

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FAKULTA PEDAGOGIKY**

**ZÁUJMY ADOLESCENTOV V ICH VOLNOM ČASE**

**2010**

**Karina Planková**

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FAKULTA PEDAGOGIKY**

**ZÁUJMY ADOLESCENTOV V ICH VOLNOM ČASE**

**Bakalárska práca**

Študijný program: pedagogika a vychovávateľstvo

Pracovisko (katedra/ústav): katedra pedagogickej a školskej psychológie

Konzultant: PaedDr. Anežka Hamranová, PhD.

**Nitra 2010**

**Karina Planková**

## **POĎAKOVANIE**

Touto cestou ďakujem pani PaedDr. Aneške Hamranovej, PhD za pomoc, podporu, odborné vedenie a cenné rady pri vypracovávaní bakalárskej práce.

## **ABSTRAKT**

Planková, Karina: Zájmy adolescentov v ich voľnom čase (bakalárska práca) / Karina Planková – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta pedagogická, Katedra pedagogickej a školskej psychológie. – Školiteľ: PaedDr. Anežka Hamranová, PhD. Nitra: PF, 2010, 42 s.

V mojej bakalárskej práci sa zaoberáme problematikou záujmov adolescentov v ich voľnom čase. Bakalárska práca má teoretický charakter a je zložená z troch kapitol, pričom každá kapitola predstavuje samostatný tematický okruh. V prvej kapitole sa zaoberáme problematikou voľného času adolescentov, základnými hľadiskami voľného času a školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami. V druhej kapitole sa zaoberáme záujmovou činnosťou a záujmovými aktivitami v čase mimo vyučovania. Charakterizujeme pojem, predmet a ciele štúdia metodiky záujmovej činnosti. V tretej kapitole sa zaoberáme periodizáciou a charakteristikou obdobia adolescencie. Rozoberáme vzťahy adolescentov - priateľské a partnerské, nástup do zamestnania, hodnoty a životné ciele adolescentov. Cieľom našej práce je poukázať na vplyv voľnočasových aktivít na rozvoj osobnosti jednotlivca u mladej dospelujúcej generácie.

**Kľúčové slová:** voľný čas, záujem, potreba, výchova, mládež, adolescencia, mimoškolské zariadenia.

## **ABSTRACT**

Planková, Karina : The Interests of the adolescents in their leisure time

( The Bachelor's work ) / Karina Planková – Constantine The Philosopher University in Nitra.

The Pedagogical Faculty, The Department of pedagogical and school psychology.-

- The Instructor : PaedDr. Anežka Hamranová, PhD. Nitra : PF, 2010, 42 pages.

In my bachelor's work we occupy with the problems of interests of the adolescents in their leisure time. The bachelor's work has the theoretical character and it consists of three chapters, where every of the chapter presents the separate thematical range.

In the first chapter we occupy with the problems of adolescents' leisure time, the basic point of views of leisure time and the school pedagogical – educational facilities.

In the second chapter we occupy with the leisure activities and interest activities in the time out off education. We characterize the term, subject and the aim of studying the methodology of leisure activity.

In the third chapter we occupy with periodization and character of the period in the adolescence. We analyse the realtionships, friendships and partnerships, starting in the employment, the values and life – goals of the adolescents.

The aim of our work is to point out the influence of leisure activities which develop the personality of individual in young adolescent generation.

Key words : leisure time, interest, need, upbringing, youth, extracurricular activities

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>1 VYMEDZENIE POJMU VOĽNÝ ČAS</b> .....	8
1.1 Základné hľadiská voľného času .....	9
1.2 Voľný čas v súčasnosti a jeho funkcie .....	11
1.3 Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia .....	13
<b>2 ZÁUJMOVÁ ČINNOSŤ A ZÁUJMOVÉ AKTIVITY V MIMOŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH</b> .....	16
2.1 Zájmy a zájmová činnosť .....	16
2.2 Príklady zájmových aktivít v dejinách výchovy .....	17
2.3 Pojem, predmet a ciele štúdia metodiky zájmovej činnosti .....	19
2.4 Odpočinkové a rekreačné činnosti vo výchove mimo vyučovania .....	20
2.5 Vedenie zájmovej činnosti .....	21
2.6 Legislatíva a dokumentácia v školskom klube detí .....	22
<b>3 ADOLESCENCIA</b> .....	24
3.1 Adolescencia v minulosti a dnes .....	24
3.2 Teoretické koncepcie adolescencie .....	26
3.2.1 Biologické koncepcie adolescencie .....	26
3.2.2 Koncept vývojovej úlohy .....	27
3.2.3 Adolescencia v poňatí K. Lewina a V. Bronfenbrennera .....	28
3.2.4 Adolescent v roli tvorcu vlastného vývoja .....	29
3.2.5 Adolescencia ako prijímanie nových rolí .....	30
3.3 Periodizácia a charakteristiky obdobia adolescencie .....	30
3.4 Vzťahy adolescentov .....	32
3.4.1 Vzťah k sebe .....	32
3.4.2 Vrstevnícke, priateľské a partnerské vzťahy .....	33
3.4.3 Vzťahy s rodičmi .....	35
3.5 Nástup do zamestnania .....	36
3.6 Identita .....	36
3.7 Hodnoty a životné ciele adolescentov .....	38
<b>ZÁVER</b> .....	39
<b>ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY</b> .....	40

## ÚVOD

Problematika voľného času patrí medzi najdiskutovanejšie otázky a zvlášť u mladých ľudí. No nie vždy je jednoduché si zvoliť činnosť, pri ktorej si oddýchneme a zároveň aj načerpáme nové sily. Využívanie voľného času je pre kultúrnosť ľudí určujúca. Sami vidíme, že mladí ľudia, ktorí majú možnosť pracovať v kolektívoch školskej či mimoškolskej činnosti alebo v strediskách voľného času, si už vedia systémovo organizovať svoj čas na študijný, výchovný, rekreačný a relaxačný. „Netápajú medzi ránom a nocou, neocitajú sa v prostredí negatívnych rovesníckych skupín. V drvivej väčšine sa ľudia takto vedení k racionálnemu využívaniu svojho voľného času uplatnia v živote v tých najrozmanitejších profesiách a väčšinou majú aj dobré medzľudské vzťahy . Sú to kompletní ľudia...“

Cieľom našej práce je poukázať na vplyv voľnočasových aktivít na rozvoj osobnosti jednotlivca u mladej dospelujúcej generácie. Bakalárska práca má teoretický charakter a je zložená z troch samostatných kapitol. V prvej kapitole sa zaoberáme vymedzením základných pojmov voľného času, základnými hľadiskami voľného času a funkciami voľného času. V druhej kapitole sa zaoberáme metodikou záujmovej činnosti, odpočinkovými a rekreačnými činnosťami v čase mimo vyučovania, vedením záujmovej činnosti, legislatívou a dokumentáciou v školskom klube detí. V tretej kapitole bakalárskej práce sa zaoberáme teoretickými koncepciami adolescencie, adolescentmi v roli tvorca vlastného vývoja, hodnotnými a životnými cieľmi adolescentov.

## 1 VYMEDZENIE POJMU VOĽNÝ ČAS

„ Voľný čas je čas na oddych, regeneráciu fyzických a psychických síl, na relaxáciu po skončení všetkých povinností, ktoré vyplývajú zo sociálnych rolí každého človeka. Voľný čas znamená priestor pre oddych, rekreáciu, zábavu, spoločenské aktivity, pre sebarealizáciu na základe vlastných potrieb, záujmov a podľa vlastných slov “(Kratochvíľová, 2000, s. 22-23). Rozhodujúcim kritériom sú slová „môžem”, „chcem” a „a mám chuť” – to znamená, možnosť širokej voľby oproti „musím” (Kouteková, 1999). Vo voľnom čase sa mladí ľudia i dospelí venujú aktivitám s rôznou hodnotou. „ Podľa obsahu sa aktivity vo voľnom čase delia na vzdelávacie, umelecké, nekreatívne, technické, spoločenské, športové a oddychové. Podľa prevládajúceho charekteru sa aktivity voľného času delia na tvorivé, pri ktorých je človek aktívny a na receptívne, pri ktorých je človek viac pasívny” (Hortár-Paška-Perhács, 2000, s. 487).

Objasňovaním pojmu voľný čas sa zaoberá veľa odborných publikácií. Pre naše účely je postačujúci, keď oddelíme od seba sféru povinností a sféru voľného času. Voľný čas možno chápať ako opak času potrebného na prácu a povinnosti a času potrebného k reprodukcii síl (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Je to čas, kedy si svoje činnosti môžeme slobodne vyberať, robíme ich dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia a uvoľnenia.

Podľa Pávkovej a kol. (1999) pod pojem voľný čas sa bežne zahrňujú odpočinok, rekreácia, zábava, záujmové činnosti, záujmové vzdelávanie, dobrovoľná spoločensky prospešná činnosť i časové straty s týmito činnosťami spojené. Z hľadiska detí a mládeže do voľného času nepatrí vyučovanie a činnosti s ním spojené, sebaobsluha, základná starostlivosť o zovňajšok a osobné veci, povinnosti spojené s chodom rodiny, domácnosti a výchovného zariadenia. Súčasťou voľného času nie sú ani činnosti zabezpečujúce biologickú existenciu človeka (jedlo, spánok, hygiena, zdravotná starostlivosť). Ale i z týchto činností si niekedy ľudia vytvoria záľubu (koníčka), čo je typické napríklad vo vzťahu k príprave jedla.

Podľa Hofbauera, B. (1994) špecifickou zvláštnosťou voľného času detí a mládeže (podľa Zmluvy o právach dieťaťa je dieťaťom jedinec mladší 18 rokov a za mládež je označovaná veková skupina 18-26 rokov) je to, že z výchovných dôvodov je žiaduce jeho pedagogické ovplyvňovanie. Deti nemajú ešte dostatok skúseností, nevedia sa orientovať vo všetkých oblastiach záujmových činností, potrebujú citlivé vedenie. Podmienkou účinnosti je, aby toto vedenie bolo nenásilné, aby boli ponúkané činnosti pestré a príťažlivé, účasť na nich dobrovoľná. Miera ovplyvňovania voľného času závisí od veku detí, ich mentálnej i sociálnej



vypelosti i od charakteru rodinnej výchovy. Prostredie, v ktorom deti trávia voľný čas, je veľmi rôznorodé. Môžu to byť domov, škola, rôzne spoločenské organizácie a inštitúcie. Mnoho detí prežíva svoje voľné chvíle na verejných priestranstvách, vonku na ulici, často bez akéhokoľvek dohľadu, dokonca i bez záujmu dospelých. To platí hlavne pre menšie deti žijúce vo veľkých mestách. Podľa Hájeka B., (1993) deti majú relatívne veľa voľného času. Spoločnosť by mala mať záujem na tom, ako deti svoj voľný čas trávia. Je samozrejmé, že na prvom mieste je to záležitosť rodiny. Názor, že výchovu detí vo voľnom čase naplno zabezpečí rodina, je však omyl. Pre túto funkciu má nielen nedostatok času, ale chýbajú jej aj potrebné materiály, vybavenie a odborná kvalifikácia. Niektoré tendencie k obmedzovaniu či rušeniu inštitúcií pre výchovu mimo vyučovania sú nedomyslené a škodlivé. A práve kvalitná výchova detí vo voľnom čase má výrazne preventívny význam.

## **1.1 Základné hľadiská voľného času**

Podľa Pávkovej a kol. (1999) na problematiku voľného času je možné sa dívať z rôznych hľadísk:

*Z ekonomického hľadiska* je dôležité, koľko prostriedkov spoločnosť investuje do zariadenia pre voľný čas, a akým spôsobom sa aspoň časť nákladov vráti. Z voľného času sa stalo odvetvie, ktoré je využívané ako pre výchovnú a vzdelávaciu činnosť tak komerčne. Priemysel voľného času je v tržných ekonomikách samostaným a väčšinou dobre prosperujúcim odvetvím, ktorý však často rezignuje na vzdelávacie ciele a kultiváciu osobnosti. Je zrejmé, že odpočínutý človek podá lepší pracovný výkon, lepšie zvláda medziľudské vzťahy na pracovisku. Pri záujmových činnostiach môžu ľudia získať nové vedomosti, ktoré môžu uplatniť i v profesii alebo pri rekvalifikácii.

*Z hľadiska sociologického a sociálnopsychologického* je dôležité sledovať, ako činnosti vo voľnom čase prispievajú k utváraniu medziľudských vzťahov, či pomáhajú tieto vzťahy kultivovať. Významná je i určitá možnosť kompenzácie vplyvov niektorých problémových rodín a úrovne sociálnej starostlivosti vo voľnom čase. Je typické, že spôsob využívania voľného času u detí je ovplyvnený sociálnym prostredím. Zvlášť silný vplyv rodiny. Školy, výchovné zariadenia i ďalšie subjekty majú možnosť tento nedostatok do určitej miery kompenzovať kvalifikovaným pedagogickým vedením.

*Z politického hľadiska* je dôležité zvážiť, do akej miery bude štát svojimi orgánmi zasahovať do voľného času obyvateľstva, aká bude školská politika, či rámci školskej sústavy bude

venovaná patričná pozornosť i zariadeniam pre ovplyvňovanie voľného času. Pri ovplyvňovaní voľného času detí a mládeže, by štát nemal narušovať jeho základné špecifiká.

Štátna zainteresovanosť o voľný čas detí a mládeže spočíva predovšetkým:

- v zakladaní, financovaní a ovplyvňovaní zariadení pre voľný čas detí a mládeže ,
- v pomoci organizáciám, spolkom pracujúcim s deťmi a mládežou,
- vo vytváraní podmienok pre uspokojovanie spontánnych aktivít detí a mládeže mimo organizovanú činnosť,
- vo vytváraní kladných postojov dospelých členov spoločnosti k detským aktivitám vo voľnom čase,
- v konštituovaní pedagogiky voľného času a prípravy profesionálnych i dobrovoľných pedagógov pre túto činnosť,
- v ochrane pred neprimeranou komerciou.

*Zdravotne-hygienické hľadisko* na využívanie voľného času predovšetkým sleduje, ako možno podporovať zdravý telesný i duševný vývin človeka. Zdravotníkov zaujíma usporiadanie režimu dňa, rešpektovanie krivky výkonnosti jedinca, hygiena prostredia i sociálnych vzťahov, hygieny duševného života. Správne využívanie voľného času sa pozitívne prejavuje v zdravotnom stave človeka.

*Pedagogické a psychologické hľadisko* berie do úvahy vekové a individuálne zvláštnosti a ich rešpektovanie vo voľnom čase. Zároveň je potrebné zväžiť, do akej miery a akým spôsobom činnosti vo voľnom čase prispievajú k uspokojovaniu biologických i psychických potrieb človeka. Pedagogické ovplyvňovanie voľného času by malo podporovať aktivitu detí a mládeže, uspokojovať ich potreby, sebarealizáciu, sociálne kontakty, pocit bezpečia a istoty. Činnosti vo voľnom čase konané na základe dobrovoľnej účasti a vhodným pedagogickým spôsobom, motivované a usmerňované poskytujú príležitosť pre rozvoj všetkých stránok osobnosti, telesných i duševných vlastností i sociálnych vzťahov.

Voľnému času venovali svoju pozornosť aj filozofovia, najmä tí, ktorí sa zaoberali výchovou. *Pohľad nemeckého mysliteľa Jozefa Piepera (1992):*

„ Voľný čas, prázdnota, je predovšetkým stav duše. Nie je daný len objektívnou skutočnosťou dovolenky či víkendu! ... Voľný čas je práve ne-aktivitou. Je mlčaním. Je nepriložením ruky k dielu. Samozrejme je treba prikladať ruky k dielu ..., ale musí byť i stav, keď sa nepustíme do práce, ale uvoľníme sa, sami seba uvoľníme, odovzdáme, ako sa odovzdávame v spánku.

... Musíme však zvážiť rozlíšenie, ktoré sa dnes javí ako zabudnuté, zotreté. Myslím rozlíšenie medzi prestávkou a voľným časom. Zmyslom prestávky je, že sa zotavím z práce kvôli práci. ...Ale zmysel voľného času je v niečom úplne inom. Zmyslom voľného času nie je, aby som mohol pracovať dlhšie a bez poruchy. ...ale aby i v pracovnej funkcii, ktorá ma obmedzuje na určitý aspekt reality a robí si nárok len na jeden určitý diel mojej duše, napriek tomu zostal človekom, to znamená, aby som si rozumel a realizoval sa ako bytosť, ktorá je zameraná na celok skutočnosti.”

## **1.2 Voľný čas v súčasnosti a jeho funkcie**

Postavenie a význam voľného času na začiatku 21.storočia predznamenal i dokumenty a aktivity prijaté a realizované v posledných dekádach predchádzajúceho storočia. Za jednu z najdôležitejších možno považovať Chartu výchovy pre voľný čas, schválenú prostredníctvom svetového združenia pre rekreáciu a voľný čas v decembri 1993. (Hofbauer, B.,:1999, č.1-2, s.2-5). CHARTA výchovy pre voľný čas má za cieľ informovať vlády, nevládne organizácie i systémy o význame a prínosoch voľného času, výchovy vo voľnom čase a výchovy pre voľný čas. Z hľadiska charakteristiky voľného času ako základného sociálneho a pedagogického faktoru sú dôležité nasledovné state:

- voľný čas a voľnočasové aktivity predstavujú špecifickú oblasť ľudského života, prinášajú človeku zvláštny prospech, radosť zo slobody, priestor pre tvorivosť, uspokojenie, potešenie, šťastie ako aj možnosti sebavyjadrenia a činnosti, ktoré v sebe zahŕňujú prvky telesné, duševné, sociálne, umelecké a duchovné,
- voľný čas predstavuje jeden z najdôležitejších zdrojov osobnostného, spoločenského a ekonomického rozvoja a významne prispieva ku kvalite života,
- voľný čas podporuje celkové zdravie a pohodu,

- voľný čas je základným ľudským právom a nikomu nesmie byť odopieraný na základe pohlavia, sexuálnej orientácie, veku, rasy, náboženstva, viery, zdravotného stavu, postihnutia alebo ekonomického postavenia,
- rozvoju voľného času napomáha zabezpečenie základných životných podmienok, ako je bezpečie, obydlie, potrava, zdroj finančných prostriedkov, vzdelanie, rovnosť a sociálna spravodlivosť,
- ľudská spoločnosť je zložitý a vzájomne mnohonásobne prepojený systém a voľný čas nemožno oddeliť od iných životných cieľov,
- pre mnoho súčasných spoločností je charakteristická rastúca nespokojnosť, stres, nuda, nedostatok pohybu, strata tvorivosti a odsudzenie medzi ľuďmi. Všetky tieto problémy možno znižovať prostredníctvom voľnočasových aktivít,
- v mnohých spoločnostiach na celom svete prebiehajú zásadné socio-ekonomické transformačné procesy, vedúce k významným zmenám v množstve voľného času, ktorý má jedinec počas života k dispozícii (Pávková, 1999).

Význam voľného času pre jednotlivca i spoločnosť je daný funkciami, ktoré má a ktoré je potrebné v praxi rešpektovať a realizovať:

- a) *Zravitno-hygienická* – (kompenzačná, odpočinková, resp. rekreačná) jej obsahom sú aktivity umožňujúce regeneráciu psychických a fyzických síl, ktoré človek vynakladá najmä pri plnení si svojich povinností (práce, štúdium).
- b) *Formatívno výchovná* – vo voľnom čase ďalej integrálne prebieha výchovno-vzdelávací proces a sebavzdelávací proces. Nadväzuje na výchovu v rodine, v škole a iných edukačných prostrediach.
- c) *Seberealizačná funkcia* – voľný čas vytvára možnosti na uspokojovanie špecifických, individuálnych potrieb, záujmov každého človeka. Je typický širokou paletou rôznych aktivít, ktoré pokiaľ majú racionálny charakter, kultivujú osobnosť človeka.
- d) *Socializačná funkcia* – tým, že človek v rámci voľného času vstupuje do nových sociálnych sektorov, stáva sa členom mnohých sociálnych skupín, nadväzuje nové sociálne vzťahy, čím sa v konečnom dôsledku jeho proces socializácie spestruje, skvalitňuje, prehĺbuje.
- e) *Preventívna funkcia* - zmysluplné využívanie voľného času je účinnou prevenciou vzniku rôznych sociálno-patologických javov. Tieto ohrozujú nielen jednotlivca, ale v konečnom dôsledku i ostatných členov spoločnosti. Racionálne využívanie voľného

„ Dôležitú úlohu pri prevencii sociálnej patológie zohrávajú zariadenia pre výchovu mimo vyučovania, pretože väčšina prejavov deviantného správania mládeže je uskutočňovaná vo voľnom čase v rovesníckych skupinách. Vytváranie dostatočných možností k pozitívnym voľnočasovým aktivitám, pestovanie právnych postojov k voľnému času ako k významnej individuálnej a spoločenskej hodnote zapájania detí a mládeže do pravidelnej záujmovej činnosti je nevyhnutným predpokladom pri zamedzovaní toxikománie kriminality a iných nežiaducich javov.” (Hroncová, J.,: 1996, s.92).

### **1.3 Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia**

V zmysle § 113 Z z. č. 245/2008 školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami sú:

- a) školský klub detí
- b) školské stredisko záujmovej činnosti
- c) centrum voľného času
- d) školský internát
- e) školské hospodárstvo
- f) stredisko odbornej praxe

#### **Školský klub detí**

V zmysle § 114 Z z. č. 245/2008 zabezpečuje pre deti, ktoré plnia školskú dochádzku v základnej škole, nenáročnú záujmovú činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu, na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie ich záujmov v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Školský klub detí sa člení na oddelenia spravidla podľa veku detí, pričom ich počet v oddelení je spravidla zhodný s počtom žiakov v príslušnej triede podľa (§ 29 ods.5) najviac však 25; počet detí v oddeleniach pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je rovnaký ako v triedach, v ktorých sa vzdelávajú.

### **Školské stredisko záujmovej činnosti**

V zmysle § 115 Z z. č. 245/2008 školské stredisko záujmovej činnosti zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia pre deti oddychové a záujmové činnosti v ich voľnom čase. Školské stredisko záujmovej činnosti sa člení na záujmové útvary alebo športové útvary spravidla podľa veku alebo záujmu detí, pričom ich počet v príslušnom záujmovom útvare alebo športovom útvare je najviac 22.

### **Centrum voľného času**

V zmysle § 116 Z z. č. 245/2008 centrum voľného času zabezpečuje podľa výchovného programu školského zariadenia výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť detí, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Centrum voľného času usmerňuje rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na rozvíjanie a zdokonaľovanie ich praktických zručností, podieľa sa na formovaní návykov užitočného využívania ich voľného času a zabezpečuje podľa potrieb súťaže detí základných a stredných škôl.

### **Školský internát**

V zmysle § 117 Z z. č. 245/2008 školský internát zabezpečuje deťom materských škôl výchovno-vzdelávaciu činnosť, ubytovanie a stravovanie. Školský internát svojím výchovným programom školského zariadenia nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy v čase mimo vyučovania a úzko spolupracuje s rodinou dieťaťa alebo žiaka. Vytvára podmienky pre uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít.

### **Školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe**

V zmysle § 118 Z z. č. 245/2008 školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe sú školské zariadenia, ktoré zabezpečujú praktické vyučovanie žiakov strednej odbornej školy. Školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe môžu zabezpečovať aj praktické vyučovanie iných fyzických osôb. Školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe poskytujú vedomosti, praktické zručnosti, návyky na získanie schopností pre výkon povolania, pričom nadväzujú na vedomosti, zručnosti a schopnosti nadobudnuté počas vzdelávania v strednej odbornej škole. Školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe uskutočňujú vzdelávanie podľa štátnych vzdelávacích programov podľa § 6 ods. 4 príslušnej skupiny odborov vzdelávania, pritom

spolupracujú so strednou odbornou školou, ktorá pre žiakov zabezpečuje teoretické vzdelávanie.

## 2 ZÁUJMOVÁ ČINNOSŤ A ZÁUJMOVÉ AKTIVITY V ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH

Zájmová činnosť je popri profesionálnej činnosti, všeobecnej a odbornej príprave na ňu najvýznamnejšou činnosťou, v ktorej sa uskutočňuje sociálny rozvoj jednotlivca (Žbirková, V., 1986). Má veľký význam pre celkový rozvoj osobnosti človeka. Pojem zájmová činnosť pozostáva z dvoch častí: *záujem* a *činnosť*.

*Terminologický slovník pedagogickej psychológie (1997, s. 434)* o záujme píše ako o špecifickej zameranosti osobnosti, sústredenej pozornosti na určitú vec, činnosť. Činnosťami dávame príležitosť ku konkrétnym skúsenostiam. Činnosťami sa budí záujem o pokusy, pozorovanie javov z prírody, počítanie a iné. Keďže záujem povzbudzuje k činnosti a v činnosti samotnej na základe potrieb, vlôh, schopností, citových vzťahov a podmienok prostredia vzniká a prehlbuje sa, má význam i v pedagogickej príprave na aktívny a tvorivý šťastný život každého z nás i na voľbu povolania našich detí a mládeže. Vo výchove a vzdelávaní mimo vyučovania i v náplni voľného času má svoje trvalé miesto. Zájmová činnosť podobne ako záujmy môže byť zameraná na najrozmanitejšie oblasti ľudskej činnosti. Organizuje sa hlavne v týchto oblastiach: spoločenské vedy, prírodné vedy, technika, ekológia, programovanie a výpočtová technika, kultúra a umenie, šport, turistika, ochrana človeka a prírody. Je to činnosť cieľavedomá, zameraná na uspokojovanie a rozvoj individuálnych i spoločenských potrieb a záujmov detí, mládeže i dospelých. Vo voľnom čase pomáha teda odkrývať nadanie, talent osobnosti, utvárať a formovať jeho schopnosti, zručnosti a návyky, v oblasti spoločenskovednej, prírodovednej, technickej, kultúrno-umeleckej, športovej, turistickej či brannej.

### 2.1 Zájmy a zájmová činnosť

Podľa Jiřiny Pávkovej, Aleny Pavlíkovej a Bedřicha Hájeka (1999) záujmy môžeme deliť podľa úrovne činnosti, časového trvania, koncentrácie, spoločenskej hodnoty a tradične podľa obsahu.

Delenie podľa úrovne činnosti rozoznávame záujmy a následne i činnosti, ktoré môžeme označiť ako aktívne (produktívne) a receptívne. Aktívnymi sa označujú záujmy, pri ktorých jedinec sám vyvíja činnosť a produkuje nejaké hodnoty, zaoberá sa aktívne predmetom svojho záujmu. Obidve činnosti sa môžu dopĺňať a prelínať.



U receptívnych záujmoch je nebezpečie pasivity a konzumného vzťahu. Intenzitou záujmu sa určuje jeho kvalita. Môžeme rozlišovať záujmy hlboké a povrchné. Hĺbkou rozumieme úsilie, ktoré jedinec vynakladá na uspokojenie záujmu. Hlboké záujmy silne jedinca ovplyvňujú a pôsobia na neho, rozvíjajú poznanie, zdokonaľujú vedomosti, obohacujú citový život. Z *hľadiska časového trvania* hovoríme o krátkodobých, dočasných, prechodných záujmoch, ich opakom sú záujmy trvalé. Intenzita záujmu a dĺžka jeho trvania je výrazne ovplyvnená vývojom jedinca a jeho dospievaním. *Delenie podľa stupňa koncentrácie* rozlišujeme záujmy jednostranné a mnohostranné. Je však zjednodušením prehlásiť mnohostranné záujmy za povrchné a jednostranné záujmy za hlboké. Z *hľadiska spoločenských noriem* môžeme používať označenie záujmy žiaduce („hodnotné“) a záujmy nežiaduce, ktoré sa nezlučujú s obecnými platnými spoločenskými normami, hodnotami. Spoločensky ovplyvňovaná záujmová činnosť vedie k spoločensky žiaducemu rozvoju osobnosti, talentu, aktívnemu životnému štýlu, naopak voľný čas nenaplnený záujmom môže byť príčinou patologického správania. Výchova k zdravému a spoločensky žiaducemu užívaniu voľného času v detstve je efektívnejšia a lacnejšia než následná prevýchova narušených jedincov. *Delenie podľa obsahu* na záujmové činnosti spoločenskovedné, pracovno-technické, prírodovedno-ekologické, esteticko-výchovné, športové a turistické. Významné miesto dnes majú činnosti spojené s informačnými technológiami. Záujmy detí sa menia, veľa krúžkov s tradičnými záujmovými činnosťami nemá dostatok záujemcov, objavujú sa však nové záujmy podmienené rozvojom techniky, ale aj literatúrou. Zariadenia výchovy mimo vyučovania, nové trendy (často módné) v záujmovej činnosti nemôžu ignorovať, ale majú ich podchytiť a využiť vo svojej ponuke.

## **2.2 Príklady záujmových aktivít v dejinách výchovy**

Z prameňov k dejinám výchovy v Európe vieme, že záujmová, vzdelávacia a hrová činnosť patrili i patria medzi všeobecne najobľúbenejšie činnosti detí, mládeže a dospelých v ich voľnom čase. Pojem sa postupne pokúšali objasniť: J. A. Komenský v 17. storočí a J. Lock v 18. storočí. U J. A. Komenského bola záujmová činnosť úzko prepojená s odpočinkom a zábavou, ale i činnosťami pracovnými a vzdelávacími v škole a vo voľnom čase. Podobne ako pre nás dnes i v jeho odkaze bol voľný čas mimoriadne dôležitou dobou v živote jedinca. Odvolával sa tu na múdrosť a citáty starovekých mysliteľov. Je niekoľko prvkov, ktoré *podľa J. A. Komenského* zohrávali významnú úlohu vo voľnom čase.

Na prvé miesto dával Komenský pohyb. Písal, že pohyb je základným prejavom človeka, je bytostný rys života detí, zakázať pohyb znamená pokaziť hru, zábavu. Teda v činnosti vo voľnom čase by sme tento prvok nemali opomenúť. Spontánnosť, sloboda rozhodovania u Komenského bolo učenie sa cez hrovú činnosť cestou zaujímavého poznávania aktívnych obrazov – zúčastniť sa a činnosti, či už pravidelnej, alebo nepravidelnej. Presadzuje sa v celom jeho konaní, v každej aktivite nachádzame vlastne v slobode rozhodovania zásadu dobrovoľnosti. Nik sa nehra z donútenia. Ak je dieťa donútené hrať sa, neteší ho hra.

J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, L. N. Tolstoj dokazovali okrem iného i to, ako môže škola a učiteľ podporiť rozvoj záujmov žiaka.

*V 19. storočí M. Montesoriová, H. Keyová a ďalší predstavitelia činných škôl do popredia dávali voluntaristický moment, žiakovu činnosť, výchovu činnosťou k činnosti, pričom sa usilovali vychádzať z individuálnej aktivity a záujmov žiaka. Na Slovensku predstavitelia činnnej školy prejavovali značný záujem o „žiaka a vzdelávanie hrou i jeho aktivity”. Boli to najmä projektová metóda, metódy individuálneho prístupu k žiakovi, metódy skupinovej práce i hry, ktoré hlboko siahali do výchovného procesu. V škole i vo výchove mimo vyučovania v regióne Trnavy, Prešova, Malaciek, Bratislavy, v Majcichove, v Bánovciach nad Bebravou, tu sa okrem iného venovala pozornosť záujmovej činnosti a intenzívne sa u uplatňovali i hrové činnosti ako významné výchovné prostriedky.*

Marxistická pedagogika myšlienky činnnej školy utlmila. Po roku 1948 sa už pokusy nerealizovali. Až po roku 1989 sa opäť opodstatnenosť uplatňovania myšlienok činnnej školy v exaktných a technických predmetoch dostala zaslúžene do popredia v teórii i v praxi.

Do popredia (*Cvik, P., 1993*) sa dostalo učenie cez hru:

- učenie sa tým, že niečo skúšame,
- učenie sa tým, že niečo modelujeme,
- učenie sa tým, že simulujeme (napodobňujeme) činnosť nejakého systému,
- učenie sa tým, že o veciach a procesoch diskutujeme a porovnávame ich.

Pod vplyvom uplatňovania zážitkového učenia sa naše školy humanizujú, no ani zážitkové učenie, nie je samospasiteľské. Spoločnosť sa zmenila z industriálnej na informačnú. Vzdelávanie sa stalo súčasťou kultúry. Na výchove detí a mládeže vo voľnom čase sa dnes zúčastňuje mnoho inštitúcií zo štátnej a súkromnej sféry. Na prvom mieste je to škola, ďalej školské výchovno-vzdelávacie zariadenia (školské kluby detí, strediská záujmových činností, domovy mládeže, centrá voľného času, detské domovy, kultúrno-osvetové zariadenia).

### **2.3 Pojem, predmet a ciele štúdia metodiky záujmovej činnosti**

*Podľa Žbirkovej (1986) metodika záujmovej činnosti vychádza z pedagogickej disciplíny teória výchovy mimo vyučovania. Metodika záujmovej činnosti obsahuje určitý systém foriem, metód, pravidiel a prostriedkov záujmovej činnosti. Objasňuje zvláštnosti uplatňovania všeobecných zákonov výchovy a učenia pri vedení záujmových útvarov, realizácii záujmovej činnosti. Predmetom metodiky záujmovej činnosti je teda skúmanie, štúdium cieľov, obsahu, foriem, metód a prostriedkov záujmovej činnosti z hľadiska postupov práce vedúceho záujmového útvaru a žiaka ako objektu i subjektu výchovného pôsobenia. Metodika záujmovej činnosti zdôvodňuje najúčelnejšie a najefektívnejšie spôsoby a postupy uspokojovania, formovania a rozvíjania schopností, zručností, návykov, uplatňovania získaných poznatkov v praktickej činnosti jednak vo sfére kognitívnej, ale aj motorickej.*

*Cieľom štúdia metodiky záujmovej činnosti je pochopiť:*

- Spoločenskú podmienenosť rozvoja záujmov a záujmovej činnosti ako súčasť výchovy mimo vyučovania.
- Úlohu záujmov a záujmovej činnosti pri formovaní všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti.
- Podstatu a obsahové zameranie záujmovej činnosti žiakov základných a stredných škôl. Ide teda o metodické zvládnutie práce v záujmových útvaroch spoločenskovedných, prírodovedných, technických, esteticko-výchovných, športových, turistických a branných.
- Ciele a úlohy jednotlivých zložiek výchovy v záujmových útvaroch.
- Uplatňovať zásady a podmienky činnosti záujmových útvarov.
- Poznať a účelne využívať formy a metódy záujmových činností.
- Nadväznosť záujmovej činnosti na vyučovací proces v škole.

Záujmová činnosť detí a mládeže (Kratochvílová, E., 1993, s. 6) sa uskutočňuje prostredníctvom príležitostnej záujmovej činnosti a rekreačných aktivít formou jednorázových alebo cyklických podujatí, akcií pre všetkých záujemcov pri rôznych príležitostiach, ako sú: besedy, vychádzky, výlety, putovania, pochody, expedície, tábory, sústredenia a súťaže, prehliadky, olympiády, festivaly vo všetkých oblastiach záujmovej činnosti, kurzy, kultúrne, športové a iné podujatia, návštevy najrozličnejších podujatí (ako účastníci, diváci atď.) Prostredníctvom pravidelnej záujmovej činnosti, organizovanej ako činnosť stálych skupín – záujmových útvarov pod vedením vedúceho, ktorý je odborníkom v danej oblasti činnosti. Sem patria záujmové krúžky, kluby, oddielky, družstvá (v športovej činnosti), súbory, zbory, skupiny, (v kultúrno-umeleckej činnosti). Ďalej prostredníctvom individuálnej záujmovej činnosti, organizovanej ako práca s jednotlivcami individuálnej starostlivosti u nadaných a talentovaných ako aj zostávajúcích (napr. pri príprave na súťaž, riešení konkrétnych úloh). Prostredníctvom individuálnej činnosti neorganizovanej (spontánnej), ktorej sa venujú deti a mládež sami alebo spolu s rodičmi (napr. zostrojovanie modelov, práca na počítači). Individuálna záujmová činnosť často nadväzuje na záujmovú činnosť organizovanú, najmä na činnosť v záujmových útvaroch. Formatívny vplyv na osobnosť môže mať vtedy, keď skutočne vychádza zo záujmov detí a mládeže a spĺňa podmienky činnosti vo voľnom čase, najmä dobrovoľnosť účasti na základe vlastného záujmu, keď sa jej zúčastňujú a uskutočňujú ju s radosťou a očakávaním.

Podľa Kratochvílovej (1993) to vylučuje donucovanie, násilie, preťaženie detí a mládeže a podobné manipulatívne prístupy zo strany dospelých. Potom záujmová činnosť môže byť významným prostriedkom sebarealizácie, výchovy i sebavýchovy detí, mládeže i dospelých.

## **2.4 Odpočinkové a rekreačné činnosti vo výchove mimo vyučovania**

Podľa J. Pávkovej (1999) spôsob odpočinku a rekreácie má vplyv na utváranie spôsobu života jedinca, jeho hodnotovú orientáciu a v dospelosti i na pracovný výkon. Naučiť deti a mládež racionálne odpočívať je jednou z najvýznamnejších úloh výchovy i výchovy mimo vyučovania. Pojmy odpočinok a rekreácia sa v bežnom jazyku väčšinou zamieňajú. Odpočinkové činnosti sú veľmi pokojné, pohybovo aj psychicky nenáročné. Najznámejšou formou odpočinku je spánok. Rekreačné činnosti majú naopak charakter pohybových aktivít, najlepšie na zdravom čerstvom vzduchu. Odpočinkové a rekreačné činnosti pomáhajú odstraňovať únavu z vyučovania a kompenzujú jednostranné zaťaženie žiakov v škole.

Únava je fyziologický jav, ktorým sa organizmus bráni preťaženiu. Jeho podstatou sú zmeny funkcie mozgovej kôry. Útlmom nie sú postihnuté všetky oblasti mozgovej kôry, preto napríklad, dieťa unavené učením môže vykonávať inú činnosť a tým únavu odstráni. Školské vyučovanie vyvoláva u žiakov únavu fyzickú a psychickú. Odolnosť proti únave sa mení v súvislosti s vekom. Mladšie deti sa unavia skôr než staršie. Tiež v období puberty žiaci skôr podliehajú únave, čo súvisí s veľkými hormonálnymi zmenami a s nerovnomerným telesným vývojom. Tieto skutočnosti je nutné brať do úvahy pri zaraďovaní odpočinkových a rekreačných činností do režimu dňa. Žiaci, ktorí nemajú dostatok príležitosti k odpočinku a rekreácii, sú preťažovaní alebo majú pocit preťaženia. Reagujú väčšinou celkom prirodzene nepozornosťou, vzdorovitosťou, odmietaním poslušnosti. Niekedy však dochádza z týchto dôvodov i k závažným poruchám správania, napríklad klamú, podvádzajú, chodia za školu, utekajú z domova, túľajú sa, charakteristické sú prejavy agresivity či iné formy afektívneho správania. Jedinou ochranou pred preťažovaním žiakov a prostriedok k odstráneniu únavy z vyučovania je výdatný odpočinok a pohybová aktivita v čase mimo vyučovania. Zaraďovanie oboch typov činností je nutné z hľadiska zdravotného, psychologického i pedagogického.

## 2.5 Vedenie záujmovej činnosti

*Podľa B. Hájeka(1993)* spoločný záujem pedagóga a účastníka o záujmovú činnosť dokáže navodiť partnerský vzťah, v ktorom obaja zároveň dávajú i berú. Je dôležitý nielen predmet záujmu, dostatočné vybavenie pre činnosť, ale čím ďalej, tým viac i osobnosť vedúceho, spôsob ako dokáže navodiť spoločnú pracovnú atmosféru, vytvoriť priateľské, tvorivé ovzdušie, priaznivú sociálnu klímu.

Čo sa od dobrého vedúceho záujmoveho krúžku očakáva:

- základom je kladný vzťah k deťom posilnený zánietením pre danú záujmovú činnosť a podporený znalosťou metodiky jeho vedenia,
- vedúci záujmovej činnosti by mal mať organizačné schopnosti a mal by vedieť zorganizovať rôzne záujmové činnosti,
- mal by byť kreatívny, komunikatívny, mal by vedieť navodiť v skupine vzájomnú dôveru medzi účastníkmi záujmovej činnosti,
- mal by mať určitú dávku empatie a mal by byť poučený o bezpečnosti práce s deťmi.

*Podľa Pávkovej J. a kol. (1999)* funkcia vedúceho krúžku v čase mimo vyučovania spočíva predovšetkým v tom, že je radcom, inštruktorom a inšpirátorom činností, ktoré nenásilne využíva k navodeniu procesu učenia. Svojím každodenným výchovným pôsobením vedie deti k využívaniu voľného času hodnotným spôsobom. Tým obohacuje ich vzdelávanie o nové vedomosti, zručnosti a návyky v rôznych oblastiach, ovplyvňuje a kultivuje ich potreby a záujmy, rozvíja ich špecifické schopnosti, nadanie a upevňuje žiaduce charakterové vlastnosti. Vedúci krúžku má byť k deťom priateľský, má s nimi zdieľať radosť i úspech, objektívne zhodnotiť klady i zápory a povzbudiť. Pretože so žiakmi pracuje vo voľnom čase, ich vzťahy by nemali byť len formálne. Svoju autoritu si nebuduje vychovávateľ prísnyimi zákazmi, príkazmi a trestami, ale vyplýva z jeho lásky k deťom, z jeho odborných vedomostí i metodických schopností. Deti si vážia vedúceho krúžku, ktorý má široké všeobecné vzdelanie, dokáže sa orientovať v ich záujmoch a je pritom sám úspešný v niektorej zo záujmových činností. Pri riadení procesu učenia musí vedúci krúžku rešpektovať vekové odlišnosti. Všetky deti oceňujú kladný vzťah vedúceho krúžku k nim, s narastajúcim vekom dokážu hodnotiť i jeho pedagogické schopnosti a odbornú špecializáciu. Vedúci krúžku rozvíja záujem o nové vedomosti, zručnosti a celoživotné sebavzdelávanie.

## **2.6 Legislatíva a dokumentácia v školskom klube detí**

*Na základe vyhlášky Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 20. januára 1995 o školských kluboch detí, školských klubov detí pre žiakov základných škôl, špeciálnych základných škôl a žiakov, ktorí si plnia povinnú školskú dochádzku v osemročných gymnáziách, zriaďuje orgán štátnej správy v školstve, obec, cirkev, náboženská spoločnosť a iná právnická alebo fyzická osoba. V súlade s určenou sieťou školských zariadení. Klub detí možno zriadiť, ak sa prihlási najmenej 15 žiakov na pravidelnú dochádzku a pri zmenovom vyučovaní, ak sa prihlási najmenej 15 žiakov na jednu zmenu. Klub detí, do ktorého sa zaradia žiaci jednej školy, sa zriaďuje ako súčasť tejto školy. Ak klub detí slúži žiakom viacerých škôl, zriaďuje sa ako samostatný klub detí.*

**Čo je školský klub?** Je to výchovno- vzdelávacie zariadenie zriadené v (*zmysle zákona č. 28/1995 Zbierky zákonov*), ktorého činnosť je zameraná na uspokojovanie záujmov detí v čase mimo vyučovania.

Tak, ako sa pod vplyvom sociálneho prostredia, z ktorého dieťa pochádza, mení úroveň jeho myslenia a citových prejavov, tak sa i vplyvom spoločenských zmien mení nie poslanie školského klubu detí, ale formy práce. Podľa prieskumov voľný čas detí najviac pohlcuje televízia, vo veľkých mestách ulica, čím narastajú negatívne vplyvy na osobnosť dieťaťa, drogy, kriminalita, vytváranie asociálnych skupín...A práve tu je priestor na uplatnenie kreatívneho prístupu vychovávateľa k práci v školskom klube, aby oddychovou, rekreačnou a záujmovou činnosťou rozvíjal prirodzený talent u detí na spev, výtvarný a pohybový prejav spolu s prípravou na vyučovanie. Dieťa, ktoré dostane príležitosť robiť svoje obľúbené zamestnanie v rámci rozvrhu týždennej činnosti školského klubu detí a ktoré pozná i zmysel svojej práce, bude rado navštevovať školský klub. Ak klub splní svoje poslanie, nebudú klesať počty detí v jednotlivých oddeleniach, a nebude nutné znižovať stavy vychovávateľiek na jednotlivých druhoch škôl. Predísť tomu môžeme neustálym sebazvedávaním a rešpektovaním toho, že každé dieťa nám do rúk zverené predstavuje nesmiernu hodnotu. Úlohou vychovávateľa je túto hodnotu objaviť a rozvinúť.

„Ludstvo je povinné dať dieťaťu to najlepšie, čo má, aby uspokojovalo, rozvíjalo a obohacovalo život detí.“ *Citácia z Deklarácie práv dieťaťa z roku 1959.*

### 3 ADOLESCENCIA

Termín *adolescencia* je odvodený z latinského slovesa *adolescere* (*dorastať, dospievať, mohutnieť*). Ako termín označujúci určité obdobie života človeka bolo toto slovo použité po prvý krát v 15. storočí (Muuss, 1989). Pritom označenie *adolescenti* (typické pre psychológiu) sa v českom jazyku voľne zamieňa s označením *mládež* (charakteristickejšie pre sociológiu a pedagogiku). *Adolescencia* je dospievanie a mladosť súčasne, odlišuje sa od ostatných životných etáp a súčasne je vnútorne diferencovaná.

Trvalou charakteristikou *adolescencie* zostáva, že je považovaná za most medzi detstvom a dospelosťou. Z ontogenetického hľadiska je jej základným atribútom dokončenie pohlavného dozrievania, fyzický a duševný rozvoj (rast) a sociálne učenie v najširšom slova zmysle. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím detstva sa výraznejšie rozvíjajú základné schopnosti človeka ako symbol, anticipácia, zastupované učenie, sebareflexia a sebaregulácia (Bandura, 1986, 1989, cit. podľa Janouška, 1992; Bandura, 1995).

Z vývojového hľadiska sa až do 19. storočia *adolescencia* stotožňovala s pubertou. Dodnes to platí pre niektoré prírodné kultúry, ktoré sú založené na komunitnom usporiadaní. Kritériom zmeny spoločenského statusu a prijatím novej role tu bolo obvykle pohlavné dozrievanie, ktoré bolo často spojené s rituálmi i iníciačnými obradmi (Příhoda, 1967; Durkin, 1995). Prechod od detstva do dospelosti prebiehal veľmi rýchlo a bol založený najmä na učení napodobňovaním a priamou participáciou na dianie dospelých (Petersen, Leffert, 1992).

Rozvoj moderných spoločností vytvoril pre adolescentov neľahkú úlohu, ako porozumieť tomu, čo sa má v ich individuálnom vývoji stať, a ako to úspešne zvládnuť. *Adolescencia* tak získala v posledných desaťročiach zvláštny význam. Má svoj sociálny, ekonomický, pedagogický, zdravotný i kultúrny rozmer. Má tiež svoju sociálnu reprezentáciu a subjektívnu hodnotu, na jednej strane pre tých, ktorých sa bezprostredne týka, ale i pre generácie, ktoré už majú toto obdobie za sebou.

#### 3.1 Adolescencia v minulosti a dnes

*Adolescencia* je chápaná ako prípravné obdobie na dospelosť. V primitívnych spoločnostiach býval prechod do dospelosti obvykle deklarovaný iníciačným rituálom, pri ktorom mladý človek dokazoval svoju odvahu a odolnosť. Dospelosť tu bola viazaná na pohlavnú zrelosť a telesný rozvoj jednotlivca a ritualizovanie presne určovalo, odkedy sa stáva rovnocenným dospelým a akú rolu a status bude zastávať. Spoločenské zmeny, spojené s celkovým



zvyšovaním nárokov na jednotlivca, viedli v rozvinutých spoločnostiach k postupnému oddeleniu sveta dospelých od sociálneho života detí a k odlišnému poňatiu zložiek dospelosti.

Na prelome 19. a 20. storočia bola adolescencia vnímaná ako samostatná životná etapa, ktorej úlohou je, ako uvádzajú Langmeier a Krejčířová (1998; s. 142), „... poskytnúť čas a ochranu k postupnému zvládnutiu všetkých zložitých spoločenských úloh – „Wartezeit“ podľa M. Tramera, „obdobie psychosociálneho moratória“ podľa E. H. Eriksona“.

Od 50. rokov 20. storočia sa súbežne s meniacou sa spoločnosťou zmenil i život adolescentov a vzťah medzi nimi a dospelými sa začal formulovať explicitne - vytvorením novej legislatívy a nových inštitúcií pre dospievajúcich. Spoločnosť akceptovala dlhšie obdobie dospievania a Eriksonov koncept psychosociálneho moratória, ktorý umožnil adolescentom experimentovať v oblasti sociálnych rolí a interpersonálnych vzťahov. Ostrý kontrast tzv. kultúry mládeže, ktorá sa rozvinula proti kultúre dospelých, postupne slabol a hlavný prúd adolescentnej kultúry bol spoločnosťou čoraz viac tolerovaný (Havighurst, 1948; Wyn, White, 1997; cit. podľa Macek, Lacinová, 2006).

V dnešnej dobe už adolescencia nebýva vnímaná len ako prípravné obdobie na dospelosť, ale má psychologickú cenu sama o sebe. Predstavuje spoločensky atraktívnu životnú etapu s minimom spoločenských obmedzení, v ktorej adolescenti experimentujú v oblasti informácií, prežitkov, noriem, hodnôt, rolí, zodpovednosti a vzťahov. „...V adolescencii sa zakladá pocit autorstva vlastného života, prehlbuje sa vedomie vlastnej hodnoty a jedinečnosti...“ (Macek, 2003; s. 119).

Je to doba osvojovania a privlastňovania si rôznych rolí, doba pokusov a práva na hľadanie a sebadefinovanie. Poskytuje jednotlivcovi čas a možnosti, aby naplnil predpoklady stať sa dospelým v tých oblastiach, v ktorých to spoločnosť vyžaduje (Macek, 2003; Taxová, 1987; Vágnerová, 2000).

## 3.2 Teoretické koncepcie adolescencie

### 3.2.1 Biologické teórie adolescencie

Význam biologických faktorov pre adolescentný rozvoj, konkrétne pohlavného dozrievania a sexuality, zdôrazňujú teoretické prístupy G.S Halla a S. Freuda.

V ich poňatí sú charakteristickými znakmi adolescencie konfliktnosť, vzdor a negatívne emocionálne ladenie voči rodičom.

G. S. Hall (1904; cit. podľa Macek, 1999), označovaný ako „otec adolescencie“, bol zástancom rekapitulačnej teórie, podľa ktorej sa v individuálnom ontogenetickom vývoji opakujú hlavné štádiá fylogény. Ako jeden z prvých autorov považoval adolescenciu za výrazne odlišnú a špecifickú etapu v ľudskom vývoji. Videl v nej prechodné (tranzitné) obdobie medzi detstvom a dospelosťou, kedy sa človek mení z animálneho štádia v civilizovanú bytosť. Adolescenciu považoval za obdobie ekvivalentné epoche romantizmu a charakterizoval ju ako obdobie búrok a zmätku. Jeho pohľad na adolescenciu ako na etapu vyznačujúcu sa revoltou, idealizmom, kolísaním medzi protikladmi a plným vyjadrovaním emócií, priniesol zmeny v postoji spoločnosti k adolescentom a prijatie ich osobitej kultúry a štýlu života (Macek, 1999; Kon, 1986).

S. Freud, zakladateľ psychoanalýzy, sa teoreticky venoval viac obdobiu puberty než obdobiu adolescencie. V genitálnom štádiu, začínajúcom približne vo veku 12 rokov, dochádza podľa Freuda k otvoreným prejavom sexuality a k oživeniu ranných komplexov, k tzv. druhej oidipovskej situácii. Keďže prvá voľba heterogenného objektu, obvykle orientácia na rodičov, je spoločensky neprijateľná, býva vytesnená do nevedomia. Erotika a sexualita dospelievajúceho sa potom obracia k novým, spravidla vekovo primeraným osobám, čím sa dokončuje i psychosexuálna identifikácia so ženskou / mužskou sexuálnou rolou. K sebaláske, typickej pre predchádzajúce štádiá vývinu, sa v tomto období pripája altruistická láska a skutočná starosť o ostatných. Táto psychologická zmena z totálneho záujmu o seba na starosť o druhých podporuje reprodukciu druhu, potreba ktorej podmieňuje sexuálnu atrakciu, socializáciu, plánovanie kariéry a prípravu na manželstvo a založenie rodiny (Macek, 1999; Příhoda, 1967; Hall, Lindzey, 1997).

Na dôsledky spôsobené silným prebúdzaním sexuálneho pudu, považovaného za príčinu mnohých zásadných zmien v organizácii vlastného ja a vo vzťahu tohto ja k ďalším objektom, ľuďom a sociálnym hodnotám, poukázala A. Freudová (1964, cit. podľa Macek, 1999).

Objasnila tiež dva významné obranné mechanizmy, prejavujúce sa v období adolescencie, a to asketizmus - strach zo straty kontroly nad vlastnými sexuálnymi impulzami a intelektualizáciu, ktorá predstavuje transformáciu sexuálneho a emocionálneho konfliktu do abstraktných filozofických rozmerov (Macek, 1999).

Podľa novších štúdií adolescencia v rozvinutých krajinách v súčasnosti neprebíha tak konfliktne a dramaticky, než predpokladali uvedené biologické koncepcie. Jej priebeh je determinovaný skôr osobnostnými a situačnými faktormi a ovplyvňovaný špecifickými kultúrnymi a spoločenskými podmienkami – hodnotami, normami a tradíciami danej spoločnosti či životným štýlom rodiny (Macek, 2003).

### **3.2.2 Koncept vývojovej úlohy**

R. J. Havighurst (1974, cit. podľa Macek, 1999) vymedzil adolescenciu ako obdobie pre splnenie vývojovej úlohy. Tá obsahuje jednak to, čo jedinec považuje za dôležité naplniť a uspokojiť vo vlastnom živote, a jednak potreby a očakávania konkrétneho prostredia, komunity a spoločnosti, v ktorej žije. Hlavnými vývojovými úlohami adolescencie sú podľa autora: 1. uvoľnenie z prílišnej závislosti na rodičoch a 2. nadväzovanie diferencovanejších a významnejších vzťahov k vrstovníkom oboch pohlaví. Ďalšie vývojové úlohy zahŕňajú: prijatie vlastného tela, fyzických zmien, pohlavnej role a pohlavnej zrelosti, kognitívnu komplexitu, flexibilitu a abstraktné myslenie, uplatnenie kognitívneho a emocionálneho potencionálu vo vrstovníckych vzťahoch, ujasnenie predstavy o budúcej profesii, ekonomickej nezávislosti a o budúcich prioritách v živote, nadobudnutie skúseností v erotickom vzťahu, získanie kompetencie pre sociálne zodpovedné správanie a ujasnenie hierarchie hodnôt (Macek, 1999; Langmeier, Krejčířová, 1998).

E. Erikson (1999) nazýva adolescenciu obdobím psychosociálneho moratória, čiže „...sexuálneho a kognitívneho dozrievania s dosiaľ schvaľovaným odkladom definitívnych záväzkov..., ktoré zaisťuje relatívne voľný priestor pre experimentovanie s rolami, vrátane sexuálnych...“(Erikson, 1999; s.73). Medzi hlavné charakteristiky vývinu jednotlivca v adolescencii patrí pocit jedinečnosti, túžba po zmysluplnej roli a mieste v spoločnosti a úsilie definovať seba a svoje ciele, spoločne vedúce k vytváraniu pocitu identity, ktoré je podľa autora hlavnou vývojovou úlohou tohto štádia.

„...Najväčší problém, na ktorý narážame, je: kto si myslíme, že sme, proti tomu, čo si ostatní môžu myslieť, že sme alebo, že sa snažíme byť. Čo si on alebo ona myslí, že som?... Hráme role a usilujeme sa o tie, ktoré si prajeme, aby sme ich mohli hrať skutočne, obzvlášť, keď preskúmavame svet v adolescencii... v dlhodobom výhľade ide len o to, mať skutočné vedomie toho, kto sme my,... jasne vidieť, kde sme, čo sme a za čím stojíme. Byť zmätený v tejto existenciálnej identite ťa činí hádankou pre seba i pre mnohých, možno pre väčšinu ostatných ľudí... Tvoja rola je nejasná, keď je porovnávaná s pevnosťou tvojho skoršieho postavenia a zámeru. V skutočnosti môžeš byť zmätený, akú rolu a aké postavenie sa predpokladá, že zaujmeš v tomto období, kedy staršie hodnoty sú náhle rozhmlené a drobia sa....” (Erikson, 1999; s. 105).

### 3.2.3 Adolescencia v poňatí K. Lewina a U. Bronfenbrennera

K. Lewin (1939, cit podľa Macek, 1999), predstaviteľ sociogenetickej orientácie, pristupuje k adolescencii ako ku konceptualizácii vlastného životného priestoru, ktorým nazýva jednotu a interakciu všetkých osobnostných zložiek a zložiek prostredia, ktoré sú funkciou ľudského správania. V období adolescencie sa podľa autora životný (psychologický) priestor jednotlivca významne mení: adolescent sa dostáva do pohybu, čím dochádza k sociálnej lokomócií a k rozšíreniu životných možností a priestoru, spoločenského styku a skupinovej príslušnosti. Na rozmedzí detského sveta (práv a výsad) a sveta dospelých (povinností a zodpovednosti) sa jednotlivec ocitá v marginálnej pozícii, čo často vedie k vzniku generačných konfliktov, ambivalentných pocitov či k dočasnej strate zakotvenia. Pre psychiku adolescenta, prechádzajúceho z detstva do dospelosti, sú preto typické vnútorné rozpory, vyhranené postoje, neurčitá úroveň ambícií, zvýšená hanblivosť a súčasne agresívnosť (Macek, 1999; Kon, 1986).

Základom Bronfenbrennerovej teórie (1977; cit. podľa Macek, Lacinová, 2006) je ekologický systém, zahŕňajúci interakciu medzi jedincom a prostredím, ktoré autor označil ako recipročné proximálne procesy.

Ekologický systém tvoria: **1. mikrosystém** (sieť blízkych interpersonálnych vzťahov – v prípade adolescenta rodina, trieda, záujmové skupiny), **2. mezosystém** (komponovaný ako sieť medzi mikrosystémami), **3. exosystém** (ďalšie formálne a neformálne sociálne štruktúry, ktorými je jedinec ovplyvňovaný, napr. škola, športový klub),

**4. makrosystém** (súbor ideológií a názorov jednotlivých kultúr alebo etnických skupín, zahrňajúci masmédiá, tradíciu, oficiálnu politiku, politickú reprezentáciu). Ku kritickým situáciám v živote adolescenta môže dôjsť vo viacerých prípadoch: ak je sieť medzi jednotlivými mikrosystémami chudobná, ak je najdôležitejší mikrosystém izolovaný od ostatných, ak sú mikrosystémy navzájom divergentné a adolescent sa musí rozhodovať medzi ich hodnotovými preferenciami, alebo ak sa mezosystém dostane do rozporu s exosystémom a makrosystémom. Adolescencia sa stáva problematickou, ak nedôjde ku kompletnej rekonštrukcii vzťahov v mezosystéme – k tzv. „ekologickému prechodu“ (Macek, Lacinová, 2006; Macek, 1999).

### **3.2.4 Adolescent v roli tvorca vlastného vývoja**

Pohľad na adolescenciu ako na utváranie vlastného vývoja prináša vo svojom dynamickom interakčnom modeli R. M. Lerner (1985; cit. podľa Macek, 1999). Autor vychádza z konceptu celoživotného utvárania a z potreby postihnúť vývoj adolescentov na úrovni biologickej, sociokultúrnej, historickej a psychologickéj. Adolescent, ponímaný ako tvorca či producent, môže vlastný vývoj utvárať jednak ako podnet pre ostatných, jednak ako sprostredkovateľ vonkajšieho sveta a jednak svojím aktívnym jednaním. Získaný pocit vlastnej kompetencie prispieva k jedinečnosti identity a vedomiu sociálnej hodnoty. Kľúčový význam pre utváranie a fungovanie sebaregulácie má správna selekcia rolí a repertoáru správania. V prípade úzkeho zamerania si jednotlivec svoje budúce perspektívy ohraničí, zatiaľ čo príliš široké zameranie bude viesť k jeho neistote a nestabilite rolí (Macek, 1999).

Aktívnu rolu adolescenta v procese vlastného utvárania zdôrazňuje i sociálne-kognitívna teória A. Bandury (1986, cit. podľa Macek, 1999), ktorý do psychológie zaviedol konštrukt vedomia vlastnej efektívnosti (self-efficacy), vzťahujúci sa k presvedčeniu človeka o kontrole nad dianím a možnosti ovplyvňovať svoj život. Miera self-efficacy závisí od toho, ako dokážeme vyhodnotiť svoje minulé skúsenosti a či máme pocit, že sme pri nich nadobudli zručnosti, ktoré nám umožnia daný typ problému riešiť. Záleží tiež na anticipácii vlastného správania v určitej situácii a na flexibilitate v plánovaní krokov vedúcich k cieľu. V prípade dostatočnej miery self-efficacy adolescent vníma novú situáciu ako výzvu a ako možnosť vedomie vlastnej účinnosti ešte viac posilniť. V prípade nízkeho presvedčenia o vlastnej účinnosti naopak zažíva v nových situáciách stres.

Na vedomie sebaúčinnosti pôsobia viaceré faktory, napr. štýl výchovy, spôsob vzdelávania, prístup kultúry k samostatným aktivitám adolescentov, a to do akej miery môžu adolescenti vnímať svoje prostredie ako stabilné a predvídateľné (Macek, 1999).

### **3.2.5 Adolescencia ako prijímanie nových rolí**

R. Selman (1980; cit. podľa Macek, 1999) rozlíšil v ontogenetickom vývine päť štádií osvojovania sociálnych rolí, z ktorých do obdobia adolescencie zasahujú dve: 1. vzájomné osvojovanie rolí a 2. osvojenie spoločenského systému rolí. V prvom z nich je už jednotlivec schopný pozerat' sa na interakciu dvoch ľudí z pozície tretieho a chápať rozdielnosť pohľadu jednotlivých jedincov na určitú situáciu. V štádiu osvojenia spoločenského systému rolí začína rozumieť významu sociálnych konvencií a štandardov a je schopný ponímať interpersonálne situácie v širších súvislostiach. Selman predpokladal, že adolescent je na základe vývoja kognitívnych procesov schopný primerane interpretovať seba, druhých i sociálnu situáciu ako komplex vzťahov. Definuje sám seba, zaujíma k sebe hodnotiaci vzťah a prijíma nové role, čo je prepojené so subjektívnou percepciou a hodnotením interpersonálnej situácie (Macek, 1999).

### **3.3 Periodizácia a charakteristiky obdobia adolescencie**

I keď snaha o vypracovanie periodizácie obdobia adolescencie je pomerne dlhodobá, jednotné časové vymedzenie v psychológii neexistuje. Podľa tradičného európskeho poňatia, ku ktorému sa pridávajú i viacerí českí psychológovia (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000), predchádza obdobiu adolescencie pubescencia, vnútorne rozčlenená na fázu prepuberty a fázu vlastnej puberty. Samotné obdobie adolescencie je potom datované od 15 do 20/22 rokov a charakterizované dosiahnutím plnej reprodukčnej zrelosti a vyspelosti, dokončením rastu, zmenou postavenia jednotlivca v spoločnosti i zmenou jeho sebaopätia. Jednotlivec v tomto období nadväzuje hlbšie a častejšie erotické vzťahy, zažíva prvý pohlavný styk, dokončuje školskú dochádzku a profesijnú prípravu, dosahuje plnoletosť, osamostatňuje sa. Macek (1999) chápe adolescenciu ako životnú etapu, ktorá je charakteristická výrazným duševným a fyzickým rozvojom, dokončením pohlavného dozrievania, rozsiahlym sociálnym učením a narastajúcim významom sebaregulácie a sebareflexie.

Autor sa prikláňa k americkej periodizácii, podľa ktorej je adolescencia vymedzená ako celé obdobie medzi detstvom a dospelosťou, a vnútorne diferencovaná na tri fázy, ktorými sú:

1. včasná adolescencia (približne od 10 do 13 rokov),
2. stredná adolescencia (približne od 14 do 16 rokov),
3. neskorá adolescencia (približne od 17 do 20 rokov i dlhšie).

Každá fáza sa vyznačuje určitými špecifickými charakteristikami. V popredí včasnej adolescencie sú predovšetkým biologicky podmienené pubertálne zmeny a pohlavné dozrievanie. Okrem nich dochádza tiež k významným psychickým a sociálnym zmenám, k zmenám vo vývoji kognitívnych procesov. V mnohých krajinách jednotlivec prestupuje na konci tejto fázy zo základnej školy na strednú, čo je spojené s prijímaním nových rolí a s potrebou adaptovať sa na nové prostredie. Počas strednej adolescencie jednotlivec usiluje predovšetkým o vymedzenie voči ostatným, vytvára si zvláštny životný štýl, hľadá svoju osobnú identitu, vlastnú jedinečnosť a autenticnosť. Je to obdobie úvah a hodnotenia vlastného dospievania, obdobie potreby odlíšiť sa od ostatných. V neskorej adolescencii je dôležitý sociálny aspekt identity, začlenenie do spoločnosti, uspokojenie potreby niekam patriť. Adolescent v tejto fáze obvykle ukončuje školu, opúšťa rodinné prostredie, vstupuje do zamestnania, vytyčuje si ciele, plány a nové role do budúcnosti (Macek, 1999).

Spranger (1925; cit. podľa Kon, 1986) vymedzuje vekové rozpätie adolescencie podľa pohlavia: u dievčat od 13 do 19 rokov, u chlapcov od 14 do 21 rokov. Adolescenciu poníma predovšetkým ako štádium duševného vývoja, v ktorom dochádza k objaveniu ja, vývoju reflexie, uvedomovaniu si vlastnej individuality, vzniku životného plánu, k orientácii na uvedomelé formovanie vlastného života a k začleneniu jednotlivca do rôznych oblastí života. Vo veku od 14 do 17 rokov podľa Sprangera adolescenti riešia krízu týkajúcu sa snahy zbaviť sa detských vzťahov závislosti, od 17 do 21 rokov krízu odcudzenosti a pocit osamelosti.

V našom výskume sa zameriavame na adolescentov vo veku 14- 19 rokov, podľa Mackovej periodizácie sa teda jedná o fázy strednej a neskorej adolescencie. V ďalších kapitolách práce tieto fázy nediferencujeme a používame pre ne súhrnný termín „adolescencia“.

### 3.4 Vzťahy adolescentov

„...Súčasný pohľad na vzťahy adolescentov zdôrazňuje vzájomnú previazanosť všetkých mikrosystémov, do ktorých dospievajúci vstupuje. Adolescent je v oveľa väčšej miere vnímaný ako aktívny jedinec, ktorý má možnosť voľby a môže kvalitu svojich vzťahov výrazne ovplyvňovať.

Paralelne vstupuje do celej rady vzťahov a je predovšetkým na ňom, akú im prisudzuje hodnotu, rolu, význam...“ (Macek, Lacinová, 2006, s. 18).

#### 3.4.1 Vzťah k sebe

Vzťah k sebe je v období adolescencie ovplyvňovaný zvýšenou schopnosťou sebareflexie, introspekciou a sebahodnotením. Jednotlivec k vlastnému ja vzťahuje názory subjektívne vnímaných osôb, spoločenské normy a vrstevnícke štandardy. Premýšľa o tom, aký je, aký by chcel byť a aký by mal byť podľa druhých. Prílišná diskrepancia medzi ideálnym a reálnym ja, objavujúca sa častejšie u starších adolescentov a dievčat, býva zdrojom nepríjemných pocitov a bráni seba prijatiu. Ak osobné štandardy nerešpektujú vnútorné osobné prania jednotlivca a sú založené hlavne na požiadavkách druhých, jeho vzťah k sebe je často spojený s úzkostnými pocitmi a ambivalenciou. Sebapoňatie, teda súbor predstáv a hodnotiacich súdov jedinca o sebe, sa vytvára v procese socializácie človeka. Jeho obsah je z vývojového hľadiska charakterizovaný postupným narastaním informácií o sebe, ktoré sprevádza zvyšujúca sa schopnosť abstraktného myslenia i nové sociálne skúsenosti, v ktorých adolescent sám seba reflektuje ako aktívny subjekt správania a prežívania.

Ako základné prvky sebaopisu adolescenti používajú demografické charakteristiky, sebahodnotenie a fyzické rysy (Markus, 1980; cit. podľa Blatný, Plháková, 2003, s.105). Ku koncu adolescencie je diferenciacia obsahu sebaopňatia spojená so snahou o novú integráciu s potrebou vnútorného zjednotenia a s hľadaním rovnováhy medzi vlastnými rolami a rolami druhých.

Sebahodnotenie sa stabilizuje, nepodlieha už natoľko situačným zmenám. Je ovplyvnené uznaním vlastnej hodnoty a vedomím kompetencie. Jeho predmetom sa často stáva výkon a výsledky jedinca v rôznych činnostiach a aktivitách. Dôležitá je i osobnostná determinácia: globálne sebahodnotenie súvisí s mierou úzkosti, s prevládajúcim emotívnym ladením a tiež s temperamentovou dimenziou stabilita - labilita (Rosenberg, 1985; Campbell, Fehr, 1990; Blatný, Osecká, 1996; cit. podľa Macek, 1999).



### 3.4.2 Vrstovnícke, priateľské a partnerské vzťahy

Vzťahy s vrstovníkmi umožňujú adolescentovi dokončiť emancipáciu od rodiny a postupné osamostatnenie. Poskytujú jedincovi istotu, ktorú stráca odpútavaním sa od rodiny a pripravujú ho pre trvalé emočné vzťahy v dospelosti. Fungujú ako informačný kanál, prostredníctvom ktorého sa jedinec dozvedá mnohé informácie, ktoré mu dospelí nepovedia „... Kamarátske vzťahy dajú chlapcovi na začiatku adolescencie zakúsiť pocit, že ho niekto iný bez výhrad prijíma. Akonáhle k tomu dôjde, môžu sa obaja s kamarátovou pomocou poučiť sami o sebe, a to bez napätia, ktoré charakterizuje arénu neploletých...“ (Friedenberg, 1967, s. 30). Adolescent sa od svojich vrstovníkov učí nové sociálne stratégie, experimentuje v oblasti riešenia rôznych situácií a porovnáva sa s nimi, čo vedie k lepšiemu sebazoznaniu. Vrstovnícke vzťahy uspokojujú jeho potrebu stimulácie, orientácie a zmysluplného učenia a poskytujú mu pocit bezpečia a akceptácie. Členstvo vo vrstovníckej skupine umožňuje jedincovi získať sociálny status a pocit vlastnej hodnoty (Kon, 1986; Vágnerová, 2000; Macek, 1999).

Seltzerová (1989; cit. podľa Macek, Lacinová, 2006, Macek, 1999) charakterizovala adolescenciu ako vrstovnícku arénu (peer arena) a sociálne prostredie adolescentov ako rezonančnú dosku (sounding board), na ktorej sa môžu jedinci porovnávať, súperiť so sebou, spolupracovať, vyjadrovať sa, „rezonovať“ s druhými. Vrstovnícka spätná väzba je dôležitá hlavne vtedy, keď zasahuje relevantné oblasti vlastného sebahodnotenia. Keďže adolescentné vrstovnícke vzťahy sú bežné nestále, výroky druhých jednotlivcov obvykle nevníma ako definitívne hodnotiace súdy, čo je v prípade negatívnych spätných väzieb pre dospievajúcich často oslobodzujúce. Na druhej strane to však preje k pocitu, že sa každý cíti medzi ostatnými svojím spôsobom sám, nezakotvený. Na začiatku adolescencie má jednotlivec typický emocionálny vzťah ku skupine (k triede) a veľký význam prikladá jej súdržnosti a priateľstvu medzi jej členmi. S pribúdajúcim vekom sa interpersonálne vzťahy diferencujú, jedinec sa odpútava zo závislosti na skupine, stáva sa vyspelejším a istejším, spolieha sa viac na svoj názor. Emočnú istotu mu na základe pocitu vzájomného pochopenia a akceptácie zvyčajne poskytuje blízke priateľstvo a stabilný kamarát. Priateľský vzťah sa viac orientuje na osobnostné kvality a je oveľa hlbšie emocionálne akcentovaný.

Skúsenosti s ním podnecujú jedinca k úvahám o hodnote vzťahov a o hodnote priateľstva vôbec (Vágnerová, 2000; Kon, 1986; Taxová, 1987). „...Priateľstvo má v tomto období hlboký zmysel, pretože je ochranou pred osamelosťou rovnako ako pred povrchnosťou pomeru k ľuďom...

Vrstovník je adolescentovi blízky, pretože prežíva rovnaké zmätky a javí tú istú náklonnosť posilniť sa a nadobudnúť sebadôveru uskutočňovaním intímnych zážitkov, starostí, smútkov...“ (Příhoda, 1967, s. 65-66).

Adolescenti dospievajú k naplneniu partnerského vzťahu, ktorý prináša uspokojenie na emocionálnej úrovni i v oblasti sebarealizácie – v získaní sociálnej prestíže. Prezentovaním svojich partnerov pred vrstovníkmi si adolescenti potvrdzujú vlastnú kvalitu a získavajú viac sebaistoty. Pri zážitkoch s partnerom zase majú možnosť lepšie poznať druhého človeka i seba, učia sa vzájomne si pomáhať, realizovať navzájom svoje myšlienky a pocity, zaobchádzať so svojím správaním a prežívaním.

Podľa Vágnerovej (2000) prebieha partnerský vzťah obvykle dvoma fázami, ktorými sú fáza zamilovanosti a fáza nadviazania vzťahu a romantickej lásky. Prvá z nich, odohrávajúca sa z veľkej časti len vo fantázii, zahŕňa potrebu citového vzťahu s jednotlivcom, ktorý býva v tejto súvislosti idealizovaný a štylizovaný. V popredí sú pocity vzrušenia, eufória, projekcia svojich priání a predstáv. Vo fáze nadviazania vzťahu a romantickej lásky je často prítomná idealizácia vzťahu a ilúzia „tej pravej lásky“, ktorá všetko prekoná. Sebahodnotenie jednotlivca býva pod vplyvom prežitku prijatia milovanou osobou skreslené; akceptácia zo strany partnera posilňuje sebaúctu (Vágnerová, 2000).

Vzťah lásky možno chápať ako prejav potreby poznania, resp. sebapoznania, ktoré Friedenberg (1967) interpretuje ako pokus o ocenenie odlišnosti. „...Začína to láskou k druhému jedincovi a končí, ak máme to šťastie, láskou k niekomu, kto sa od nás celkom líši, ako sa líši muž od ženy...“ (Friedenberg, 1967, s. 29).

Dôležitou súčasťou partnerského vzťahu v adolescencii sa stáva sexualita. Heterosexuálnej erotike obvykle predchádza experimentovanie v oblasti autoerotiky, prípadne homosexuálne experimentovanie, vyskytujúce sa častejšie u chlapcov a prameniace obvykle zo zvedavosti. Friedenberg (1967, s. 116) vysvetľuje: „... Zjavná homosexualita môže byť prejavom strachu z druhého pohlavia, strachu pred zodpovednosťou dospelých, snahou protiviť sa nadvláde, pokusom vysporiadať sa s averziou alebo sa presadiť medzi príslušníkmi vlastného pohlavia; môže predstavovať útek pred skutočnosťou a ponorenie do telesnej stimulácie, veľmi podobné autoerotickým aktivitám u schizofrenikov alebo to môže byť symptóm deštruktívneho postoja voči vlastnej osobe i voči druhým...“.

Prvé skúsenosti s heterosexuálnymi stykmi získava väčšina adolescentov medzi 14. a 16. rokom.

Weiss a Zveřina (1994; cit. podľa Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 153) uvádzajú, že k prvému pohlavnému styku obvykle vedie prostá zvedavosť, predovšetkým u chlapcov. Tí svoje prvé sexuálne zážitky reflektujú väčšinou pozitívne, zatiaľ čo u dievčat je nová skúsenosť častejšie spájaná s úzkosťou, strachom z tehotenstva, výčitkami svedomia, pocitmi hanby alebo s reálne pociťovanou bolesťou. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú i v druhoch sexuálnej aktivity a v jej prežívaní: u chlapcov prevažuje zmyslovo erotická potreba a ich sexualita je imperatívnejšia, biologicky špecifická; u dievčat je prioritná potreba nehy a emocionálnej dôvernosti a sexualita je skôr nevyhranená, tajomná (Taxová, 1987).

Adolescentné experimentovanie sa prejavuje i v oblasti vzťahov a sexuality. Říčan (1990) v súvislosti s tým hovorí o tzv. polygamnom štádiu sexuálneho vývoja, pre ktoré je typické nadväzovanie - obvykle krátkodobých - vzťahov zo zvedavosti, striedanie partnerov a experimentovanie s novou kompetenciou. Adolescenti v tomto štádiu získavajú skúsenosti s viacerými partnermi i v oblasti sebapoznania. Promiskuita, hlavne u chlapcov, je tolerovaná i spoločnosťou a možno ju chápať ako prejav potreby psychosociálneho moratória.

### **3.4.3 Vzťahy s rodičmi**

Základnými oblastami vzťahov adolescentov zostávajú naďalej vzťahy s rodičmi a s ďalšími blízkymi osobami. Rodičia sú pre dospievajúcich modelom určitého spôsobu života a dospelosti. Adolescenti bývajú k ich hodnotám, názorom a správaniu často kritickí, nerešpektujú ich potreby a odmietajú ich slabosť a nerozhodnosť, čo možno považovať za adolescentný prejav snahy o zrovnoprávnenie vlastnej pozície, potreby ujasniť si vlastné názory, nájsť prijateľný variant pre svoj život a vytvoriť si predstavy o svojej identite. Účasť rodičov na živote detí by mala byť autentická, neformálna a primeraná; mala by prispieť k tomu, aby sa proces odpútania zo závislosti na rodine v adolescencii dokončil (Vágnerová, 2000; Taxová, 1987; Macek, 1999).

Vzťahy s rodičmi sa vyvíjajú dlhodobo a kontinuálne. Vo výskumoch sa ukazuje, že raná citová väzba ich nedeterminuje fatálne; dôležitá je skôr jej subjektívna reprezentácia a kvalita vzájomnej komunikácie medzi generáciami. Neplatí ani to, že by vzťahy adolescentov a rodičov v sebe museli nutne zahrňovať vyostrený medzigeneračný konflikt. V niektorých oblastiach (napr. v oblasti hodnôt) naopak dochádza k určitému zblížovaniu obidvoch generácií: svojou hodnotovou orientáciou (predovšetkým v oblasti cieľových hodnôt) sa

dnešní adolescenti podobajú viac vlastným rodičom než svojim priateľom (Macek, 1999; Macek, Štefánková, 2006).

### **3.5 Nástup do zamestnania**

Ukončenie prípravného obdobia a prijatie profesijnej role predstavujú potvrdenie nezávislosti jednotlivca a symbolizujú dosiahnutie dospelosti. Nástup do konkrétneho zamestnania však býva často sprevádzaný sklamaním a problémami, súvisiacimi s nutnosťou prispôbiť sa novému prostrediu a spolupracovníkom so statusom neskúseného začiatníka či s požiadavkou prijatia obmedzení a zodpovednosti, ktoré so sebou profesijný život prináša. Práca sa tak v očiach mnohých adolescentov rýchlo stáva nepríjemnou záťažou a obmedzením slobody. Naopak pre jednotlivcov, ktorí v škole nevynikali, predstavuje profesijný život novú šancu uplatniť sa, nezávisle na tom, akými boli žiakmi a aké študijné výsledky dosahovali (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 1998).

### **3.6 Identita**

Proces utvárania identity v adolescencii je mnohovýrovný a pôsobia naň vplyvy interpersonálne, sociálne, dispozičné a osobnostné. Osobný aspekt identity čerpá z intímnej sebareflexie, sebapoňatia a sebahodnotenia a predstavuje vedomie vlastnej jedinečnosti a vyhranenosti voči ostatným.

Sociálny aspekt identity možno vysvetliť ako nájdenie vlastného miesta v spoločnosti, pocit začlenenenia, spolupatričnosti a kontinuity vo vzťahoch i v čase (Macek, 1999).

Adolescentovi záleží na jeho jedinečnosti a autentickosti a zároveň aj na identifikácii s niektorou skupinou, komunitou či subkultúrou vrstovníkov. V procese utvárania identity sa snaží nájsť odpovede na otázky „kto som?, aký som?, kam smerujem?, kam patím?, v čom vidím zmysel života?, ako som spokojný sám so sebou a vo svojom živote?“, čo zosilňuje jeho introvertné zameranie. Podmienkou pre ujasnenie si vlastných osobnostných charakteristík a budúcej spoločenskej role je kritický pohľad na seba samého a sebazpoznanie. Hľadanie identity sa stáva aktívnym procesom, v ktorom jednotlivec zámerne skúša rôzne postoje, snaží sa byť sám sebou, približovať sa svojmu ideálu a zároveň sa jasne odlišiť od ostatných. „Čím je rozdielnejšie vymedzenie cudzej a vlastnej identifikačnej skupiny, tým je pre jedinca jednoduchšie definovať seba samého...“ (Vágnerová, 2000, s. 268).

U niektorých adolescentov môžeme v nevhodnom prípade sledovať pasívne prijímanie ponúkaných hodnôt a identity vyplývajúcej z rodinného alebo spoločenského kontextu, prípadne vytváranie vlastnej identity nápodobou vzorov, ktoré poznajú. Nežiaducim variantom je i prijatie negatívnej identity, spojenej s odmietnutím rolí preferovaných rodinou alebo spoločnosťou a negatívne vymedzenie sa voči tomu, čo je spoločensky žiaduce (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Otázkou vytvorenia identity sa podrobne zaoberal E. H. Erikson. Vo svojom ontogenetickom koncepte vývinu označil obdobie adolescencie ako fázu „nachádzania identity verzus difúznosti rolí“. Proces formovania identity sa podľa autora vynára ako „...vyvíjajúca sa konfigurácia, ktorá postupne integruje konštitučné danosti, svojbytné libidinózne potreby, uprednostňované schopnosti, významné identifikácie, efektívne obrany, úspešné sublimácie a konzistentné role“ (Erikson, 1999, s. 72). Základné vzorce identity pritom vyplývajú jednak zo selektívneho potvrdzovania a zavrhovania individuálnych detských identifikácií, a jednak zo spôsobov, ktorými sociálne procesy danej doby identifikujú mladých jedincov.

Základné vzorce identity pritom vyplývajú jednak zo selektívneho potvrdzovania a zavrhovania individuálnych detských identifikácií, a jednak zo spôsobov, ktorými sociálne procesy danej doby identifikujú mladých jedincov.

Osobnosť adolescenta sa na základe jeho skúseností s novými rolami a riešením existenciálnych otázok stáva buď vyrovnanejšou a sebeistou, alebo naopak naplnenou vnútorným zmätkom.

K neujasnenosti rolí a k vytvoreniu tzv. difúznej identity (nevyhraného ja) môže dôjsť vtedy, ak proces sebavymedzenia neprebehne úspešne. „...Antitézou identity je zmätenie identity, čo je zrejme nutná formujúca skutočnosť, ktorá však môže tvoriť jadro poruchy, ktorá posilňuje patologickú regresiu a je ňou spätne posilňovaná...“ (Erikson, 1999, s. 70). V snahe udržať svoju integritu sa niektorí adolescenti nadmerne identifikujú s hrdinami rôznych partíí a skupín, a to až do tej miery, že strácajú vlastnú identitu. Ich neznášanlivosť voči všetkým ostatným, ktorí sú iní, možno chápať ako obranu proti pocitu difúznosti (Erikson, 2002).

### **3.7 Hodnoty a životné ciele adolescentov**

O vplyve cieľov na osobnú pohodu a kvalitu života pojednáva Křivohlavý (2004). Kvalitu života definuje práve s ohľadom na spokojnosť daného človeka s tým, ako dosahuje ciele determinujúce smerovanie jeho života. Tie sú určené podľa hierarchie hodnôt (duchovného hľadiska), ku ktorým je úsilie človeka zamerané. Tieto snahy môžu byť orientované jednak na bežné, krátkodobé ciele, riadené momentálnymi záujmami, jednak na strednedobé osobné ciele alebo môže ísť o trvalé životné smerovanie. V každej snahe je dôležité posúdiť obsahovú stránku a vlastnosti daného cieľa a cestu k jeho dosiahnutiu. Ak sa jedincovi darí jeho rôznorodé ciele zosúladiť, dospieva k integrovanej osobnosti a cíti sa dobre. V opačnom prípade, ak sú snahy roztrieštené, sa bude cítiť horšie, čo sa odrazí i na kvalite života.

## ZÁVER

Uvedená bakalárska práca sa zaoberá záujmami adolescentov v ich voľnom čase. Ako som už spomínala, bakalárska práca má teoretický charakter a je zložená z troch kapitol, pričom každá kapitola predstavuje samostatný tematický okruh. V prvej kapitole sa zaoberáme vymedzením základných pojmov voľného času. Porovnáваме voľný čas v minulosti a v súčasnosti. Charakterizujeme jednotlivé funkcie voľného času a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. V druhej kapitole sa zaoberáme záujmovými činnosťami a záujmovými aktivitami v čase mimo vyučovania. Uvádžame príklady záujmových aktivít v dejinách výchovy. Zaoberáme sa cieľmi štúdia metodiky záujmovej činnosti. V tretej kapitole sa zaoberáme pojmom adolescencia. Charakterizujeme teoretické koncepcie a biologické teórie adolescencie. Zaoberáme sa vzťahmi adolescentov ich hodnotami a životnými cieľmi. Spôsob, akým mladý človek trávi svoj voľný čas, je do značnej miery determinovaný kvalitou výchovy k voľnému času. Z tohto dôvodu je nevyhnutné venovať problematike voľného času detí a mládeže veľkú pozornosť. Potreba osvetly v otázke efektívneho trávenia voľného času vystupuje do popredia už dlhší čas, no aj napriek tomu je veľa takých, ktorí túto myšlienku podceňujú alebo si ju vôbec neprípúšťajú. Výchova mimo vyučovania je u nás zanedbávaná, nedostáva sa jej dosť pozornosti. Niektorí ľudia si neuvedomujú, že výchova mimo vyučovania je aspoň tak dôležitá ako výchova sama. Dúfame však, že sa to v budúcnosti zmení, pretože krajina ako naša, ktorá je všeobecne známa pre svoju pedagogickú minulosť, ale aj pre obsažnosť a náročnosť štúdia v prítomnosti, by nemala zabúdať práve na výchovu mimo vyučovania, ktorá môže byť základom pre rozvoj dobre fungujúcej a príkladnej spoločnosti. Spoločnosť by mala viac dbať na užitočné využívanie voľného času mladými ľuďmi, ktorí ešte disponujú dostatkom voľného času, aby si z príjemne strávených chvíľ v tomto období, dokázali odniesť do života množstvo zážitkov a využívať ich plnohodnotne aj v zrelom veku. Cieľom politiky v oblasti voľného času je vytvárať a zlepšovať legislatívne, ekonomické a personálne podmienky na hodnotné využívanie voľného času detí a mládeže. Zabezpečiť rovnakú dostupnosť kultúrnych a výchovných zariadení, školských klubov, športových objektov a areálov zdravia.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BADGY, E.: *Rodinná socializácia a poruchy osobnosti*. Bratislava, SPN, 1983.

BLÁHA, V. : *Teoretické aspekty voľného času a jejich souvislosti s problematikou výchovy mimo vyučování*. Pedagogika 28, 1978, č. 3 s. 323.

CVIK, P.: „Aktivita učiteľov a žiakov vo vzťahu k činnostnému prístupu vo vzdelávaní.“ In: *Moderné vzdelávanie. Zborník z vedeckého sympózia*. Nitra , VŠP, 1993, s. 105-107.

ERIKSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Nakladatelství Argo.

ERIKSON, E. H. (1999). *Životný cyklus rozšírený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Friedenberg, E.Z. (1967). *Dospělost bez dospívání*. Praha: Mladá fronta, nakladatelství ČSM;

Hájek, B.: *Vybrané předpisy k činnosti dětí a mládeže*. Praha, IDM 1993.

Hall, C., Lindzey, G. (1997). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN

HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej, prvé vydanie*, SPN, 1996.  
ISBN 80-08-00281-6.

HOFBAUER, B.: *De ti , mládež a volný čas*. Praha: Portál , 2004. 176 s.  
ISBN 80-7178-927-5

HOFBAUER, B.: *Zařízení volného času dětí a mládeže v evropském rozměru. Mládež, společnost a stát*. IDM MŠMT ČR r. 1994.

HOFBAUER, B.: *K vývoji a současnosti neformálních skupin mládeže. Mládež, společnost a stát*. Praha, IDM MŠMT ČR r. 1993.

HORTÁL, V.: *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Terminologický a výkladový slovník.  
Bratislava: SPN, 2000. 574 s. ISBN 8008028149

JANÍK, A.,- DUŠEK, K. *Drogy a společnost*. Praha: Avicenum, 1990. 344 s. ISBN 80-201-0087-3.

KON, I.S.(1986). *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Záujmová činnost' Infoluventa*, 1993, s 6.

KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál

KŘIVOHLAVÝ, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing

KŘIVOHLAVÝ, J. (2004). *Kvalita života*. In: *Kvalita života. Sborník příspěvků z konference, konané dne 25.10.2004 v Třeboni*. Ed. Hnilicová, H., s. 9-20;



LAJCHOVÁ, E.- FANDELOVÁ, E.- JUHÁSOVÁ, A. *Vybrané kapitoly zo psychopatológie*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína filozofa, 2004. 78 s. ISBN 80-8050-719-8.

MACEK, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál

MACEK, P. (2003). *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál

MACEK, P.- LACINOVÁ, L. (2006). *Vzťahy v dospívání*. Brno: Barrister and Principal

MAŘÍKOVÁ, H.: *Velký sociologický slovník*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 747s. ISBN 8071841641

MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 1993.

ORAVCOVÁ, J.: *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika voľného času: teórie, praxe a perspektívy mimoškolskej výchovy a zariadení voľného času*. 1. vyd. Praha, Portál 1999.

PÁVKOVÁ, J. : *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 8071787116.

PÁVKOVÁ, J., a kol.: *Pedagogika voľného času: teórie, praxe a perspektívy výchovy mimo vyučovania a zariadení voľného času*. Vyd.4. Praha, Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PODHRADSKÝ, J.- KOMÁRIK, E. *Drogová nezávislosť alebo ako sa nestať toxikomantom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 96 s. ISBN 80-08-01145-9.

ŘÍČAN, P.- KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. (1997): *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing. Str. 44 – 46.

ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

VAN DER STEL, J.- Voordewind, D. *Handbook of prevention: alcohol, drugs, tobacco*. Štrasburg: Groupe Pompidou, 1998. 151 s.

Vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 20. januára 1995 o školských kluboch detí.

TAXOVÁ, J. (1967). *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

TAXOVÁ, J. (1987). *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Terminologický slovník. *Pedagogická psychológia*. Bratislava, SPN, 1997, s 434.

Zbierka zákonov č. 245/2008 v znení neskorších predpisov.

Zborník ocenených prác 46. ročníka celoslovenského kola Pedagogického čítania; Kategória základné školy I. stupeň, základné umelecké školy, školské kluby a centrá voľného času. Bratislava, ÚIPS, 2004. ISBN: 80-7098-382-5.

ŽBIRKOVÁ, V. a kol: *Metodika záujmovej činnosti*. Nitra, PF, 1986.

ŽBIRKOVÁ, V.- Kratochvílová E., a kol. *Výchova vo voľnom čase a podnety k činnosti klubov malých debrujárov v školách a školských zariadeniach*. Šaľa, AMD, 1999. ISBN: 80-9681 170-0-0.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní

dostupné na:

[www.minedu.sk/data/USERDATA/.../Zakony/245\\_2008.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/.../Zakony/245_2008.pdf)

