovplyvňujú ich self-efficacy. Jednotlivé rodiny sa líšia finančným kapitálom, materiálnymi zdrojmi, nehmotnými zdrojmi (napríklad vzdelanie) alebo aj sociálnymi zdrojmi (kontaktmi) (Bradley a Corwyn, 2002). Všeobecne platí, že rodiny s vyšším kapitálom poskytujú bohatšie skúsenosti zvyšujúce sebavedomie detí. Akademické a sociálne výhody deti získavajú tiež napríklad počas účasti v detskom tábore, kedy si utvárajú predstavu o ich vlastných schopnostiach uspieť v rôznych oblastiach. Rozdiely tiež spočívajú v rodičovskej motivácii svojich detí, aby sa pokúšali zvládať výzvy, pri ktorých sa učia stratégiám, ktoré môžu použiť na ich prekonanie. Škola má tiež významný vplyv na mieru self-efficacy dospievajúcich jedincov, a to prostredníctvom štruktúry výučby, jednoduchosti alebo obťažnosti učenia, spätnej väzby o výkone, súťaživosti, postupoch hodnotenia, množstva a typu pozornosti učiteľov, alebo aj prechodov zo školy na školu, teda napríklad zo základnej na strednú školu, prinášajúcich mnoho zmien. U dospievajúcich je tiež obzvlášť silný vplyv rovesníkov, s ktorými sa stýkajú, pretože prispievajú k ich socializácii a tiež pohľadu na seba samého. Jedinci v adolescencii sa tak so svojimi priateľmi môžu porovnávať v rôznych oblastiach a hodnotiť svoje schopnosti a ovplyvňovať tak mieru svojej self-efficacy (Schunk a Meece, 2006).

2.3 RIZIKOVÉ SPRÁVANIE V OBDOBÍ DOSPIEVANIA

V období adolescencie dochádza k prudkému nárastu rizikových faktorov, ktoré ovplyvňujú fyzické aj psychické zdravie jedinca (Sobotková, 2014). Dôvodom je intenzívne prežívanie emócií a pomaly rozvíjajúce sa regulačné zručnosti, čo vedie k väčším predispozíciám vzniku patológie (Thorová, 2015). Bonino et al. (2005) opisujú spôsoby a dôvody správania a konania, ktoré sú vo všeobecnosti typické pre obdobie adolescencie a dospelujúcim umožňujú prekonať ich vývojové obdobie.

IDENTITA	VZTAHY
Dospelosť	S vrstevníky
Dosažení autonomie	Komunikace
Identifikace a diferenciacie	Sdílení jednání a emocií
Sebepotvrzování a experimentování	Sdílený rituál
Překračování limitů	Napodobování
Vnímání vlastní kontroly	Zkoumání reakcí a limitů
Vyhledávání nových zážitků	S dospělými
Coping (zvládání) a únik	Zkoumání reakcí a limitů
	Diferenciacie a opozice

Obrázok 4 Spôsoby správania spojené s vývojom jedincov v dospievaní (Sobotková, 2014, s. 36)

Jedinci sa snažia o to, aby sa podobali dospelým a začlenili sa do sveta dospelých. Preto sa u nich môže vyskytovať rizikové správanie ako napríklad fajčenie cigariet, konzumácia alkoholu alebo sexuálne správanie. Usilujú sa o dosiahnutie autonómie, a to vymanením sa zo závislosti na rodine a ostatných. Pokúšajú sa dokázať, že rozhodovať sa môžu podľa vlastného uváženia nezávisle na ostatných. Snažia sa diferencovať od dospelých a o identifikáciu s rovesníkmi, ktorí sami zažívajú rovnaký vývojový proces (napríklad skupinové fajčenie). Adolescenti majú tendencie k experimentovaniu a k sebaopovrdzovaniu od druhých, následkom čoho môže byť ich správanie spojené s nebezpečným konaním, ako je napríklad nebezpečné riadenie auta, hranie riskantných hier a pod. Prekračovanie limitov je prejavom snahy o nezávislosť a schopnosti robiť vlastné rozhodnutia. Typické je aj pre adolescentov vyhľadávanie nových zážitkov, ktoré im objavia nové fyzické vnemy a predtým neznáme emócie. Jedinci taktiež majú potrebu vykonávať riskantné veci

a poukazovať, že sú schopní vnímať vlastnú kontrolu, majú za ňu zodpovednosť a danú situáciu zvládnu. Na zvládanie neúspechu vyhovieť na nich kladeným požiadavkám rodiny, školy alebo okolia, ich môže viesť k užívaniu marihuany, pitiu alkoholu alebo užívaniu iných drog (Sobotková, 2014).

Adolescenti tiež majú silnú potrebu komunikovať s rovesníkmi a niektoré druhy rizikového správania sa uskutočňujú preto, aby povzbudili komunikáciu, navodili atmosféru otvorenosti (užívanie alkoholu, marihuany). Pre získanie popularity a zapadnutie do určitej skupiny, môže tiež dochádzať k rizikovému správaniu a následnému zdieľaniu zážitkov a emócií pre získanie reputácie v skupine. Mnoho druhov rizikového správania jedinec vykonáva z dôvodu zdieľaného rituálu so svojimi rovesníkmi (rituál zdieľania cigarety, marihuanového „jointa“, skupinové agresívne správanie). U dospievajúcich tiež môže dochádzať k napodobňovaniu rizikového správania, ktoré vidí u ostatných jedincov a vystavuje tak jedinca k nebezpečným situáciám, ktoré nie sú schopní kontrolovať. Adolescenti sa často rizikovo správajú iba z dôvodu, aby zistili, aká bude reakcia dospelých a tým skúmajú aj ich reakcie a limity, čo sa stane, keď prekročia dané pravidlá (Sobotková, 2014). Tieto adaptačné mechanizmy a dôvody správania spájajú autorky Bonino et al. (2005) s rizikovým alebo s bezpečným správaním. Napríklad snaha o dosiahnutie autonómie sa môže prejavovať buď rizikovým správaním, ako je užívanie drog a alkoholu, alebo bezpečným správaním, napríklad rozhodnutím byť vegetariánom. Rizikové správanie je teda v období adolescencie považované do istej miery za súčasť vývoja a pomáha tak riešiť aktuálne potreby (napríklad zapojenie sa do skupiny, posilnenie sebadôvery, zvýšenie vlastného sebedomia a pod.).

Jedlička et al. (2015, s. 66) tvrdí, že „ak jedinec ohrozuje seba i okolie, je to také správanie, ktoré možno popísať za rizikové. Ujma môže mať podobu ako telesnú, tak duševnú, spoločenskú či materiálnu“. Šafářová in Sobotková (2014) potom správanie, ktoré nevykazuje nebezpečnosť trestného činu, avšak porušuje normy danej spoločnosti, popisuje ako rizikové správanie, problémové správanie, delikvencia, predelikventné konanie alebo poruchy správania.

Medzi rizikové správanie (Sobotková, 2014, s. 40) radí:

- záškoláctvo,
- lož,
- agresivita, agresívne správanie,
- šikanovanie, kyberšikana, násilné správanie,

- všeobecne kriminálne jednanie,
- vandalizmus,
- závislostné správanie,
- rizikové správanie na internete,
- rizikové sexuálne správanie,
- rizikové správanie v doprave,
- extrémne rizikové športy, hazardné aktivity,
- užívanie anabolík a steroidov,
- nezdravé stravovacie návyky,
- extrémizmus,
- xenofóbia, rasizmus, intolerancia, antisemitizmus.

Pre adolescentov, teda rizikovú mládež, sú typické agresívne prejavy a disocálne správanie alebo vznik sociálne patologických javov, ako napríklad drogová závislosť, alkoholizmus, fajčenie, kriminalita, šikanovanie, vandalizmus a pod. (Labáth in Sobotková, 2014).

3 INŠTITUCIONÁLNA STAROSTLIVOSŤ

Podľa pedagogického slovníka je výchova „zámerné pôsobenie na osobnosť človeka, s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jej vývoji; niektorí autori chápu výchovu ako plne riadený proces ovplyvnenia nehotového človeka pedagógom alebo inštitúciou, naplnený snahou podriadiť ho normám spoločnosti, ale aj normám inštitúcie“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 277). Zodpovednosť za výchovu detí má podľa Anthonyho Giddensa rodina, ktorú definuje ako „skupinu osôb priamo spätých príbuzenskými vzťahmi, kde dospelí členovia sú zodpovední za výchovu detí“ (Giddens a Sutton, 1999, s. 156). Rodinné prostredie uspokojuje základné potreby jeho členov a hrá tak významnú úlohu vo vývoji a socializácii daného jedinca (Kraus, 2008). Je zrejmé, že kvalita rodinného prostredia má pre dieťa a jeho vývoj obrovský význam (Štěchová et al. in Sobotková, 2014). Súhlasí s tým aj Helus (2007), ktorý tvrdí, že práve rodina má zásadný vplyv na zdravý vývoj dieťaťa a jeho správnu socializáciu. Bohužiaľ však v niektorých prípadoch nedochádza k dostatočnému plneniu rodinných funkcií, čo môže viesť k vývojovým problémom až k vzniku sociálne patologických javov. Pokiaľ dlhodobo dochádza k tomuto zlyhávaniu rodinného prostredia, musia byť potreby dieťaťa pre jeho správny a zdravý vývoj zabezpečené inak (Dunovský, 1999), a to prostredníctvom školských zariadení pre ústavnú výchovu, teda inštitucionálnej výchovy (Myšková, 2018).

Jedlička et al. (2015, s. 398 - 399) popisujú 5 základných kategórií detí, umiestňovaných do školských výchovných zariadení:

- úplné siroty
- deti s výchovnými problémami (vzniknuté na základe neurologickej či psychickej poruchy centrálnej nervovej sústavy)
- deti s výchovnými problémami a rizikovým správaním (záškoláctvo, túlanie, agresivita, experimentovanie s návykovými látkami)
- deti ohrozené sociálne patologickými javmi v najbližšom okolí (dysfunkčné rodiny, deti alkoholikov, sociálne slabé prostredie a pod.)
- deti so skúsenosťou s kriminalitou – umiestnenie z dôvodu zabránenia pokračovania v kriminalite

3.1 ZARIADENIA PRE VÝKON ÚSTAVNEJ A OCHRANNEJ VÝCHOVY

Pre pochopenie problematiky inštitucionálnej výchovy si treba charakterizovať ústavnú a ochrannú výchovu a predstaviť si zariadenie na ich výkon. Podľa zákona č. 109/2002 Sb., je cieľom školských zariadení na výkon ústavnej a ochrannej výchovy zabezpečiť maloletému dieťaťu (3 – 18 rokov), prípadne maloletej osobe (do 19 rokov), náhradnú výchovnú starostlivosť pre jeho zdravý vývoj, riadnu výchovu a vzdelávanie, a to na základe predbežného opatrenia alebo podľa rozhodnutia súdu o ústavnej výchove alebo ochrannej výchove (Česko, 2002)

Ústavná výchova je podľa § 971 občianskeho zákonníku č. 89/2012 Sb., udelená, pokiaľ:

- Je ohrozený alebo narušený jeho telesný, rozumový, duševný stav, výchova alebo vývoj dieťaťa do takej miery, že je to v rozpore so záujmom dieťaťa, alebo aj pokiaľ z vážnych dôvodov rodičia nemôžu jeho výchovu zabezpečiť.
- Ak vyžadujú okamžitú pomoc, pretože rodičia z vážnych dôvodov nemôžu zabezpečiť výchovu detí na prechodnú dobu (maximálne na 6 mesiacov).

Pri zaradení dieťaťa do ústavnej starostlivosti súd prihliada na záujmy dieťaťa a na vyjadrenie orgánu sociálno-právnej ochrany detí a dbá na umiestnenie jedinca čo najbližšie k bydlisku rodičov alebo iných blízkych osôb, a to aj v prípade, že súd rozhoduje o premiestnení jedinca do iného zariadenia na výkon ústavnej výchovy. Ústavnú výchovu možno nariadiť najdlhšie na dobu troch rokov, možno ju však opakovane pred uplynutím troch rokov predĺžiť, ak dôvody pre nariadenie ústavnej výchovy pretrvávajú. Pokiaľ dôvody pre nariadenie ústavnej výchovy pominú alebo pokiaľ je možné zaistiť dieťaťu inú ako ústavnú výchovu, je súdom ústavná ochrana zrušená a je určené, komu bude dieťa zverené do starostlivosti. Súd je tiež povinný raz za šesť mesiacov vykonať preskúmanie, či dôvody pre nariadenie ústavnej výchovy stále trvajú, a či nie je možnosť náhradnej rodinnej starostlivosti (Česko, 2012).

Ochranná výchova je ukladaná podľa § 21 zákona o súdnictve vo veciach mládeže č. 218/2003 Sb. Bendl (2015, s. 142) uvádza, že „ochranná výchova je súdom ukladaná, ak dieťa vykonalo čin, ktorý by mohol byť uznaný pri trestnej zodpovednosti dieťaťa za čin trestný – teda pre závažné poruchy správania“. Ochranná výchova môže byť buď u detí vo veku 12 – 15 rokov uložená v občiansko-právnom konaní alebo u jedincov vo veku 15 – 18

rokov v trestnom konaní. Môže tiež dôjsť k premene ústavnej výchovy na ochrannú a naopak, vždy však toto rozhodnutie sprostredkováva súd (Česko, 2003).

Zariadeniami na výkon ústavnej a ochrannej výchovy sú:

- Detský domov
- Detský domov so školou
- Diagnostický ústav
- Výchovný ústav (Česko, 2002).

V Českej republike je celkom 203 zariadení na výkon ústavnej a ochrannej výchovy, z čoho je 138 detských domovov, 28 detských domovov so školou, 25 výchovných ústavov a 12 diagnostických ústavov (Štatistický informačný systém ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy, 2022)

Diagnostický ústav podľa zákona č. 109/2002 Sb., prijíma deti s nariadeným predbežným opatrením, nariadenou ústavnou alebo uloženou ochrannou výchovou. Počas pomerne krátkej doby – spravidla najdlhšie na 8 týždňov, poskytuje diagnostický ústav krátkodobú starostlivosť, počas ktorej vykoná komplexné vyšetrenie, na základe čoho spracuje diagnostickú správu vymedzujúcu vzdelávacie a výchovné potreby a umiestni jedincov do jedného z ďalších školských výchovných zariadení systému ústavnej a ochrannej výchovy (do výchovných ústavov, detských domovov alebo detských domovov so školou). Diagnostický ústav plní funkciu diagnostickú – vyšetrenie dieťaťa formou pedagogických a psychologických činností, vzdelávaciú – zisťovanie úrovne dosiahnutých znalostí a zručností, na základe ktorých realizujú špecifické vzdelávacie potreby, terapeutickú – prostredníctvom pedagogických a psychologických činností smerujú k náprave porúch v správaní dieťaťa, výchovnú a sociálnu – smeruje k rodinnej situácii a osobnosti, organizačnú - zaoberá sa umiestňovaním detí do zariadenia, koordinačnú - prehĺbenie a zjednotenie odborných postupov ostatných zariadení (Česko, 2002).

Detský domov podľa zákona č. 109/2002 Sb., sa stará o deti vo veku od 3 do 18 rokov alebo o maloleté matky, spolu s ich deťmi a plní výchovné, vzdelávacie a sociálne úlohy. Hlavným účelom je starostlivosť o deti s nariadenou ústavnou výchovou, ktoré nemajú závažné poruchy správania. Vzdelávanie prebieha v školách, ktoré nie sú súčasťou detského domova (Česko, 2002).

Detský domov so školou podľa zákona č. 109/2002 Sb., zabezpečuje starostlivosť o deti od 6 rokov do ukončenia povinnej školskej dochádzky, s nariadenou ústavnou alebo uloženou ochrannou výchovou, ktoré majú závažné poruchy správania, trpia prechodnou, alebo trvalou duševnou poruchou, vyžadujúcou výchovno-liečebnú starostlivosť. Pokiaľ jedinec ukončí povinnú školskú dochádzku a ďalej sa nevzdeláva a ani neuzavrie pracovnoprávny vzťah, je umiestnený do výchovného ústavu (Česko, 2002).

Výchovný ústav podľa zákona č. 109/2002 Sb., plní výchovnú, vzdelávaciu a sociálnu funkciu u detí starších ako 15 rokov, so závažnými poruchami správania, u ktorých bola nariadená ústavná alebo uložená ochranná výchova. Výchovné ústavy sú zriaďované oddelene, pre deti s nariadenou ústavnou výchovou a s uloženou ochrannou výchovou. Ďalej sú tiež zriaďované zvlášť pre maloleté matky a pre ich deti alebo aj pre tých, ktorí vyžadujú výchovno-liečebnú starostlivosť. Do výchovných zariadení bývajú umiestnené deti vo veku od 15 do 18 rokov (eventuálne 19 rokov), pokiaľ má však dieťa uloženú ochrannú výchovu a v jeho správaní sa prejavujú závažné poruchy, že nemôže byť umiestnené v detskom domove so školou, môže tu byť umiestnené aj dieťa staršie ako 12 rokov. V osobitných prípadoch, obzvlášť závažných porúch správania tu môže byť dieťa starších ako 12 rokov zaradené aj s nariadenou ústavnou výchovou. Základnou organizačnou jednotkou pre prácu s deťmi vo výchovnom zariadení je výchovná skupina, ktorá býva zložená z 5 až 8 detí. Vo výchovnom ústave je možné v jednej budove zriaďovať najviac 6 výchovných skupín. Deti sa do výchovných skupín zaraďujú so zreteľom na ich výchovné, vzdelávacie a zdravotné potreby (Česko, 2002).

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

4 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Praktická časť bakalárskej práce nadväzuje na predošlú teoretickú časť. Táto kapitola je venovaná výskumnému problému, formulácii cieľov, otázok a hypotéz. Ďalej bude tiež charakterizovaný výskumný súbor a popísané zvolené metódy, techniky a spracovanie dát pre dosiahnutie definovaných cieľov.

4.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

V praktickej časti bakalárskej práce sa zaoberáme samotným výskumom, v ktorom sa zameriavame na úroveň sebakontroly a celkovej, školskej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Človek je aktívnou bytosťou, ktorá je schopná reflektovať svoju činnosť a ovplyvňovať okolie, pričom okolie spätne ovplyvňuje človeka (Bandura, 1997). Je teda zrejmé, že sociálny vplyv rodiny, rovesníkov alebo zariadenia na výkon ústavnej a ochrannej výchovy ovplyvňujú osobnostné faktory jedinca, medzi ktoré môžeme zaradiť práve sebakontrolu, alebo aj self-efficacy (Wiegerová et al., 2012). Tieto osobnostné faktory následne ovplyvňujú kvalitu života a ovplyvňujú rizikové správanie daného jedinca.

4.2 CIELE VÝSKUMU

Hlavným výskumným cieľom tejto bakalárskej práce je zistiť, aká je úroveň sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Ďalej chceme zistiť, či existuje významný rozdiel v úrovni sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy, vzhľadom na vek u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Nakoniec chceme identifikovať súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a celkovou self-efficacy, rovnako úrovňou sebakontroly a akademickej self-efficacy, úrovňou sebakontroly a sociálnou self-efficacy a tiež úrovňou sebakontroly a emocionálnou self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

4.3 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

1. Aká je úroveň sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

1.1 Existuje významný rozdiel v úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

H1: V úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

2. Aká je úroveň celkovej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

2.1 Existuje významný rozdiel v úrovni celkovej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

H2: V úrovni celkovej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

3. Aká je úroveň akademickej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

3.1 Existuje významný rozdiel v úrovni akademickej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

H3: V úrovni akademickej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

4. Aká je úroveň sociálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

4.1 Existuje významný rozdiel v úrovni sociálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

H4: V úrovni sociálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

5. Aká je úroveň emocionálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

5.1 Existuje významný rozdiel v úrovni emocionálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

H5: V úrovni emocionálnej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

6. Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

H6: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave.

7. Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u dětí a dospievajúcich vo výchovnom ústave?

H7: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

8. Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

H8: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

9. Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

H9: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

4.4 VÝSKUMNÝ SÚBOR

Naším cieľovým súborom sú dospelí z výchovných ústavov, ktorým bola kvôli vážnym poruchám správania nariadená ústavná výchova alebo uložená ochranná výchova (Česko, 2002).

Základný súbor

V základnom súbore sú zastúpení adolescenti vo výchovných ústavoch v Českej republike. Podľa Štatistickej ročenky školstva z roku 2021/2022 existuje 25 výchovných ústavov, v ktorých sa zdržiava celkom 923 jedincov, z toho 318 dievčat a 605 chlapcov (Štatistický informačný systém ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy, 2022).

Výberový súbor

Výberový súbor tvoria adolescenti vo veku 12 – 18 rokov, ktorí sú vo vybraných výchovných ústavoch v Moravsko-sliezskom kraji. Podľa Štatistickej ročenky školstva z roku 2021/2022 pobýva vo výchovných ústavoch v Moravsko-sliezskom kraji 94 jedincov, z toho 21 dievčat a 73 chlapcov (Štatistický informačný systém ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy, 2022).

Nasledující tabuľka zhrňuje štruktúru výberového súboru:

Tabuľka 1 - Výskumný súbor (vlastný výskum, 2023)

Kraj	Ústavy	Chlapci	Dievčatá	Celkom
Moravsko-sliezsky kraj	Výchovný ústav č. 1	39	0	39
	Výchovný ústav č. 2	45	0	45
Σ	2	84	0	84

Do výskumného šetrenia sa zapojilo celkom 92 respondentov, z toho 8 dotazníkov bolo vyradených, kvôli neúplným alebo nejasným údajom. Celkovo sme teda získali výsledky od 84 respondentov. Výskumu sa zúčastnili iba chlapci. Respondentov sme rozdelili do dvoch vekových skupín:

12 – 15 rokov – spolu 44 respondentov

16 – 18 rokov – spolu 40 respondentov

Tabuľka 2 - Vekové rozdelenie respondentov (vlastný výskum, 2023)

Chlapci	N	%
12 rokov	2	2,4 %
13 rokov	7	8,3 %
14 rokov	14	16,7 %
15 rokov	21	25,0 %
16 rokov	22	26,2 %
17 rokov	16	19,0 %
18 rokov	2	2,4 %
Celkom	84	100 %

Spôsob výberu

Ako spôsob výberu súboru bol zvolený dostupný výber, pomocou ktorého boli oslovené dva výchovné ústavy v Moravsko-sliezskom kraji. Osobne a pomocou e-mailu boli kontaktovaní riaditelia dvoch vybraných zariadení. Dotazníky boli v oboch prípadoch distribuované v tlačenej podobe, a to priamo v prostredí ústavov v rámci vyučovania v polovici januára 2023. Z celkového počtu 92 vyplnených dotazníkov bolo 8 vyradených pre neúplné alebo nejasné odpovede a zostalo teda 84 dotazníkov s relevantnými odpoveďami. Prístup k výskumnému súboru bol vykonaný prostredníctvom pracovníkov výchovných ústavov, predovšetkým riaditeľa, ktorý získal informovaný súhlas (príloha P I), ktorý mu predstavil výskumný problém a svojím podpisom potvrdil, že bol informovaný o cieľoch, metódach, rizikách štúdie a tiež o tom, čo sa od výchovného zariadenia a žiakov očakáva. Na základe súhlasu bolo umožnené vykonať dotazníkové šetrenie. Respondenti vyplňovali dotazník metódou ceruzka-papier. Na začiatku dotazníka boli respondenti informovaní o spôsobe ich vyplňovania a bolo im zdôraznené, že odpovede budú úplne anonymné a boli požiadaní o samostatnosť, pravdivosť a svedomitosť. Prípadné otázky boli vysvetlené.

4.5 METÓDY ZBERU DÁT

Výskum kvantitatívneho charakteru bol realizovaný pomocou metódy dotazníkového šetrenia. V úvode dotazníkov sme sa pýtali na pohlavie a na vek respondentov (vyjadrený číslom v rokoch). Jednotliví respondenti potom boli podľa uvedeného veku rozdelení do dvoch skupín (12 – 15 a 16 – 18). Vek respondentov nám tak predstavuje nominálnu premennú, ktorú využijeme pri štatistickom spracovaní dát.

V práci boli využité dva dotazníky, ktoré si ďalej podrobne popíšeme. V oboch prípadoch boli z dôvodu jazykovej bariéry dotazníky preložené do češtiny.

Na zisťovanie úrovne sebakontroly bol využitý dotazník Brief Self-Control Scale – BSCS. Dotazník slúži na meranie úrovne dispozičnej sebakontroly a skladá sa celkom z 13 položiek, ktoré majú podobu výrokov – napríklad „Občas si nemôžem pomôcť a robím niečo, aj keď viem, že je to zlé“ (Tangney, Baumeister a Boone, 2004).

Respondenti odpovedajú na 5 bodovej škále, podľa toho, ako veľmi s danými výrokmí súhlasia, podľa hodnotiacej škály:

Nie je pravda	Skôr nie je pravda	Tak na pol	Skôr je pravda	Je pravda
1	2	3	4	5

Minimálny bodový zisk je 13 a maximálny 65 bodov; pričom vyššia hodnota vypovedá o vyššej miere rysovej sebakontroly. Položky č. 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13 sú skórované inverzne.

Pôvodnú verziu (Self-Control Scale - SCS) tohto skráteného dotazníka tvorilo 93 položiek. Na základe dvoch vykonaných pilotných výskumov u amerických vysokoškolských študentov, bol počet položiek SCS upravený na 36, z dôvodu nízkej rozlišovacej účinnosti niektorých položiek a na základe ktorej autori vytvorili práve kratší 13 položkový dotazník BSCS, ktorý vysoko koreluje so SCS v prvom aj druhom výskume ($r = 0,93$). Podľa autorov je dotazník BSCS obsahovo totožný ako SCS. Dotazník v súčasnosti nemá normy (Tangney, Baumeister a Boone, 2004).

Na zisťovanie miery self-efficacy bol využitý dotazník Self-Efficacy Questionnaire for Children – SEQ-C. Autorom dotazníka je Peter Muris (Muris, 2001, 2002). Výhodou dotazníka je, že nemia iba všeobecnú self-efficacy, ale zameriava sa tiež na akademickú, sociálnu alebo emocionálnu self-efficacy. Dotazník obsahuje 21 položiek (prvá verzia pred úpravou obsahovala 24 položiek), ktoré skúmajú tri domény self-efficacy - akademickú self-efficacy, ktorá sa týka vnímanej schopnosti riadiť vlastné učenie, zvládnuť akademické predmety a naplniť akademické očakávania, ďalej sociálnu self-efficacy, ktorá súvisí s vnímanou schopnosťou zvládať vzťahy s rovesníkmi a asertivitu a emocionálnu self-efficacy, ktorá sa týka vnímanej schopnosti vyrovnat' sa s negatívnymi emóciami. Overenie validity a reliability bolo vykonané na holandských a belgických dospelých vo veku 12 až 19 rokov. Dotazník v súčasnosti nemá normy (Muris, 2001; Muris, 2002).

Každá doména má v dotazníku 7 položiek. Akademická self-efficacy odpovedá položkám 3, 6, 9, 12, 15, 17, 20, sociálna self-efficacy odpovedá položkám 1, 5, 7, 10, 13, 16, 18 a emocionálna self-efficacy odpovedá položkám 2, 4, 8, 11, 14, 19, 21. Nasledujúca tabuľka zhrňuje jednotlivé domény a ich položky:

Tabuľka 3 - Domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023)

	Oblasť (počet položiek)	Položka v dotazníku	Položky
1.	Akademická self-efficacy (7)	3.	Ako ti ide učenie, keď máš možnosť venovať sa iným zaujímavým aktivitám?
		6.	Ako ľahko sa zvládaš naučiť na priebežný test?
		9.	Nakoľko zvládaš každodenne dokončovať všetky svoje domáce úlohy?
		12.	Nakoľko sa ti darí udržať pozornosť počas všetkých vyučovacích hodín?
		15.	Nakoľko zvládaš porozumieť všetkým predmetom v škole?
		17.	Nakoľko sa ti darí uspokojiť nároky svojich rodičov svojimi školskými výsledkami?
		20.	Ako sa ti všeobecne darí pri písomkách?
2.	Sociálna self-efficacy (7)	1.	Ako dobre zvládaš vyjadrovať svoje názory, keď s tebou ostatní spolužiaci nesúhlasia?
		5.	Ako ľahko nadväzuješ nové kamarátstvo?
		7.	Nakoľko je pre teba ľahké baviť sa s osobou, ktorú nepoznáš?
		10.	Nakoľko zvládaš v klúde spolupracovať so svojimi spolužiakmi?
		13.	Nakoľko zvládaš povedať ostatným, že to, čo robia, sa ti nepáči?
		16.	Ako dobre dokážeš porozprávať zábavnú historku kamarátom?
		18.	Nakoľko zvládaš udržiavať priateľstvo?
3.	Emocionálna self-efficacy (7)	2.	Nakoľko sa zvládaš rozveseliť, keď sa ti stane niečo nepríjemné?

		4.	Ako dobre sa zvládaš znova upokojiť potom, čo si bol/a veľmi vystrašený/á?
		8.	Ako dobre zvládaš predchádzať nervozite?
		11.	Nakoľko vieš držať na uzde svoje emócie?
		14.	Nakoľko dokážeš sám/sama seba vnútorne povzbudiť, keď sa cítiš na dne?
		19.	Nakoľko dokážeš úspešne potláčať nepríjemné myšlienky?
		21.	Nakoľko dokážeš nemať obavy z toho, čo by sa ti mohlo stať?

Každá položka je hodnotená na 5 stupňovej škále s nasledujúcim hodnotením:

Vôbec				Veľmi dobre
1	2	3	4	5

Respondent tak môže získať minimálne 21 a maximálne 105 bodov (v rámci jednej domény potom minimálne 7 a maximálne 35 bodov). Súčet skóre všetkých troch domén predstavuje celkovú úroveň self-efficacy; čím vyššia hodnota tým vyššia úroveň self-efficacy.

4.6 SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT

Po získaní a kontrole všetkých dát, boli výsledky prevedené do prehľadných tabuliek v programe Microsoft Office Excel. Tabuľky sa stali základom pre vytvorenie tabuliek a grafov pri riešení výskumných otázok a hypotéz. Na štatisticky-matematické spracovanie dát bol využitý program Statistica 13. Pre náš hlavný výskumný cieľ, zistiť, aká je úroveň sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave (vyjadrený výskumnou otázkou VO1, VO2, VO3, VO4 a VO5) bola využitá popisná štatistika (priemer, smerodajná odchýlka, minimum, maximum). Rozdiely v úrovni sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy vzhľadom na vek u detí a dospelých vo výchovnom ústave (čiastková výskumná otázka ČVO1, ČVO2, ČVO3, ČVO4 a ČVO5) sme zisťovali pomocou T-testu. Nasledujúce štyri otázky (výskumná otázka VO6, VO7, VO8, VO9) skúmajú súvislosť medzi celkovou úrovňou sebakontroly a celkovou self-efficacy, rovnako úrovňou

sebakontroly a akademickou self-efficacy, úrovní sebakontroly a sociálnou self-efficacy a tiež úrovní sebakontroly a emocionálnou self-efficacy u detí a dospievajúcim vo výchovnom ústave. Tesnosť vzťahu u dvoch premenných bol stanovený na základe Pearsonovho korelačného koeficientu (r_p). Pri popisu výslednej korelácie bude vždy uvedená hladina štatistickej významnosti.

Prvá hypotéza H1: „V úrovni sebakontroly u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek“ má dve premenné – jednu premennú metrickú (úroveň sebakontroly, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 13 – 65) a druhú premennú nominálnu (vek respondentov, ktorý je rozdelený do dvoch skupín - 12 - 15 rokov a 16 - 18 rokov). Na základe premenných je pre testovanie hypotézy H1 zvolený T-test.

Druhá hypotéza H2: „V úrovni celkovej self-efficacy u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek“ má dve premenné – jednu premennú metrickú (úroveň celkovej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 21 – 105) a druhú premennú nominálnu (vek respondentov, ktorý je rozdelený do dvoch skupín – 12 – 15 rokov a 16 – 18 rokov). Na základe premenných je pre testovanie hypotézy H2 zvolený T-test.

Tretia hypotéza H3: „V úrovni akademickej self-efficacy u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek“ má dve premenné – jednu premennú metrickú (úroveň akademickej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35) a premennú nominálnu (vek respondentov, ktorý je rozdelený do dvoch skupín - 12 - 15 rokov a 16 - 18 rokov). Na základe premenných je pre testovanie hypotézy H3 zvolený T-test.

Štvrtá hypotéza H4: „V úrovni sociálnej self-efficacy u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek“ má dve premenné – jednu premennú metrickú (úroveň sociálnej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35) a premennú nominálnu (vek respondentov, ktorý je rozdelený do dvoch skupín – 12 – 15 rokov a 16 – 18 rokov). Na základe premenných je pre testovanie hypotézy H4 zvolený T-test.

Piata hypotéza H5: „V úrovni emocionálnej self-efficacy u detí a dospievajúcich vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek“ má dve premenné – jednu premennú metrickú (úroveň emocionálnej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35) a premennú nominálnu (vek respondentov, ktorý je rozdelený do dvoch

skupín – 12 – 15 rokov a 16 – 18 rokov). Na základe premenných je pre testovanie hypotézy H5 zvolený T-test.

Šiesta hypotéza H6: „Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave“ má dve metrické premenné – úroveň sebakontroly, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 13 – 65 a úroveň celkovej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 21 – 105. Vzhľadom k obom metrickým premenným použijeme pri testovaní hypotéz test korelácie – Pearsonov korelačný koeficient.

Siedma hypotéza H7: „Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave“ má dve metrické premenné – úroveň sebakontroly, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 13 – 65 a úroveň akademickej self-efficacy počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35. Vzhľadom k obom metrickým premenným použijeme pri testovaní hypotéz test korelácie – Pearsonov korelačný koeficient.

Ôsma hypotéza H8: „Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave“ má dve metrické premenné – úroveň sebakontroly, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 13 – 65 a úroveň sociálnej self-efficacy, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35. Vzhľadom k obom metrickým premenným použijeme pri testovaní hypotéz test korelácie – Pearsonov korelačný koeficient.

Deviata hypotéza H9: „Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave“ má dve metrické premenné – úroveň sebakontroly, vyjadrená počtom získaných bodov na stupnici 13 – 65 a úroveň emocionálnej self-efficacy počtom získaných bodov na stupnici 7 – 35. Vzhľadom k obom metrickým premenným použijeme pri testovaní hypotéz test korelácie – Pearsonov korelačný koeficient.

5 ANALÝZA DÁT

V nasledujúcej kapitole sú uvedené konkrétne výsledky získané dotazníkovým šetrením, ktorého sa zúčastnilo 84 detí a dospelých z výchovných ústavov. Všetky výsledky sú podrobne popísané, vysvetlené a znázornené v tabuľkách a grafoch. V prvej časti sme sa zamerali na hodnoty premenných a ďalej na ich rozdiely vzhľadom na vek. V závere kapitoly sme sa potom venovali vzťahom medzi jednotlivými premennými.

5.1 HODNOTY PREMENNÝCH

Podrobné výsledky úrovne sebakontroly (t. j. SC), celkovej self-efficacy (t. j. TSE), akademickej self-efficacy (t. j. ASE), sociálnej self-efficacy (t. j. SSE) a emocionálnej self-efficacy (t. j. ESE) možno nájsť v tabuľke č. 4. Čím vyššie je priemerné číslo, tým má respondent vyššiu úroveň danej premennej.

Tabuľka 4 - Hodnoty premenných SC, TSE, ASE, SSE, ESE (vlastný výskum, 2023)

Premenná	Úroveň sebakontroly a self-efficacy				
	N	M	Min	Max	SD
SC	84	34,61	15	57	8,42
TSE	84	63,62	31	104	13,94
ASE	84	20,33	7	35	6,51
SSE	84	23,08	10	35	5,56
ESE	84	20,20	9	35	5,77

VO1: Aká je úroveň sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

Respondenti v dotazníku BSCS odpovedali na škále 1 – 5 (1 = nízka sebakontrola, 5 = vysoká sebakontrola), tzn. čím vyššie je priemerné číslo, tým vyššiu má respondent úroveň sebakontroly. Celkovo je možné v dotazníku BSCS získať 13 - 65 bodov. Možno vidieť (Tab. 4), že celkový priemer úrovne sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave je $M = 34,61$ ($SD = 8,42$). Z výsledku je zrejmé, že respondenti dosiahli 53,25 % z celkového možného počtu získaných bodov a pohybujú sa nad strednou hodnotou normy, z čoho môžeme vyvodit', že sa vyznačujú priemernou úrovňou sebakontroly. V tabuľke č. 5 sú pre doplnenie uvedené jednotlivé položky a ich konkrétne výsledky z dotazníka BSCS.

Tabuľka 5 - Výsledky vybraných položiek dotazníka BSCS (vlastný výskum, 2023)

Položky	M	SD
Položka č. 1 – „Dokážem dobre odolať pokušeniu.“	3,21	1,53
Položka č. 3 – „Som lenivý/á.“	3,02	1,34
Položka č. 5 – „Robím aj to, čo je pre mňa zlé, ak je to zábava.“	2,29	1,25
Položka č. 10 – „Robí mi problém sa sústrediť.“	3	1,53
Položka č. 12 – „Občas si nemôžem pomôcť a robím niečo, aj keď viem, že je to zlé.“	2,32	1,31
Položka č. 13 – „Často konám bez toho, aby som premyslel/a všetky možnosti.“	2,32	1,32

Z tabuľky č. 5 je zrejmé, že najvyšší priemer ($M = 3,21$; $SD = 1,53$) dosahujú respondenti pri položke č. 1, ktorá znela: „*Dokážem dobre odolať pokušeniu*“, ďalej pri položke č. 3 ($M = 3,02$, $SD = 1,34$), ktorá znela: „*Som lenivý/á*“ a položky č. 10 ($M = 3$, $SD = 1,53$) v znení: „*Robí mi problém sa sústrediť*“. To znamená, že respondenti sa v týchto situáciách vedia najlepšie sebakontrolovať. Naopak najnižší priemer ($M = 2,32$; $SD = 1,32$) dosahujú respondenti pri položke č. 13 v znení: „*Často konám bez toho, aby som premyslel/a všetky možnosti*“, rovnako ako pri položke č. 12 ($M = 2,32$; $SD = 1,31$), ktorá znela: „*Občas si nemôžem pomôcť a robím niečo, aj keď viem, že je to zlé*“ a ďalej pri položke č. 5 ($M = 2,29$; $SD = 1,25$), v znení: „*Robím aj to, čo je pre mňa zlé, ak je to zábava*“. Z toho vyplýva, že najväčší problém im robí sebakontrola v týchto uvedených situáciách.

VO2: Aká je úroveň celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

Respondenti v dotazníku SEQ-C odpovedali na škále 1 – 5 (1 = nízka self-efficacy, 5 = vysoká self-efficacy), tzn. čím vyššie je priemerné číslo, tým vyššiu má respondent úroveň self-efficacy. Možno vidieť (Tab. 4), že celkovo je možné v dotazníku SEQ-C získať 21 – 105 bodov. Celkový priemer úrovne celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave je $M = 63,62$ ($SD = 13,94$). Z výsledku je zrejmé, že úroveň self-efficacy respondentov sa pohybuje nad strednou hodnotou normy a môžeme teda vyvodit,

že sa vyznačujú mierne nadpriemernou úrovňou self-efficacy (60,59 % z celkového možného počtu získaných bodov). V tabuľke č. 6 sú pre doplnenie uvedené jednotlivé položky a ich konkrétne výsledky z dotazníka SEQ-C.

Tabuľka 6 - Výsledky vybraných položiek dotazníka SEQ-C (vlastný výskum, 2023)

Položky	M	SD
Položka č. 3 – „Ako ti ide učenie, keď máš možnosť venovať sa iným zaujímavým aktivitám?“	2,73	1,40
Položka č. 5 – „Ako ľahko nadväzuješ nové kamarátstvo?“	3,49	1,33
Položka č. 7 – „Nakoľko je pre teba ľahké baviť sa s osobou, ktorú nepoznáš?“	3,48	1,39
Položka č. 11 – „Nakoľko vieš držať na uzde svoje emócie?“	2,81	1,28
Položka č. 18 – „Nakoľko zvládaš udržiavať priateľstvo?“	3,32	1,27
Položka č. 20 – „Ako sa ti všeobecne darí pri písomkách?“	2,69	1,23

Z tabuľky č. 6 je zrejmé, že najvyšší priemer ($M = 3,49$; $SD = 1,33$) dosahujú respondenti pri položke č. 5, ktorá znela: „Ako ľahko nadväzuješ nové kamarátstvo?“, ďalej pri položke č. 7 ($M = 3,48$; $SD = 1,39$), ktorá znela: „Nakoľko je pre teba ľahké baviť sa s osobou, ktorú nepoznáš?“ a položky č. 18 ($M = 3,32$; $SD = 1,27$) v znení: „Nakoľko zvládaš udržiavať priateľstvo?“. Tieto tri položky sú zoradené do domény sociálnej self-efficacy. To znamená, že presvedčenie jedincov o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť smerujúcu k určitému cieľu je v týchto situáciách, respektíve v oblasti schopnosti zvládať vzťahy s rovesníkmi, najvyššie. Naopak, najnižší priemer ($M = 2,81$; $SD = 1,28$) dosahujú respondenti pri položke č. 11 v znení: „Nakoľko vieš držať na uzde svoje emócie?“, ktorú zaraďujeme do domény emocionálnej self-efficacy. Najhoršie výsledky dosahovali aj v oblasti academickej self-efficacy, teda v položke č. 3 ($M = 2,73$; $SD = 1,40$), ktorá znela: „Ako ti ide učenie, keď máš možnosť venovať sa iným zaujímavým aktivitám?“ a tiež pri položke č. 20 ($M = 2,69$; $SD = 1,23$), v znení: „Ako sa ti všeobecne darí pri písomkách?“. Z toho môžeme vyvodiť, že presvedčenie respondentov o ich schopnostiach je v týchto situáciách najnižšie.

VO3: Aká je úroveň akademické self-efficacy u dětí a dospívajících vo výchovnom ústave?

Respondenti v dotazníku SEQ-C odpovedali na škále 1 – 5 (1 = nízka self-efficacy, 5 = vysoká self-efficacy), tzn. čím vyššie je priemerné číslo, tým vyššiu má respondent úroveň self-efficacy. Celkovo je možné v doméne akademické self-efficacy v dotazníku SEQ-C získať 7 – 35 bodov. Možno vidieť (Tab. 4), že celkový priemer úrovne akademické self-efficacy u dětí a dospievajících vo výchovnom ústave je $M = 20,33$ ($SD = 6,51$). Z výsledku je zrejmé, že respondenti dosiahli skóre 58,09 % z celkového možného počtu získaných bodov a pohybujú sa nad strednou hodnotou normy. Môžeme teda povedať, že sa vyznačujú mierne nadpriemernou úrovňou akademické self-efficacy. V tabuľke č. 7 sú pre doplnenie uvedené položky a ich konkrétne výsledky z akademické domény v dotazníku SEQ-C.

Tabuľka 7 - Výsledky vybraných položiek z akademické domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023)

Položky	M	SD
Položka č. 12 – „Nakoľko sa ti darí udržať pozornosť počas všetkých vyučovacích hodín?“	3,18	1,38
Položka č. 20 – „Ako sa ti všeobecne darí pri písomkách?“	2,69	1,23

V tabuľke č. 7 sú uvedené položky a ich výsledky, z ktorých vidíme, v akých situáciách majú respondenti najvyššie a najnižšie presvedčenie o svojich schopnostiach. Najvyšší priemer ($M = 3,18$; $SD = 1,38$) dosahujú respondenti pri položke č. 12, ktorá znie: „*Nakoľko sa ti darí udržať pozornosť počas všetkých vyučovacích hodín?*“. Najnižší priemer ($M = 2,69$; $SD = 1,23$) naopak dosiahli pri položke č. 20 v znení: „*Ako sa ti všeobecne darí pri písomkách?*“.

VO4: Aká je úroveň sociálnej self-efficacy u dětí a dospievajících vo výchovnom ústave?

Respondenti v dotazníku SEQ-C odpovedali na škále 1 – 5 (1 = nízka self-efficacy, 5 = vysoká self-efficacy), tzn. čím vyššie je priemerné číslo, tým vyššiu má respondent úroveň self-efficacy. Možno vidieť (Tab. 4), že celkovo je možné v doméne sociálnej self-efficacy v dotazníku SEQ-C získať 7 – 35 bodov. Celkový priemer úrovne sociálnej self-efficacy u dětí a dospievajících vo výchovnom ústave je $M = 23,08$ ($SD = 5,56$). Z výsledku je

zrejme, že respondenti dosiahli 65,94 % z celkového možného počtu získaných bodov a pohybujú sa nad strednou hodnotou normy. Môžeme teda povedať, že úroveň sociálnej self-efficacy zodpovedá vyššej miere. V tabuľke č. 8 sú pre doplnenie uvedené položky a ich konkrétne výsledky zo sociálnej domény v dotazníku SEQ-C.

Tabuľka 8 - Výsledky vybraných položiek zo sociálnej domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023)

Položky	M	SD
Položka č. 1 – „Ako dobre zvládaš vyjadrovať svoje názory, keď s tebou ostatní spolužiaci nesúhlasia?“	3,12	1,26
Položka č. 5 – „Ako ľahko nadväzuješ nové kamarátstvo?“	3,49	1,33

V tabuľke č. 8 sú uvedené položky a ich výsledky, z ktorých vidíme, v akých situáciách majú respondenti najvyššie a najnižšie presvedčenie o svojich schopnostiach. Najvyšší priemer ($M = 3,49$; $SD = 1,33$) dosahujú respondenti pri položke č. 5, ktorá znie: „Ako ľahko nadväzuješ nové kamarátstvo?“. Najnižší priemer ($M = 3,12$; $SD = 1,26$) naopak dosiahli pri položke č. 1 v znení: „Ako dobre zvládaš vyjadrovať svoje názory, keď s tebou ostatní spolužiaci nesúhlasia?“.

VO5: Aká je úroveň emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

Respondenti v dotazníku SEQ-C odpovedali na škále 1 – 5 (1 = nízka self-efficacy, 5 = vysoká self-efficacy), tzn. čím vyššie je priemerné číslo, tým vyššiu má respondent úroveň self-efficacy. Celkovo je možné v doméne sociálnej self-efficacy v dotazníku SEQ-C získať 7 – 35 bodov. Možno vidieť (Tab. 4), že celkový priemer úrovne sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave je $M = 20,20$ ($SD = 5,77$). Z výsledku je zrejmé, že respondenti dosiahli skóre 57,71 % z celkového možného počtu získaných bodov a pohybujú sa nad strednou hodnotou normy. Možno povedať, že respondenti tak dosahujú nepatrne nadpriemerné hodnoty úrovne emocionálnej self-efficacy. V tabuľke č. 9 sú pre doplnenie uvedené položky a ich konkrétne výsledky z emocionálnej domény v dotazníku SEQ-C.

Tabuľka 9 - Výsledky vybraných položiek z emocionálnej domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023)

Položky	M	SD
Položka č. 4 – „Ako dobre sa zvládaš znovu upokojiť po tom, čo si bol/a veľmi vystrašený/á?“	3,01	1,30
Položka č. 11 – „Na koľko vieš držať na uzde svoje emócie?“	2,81	1,28

V tabuľke č. 9 sú uvedené položky a ich výsledky, z ktorých vidíme, v akých situáciách majú respondenti najvyššie a najnižšie presvedčenie o svojich schopnostiach. Najvyšší priemer ($M = 3,01$; $SD = 1,30$) dosahujú respondenti pri položke č. 4, ktorá znie: „*Ako dobre sa zvládaš znovu upokojiť po tom, čo si bol/a veľmi vystrašený/á?*“. Najnižšieho priemeru ($M = 2,81$; $SD = 1,28$) naopak dosahujú pri položke č. 11 v znení: „*Na koľko vieš držať na uzde svoje emócie?*“.

5.2 ROZDIELY V PREMENNÝCH PODĽA VEKU

Výskumné čiastkové otázky ČVO1, ČVO2, ČVO3, ČVO4 a ČVO5, zisťujú rozdiely medzi premennými vzhľadom na vek. Hypotézy H1, H2, H3, H4 a H5 potom testujeme pomocou T-testu, k zisteniu štatistickej významnosti premenných.

ČVO1: Existuje významný rozdiel v úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

- H0 V úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave neexistuje významný rozdiel vzhľadom na vek.
- HA V úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

Tabuľka 10 - Znáozornenie úrovne sebakontroly z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)

SC	Veková skupina	N	M	Min	Max	SD
	12 – 15 rokov	44	33,5	15	57	8,9
	16 – 18 rokov	40	35,83	16	54	7,78

Tabuľka č. 10 poukazuje na priemerné bodové skóre úrovne sebakontroly, dosiahnuté v dotazníku BSCS, ktoré je u vekovej skupiny 12 – 15 rokov $M = 33,5$ ($SD = 8,9$) a u vekovej

skupiny 16 – 18 rokov $M = 35,83$ ($SD = 7,78$). Pri porovnaní rozdielov medzi vekovými skupinami sme zistili, že je medzi nimi rozdiel o 2,33 bodov. Tieto rozdiely nie sú významné ($p = 0,21$).

ČVO2: Existuje významný rozdiel v úrovni celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

- H0 V úrovni celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave neexistuje významný rozdiel vzhľadom na vek.
- HA V úrovni celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

Tabuľka 11 - Znáročenie úrove celkovej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)

Popisné štatistiky DVO2						
TSE	Veková skupina	N	M	Min	Max	SD
	12 – 15 rokov	44	62,27	31	104	16,2
	16 – 18 rokov	40	65,1	31	88	10,96

Z tabuľky č. 11 je možné zistiť priemerné bodové skóre celkovej self-efficacy, dosiahnuté v dotazníku SEQ-C, ktoré je u vekovej skupiny 12 – 15 rokov $M = 62,27$ ($SD = 16,2$) a u vekovej skupiny 16 – 18 rokov $M = 65,1$ ($SD = 10,96$). Pri porovnaní rozdielov medzi vekovými skupinami sme zistili, že je medzi nimi rozdiel o 2,83 bodov. Tieto rozdiely nie sú významné ($p = 0,36$).

ČVO3: Existuje významný rozdiel v úrovni akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

- H0 V úrovni akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave neexistuje významný rozdiel vzhľadom na vek.
- HA V úrovni akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

Tabuľka 12 - Znázornenie úrovne akademickej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)

Popisné štatistiky DVO3						
	Veková skupina	N	M	Min	Max	SD
ASE	12 – 15 rokov	44	19,34	7	35	7,5
	16 – 18 rokov	40	21,43	8	33	5,09

Z tabuľky č. 12 je možné zistiť priemerné bodové skóre úrovne akademickej self-efficacy, dosiahnuté v dotazníku SEQ-C, ktoré je u vekovej skupiny 12 – 15 rokov $M = 19,34$ ($SD = 7,5$) a u vekovej skupiny 16 – 18 rokov $M = 21,43$ ($SD = 5,09$). Pri porovnaní rozdielov medzi vekovými skupinami sme zistili, že je medzi nimi rozdiel o 2,09 bodov. Tieto rozdiely nie sú významné ($p = 0,14$).

ČVO4: Existuje významný rozdiel v úrovni sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

- H0 V úrovni sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave neexistuje významný rozdiel vzhľadom na vek.
- HA V úrovni sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

Tabuľka 13 - Znázornenie úrovne sociálnej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)

Popisné štatistiky DVO4						
	Veková skupina	N	M	Min	Max	SD
SSE	12 – 15 rokov	44	23,8	11	35	5,7
	16 – 18 rokov	40	22,3	10	35	5,36

Z tabuľky č. 13 je možné zistiť priemerné bodové skóre úrovne sociálnej self-efficacy, dosiahnuté v dotazníku SEQ-C, ktoré je u vekovej skupiny 12 – 15 rokov $M = 23,8$ ($SD = 5,7$) a u vekovej skupiny 16 – 18 rokov $M = 22,3$ ($SD = 5,36$). Pri porovnaní rozdielov medzi vekovými skupinami sme zistili, že je medzi nimi rozdiel o 1,5 bodov. Tieto rozdiely nie sú významné ($p = 0,22$).

ČVO5: Existuje významný rozdiel v úrovni emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave vzhľadom na vek?

- HO V úrovni emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave neexistuje významný rozdiel vzhľadom na vek.
- HA V úrovni emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.

Tabuľka 14 - Znárodnenie úrovně emocionálnej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)

Popisné štatistiky DVO5						
ESE	Veková skupina	N	M	Min	Max	SD
	12 – 15 rokov	44	19,14	9	35	6,53
	16 – 18 rokov	40	21,38	9	33	4,62

Z tabuľky č. 14 je možné zistiť priemerné bodové skóre emocionálnej self-efficacy, dosiahnuté v dotazníku SEQ-C, ktoré je u vekovej skupiny 12 – 15 rokov $M = 19,14$ ($SD = 6,53$) a u vekovej skupiny 16 – 18 rokov $M = 21,38$ ($SD = 4,62$). Pri porovnaní rozdielov medzi vekovými skupinami sme zistili, že je medzi nimi rozdiel o 2,23 bodov. Tieto rozdiely nie sú významné ($p = 0,08$).

5.3 VZŤAHY MEDZI PREMENNÝMI

VO6: Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

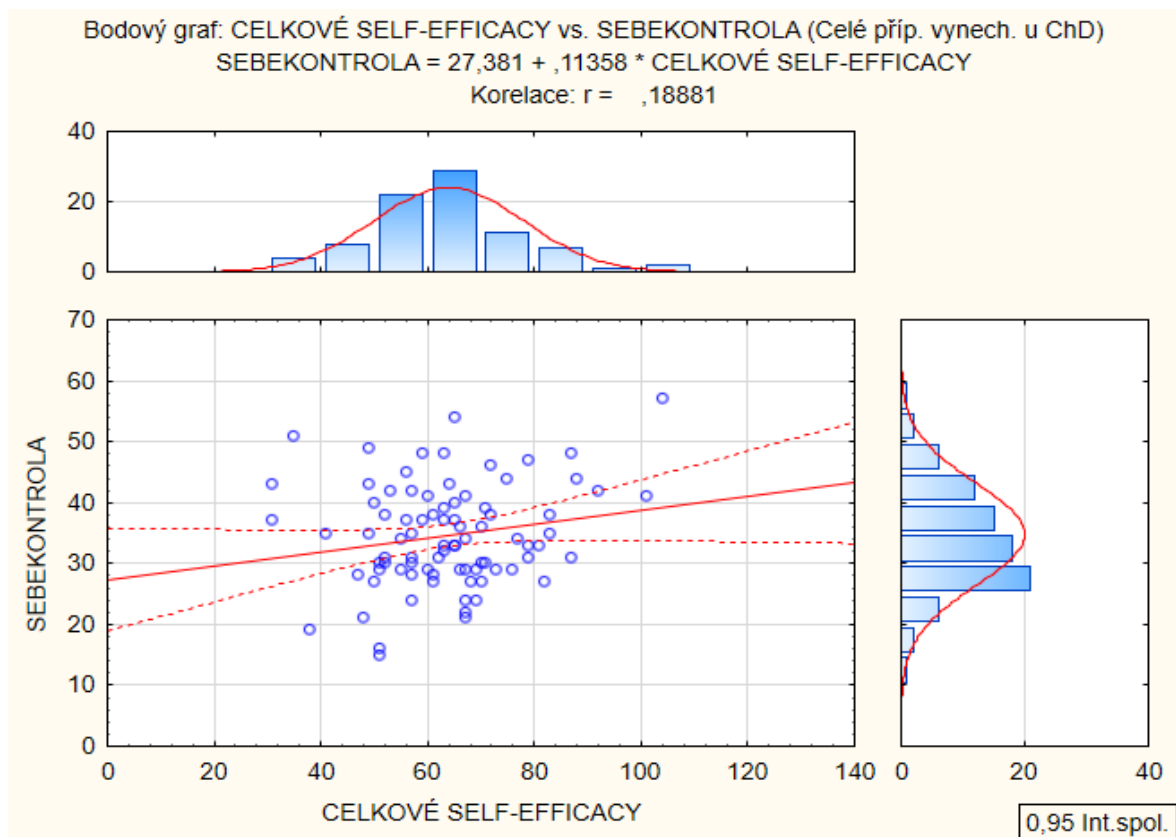
- H0 Predpokladáme, že neexistuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.
- HA Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

Tabuľka 15 - Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a TSE (vlastný výskum, 2023)

Premenná	Pearsonov koeficient korelácie			
	M	SD	SC	TSE
SC	34,61	8,39	1,0000	0,19
TSE	63,62	13,94	0,19	1,0000

Z tabuľky č. 15 môžeme zistiť, že u detí a dospelých vo výchovnom ústave nebol zistený vzájomný vzťah, medzi úrovňou sebakontroly a celkovej self-efficacy ($r = 0,19$, $p > 0,05$). Taktiež v nasledujúcom grafe (Graf. 1) sú zobrazené výsledky korelácie medzi premennými SC a TSE.

Graf 1 - Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a celkovej self-efficacy (vlastný výskum 2023)



VO7: Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

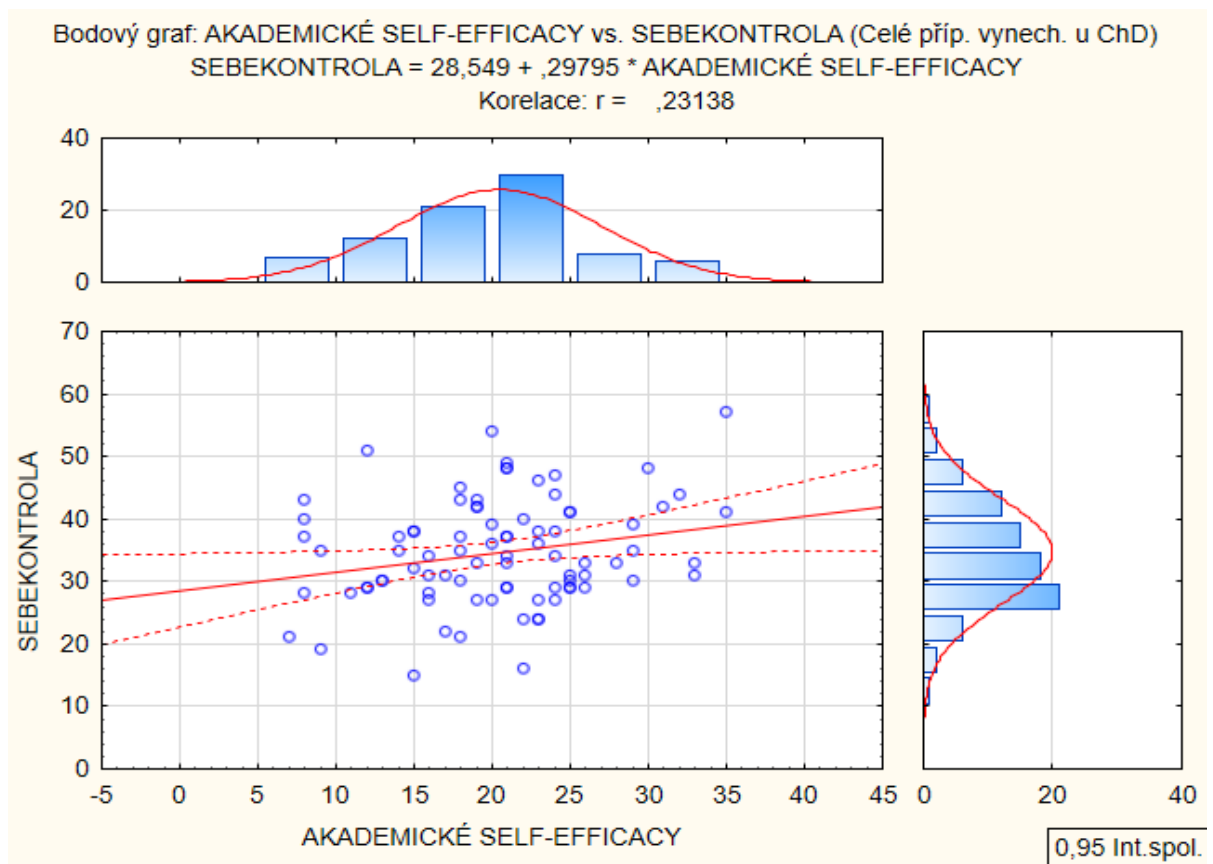
- H0 Predpokladáme, že neexistuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.
- HA Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

Tabuľka 16 - Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a ASE (vlastný výskum, 2023)

Premenná	Pearsonov koeficient korelácie			
	Označené korelácie sú významné na hladine $p < ,05000$			
	M	SD	SC	ASE
SC	34,61	8,39	1,0000	0,23
ASE	20,33	6,51	0,23	1,0000

V tabuľke č. 16 môžeme vidieť vypočítaný koeficient korelácie ($r = 0,23$, $p < 0,05$). Medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy **existuje štatisticky významná súvislosť**, to znamená, že čím vyššia je u detí a dospelých miera sebakontroly, tým viac pociťujú mieru akademickej self-efficacy a naopak. Výsledky korelácie medzi premennými SC a ASE sú znázornené v nasledujúcom grafe (Graf. 2).

Graf 2 - Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a akademickej self-efficacy (vlastný výskum 2023)



VO8: Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

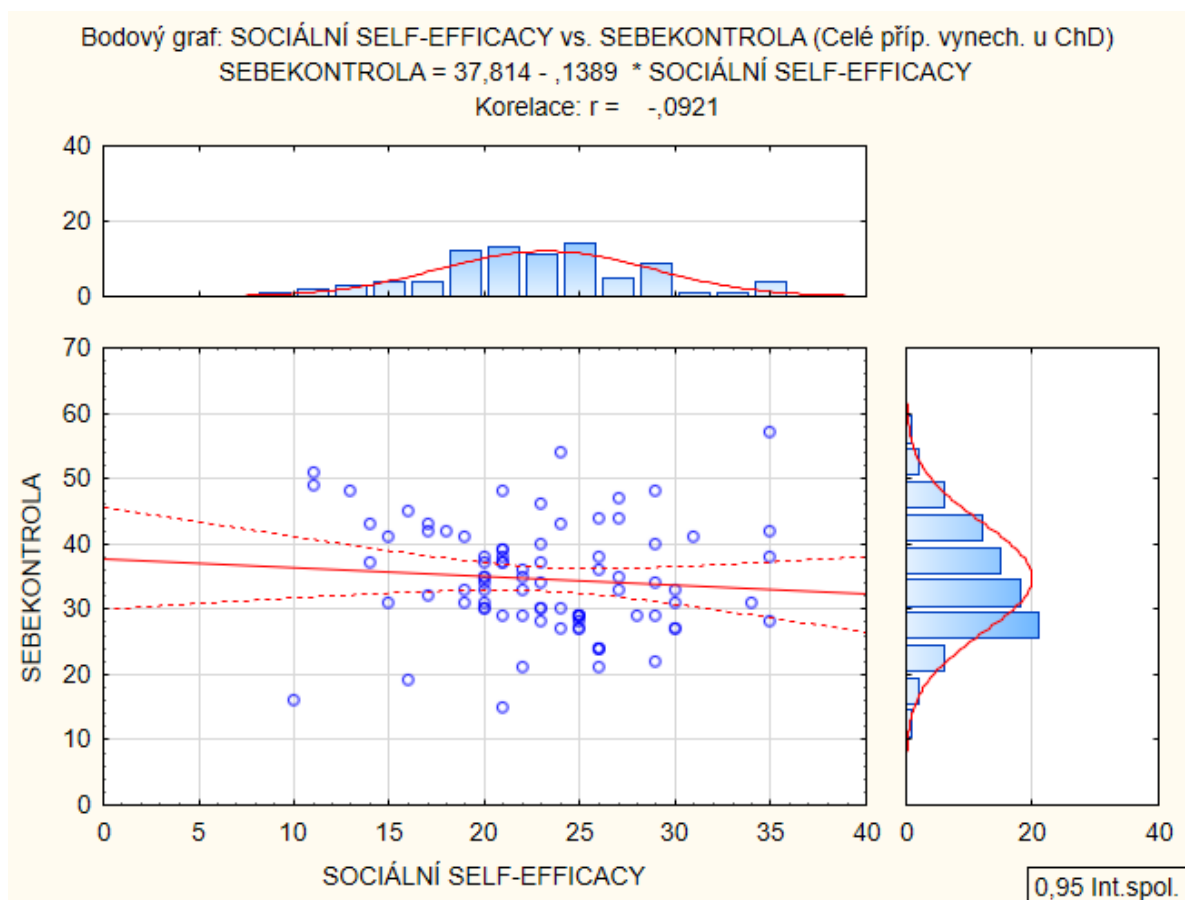
- H₀ Predpokladáme, že neexistuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.
- H_A Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

Tabuľka 17 - Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a SSE (vlastný výskum, 2023)

Premenná	Pearsonov koeficient korelácie			
	Označené korelácie sú významné na hladine $p < ,05000$			
	N = 84			
	M	SD	SC	SSE
SC	34,61	8,39	1,0000	-0,09
SSE	23,08	5,56	-0,09	1,0000

Z tabuľky č. 17 môžeme zistiť, že u detí a dospelých vo výchovnom ústave nebol zistený vzájomný vzťah, medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy ($r = -0,09$, $p > 0,05$). Taktiež v nasledujúcom grafe (Graf. 3) sú zobrazené výsledky korelácie medzi premennými SC a SSE.

Graf 3 - Korelácie medzi úrovňou sebakontroly a sociálnej self-efficacy (vlastný výskum 2023)



VO9: Aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave?

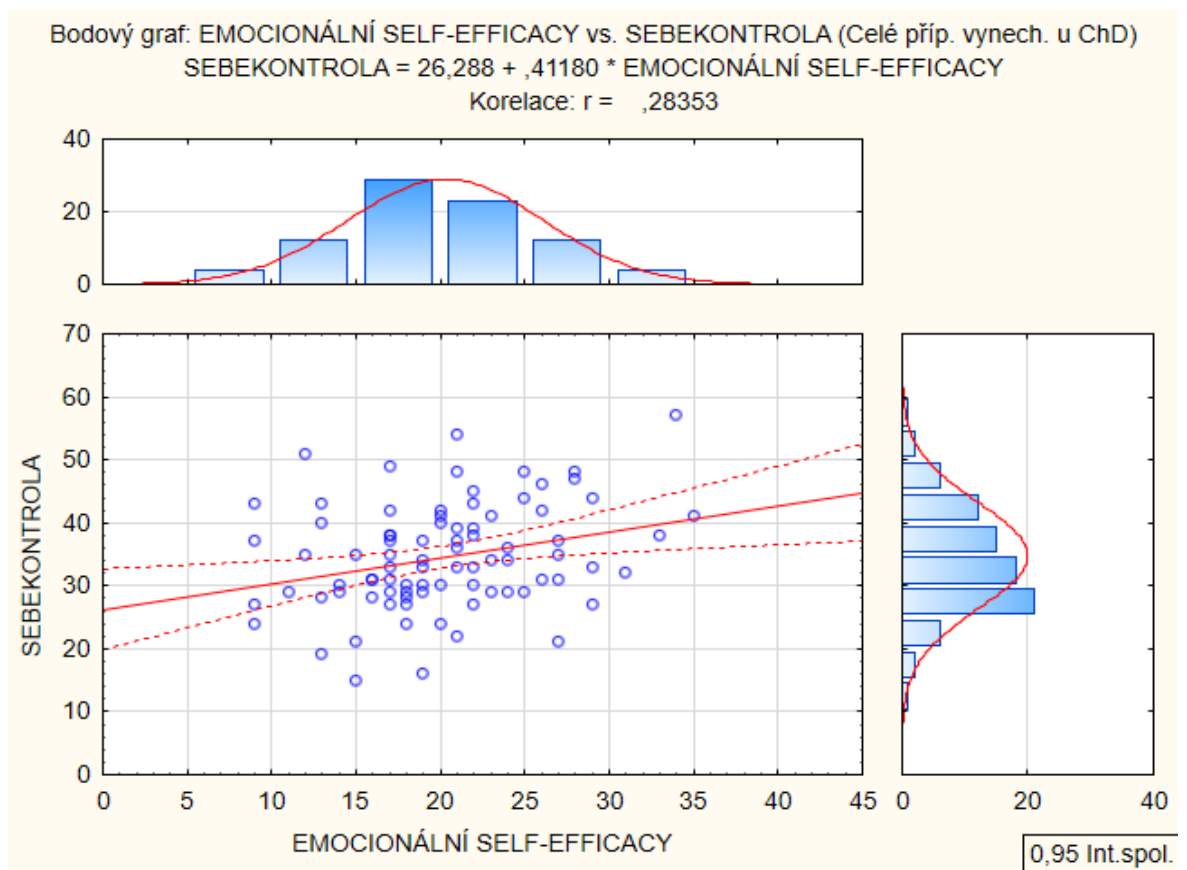
- H0 Predpokladáme, že neexistuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.
- HA Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave.

Tabuľka 18 - Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a ESE (vlastný výskum, 2023)

Premenná	Pearsonov koeficient korelácie			
	Označené korelácie sú významné na hladine $p < ,05000$			
	N = 84			
	M	SD	SC	ESE
SC	34,61	8,39	1,0000	0,28
ESE	20,20	5,77	0,28	1,0000

Z tabuľky č. 18 je zrejmé, že úroveň sebakontroly koreluje s úrovňou emocionálnej self-efficacy. Potvrďuje to nameraný koeficient korelácie ($r = 0,28$, $p < 0,05$). Z toho vyplýva, že súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje. Čím vyššia je u detí a dospelých miera sebakontroly, tým viac pociťujú mieru emocionálnej self-efficacy a naopak. Výsledky korelácie medzi premennými SC a ESE sú zobrazené v nasledujúcom grafe (Graf. 4).

Graf 4 - Korelácie medzi úrovňou sebakontroly a emocionálnej self-efficacy (vlastný výskum 2023)



6 INTERPRETÁCIA DÁT A DISKUSIA

V tejto kapitole sú zhrnuté výsledky empirického výskumu. Hlavným výskumným cieľom bolo zistiť, aká je úroveň sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Na základe tohto hlavného cieľa boli stanovené čiastkové ciele, ktoré boli zamerané na zisťovanie rozdielov v úrovni sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy, vzhľadom na vek u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Ďalšie výskumné ciele boli zamerané na identifikáciu súvislosti medzi celkovou úrovňou sebakontroly a celkovou self-efficacy, rovnako úrovňou sebakontroly a akademicou self-efficacy, úrovňou sebakontroly a sociálnou self-efficacy a tiež úrovňou sebakontroly a emocionálnou self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Zo získaných údajov z výskumného prieskumu boli zistené nasledujúce skutočnosti:

Pri zisťovaní úrovne sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave sa zistilo, že úroveň sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave sa pohybuje nad strednou hodnotou normy. Pri zisťovaní rozdielov v úrovni sebakontroly vzhľadom na vek sme zistili, že medzi vekovou skupinou 16 – 18 rokov a vekovou skupinou 12 – 15 rokov nie je štatisticky významný rozdiel. Podobné úrovne sebakontroly dosiahli v Portugalskej štúdiu jedincov vo veku 13 – 18 rokov (Pechorro et al., 2021) alebo v Portugalskej štúdiu dospelých vo veku 14 – 18 rokov (Pechorro et al., 2022). Nízka sebakontrola ovplyvňuje duševné zdravie dospelých (Parajuli, Shindhe a Pradhan, 2023). Jedinci s vysokou sebakontrolou sú emocionálne vyrovnaní a majú lepšie fyzické a duševné zdravie (Baumeister, Vohs a Tice, 2007). Naopak nízka sebakontrola súvisí so zlým duševným zdravím, zneužívaním návykových látok, kriminálnym správaním, zlými medziľudskými vzťahmi a zlými študijnými výsledkami (Tangney, Baumeister a Boone, 2004) a negatívne ovplyvňuje emočnú pohodu a sociálne vzťahy (Rosenbaum a Ronen, 2013). Práve neefektívna rodičovská socializácia, výchova detí, štruktúra rodiny alebo rodičovská kriminalita ovplyvňuje úroveň sebakontroly (Gottfredson a Hirschi, 1990). Najúčinnjšou intervenciou na prevenciu a obmedzenie rizikového správania je práve sebakontrola (Pechorro et al., 2022). Vysoká úroveň sebakontroly predvída zníženie negatívneho rizikového správania adolescentov a zvýšením ich motivácie k zameraniu na prevenciu. Pravdepodobnosť negatívneho rizikového správania môže byť znížená zvýšením úrovne sebakontroly (Liang et al., 2022)

Ďalej sme zisťovali úroveň celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Zistilo sa, že úroveň celkovej self-efficacy sa pohybuje nad strednou hodnotou normy. Naše výsledky sú mierne nižšie, než v Holandskej štúdii adolescentov vo veku 14 – 17 rokov (Muris, 2001), alebo v Belgickej štúdii jedincov vo veku 12 – 19 rokov (Muris, 2002). Výrazne vyššie výsledky dosiahli v Perzskej štúdii dospelých vo veku 14 – 19 rokov (Habibi, Tahmasian a Ferrer-Wreder, 2014). Medzi dospelými vo veku 12 – 15 rokov a dospelými vo veku 16 – 18 rokov neexistujú štatisticky významné rozdiely. V období dospievania čelia jedinci rade výziev a je nevyhnutné, aby si jedinec vytvoril dôveru vo vlastné schopnosti. Je zrejmé, že self-efficacy v tomto vekovom období tak zohráva kľúčovú úlohu pri zvládaní rôznych životných situácií (Armum a Chellappan, 2014).

Pri zisťovaní úrovne akademickej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave sa zistilo, že sa tiež pohybuje nad strednou hodnotou normy. Výsledky sú veľmi podobné ako v štúdiách Murisa (2001; 2002) alebo Suldoa a Shaffera (2007). Medzi jedincami vo veku 12 – 15 rokov a jedincami vo veku 16 – 18 rokov neexistuje štatisticky významný rozdiel. Akademická self-efficacy je presvedčenie jedinca o svojej schopnosti úspešne dosiahnuť vzdelávacích cieľov (Elias a MacDonald, 2007).

Počas zisťovania úrovne sociálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave sa zistilo, že ich úroveň sa pohybuje nad strednou hodnotou normy. Medzi jedincami vo veku 12 – 15 rokov a jedincami vo veku 16 – 18 rokov opäť nebol preukázaný štatisticky významný rozdiel. Výsledky úrovne sociálnej self-efficacy sú mierne nižšie ako v štúdiách Murisa (2001; 2002) alebo ako v Malajskej štúdii dospelých vo veku 17 – 19 rokov (Armum a Chellappan, 2014). Veľmi podobné úrovne sociálnej self-efficacy dosiahli v štúdii Suldo a Shaffer (2007). Sociálna self-efficacy je v období dospievania ochrannou zložkou pred rozmanitými životnými skúsenosťami a podporuje zdravý vývoj, sociálne fungovanie počas dospievania a má tiež veľký vplyv na psychické pôsobenie a duševnú pohodu jedinca (Armum a Chellappan, 2014).

Ďalej sme zisťovali úroveň emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Bolo zistené, že úroveň emocionálnej self-efficacy zodpovedá hodnote nad strednou normou. Veľmi podobné výsledky dosiahli v štúdii Habibi, Tahmasian a Ferrer-Wreder (2014). V štúdiách Murisa (2001; 2002) dosiahli opäť mierne vyššie výsledky v emocionálnej self-efficacy. Vyššie výsledky v úrovni emocionálnej self-efficacy dosiahli aj v štúdii Armuma a Chellappana (2014) alebo Suldoa a Shaffera (2007). Medzi

jedincami vo veku 12 – 15 rokov a jedincami vo veku 16 – 18 rokov neboli preukázané štatisticky významné rozdiely . Podľa Murisa (2001) je emocionálna self-efficacy schopnosť človeka prežiť s negatívnymi emóciami a je základným faktorom pre udržanie dobrého duševného zdravia a odolnosti pri zvládaní negatívnych emócií počas dospievania.

Na základe zistených výsledkov môžeme povedať, že respondenti sa vo všetkých zisťovaných premenných pohybovali nad strednou hodnotou normy. Je dôležité však spomenúť, že úroveň premenných bola zisťovaná pomocou dotazníkov a celkové výsledky tak môžu byť skreslené mierou svedomitého vyplňovania, rozdielnou motiváciou a mierou záujmu na zodpovedanie otázok a tiež ovplyvnené aktuálnym stavom respondenta. Respondent tiež môže nesprávne pochopiť zadanie. Výsledky premenných tak nie sú objektívne, ale sú založené na subjektívnych výpovediach dospelujúcich.

Ďalej sme skúmali, aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy u detí a dospelujúcich vo výchovnom ústave. Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy nebola preukázaná. Ďalej sme skúmali, aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy u detí a dospelujúcich vo výchovnom ústave. Pomocou Pearsonovho koeficientu korelácie bola preukázaná kladná korelácia medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy. Kladná korelácia značí, že zvyšovaním hodnôt jednej premennej sa zvyšujú hodnoty aj druhej premennej – to znamená, že čím vyššia je úroveň sebakontroly, tým vyššia je aj miera akademickej self-efficacy . Ďalej sme zisťovali, aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy u detí a dospelujúcich vo výchovnom ústave. Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy nebola preukázaná. V závere sme skúmali, aká je súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy u detí a dospelujúcich vo výchovnom ústave. Bola preukázaná pozitívna korelácia medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy, čo značí, že čím vyššia je úroveň sebakontroly, tým vyššia je aj úroveň emocionálnej self-efficacy. Podobných výsledkov dosiahol vo svojej práci Větršíšek (2020), keď v jeho výskume identifikoval pozitívny vzťah sebakontroly a celkovej, emocionálnej a akademickej self-efficacy. Súvislosť sebakontroly a akademickej self-efficacy bola potvrdená aj vo výskume Kandemira (2014). Túto súvislosť si možno vysvetliť tak, že jedinci veriaci vo vlastnú akademickú self-efficacy, budú v škole úspešnejší a budú mať tak vyššiu schopnosť odolávať pokušeniu a krátkodobému potešeniu (napr. sledovanie TV namiesto učenia sa do školy), teda vyššiu úroveň sebakontroly. Naopak vo výskume Větršíška (2020), úroveň

sebakontroly nesúvisela so sociálnou self-efficacy. Ani v našej práci nebola súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnou self-efficacy preukázaná. Hoci výsledky výskumov (Větršíšek, 2020; Strunk a Steele, 2011; Vera et al., 2004) ukazujú, že existuje súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy, v našom výskume nebol ani tento vzťah preukázaný.

6.1 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, aká je úroveň sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy u detí a dospelých jedincov vo výchovnom ústave. Ďalej sme zisťovali, či existujú rozdiely medzi jednotlivými premennými vzhľadom na vek respondentov. Ďalším cieľom potom bolo identifikovať súvislosti medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy, úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy, úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy a taktiež úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy. Boli tiež stanovené hypotézy, ktorých cieľom bolo overiť existenciu rozdielov či súvislostí u premenných. Výskum bol realizovaný pomocou metódy kvantitatívneho výskumu za pomoci dotazníkového šetrenia. Výber respondentov bol vykonaný na základe dostupného výberu. Celkovo sa do výskumu zapojilo 84 respondentov z dvoch výchovných ústavov v Moravsko-sliezskom kraji. Dospelí boli rozdelení podľa veku do dvoch vekových kategórií (12 – 15 rokov a 16 – 18 rokov). Získané výsledky boli vyhodnotené pomocou programov Microsoft Office Excel a Statistica 13. Analýza a interpretácia dát bola vykonaná prostredníctvom tabuliek a grafov.

U detí a dospelých vo výchovnom ústave bola zistená úroveň sebakontroly, celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy nad strednými hodnotami noriem. Pri zhodnotení rozdielov vzhľadom na vek neboli ani medzi jednou premennou zistené žiadne štatisticky významné rozdiely. Súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou celkovej self-efficacy a taktiež súvislosť medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou sociálnej self-efficacy nebola preukázaná. Súvislosť však bola preukázaná medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickej self-efficacy a tiež medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou emocionálnej self-efficacy. Hypotézy boli vyhodnotené nasledovne:

Tabuľka 19 - Vyhodnotenie hypotéz (vlastný výskum, 2023)

Hypotéza č. 1	V úrovni sebakontroly u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.	Nezamietame H₀
Hypotéza č. 2	V úrovni celkovej self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave existuje významný rozdiel vzhľadom na vek.	Nezamietame H₀

Hypotéza č. 3	V úrovni akademické self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave existuje významný rozdíl vzhledem na věk.	Nezamietame H0
Hypotéza č. 4	V úrovni sociální self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave existuje významný rozdíl vzhledem na věk.	Nezamietame H0
Hypotéza č. 5	V úrovni emocionální self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave existuje významný rozdíl vzhledem na věk.	Nezamietame H0
Hypotéza č. 6	Předpokládáme, že existuje závislost mezi úrovní sebakontroly a úrovní celkové self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave.	Nezamietame H0
Hypotéza č. 7	Předpokládáme, že existuje závislost mezi úrovní sebakontroly a úrovní akademické self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave.	Zamietame H0
Hypotéza č. 8	Předpokládáme, že existuje závislost mezi úrovní sebakontroly a úrovní sociální self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave.	Nezamietame H0
Hypotéza č. 9	Předpokládáme, že existuje závislost mezi úrovní sebakontroly a úrovní emocionální self-efficacy u dětí a dospívajících ve výchovném ústave.	Zamietame H0

Limity tejto štúdie spočívajú v dotazníkovom šetrení, kedy pri tomto spôsobe zberu dát môže dôjsť k nesprávnemu pochopeniu otázok, u respondentov sa môže líšiť miera svedomitého vyplňovania, motivácia a miera záujmu na zodpovedanie jednotlivých otázok a tým na skreslenie výsledných odpovedí respondentov (Chráška, 2016). Ďalším limitom práce môže byť využitie dvoch neštandardizovaných dotazníkov v českej populácii (BSCS a SEQ-C).

Limitom práce je aj to, že výskumu sa zúčastnili iba chlapci a žiadne dievča. Aj napriek všetkým spomínaným limitom práce, výskum poskytuje poznatky o úrovni sebakontroly a celkovej, akademickej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy, ktoré môžu byť využité v ďalších štúdiách.

6.2 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Z tejto práce môžeme poukázať na dôležitosť sebakontroly a tiež self-efficacy u adolescentov vo výchovnom ústave. Dospievanie je náročným obdobím, v ktorom sú jedinci vystavení rôznym životným udalostiam (Armum a Chellappan, 2014), ktoré v nich môžu vyvolať stres. Stres vzniká, keď človek vníma daný problém ako presahujúci jeho schopnosť vyrovnáť sa s jeho hrozbami alebo požiadavkami, ktoré sú naň kladené (Lazarus a Folkman, 1984). Presvedčením o vlastných schopnostiach úspešne fungovať sa zaoberá koncept self-efficacy (Bandura, 1997). Zvýšený psychický stres a stresujúce životné udalosti môžu narušiť sebakontrolu u adolescentov (Duckworth, Kim a Tsukayama, 2013). Životný stres je korelátom a dôsledkom sociálneho znevýhodnenia (Blair a Raver, 2012). Ak je stres závažný a dlhodobý, môže byť spúšťacím faktorom mnohých ochorení a patologických stavov, vrátane kognitívnych a duševných zdravotných problémov (Contrada a Baum, 2012). Sebakontrola zohráva kľúčovú úlohu v schopnosti zdržať sa deviantného a kriminálneho správania a je tak zásadnou pre dlhodobé zdravie, bohatstvo, bezpečnosť a šťastie ľudstva (Moffitt, Avshalom a Poulton, 2013).

Z výsledkov našej práce by sme chceli vytvoriť odporúčania pre výchovné ústavy. Podstatou tohto odporúčania je zistená dôležitosť konceptu sebakontroly a self-efficacy, a to predovšetkým v rizikovom prostredí ako je výchovný ústav. Jedinci, ktorí vyrastajú v rodinách, si rozvíjajú lepšie sociálne zručnosti a sú psychicky lepšie prispôsobení ako tí, ktorí vyrastajú v ústavoch (Fonseca et al., 2008). Treba však spomenúť, že v niektorých prípadoch môže rodina spôsobiť viac škody než inštitucionálne zariadenie. Ústavná starostlivosť je však považovaná za významný stresor pre deti (Browne, Johnson a Hamilton-Giachritsis, 2006). Je odporúčané, že jedincom, ktorí sa vyrovnávajú so stresujúcimi životnými udalosťami, by mali byť sprístupnené intervencie posilňujúce schopnosť sebakontroly (Duckworth a Kern, 2011). Lombroso a Arnsten (1999) upozorňujú, že by pedagógovia a lekári mali byť informovaní o vplyve negatívnych životných udalostí na sebakontrolu, aby sa predchádzalo nesprávnej interpretácii impulzívneho správania, súvisiaceho so stresom (napr. nepresnej diagnózy poruchy pozornosti s hyperaktivitou). Školenie vychovateľov v ústavoch tak môže mať zásadný vplyv na vývoj jedincov v inštitucionálnej starostlivosti (Mishra a Sondhi, 2019), pretože práve inštitucionálna výchova hrá významnú úlohu vo vývoji a socializácii daného jedinca (Myšková, 2018) a má teda vplyv na už spomínanú sebakontrolu a self-efficacy dospievajúcich. Odporúčame teda všetkým vychovávateľom a pedagogickým pracovníkom, aby sa snažili o úspešný rozvoj

sebakontroly a self-efficacy, a tým zvýšili šance jedincov pre ich úspešné začlenenie do spoločnosti a vedenie spokojného a zdravého života. Vo výsledkoch práce bola nájdená súvislosť medzi sebakontrolou a akademickou self-efficacy a tiež súvislosť medzi sebakontrolou a emocionálnou self-efficacy - čím vyššiu úroveň dosahovali respondenti v danej doméne, tým vyššia u nich bola tiež úroveň sebakontroly a naopak. Odporúčame preto pracovníkom výchovných ústavov prostredníctvom rozvíjania jednotlivých domén, konkrétne akademickej a emocionálnej, zvýšiť úroveň sebakontroly.

ZÁVER

Táto bakalárska práca sa zaoberala úrovňou sebakontroly a celkovou, akademickou, sociálnou a emocionálnou self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave. Cieľom bolo zistiť, aká je ich úroveň sebakontroly a tiež, aká je ich úroveň celkovej, akademickkej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy vzhľadom na vek. Zisťovali sme tiež, či v úrovni sebakontroly a celkovej self-efficacy, v úrovni sebakontroly a akademickkej self-efficacy, v úrovni sebakontroly a sociálnej self-efficacy a v úrovni sebakontroly a emocionálnej self-efficacy existujú súvislosti. Práca bola rozdelená na teoretickú časť, na ktorú nadväzovala empirická časť. V teoretickej časti tejto práce bola prvá kapitola venovaná vymedzeniu základných pojmov, vzťahujúcich sa k téme práce – teda charakteristikou sebakontroly a self-efficacy, ich významom a faktormi determinujúcimi ich úroveň. Druhá kapitola je venovaná vývojovej charakteristike vekového obdobia dospelých, zodpovedajúca vekovému rozloženiu respondentov zapojených do výskumu. V rámci tejto kapitoly sme sa taktiež zamerali práve na sebakontrolu a self-efficacy v tomto vekovom období. V závere druhej kapitoly sme sa venovali rizikovému správaniu v dospelí. Tretia kapitola sa zaoberá inštitucionálnou starostlivosťou a popisom zariadení na výkon ústavnej a ochrannnej výchovy, teda popisom diagnostického ústavu, detského domova, detského domova so školou a výchovného ústavu. Empirická časť bakalárskej práce zahŕňa popis kvantitatívneho výskumu formou dotazníkového šetrenia. V tejto časti práce bol vytýčený výskumný problém, výskumné ciele, výskumné otázky a stanovené hypotézy, ktoré boli rámci práce overované. Výskum bol vykonaný v dvoch výchovných zariadeniach v Moravsko-sliezskom kraji u detí a dospelých vo veku 12 - 18 rokov. Získané výsledky boli vyhodnotené pomocou programov Microsoft Office Excel a Statistica 13. Analýza a interpretácia výsledkov bola vykonaná pomocou prehľadných tabuliek a grafov. Z výskumného šetrenia vyplýva, že úroveň sebakontroly, celkovej, akademickkej, sociálnej a emocionálnej self-efficacy, sa u detí a dospelých vo výchovných ústavov pohybujú nad strednými hodnotami noriem. Rozdiely medzi jednotlivými premennými z hľadiska veku, neboli štatisticky významné. Boli zistené súvislosti medzi úrovňou sebakontroly a úrovňou akademickkej self-efficacy a taktiež úrovňou sebakontroly a emocionálnej self-efficacy. V diskusii boli všetky interpretované dáta komparované s už vykonanými výskumami v Česku aj zahraničí. Dúfame, že sa nám podarilo priniesť mnoho zaujímavých zistení z oblasti sebakontroly a self-efficacy u detí a dospelých vo výchovnom ústave a nami získané výsledky poslúžia nielen ako základ pre ďalšie výskumy, ale poslúžia

aj pracovníkom výchovných zariadení, ktorí sa vďaka spätnej väzbe prostredníctvom výsledkov výskumu, môžu pokúsiť odstrániť zistené nedostatky a ovplyvniť tak vývoj jedincov vo výchovnom ústave a následnú kvalitu života v dospelosti.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATURY

- [1] ARMUM, Puspalathaa a Kalavani CHELLAPPAN. Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal of Adolescence and Youth* [online]. 2014, **21**(3), 279-288 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0267-3843. Dostupné z: doi:10.1080/02673843.2015.1067894
- [2] BANDURA, Albert. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* [online]. Massachusetts, Clark University, 1982, **37**(2), 122-147 [cit. 2023-03-01]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- [3] BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. [online]. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, 1986. [cit. 2023-01-22]. ISBN 013815614X. (elektronická verzia). Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=PdY9o315vpYC&oi=fnd&pg=PA94&dq=BANDURA,+Albert.+Social+foundations+of+thought+and+action.+Englewood+Cliffs,+NJ,+1986,+1986.23-28.&ots=uGhYqXZm9K&sig=a_CpQS0WrMx2rtiUBtwSy4Pk3lE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- [4] BANDURA, A. *Self-Efficacy. I: V. S. RAMACHANDRAN (red.), Encyclopedia of Human Behavior (vol. s.)*. [online]. Academic Press: New York, 1994. [cit. 2023-01-22]. ISBN 1643-33321. (elektronická verzia). Dostupné z: [https://www.semanticscholar.org/paper/Self-efficacy.-I%3A-V.-S.-Ramachandran-\(red.\)%2C-of-s.-Bandura/00dec52a4d1d98e48ed052af174e2e8bcad71563](https://www.semanticscholar.org/paper/Self-efficacy.-I%3A-V.-S.-Ramachandran-(red.)%2C-of-s.-Bandura/00dec52a4d1d98e48ed052af174e2e8bcad71563)
- [5] BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. [online]. New York: W. H. FREEMAN a Co., 1997. [cit. 2023-02-28]. ISBN 978-0-7167-2850-4. (elektronická verzia). Dostupné z: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf?fbclid=IwAR1IIUqTWVV6qM4zLCvK5yyw9c_DLQWoC1188wAoZTtWloVoffrDXZBI-uk
- [6] BAUMEISTER, Roy F. a Jessica L. ALQUIST. Is There a Downside to Good Self-control?. *Self and Identity* [online]. 2009, **8**(2-3), 115-130 [cit. 2023-02-28]. ISSN 1529-8868. Dostupné z: doi:10.1080/15298860802501474

- [7] BAUMEISTER, Roy F.; VOHS, Kathleen D.; TICE, Dianne M. The strength model of self-control. *Current directions in psychological science* [online]. 2007, 16.6: 351-355. [cit. 2023-01-22]. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- [8] BERAN, Michael J. The comparative science of „self-control“: what are we talking about?. *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, 6 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: [doi:10.3389/fpsyg.2015.00051](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00051)
- [9] BLAIR, Clancy a C. Cybele RAVER. Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology* [online]. 2012, 48(3), 647-657 [cit. 2023-02-24]. ISSN 1939-0599. Dostupné z: [doi:10.1037/a0026472](https://doi.org/10.1037/a0026472)
- [10] BLAKEMORE, Sarah-Jayne. Adolescence and mental health. *The Lancet* [online]. 2019, 393(10185), 2030-2031 [cit. 2023-02-13]. ISSN 01406736. Dostupné z: [doi:10.1016/S0140-6736\(19\)31013-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X)
- [11] BONINO, Silvia, et al. *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. [online]. New York: Springer, 2005. [cit. 2023-01-22]. ISBN: 978-88-470-0393-4 (elektronická verzia). Dostupné z: <https://link.springer.com/book/10.1007/88-470-0393-8>
- [12] BRADLEY, Robert H. a Robert F. CORWYN. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* [online]. 2002, 53(1), 371-399 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: [doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233)
- [13] BROWN, Samantha M. a Audrey M. SHILLINGTON. Childhood adversity and the risk of substance use and delinquency: The role of protective adult relationships. *Child Abuse & Neglect* [online]. 2017, 63, 211-221 [cit. 2023-02-13]. ISSN 01452134. Dostupné z: [doi:10.1016/j.chiabu.2016.11.006](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.006)
- [14] BROWNE, Kevin, Rebecca JOHNSON a Catherine HAMILTON-GIACHRITSIS. Young Children in Institutional Care at Risk of Harm. *Trauma, Violence, & Abuse* [online]. 2006, 7(1), 34-60 [cit. 2023-02-24]. ISSN 1524-8380. Dostupné z: [doi:10.1177/1524838005283696](https://doi.org/10.1177/1524838005283696)

- [15] BUKER, Hasan. Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond. *Aggression and Violent Behavior* [online]. 2011, **16**(3), 265-276 [cit. 2023-02-13]. ISSN 13591789. Dostupné z: doi:10.1016/j.avb.2011.03.005
- [16] CAPA-AYDIN, Yesim, Esen UZUNTIRYAKI-KONDAKCI a Rana CEYLANDAG. The relationship between vicarious experience, social persuasion, physiological state, and chemistry self-efficacy: The role of mastery experience as a mediator. *Psychology in the Schools* [online]. 2018, **55**(10), 1224-1238 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00333085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.22201
- [17] CARAWAY, Kirsten, Carolyn M. TUCKER, Wendy M. REINKE a Charles HALL. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools* [online]. 2003, **40**(4), 417-427 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0033-3085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.10092
- [18] CASEY, B. J. Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology* [online]. 2015, **66**(1), 295-319 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev-psych-010814-015156
- [19] CASPI, Avshalom, Renate M. HOUTS, Daniel W. BELSKY, Honalee HARRINGTON, Sean HOGAN, Sandhya RAMRAKHA, Richie POULTON a Terrie E. MOFFITT. Childhood forecasting of a small segment of the population with large economic burden. *Nature Human Behaviour* [online]. 2017, **1**(1) [cit. 2023-02-13]. ISSN 2397-3374. Dostupné z: doi:10.1038/s41562-016-0005
- [20] CONTRADA, Richard J. a Andrew BAUM. The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology and Health. Springer, New York, 2011. No. of pages. *Psycho-Oncology* [online]. 2012, **21**(4), e5-e5 [cit. 2023-02-24]. ISSN 10579249. Dostupné z: doi:10.1002/pon.3062
- [21] ČESKO, Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 01.07.2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48. ISSN 1211-1244.

- [22] ČESKO. Zákon č. 218 ze dne 25. června 2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a soudnictví ve věcech mládeže. In: Sběrka zákonů České republiky. 2003. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>
- [23] ČESKO, Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 01.01.2014 Občanský zákoník. In: Sběrka zákonů České republiky. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244
- [24] DAHL, RONALD E. Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences* [online]. 2004, **1021**(1), 1-22 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00778923. Dostupné z: [doi:10.1196/annals.1308.001](https://doi.org/10.1196/annals.1308.001)
- [25] DE RIDDER, Denise T. D., Gerty LENSVELT-MULDERS, Catrin FINKENAUER, F. Marijn STOK a Roy F. BAUMEISTER. Taking Stock of Self-Control. *Personality and Social Psychology Review* [online]. 2012, **16**(1), 76-99 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1088-8683. Dostupné z: [doi:10.1177/1088868311418749](https://doi.org/10.1177/1088868311418749)
- [26] DOLEJŠ, Martin; OREL, Miroslav. Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování. Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5252-4.
- [27] DREYFUSS, Michael, Kristina CAUDLE, Andrew T. DRYSDALE, et al. Teens Impulsively React rather than Retreat from Threat. *Developmental Neuroscience* [online]. 2014, **36**(3-4), 220-227 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0378-5866. Dostupné z: [doi:10.1159/000357755](https://doi.org/10.1159/000357755)
- [28] DUCKWORTH, Angela L. a Martin E.P. SELIGMAN. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* [online]. 2005, **16**(12), 939-944 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0956-7976. Dostupné z: [doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x)
- [29] DUCKWORTH, Angela Lee a Margaret L. KERN. A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality* [online]. 2011, **45**(3), 259-268 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00926566. Dostupné z: [doi:10.1016/j.jrp.2011.02.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004)

- [30] DUCKWORTH, Angela Lee a Stephanie M. CARLSON. Self-Regulation and School Success. In: SOKOL, Bryan W., Frederick M. E. GROUZET a Ulrich MÜLLER, ed. *Self-Regulation and Autonomy* [online]. Cambridge University Press, 2013, 2013-11-18, s. 208-230 [cit. 2023-02-13]. ISBN 9781139152198. (elektronická verzia). Dostupné z: doi:10.1017/CBO9781139152198.015
- [31] DUCKWORTH, Angela L., Betty KIM a Eli TSUKAYAMA. Life Stress Impairs Self-Control in Early Adolescence. *Frontiers in Psychology* [online]. 2013, 3 [cit. 2023-02-24]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2012.00608
- [32] DUCKWORTH, Angela L., Tamar Szabó GENDLER a James J. GROSS. Self-Control in School-Age Children. *Educational Psychologist* [online]. 2014, 49(3), 199-217 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0046-1520. Dostupné z: doi:10.1080/00461520.2014.926225
- [33] DUNOVSKÝ, Jan. (1999). *Sociální pediatrie*. 1 vyd. Praha: GRADA, 1999. ISBN 80-7169-254-928.
- [34] EISENBERG, Nancy, Angela L. DUCKWORTH, Tracy L. SPINRAD a Carlos VALIENTE. Conscientiousness: Origins in childhood?. *Developmental Psychology* [online]. 2014, 50(5), 1331-1349 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1939-0599. Dostupné z: doi:10.1037/a0030977
- [35] ELIAS, Steven M. a Scott MACDONALD. Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology* [online]. 2007, 37(11), 2518-2531 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0021-9029. Dostupné z: doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x
- [36] FISHBACH, Ayelet a Aparna A. LABROO. Be better or be merry: How mood affects self-control. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2007, 93(2), 158-173 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.93.2.158
- [37] FONSECA, Jodie, et al. UNICEF - New threats to early childhood development: Children affected by HIV/AIDS. *Africa's Future, Africa's Challenge*, [online]. 2008, 93(2), 158-173 [cit. 2023-02-13]. ISBN 9780821368862. (elektronická verzia). Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=scMyMPsfg6gC&oi=fnd&pg=PA93&>

ots=pN28b6_1_o&sig=blx1lNrPJfePacxAt6mdGfJHPwU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- [38] FUJITA, Kentaro. On Conceptualizing Self-Control as More Than the Effortful Inhibition of Impulses. *Personality and Social Psychology Review* [online]. 2011, **15**(4), 352-366 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1088-8683. Dostupné z: doi:10.1177/1088868311411165
- [39] GAILLIOT, Matthew T., Seth A. GITTER, Michael D. BAKER a Roy F. BAUMEISTER. Breaking the Rules: Low Trait or State Self-Control Increases Social Norm Violations. *Psychology* [online]. 2012, **03**(12), 1074-1083 [cit. 2023-02-13]. ISSN 2152-7180. Dostupné z: doi:10.4236/psych.2012.312159
- [40] GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 9780745696683.
- [41] GILLEBAART, Marleen. The ‘Operational’ Definition of Self-Control. *Frontiers in Psychology* [online]. 2018, **9** [cit. 2023-02-13]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <https://doi:10.3389/fpsyg.2018.01231>
- [42] GOTTFREDSON Michael a Travis HIRSCHI. Substantive Positivism and the Idea of Crime. *Rationality and Society* [online]. 1990, **2**(4), 412-428 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1043-4631. Dostupné z: <https://doi:10.1177/1043463190002004002>
- [43] GROSS, James J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry* [online]. 2015, **26**(1), 1-26 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1047-840X. Dostupné z: doi:10.1080/1047840X.2014.940781
- [44] HABIBI, Mojtaba, Karineh TAHMASIAN a Laura FERRER-WREDER. Self-Efficacy in Persian Adolescents: Psychometric Properties of a Persian Version of the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C). *International Perspectives in Psychology* [online]. 2014, **3**(2), 93-105 [cit. 2023-02-23]. ISSN 2157-3883. Dostupné z: doi:10.1037/a0036059
- [45] HAVIGHURST, Robert J. Human development and education. 1953. ISBN 223047
- [46] HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-4674-6

- [47] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Pro rodiče. Praha: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978- 80-247-2206-1.
- [48] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
- [49] CHUI, Wing Hong a Heng Choon Oliver CHAN. Self-control, School Bullying Perpetration, and Victimization among Macanese Adolescents. *Journal of Child and Family Studies* [online]. 2015, **24**(6), 1751-1761 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1062-1024. Dostupné z: <https://doi:10.1007/s10826-014-9979-3>
- [50] INZLICHT, Michael, Kaitlyn M. WERNER, Julia L. BRISKIN a Brent W. ROBERTS. Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology* [online]. 2021, **72**(1), 319-345 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: <https://doi:10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- [51] JANOUŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 1992, 36.5: 385-398. ISSN 0009-062X
- [52] JEDLIČKA, Richard, et al. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Grada Publishing as, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5
- [53] KANDEMIR, Mehmet. Reasons of Academic Procrastination: Self-regulation, Academic Self-efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014, 152, 188-193 [cit. 2023-02-28]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.179
- [54] KIVETZ, Ran a Anat KEINAN. Repenting Hyperopia: An Analysis of Self-Control Regrets. *Journal of Consumer Research* [online]. 2006, **33**(2), 273-282 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0093-5301. Dostupné z: doi:10.1086/506308
- [55] KLASSEN, Robert M., Lindsey L. KRAWCHUK a Sukaina RAJANI. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* [online]. 2008, **33**(4),

- 915-931 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1016/j.cedpsych.2007.07.001
- [56] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. PORTÁL sro, 2008. ISBN 978-80-262-0643-9
- [57] KRUEGER, Norris F. a Peter R. DICKSON. Perceived Self-Efficacy and Perceptions of Opportunity and Threat. *Psychological Reports* [online]. 1993, **72**(3_suppl), 1235-1240 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.2466/pr0.1993.72.3c.1235
- [58] LABÁTH, Vladimír, et al. *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4
- [59] LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Grada publishing as, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
- [60] LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company, 1984.
- [61] LENT, Robert W., Steven D. BROWN a Gail HACKETT. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* [online]. 1994, **45**(1), 79-122 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00018791. Dostupné z: doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- [62] LI, Jian-Bin, Yayouk E WILLEMS, F. Marijn STOK, Maja DEKOVIĆ, Meike BARTELS a Catrin FINKENAUER. Parenting and Self-Control Across Early to Late Adolescence: A Three-Level Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science* [online]. 2019, **14**(6), 967-1005 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1745-6916. Dostupné z: doi:10.1177/1745691619863046
- [63] LIANG, Zi-Qin, Kai DOU, Jian-Bin LI, Yu-Jie WANG a Yan-Gang NIE. Linking Self-Control to Negative Risk-Taking Behavior among Chinese Late Adolescents: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2022, **19**(13) [cit. 2023-02-23]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph19137646

- [64] LOMBROSO, Paul J. a AMY F.T. ARNSTEN. Development of the Cerebral Cortex: XIV. Stress Impairs Prefrontal Cortical Function. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [online]. 1999, **38**(2), 220-222 [cit. 2023-02-24]. ISSN 08908567. Dostupné z: doi:10.1097/00004583-199902000-00024
- [65] MACEK, Petr. Adolescence. 2. vyd. Praha. *Portál*, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [66] MISHRA, Rachna a Vanita SONDHI. Fostering Resilience among Orphaned Adolescents through Institutional Care in India. *Residential Treatment for Children & Youth* [online]. 2019, **36**(4), 314-337 [cit. 2023-02-24]. ISSN 0886-571X. Dostupné z: doi:10.1080/0886571X.2018.1535286
- [67] MISCHEL, Walter, Yuichi SHODA a Philip K. PEAKE. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1988, **54**(4), 687-696 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.54.4.687
- [68] MISCHEL, Walter. The marshmallow test: Why self-control is the engine of success. New York: Little, Brown, 2015. ISBN 978-0-316-42390-8
- [69] MOFFITT, Terrie E., Louise ARSENEAULT, Daniel BELSKY, et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences* [online]. 2011, **108**(7), 2693-2698 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0027-8424. Dostupné z: doi:10.1073/pnas.1010076108
- [70] MOFFITT, Terrie,; Caspi, AVSHALOM, a Richie POULTON. Lifelong Impact of Early Self-Control. *American Scientist* [online]. 2013, **101**(5) [cit. 2023-02-13]. ISSN 0003-0996. Dostupné z: doi:10.1511/2013.104.352
- [71] MURAVEN, Mark, Dianne M. TICE a Roy F. BAUMEISTER. Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1998, **74**(3), 774-789 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.74.3.774
- [72] MURAVEN, Mark. Autonomous self-control is less depleting. *Journal of Research in Personality* [online]. 2008, **42**(3), 763-770 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00926566. Dostupné z: doi:10.1016/j.jrp.2007.08.002

- [73] MURIS, Peter. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* [online]. 2001, **23**(3), 145-149 [cit. 2023-02-13]. ISSN 08822689. (elektronická verzia). Dostupné z: [https://doi:10.1023/A:1010961119608](https://doi.org/10.1023/A:1010961119608)
- [74] MURIS, Peter. Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences* [online]. 2002, **32**(2), 337-348 [cit. 2023-02-13]. ISSN 01918869. Dostupné z: [doi:10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- [75] MYŠKOVÁ, Lucie. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2018, [cit. 2023-01-22]. ISBN 0027-8424 (elektronická verzia). Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/e403-218.html>
- [76] PARAJULI, Niranjana, Mutturaj SHINDHE a Balaram PRADHAN. Effect of Surya Namaskara (Sun Salutation) on mental health, self-control and mindfulness of adolescent school children. *Complementary Therapies in Clinical Practice* [online]. 2023, **50** [cit. 2023-02-23]. ISSN 17443881. Dostupné z: [doi:10.1016/j.ctcp.2022.101691](https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2022.101691)
- [77] PATTON, George C, Susan M SAWYER, John S SANTELLI, et al. Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet* [online]. 2016, **387**(10036), 2423-2478 [cit. 2023-02-13]. ISSN 01406736. Dostupné z: [doi:10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- [78] PECHORRO, Pedro, Matt DELISI, Rui ABRUNHOSA GONÇALVES a João PEDRO OLIVEIRA. The Role of Low Self-Control as a Mediator between Trauma and Antisociality/Criminality in Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 2021, **18**(2) [cit. 2023-02-23]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: [doi:10.3390/ijerph18020567](https://doi.org/10.3390/ijerph18020567)
- [79] PECHORRO, Pedro, Rui ABRUNHOSA GONÇALVES, Ricardo BARROSO, Jorge QUINTAS a Matt DELISI. Triarchic psychopathic traits versus self-control: Comparing associations with youth antisocial outcomes. *Criminal Behaviour and*

- Mental Health* [online]. 2022, **32**(4), 267-278 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0957-9664. Dostupné z: doi:10.1002/cbm.2252
- [80] PERRIG, Walter J. a Alexander GROB, ed. *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness* [online]. Psychology Press, 2013 [cit. 2023-02-13]. ISBN 9781410605412. (elektronická verzia). Dostupné z: <https://doi:10.4324/9781410605412>
- [81] PETERSON, Christopher, et al. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. [online]. Oxford University Press, 2004. [cit. 2023-01-22]. ISBN 978-0-19-516701-6 (elektronická verzia). Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vKzmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=PETERSON,+Christopher,+et+al.+Character+strengths+and+virtues:+A+handbook+and+classification.+Oxford+University+Press,+2004.&ots=sSlj8En5A2&sig=dFAoHHySXUz1Sxs7SFbiiL9Zmlk&redir_esc=y#v=onepage&q=PETERSON%2C%20Christopher%2C%20et%20al.%20Character%20strengths%20and%20virtues%3A%20A%20handbook%20and%20classification.%20Oxford%20University%20Press%2C%202004.&f=false
- [82] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8579-2.
- [83] RICHMOND-RAKERD, Leah S., Avshalom CASPI, Antony AMBLER, et al. Childhood self-control forecasts the pace of midlife aging and preparedness for old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences* [online]. 2021, **118**(3) [cit. 2023-02-13]. ISSN 0027-8424. Dostupné z: doi:10.1073/pnas.2010211118
- [84] ROSENBAUM, Michael a Tammie RONEN. Emotional Well-Being and Self-Control Skills of Children and Adolescents: The Israeli Perspective. In: KEYES, Corey L.M., ed. *Mental Well-Being* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 2013, 2013-10-03, s. 209-229 [cit. 2023-02-23]. ISBN 978-94-007-5194-1. (elektronická verzia). Dostupné z: doi:10.1007/978-94-007-5195-8_10
- [85] ROTHBART, Mary K., Lesa K. ELLIS, M. ROSARIO RUEDA a Michael I. POSNER. Developing Mechanisms of Temperamental Effortful Control. *Journal of Personality* [online]. 2003, **71**(6), 1113-1144 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/1467-6494.7106009

- [86] SCHUNK, Dale, H. a Judith, L. MEECE. Self-efficacy development in adolescence. In: PAJARES, Frank. a Tim, URDAN. Self-efficacy beliefs of adolescents. [online]. Greenwich, Connecticut: IAP-Information age publishing, Inc. 2006, s. 71 – 96 [cit. 2023-02-28]. ISBN 9781593113674. (elektronická verzia). Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=P_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA71&dq=schunk+2006+Self-efficacy+development+in+adolescence&ots=rjPLw-HhzQ&sig=EASRWOHiYa5Vvgs3Ev05t6gKEpM&redir_esc=y#v=onepage&q=schunk%202006%20Self-efficacy%20development%20in%20adolescence&f=false
- [87] SCHUNK, Dale H. a Frank PAJARES. The Development of Academic Self-Efficacy. In: *Development of Achievement Motivation* [online]. Elsevier, 2002, s. 15-31 [cit. 2023-02-13]. ISBN 9780127500539. (elektronická verzia). Dostupné z: [doi:10.1016/B978-012750053-9/50003-6](https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6)
- [88] SMART, Diana; VASSALLO, Suzanne. Patterns of antisocial behaviour from early to late adolescence. *Trends & issues in crime and criminal justice*. [online]. 2004. [cit. 2023-01-22]. ISSN 0-642-53856-5 (elektronická verzia). Dostupné z: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2004-12/apo-nid680.pdf>
- [89] SOBOTKOVÁ, Veronika, et al. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada Publishing as, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3
- [90] Statistický informační systém ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2022 [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [91] STEINBERG, Laurence; SILK, Jennifer S. Parenting adolescents. *Handbook of Parenting: Volume I: Children and Parenting*. [online]. Routledge, 2002. [cit. 2023-01-22]. ISBN 9781410612137 (elektronická verzia). Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2002-02629-004>
- [92] STEINBERG, Laurance. Risk Taking in Adolescence: What Changes, and Why?. *Annals of the New York Academy of Sciences* [online]. 2004, **1021**(1), 51-58 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00778923. Dostupné z: [doi:10.1196/annals.1308.005](https://doi.org/10.1196/annals.1308.005)
- [93] STRUNK, Kamden K. a Misty R. STEELE. Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Self-Handicapping in Predicting Student

- Procrastination. *Psychological Reports* [online]. 2011, **109**(3), 983-989 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.2466/07.09.20.PR0.109.6.983-989
- [94] SULDO, Shannon M. a Emily J. SHAFFER. Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment* [online]. 2007, **25**(4), 341-355 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0734-2829. Dostupné z: doi:10.1177/0734282907300636
- [95] ŠAFÁŘOVÁ, Michaela. Rizikové chování v adolescenci. Bannister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8
- [96] TANGNEY, June P., Roy F. BAUMEISTER a Angie Luzio BOONE. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality* [online]. 2004, **72**(2), 271-324 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- [97] THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6
- [98] URBÁNEK, Tomáš a Ivo ČERMÁK. Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie : Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 1997, roč. 1997, č. 3, s. 193-199. ISSN 0009-062X.
- [99] VAZSONYI, Alexander T. a Lara M. BELLISTON. The Cultural and Developmental Significance of Parenting Processes in Adolescent Anxiety and Depression Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 2006, **35**(4), 491-505 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0047-2891. Dostupné z: doi:10.1007/s10964-006-9064-3
- [100] VAZSONYI, Alexander T. a Gabriela KSINAN JISKROVA. On the development of self-control and deviance from preschool to middle adolescence. *Journal of Criminal Justice* [online]. 2018, **56**, 60-69 [cit. 2023-02-13]. ISSN 00472352. Dostupné z: doi:10.1016/j.jcrimjus.2017.08.005
- [101] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [102] VERA, Elizabeth M., et al. "Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents." *Professional School Counseling*, [online].

- 2004, vol. 8, no. 1, Oct. pp. 73+. Gale Academic OneFile, [cit. 2023-02-23]. ISSN 0957-9664. Dostupné z: link.gale.com/apps/doc/A123579436/AONE?u=anon~35a8d4c&sid=googleScholar&xid=e20a22a5
- [103] VĚTRÍŠEK, Jakub. Souvislosti mezi školní výkonovou motivací, self-efficacy, sebekontrolou a školním prospěchem u středoškolských studentů. Brno, Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D. [online]. 2020 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6lgtda/>
- [104] VOHS, Kathleen D. a Ronald J. FABER. Spent Resources: Self-Regulatory Resource Availability Affects Impulse Buying. *Journal of Consumer Research* [online]. 2007, **33**(4), 537-547 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0093-5301. Dostupné z: [doi:10.1086/510228](https://doi.org/10.1086/510228)
- [105] WIEGEROVÁ, Adriana, et al. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. SPN–Mladé letá, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4
- [106] WILLS, Thomas A., Carmen R. ISASI, Don MENDOZA a Michael G. AINETTE. Self-Control Constructs Related to Measures of Dietary Intake and Physical Activity in Adolescents. *Journal of Adolescent Health* [online]. 2007, **41**(6), 551-558 [cit. 2023-02-13]. ISSN 1054139X. Dostupné z: [doi:10.1016/j.jadohealth.2007.06.013](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.06.013)
- [107] WOOD, Robert a Albert BANDURA. Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review* [online]. 1989, **14**(3), 361-384 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0363-7425. Dostupné z: [doi:10.5465/amr.1989.4279067](https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067)
- [108] WRIGHT, John Paul a Kevin M. BEAVER. Do parents matter in creating self-control in their children? A genetically informed test of Gottfredson and Hirschi's theory of low self-control. *Criminology* [online]. 2005, **43**(4), 1169-1202 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0011-1384. Dostupné z: [doi:10.1111/j.1745-9125.2005.00036.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2005.00036.x)

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

%	Percento
Apod.	A podobne
ASE	Akademické self-efficacy
BSCS	Brief Self-Control Scale
Č.	Číslo
ČVO	Čiastková výskumná otázka
ESE	Emocionálne self-efficacy
H	Hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternatívna hypotéza
M	Priemer
Max	Maximum
Min	Minimum
MŠMT	Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy
N	Počet
Např.	Napríklad
S.	Strana
Sb.	Zbierky
SC	Sebakontrola
SCS	Self-Control Scale
SEQ-C	Self-Efficacy Questionnaire for Children
SD	Smerodajná odchýlka
SSE	Sociálne self-efficacy
TSE	Celkové self-efficacy

Tzn.	To znamená
t.j.	To jest
VO	Výskumná otázka

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Model činnostného pôsobenia človeka v triadickej recipročnej kauzalite (Bandura, 1997, s. 6).....	17
Obrázok 2 Spôsoby správania spojené s vývojom jedincov v dospievaní (Sobotková, 2014, s. 36).....	26

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1 Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a celkovej self-efficacy (vlastný výskum 2023)	53
Graf 2 Korelácia medzi úrovňou sebakontroly a akademickej self-efficacy (vlastný výskum 2023)	55
Graf 3 Korelácie medzi úrovňou sebakontroly a sociálnej self-efficacy (vlastný výskum 2023)	56
Graf 4 Korelácie medzi úrovňou sebakontroly a emocionálnej self-efficacy (vlastný výskum 2023)	58

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Výskumný súbor (vlastný výskum, 2023).....	37
Tabuľka 2 Vekové rozdelenie respondentov (vlastný výskum, 2023)	37
Tabuľka 3 Domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023).....	40
Tabuľka 4 Hodnoty premenných SC, TSE, ASE, SSE, ESE (vlastný výskum, 2023).....	44
Tabuľka 5 Výsledky vybraných položiek dotazníka BSCS (vlastný výskum, 2023).....	45
Tabuľka 6 Výsledky vybraných položiek dotazníka SEQ-C (vlastný výskum, 2023).....	46
Tabuľka 7 Výsledky vybraných položiek z akademickej domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023).....	47
Tabuľka 8 Výsledky vybraných položiek zo sociálnej domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023)	48
Tabuľka 9 Výsledky vybraných položiek z emocionálnej domény v dotazníku SEQ-C (vlastný výskum, 2023).....	49
Tabuľka 10 Znázornenie úrovne sebakontroly z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)...	49
Tabuľka 11 Znázornenie úrovne celkovej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)	50
Tabuľka 12 Znázornenie úrovne akademickej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)	51
Tabuľka 13 Znázornenie úrovne sociálnej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)	51
Tabuľka 14 Znázornenie úrovne emocionálnej self-efficacy z hľadiska veku (vlastný výskum, 2023)	52
Tabuľka 15 Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a TSE (vlastný výskum, 2023)	53
Tabuľka 16 Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a ASE (vlastný výskum, 2023)	54
Tabuľka 17 Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a SSE (vlastný výskum, 2023)	56
Tabuľka 18 Pearsonov koeficient korelácie u premenných SC a ESE (vlastný výskum, 2023)	57
Tabuľka 19 Vyhodnotenie hypotéz (vlastný výskum, 2023).....	63

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha P I: Informovaný súhlas

Príloha P II: Dotazník BSCS

Príloha P III: Dotazník SEQ-C

PRÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SÚHLAS



INFORMOVANÝ SOUHLAS K ÚČASTI NA VÝZKUMU

Název projektu: Sebekontrola u dětí a dospívajících ve výchovném ústavu

Hlavní řešitel: Marek Štec

Vedoucí práce: Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Vážený pane řediteli,

dovoluji si Vás požádat o souhlas s realizací výzkumu pro mou bakalářskou práci ve Vašem zařízení. Tématem práce je sebekontrola u dětí a dospívajících ve výchovném ústavu. Cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň sebekontroly a celkového, školního, sociálního a emocionálního self-efficacy dětí a dospívajících ve výchovném ústavu.

Co Vás čeká, v případě účasti ve studii?

- Výzkum bude probíhat v dopoledních hodinách ve Vašem zařízení.
- Žáci vyplní dotazník BSCS (měření úrovně sebekontroly – max 20 min).
- Žáci vyplní dotazník SEQ-c (měření úrovně self-efficacy – max 20 min).

Jaká jsou rizika účasti ve studii?

- Z výzkumu nevyplyvá žádné nebezpečí.

Jaké jsou benefity účasti ve studii?

- Každý žák získá zajímavou zpětnou vazbu a výsledky měření.
- Za účast ve studii nebude účastník nijak finančně odměněn.

Kde budou výsledky výzkumu prezentovány?

- Výsledky výzkumu budou zveřejněny v bakalářské práci.
- Žádné osobní údaje nebudou nikde zveřejněny a bude zachována anonymita žáků.
- Naměřená data budou sloužit pouze pro vědecké účely.

Co dělat, pokud máte nějaký dotaz?

- Pokud máte jakýkoliv dotaz, můžete se kdykoliv obrátit na řešitele výzkumu Marka Štece prostřednictvím emailu marekstec57@gmail.com nebo telefonního čísla +420 776 247 591.

Marek Štec
student Fakulty humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Já níže podepsaný/á **souhlasím** – **nesouhlasím***, aby se žáci zařízení _____ účastnili výzkumného šetření k bakalářské práci.

**Hodící se zakroužkujte*

Byl/a jsem informován/a o cílech, metodách, rizikách studie a také o tom, co se od výchovného zařízení a žáků očekává.

Porozuměl/a jsem tomu, že:

- 1) Prováděná studie je výzkumnou činností,
- 2) účast ve výzkumu je dobrovolná a mohu kdykoliv odstoupit,
- 3) získaná data budou uchována s ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR a budou anonymizována,
- 4) osobní údaje žáků se nebudou nikde vyskytovat, já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Datum: _____ Podpis ředitele školy: _____

PRÍLOHA P II: DOTAZNÍK BSCS

DOTAZNÍK BSCS

Pečlivě si přečti každou větu (ve spodní tabulce) a rozhodni, jak pravdivě o Tobě vypovídá. Čím více je věta pravdivá, tím více bodů k ní přiřaď. Neexistují správné či špatné odpovědi. Označ, prosím, křížkem tu odpověď na číselné stupnici, která vyjadřuje, jak moc Vás následující výroky charakterizují.

Pohlaví:

Chlapec

Dívka

Věk (v letech): _____

	1 Není pravda	2 Spíše není pravda	3 Tak na půl	4 Spíše je pravda	5 Je pravda					
Číslo výroku	Výrok					Není pravda 1	2	3	4	Je pravda 5
1.	Dokážu dobře odolat pokušení.									
2.	Je pro mě těžké zbavit se zlovyků.									
3.	Jsem líný/á.									
4.	Říkávám nevhodné věci.									
5.	Dělám i to, co je pro mě špatné, pokud je to zábava.									
6.	Odmítám věci, které jsou pro mě špatné.									
7.	Přeji si, abych měl/a větší sebekázeň.									
8.	Lidé by o mně řekli, že mám železnou sebekázeň.									
9.	Požitky a zábava mě občas zdržují od dokončení práce.									
10.	Dělá mi problém se soustředit.									
11.	Dokážu pracovat efektivně na dlouhodobých cílech.									
12.	Občas si nemůžu pomoci a dělám něco, i když vím, že je to špatné.									
13.	Často jedním, aniž bych promyslel/a všechny možnosti.									

Děkuji za vyplnění dotazníku.

PRÍLOHA P III: DOTAZNÍK SEQ-C

DOTAZNÍK SEQ-c

Pečlivě si přečti každou větu (ve spodní tabulce) a rozhodni se, jak si myslíš, že jsi v různých situacích zdatný/á. Neexistují správné či špatné odpovědi. Označ, prosím, křížkem tu odpověď na číselné stupnici, která vyjadřuje jak dobře zvládáš danou situaci.

Pohlaví:

Chlapec

Dívka

Věk (v letech): _____

Číslo výroku	Výrok	Vůbec 1	2	3	4	Velmi dobře 5
1.	Jak dobře zvládáš vyjadřovat své názory, když s tebou ostatní spolužáci nesouhlasí?					
2.	Nakolik se zvládáš rozveselit, když se ti stane něco nepříjemného?					
3.	Jak ti jde učení, když máš možnost věnovat se jiným zajímavým aktivitám?					
4.	Jak dobře se zvládáš znovu uklidnit poté, co jsi byl/a velmi vystrašený/á?					
5.	Jak snadno navazuješ nová kamarádství?					
6.	Jak snadno se zvládáš naučit na průběžný test?					
7.	Nakolik je pro tebe lehké bavit se s osobou, kterou neznáš?					
8.	Jak dobře zvládáš předcházet nervozitě?					
9.	Nakolik zvládáš každodenně dokončovat všechny své domácí úkoly?					
10.	Nakolik zvládáš v klidu spolupracovat se svými spolužáky?					
11.	Nakolik umíš držet na uzdě své emoce?					

12.	Nakolik se ti daří udržet pozornost během všech vyučovacích hodin?					
13.	Nakolik zvládáš říct ostatním, že to, co dělají, se ti nelíbí?					
14.	Nakolik dokážeš sám/sama sebe vnitřně povzbudit, když se cítíš na dně?					
15.	Nakolik zvládáš porozumět všem předmětům ve škole?					
16.	Jak dobře dokážeš povyprávět zábavnou historku kamarádům?					
17.	Nakolik se ti daří uspokojit nároky svých rodičů svými školními výsledky?					
18.	Nakolik zvládáš udržovat přátelství?					
19.	Nakolik dokážeš úspěšně potlačovat nepříjemné myšlenky?					
20.	Jak se ti obecně daří u písemek?					
21.	Nakolik dokážeš nemít obavy z toho, co se by se mohlo stát?					

Děkuji za vyplnění dotazníku.