Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Rozvoj empatie jako cíl výchovy a vzdělávání

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman
Autor práce: Bc. Lenka Nováčková
Studijní obor: Vychovatelství
Ročník: II.

2011

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

20. března 2011

Lenka Nováčková

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD 6

1 EMOCE, EMOČNÍ A INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE 8

1.1 EMPATIE 8

1.2 EMOCE 9

1.2.1 Primární a sekundární emoce 11

1.2.2 Obličejový výraz emocí 12

1.3 EMOČNÍ INTELIGENCE 14

1.3.1 Vývoj pojmu emoční inteligence 15

1.3.2 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence 18

1.4 INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE 20

2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE 22

2.1 VZDĚLÁVÁNÍ 23

2.2 VÝCHOVA 23

2.3 EDUKACE 25

2.4 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE, VOLNÝ ČAS 25

2.5 FUNKCE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE 26

2.6 CÍLE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE 29

2.7 PŘÍSTUPY A METODY VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE 32

2.7.1 Animace 33

2.7.2 Výchova zážitkem 35

2.7.3 Streetwork 36

2.7.4 Participace 37

2.7.5 Otevřená práce s mládeží 37

3 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 39

4 CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 44

5 EMPATIE 47

5.1 EMPATIE Z FILOZOFICKÉHO HLEDISKA 47
5.1.1 Historie pojmu empatie 48
5.2 LÁSKA A EMPATIE 50
5.3 PODMÍNKY PRO ROZVOJ EMPATIE Z VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA 53
5.3.1 Předškolní věk 53
5.3.2 Školní věk 54
5.4 VÝVOJ SCHOPNOSTI EMPATIE A EMOČNÍ INTELIGENCE 56
5.5 ROZVOJ EMPATIE 58
5.6 EMPATIE A MORÁLNÍ FILOZOFIE 60
5.6.1 Empatie, morální rozvoj a morální vědomí 61
5.6.2 Empatie, soucit a závist 63
5.6.3 Soucit a lítost 65
6 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ EMPATIE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ 67
6.1 RODIČE 67
6.2 VZTAHY VE SKUPINĚ 68
6.3 OSOBNOST VYCHOVATELE 69
6.4 VNÍMÁNÍ VLASTNÍHO TĚLA 73
6.5 VYJADŘOVÁNÍ POCITŮ 74
6.6 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE 76
6.7 PROSOCIÁLNÍ HRY 82
7 ZÁVĚR 83
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 84

ÚVOD

Každý z nás je začleněn do složitého přediva vztahů. Žijeme společně s rodinou, spolužáky, spolupracovníky, sousedy... A sami ovlivňujeme, jaké tyto vztahy budou. Na udržování dobrých vztahů má vliv empatie, rozpoznávání emocí druhých a následné vmyšlení se do jejich situace. Rozpoznávat nejprve své emoce a později i pocity druhých je důležitou lidskou dovedností. Ještě nedávno se ale o vcítění, potažmo emoční inteligenci, nikdo nezajímal. S tím, jak se náš svět vyvíjí, dostala se tato problematika více do popředí. Ačkoli i dnes můžeme tuto oblast označit jako novou, dosud málo vědecky prozkoumanou a nepříliš sjednocenou. V dnešním technickém světě se navracíme zpátky k našim emocím, učíme se správně komunikovat a zvyšovat svou emoční inteligenci. I když nám nejrůznější technologie usnadňují život, nejsme jako lidé šťastnější. Cítíme potřebu žít život tak, aby nás naplňoval, a to není jednoduché. Netýká se to jen dospělých, ale i dětí. Přemíra podnětů a technické novinky někdy překrývají skutečné emoce, osobní komunikaci „od srdce k srdci“. Děti mohou být zmatené. Potřebují se naučit rozpoznávat své emoce a nepotlačovat je, ale zjistit, co prožívá druhý. Měly by se naučit své emoce kultivovat a zacházet s nimi, stejně jako správně zareagovat na emoce svého protějšku, umět pomoci, ukázat, že soucítím.

Emoce ovlivňují kromě vztahů i výchovu, proces učení a naše chování. Jejich důležitost může být však podceňována. I když v dnešním technickém světě často emoce podceňujeme, snažíme se uvažovat racionálně, oddělení emocí a rozumu není možné. Ačkoliv svým emocím nevěnuje někdo pozornost, stejně ho ovlivňují. Navíc s rizikem, že se objeví nečekaně a zacházení s nimi by pro takového člověka bylo neznámé. Pokud porozumíme našim emocím, dokážeme se také postupně vcítit do ostatních lidí. Tato schopnost nám může pomoci budovat nejen dobré vztahy, ale při jednání s lidmi pomoci i ke vhodné komunikaci a mravnímu chování. Pedagogický slovník uvádí, že empatie hraje důležitou roli v morálním vývoji. Umět situaci nahlédnout z pohledu jiného člověka je důležitou etapou v tvorbě morálních hodnot.[1]

Jak vidíme, empatie je velmi důležitou schopností. Proto jsem si zvolila jako téma své diplomové práce Rozvoj empatie jako cíl výchovy a vzdělání. Předpokládám totiž, že může být jedním z cílů pedagogů a vychovatelů, ale málokterého z nich napadne, aby se na tuto schopnost zaměřil. Důležité je, aby děti byly k empatii vychovávány

[1] Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník: 3. rozšířené a aktualizované vydání*, s. 58.

odmala a její vrozené základy nebyly potlačovány, nýbrž rozvíjeny. Empatie se může stát výchovným cílem i pedagogů působících ve volném čase. Stručně vyjádřeno, cílem mé práce je na teoretické rovině popsat fenomén empatie, jeho úzkou souvislost s emocemi a konceptem emoční inteligence a zdůvodnit důležitost obojího v našem životě. Mojí snahou je charakteristika přínosu empatie ve výchově a vzdělávání.

V první části jsou představeny pojmy, jako je empatie, emoce, emoční a interpersonální inteligence, apod. Hlavními autory, o které se opírám při vymezení pojmu emoce, jsou M. Nakonečný a I. Stuchlíková. Při pojednání o emoční inteligenci vycházím především z knihy *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* (Schulze a Roberts). Dalšími významnými autory jsou i Pletzer a Shapiro. Druhou kapitolu pak věnuji výchově ve volném čase, jak ji představují např. Kaplánek, Pávková či Hofbauer. Vymezuji termíny výchova, vzdělávání, edukace a výchova ve volném čase. Podklady k této části jsem nalezla především v Pedagogickém slovníku (Průcha, et al.) a u autorů Jůvy, Průchy a Pařízka. Popisuji také cíle výchovy ve volném čase a její metody. Dále podle Rámcových vzdělávacích programů charakterizuji cíle výchovy a vzdělávání, jak napovídá sám název práce. V další části práce je podrobněji charakterizována empatie, historický vývoj tohoto pojmu a souvislost empatie s láskou a morálkou (dle Prekopové, Shapira a anglických webových stránek encyklopedie filozofie). Pojednávám také o vývoji empatie u dětí a o vývojových předpokladech k dalšímu rozvoji této schopnosti. V 6. kapitole jsem se pokusila přinést přehled některých faktorů, které empatii ovlivňují a rozvíjejí. Ačkoliv být empatický a empatii vyjadřovat může být náročné i pro dospělého člověka, děti zvládnou empatické chování, pokud jsou k němu vedeny a je u nich podporováno vyjadřování emocí i další komunikace, jsou citlivé svým dětským přirozeným způsobem.

1 EMOCE, EMOČNÍ A INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE

Jako první zařazuji kapitolu o emocích a emoční inteligenci, protože tyto termíny jsou pro bližší pochopení empatie klíčové. Empatii neboli vcítění zařazují někteří autoři mezi složitější emoce. Zároveň pro to, aby se člověk mohl vcítit do druhé osoby, je důležité emoce a pocity znát, umět se v nich orientovat. Tato schopnost spolu s empatií a dalšími vlastnostmi a dovednostmi bývá nazývána také emoční inteligence. Nejprve vymezím termín empatie a jeho souvislost s emocemi.

1.1 EMPATIE

Je *„citovým zážitkem“*.[2] Jde o schopnost vžít se do pocitů a nálad druhého člověka, představit si sama sebe na jeho místě a v jeho situaci. Základem empatie je naše sebeuvědomění. Čím otevřeněji přijímáme vlastní pocity, tím lépe je dokážeme rozeznávat a chápat u druhých lidí.[3]

Empatii označujeme také jako vcítění. Je úzce spjata s emocemi druhé osoby, spoluprožíváme danou emoci, ale v zeslabené míře. Empatie vychází podle Nakonečného z mimického výrazu druhého (např. vidíme, jak někdo pláče, směje se, nebo se mračí). Případně z pozorování jeho situace (nevidíme osobě do obličeje, ale pochopíme, že se směje vtipu, nebo naopak pláče bolestí po pádu).[4]

Empatii lze charakterizovat také jako schopnost rozpoznat emoce jiného člověka, přeložit je do svého systému pocitů a přiměřeně na ně reagovat. [5] Jde o vnímání pocitů druhých. Dále říká Pletzer, že je empatie „životně důležitá“[6] v sociálních systémech, může kladně ovlivňovat práci ve skupině. To se později týká i týmové práce na pracovišti, kdy lidé podávají mimořádné výkony. Sdílení prožitků druhých přitom není možné chápat doslovně, protože každý člověk vnímá realitu svým odlišným způsobem. Přesto je ale empatie důležitá, umožňuje mezilidský kontakt.[7]

[2] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce,* s. 275.

[3] Srov. KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, s. 15.

[4] Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce,* s. 275.

[5] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat,* s. 16.

[6] Tamtéž, s. 16.

[7] Srov. tamtéž, s. 47.

D. Goleman píše, že empatie „vychází z vlastního sebeuvědomění. Čím otevřenější jsme vůči vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat emoce druhých lidí.“[8] Z definice D. Golemana vyplývá, že člověk si musí nejprve umět uvědomit své emoce a na základě toho se pak může zabývat emocemi druhých a snažit se jim porozumět.

Ke vcítění nám může pomoci také komunikace (druhý si například stěžuje, že má hlad, že se mu ztratil pes). Empatie je podmínkou pro efektivní komunikaci. A je základem tzv. empatické reakce (viz kapitola 6.6).

Empatie je „schopnost představit si tutéž situaci, kterou zažívá nebo zažil jiný člověk, a procítit pocity,“[9] které tento člověk prožívá nebo pravděpodobně zažil. Jsme pak na stejné vlnové délce a jsme schopni se vcítit do situace a prožitků svého protějšku. Platí to pro zážitky negativní, ale i pozitivní.

Spojení vcítění a chápání druhého je důležité, protože se stává základním impulsem pro aktivní pomoc, nasměruje k prosociálnímu chování. Pochopení skrze empatii může pomoci také předejít konfliktům. C. R. Rogers[10] například využíval empatii při psychoterapii a považoval ji za její důležitý předpoklad.

1.2 EMOCE

Jak jsem se již zmínila, empatie patří mezi emoce a emocí se vcítění také týká. Považuji nyní za důležité vymezit termín emoce. Definovat emoce je obtížné a neexistuje obecně uznávaná definice. Psychologové při zabývání se emocemi uplatňovali různé přístupy a v souvislosti s tím i různé definice. Mne zaujala charakteristika, kterou použila ve své knize I. Stuchlíková. „Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost.“ [11]

M. Nakonečný se s obtížností vymezit pojem emoce ztotožňuje a odkazuje na psychologické slovníky. Ty definují emoce jako: „1. komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žlázovými aktivitami, 2. komplexní chování organismu, v němž predominují viscerální komponenty, resp. 1. mentální stav,

[8] PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*, s. 14.

[9] PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 47.

[10] Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 275.

[11] STUCHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*, s. 11.

charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci, 2. excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování, 3. afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce, 4. dynamický projev instinktu (psychoanalýza), 5. dezorganizovaná odpověď organizmu, 6. totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování (tj. aktivita organizovaná převážně vegetativní nervovou soustavou)." [12]

Nakonečný říká, že jde spíše o různá pojetí emocí. Uvádí také, že F. Dorsch ve slovníku přiznává: „pojem citu se nedá definovat, nýbrž jen popsat, neboť city se nedají převést na nic jiného. Co vyjadřuje slovo cit v psychologické řeči, dá se proto nejlépe vyjádřit nominální definicí: city jsou zážitky jako např. radost, hněv, soucit, hnus atd."[13]

Podobně sám M. Nakonečný označuje emoce a city jako „prožívání takových stavů, jako jsou radost, smutek, hněv, závist, lítost, strach atd."[14]

Někteří autoři pojmy emoce a cit chápou jako ekvivalenty, jiní je rozlišují a říkají, že emoce tvoří cítění spolu s tělesnými změnami.

L. Schmidt-Atzert cit vztahuje k prožívání (např. úzkost je cit). Emocím přisuzuje globálnější hledisko, vedle citu zahrnuje i tělesný stav a obličejový výraz.[15] Pojem emoce je tedy nadřazený. Podobně k těmto dvěma pojmům přistoupili i R. S. Woodworth a D. Marquis.[16]

Další autoři rozlišují emoce smyslové a dojmy organického původu (hlad, žízeň, únava). I proto jsou někdy jednoduché dojmy smyslů označovány jako pocity.[17]

Emoce mají v našem životě důležitou roli. Obecně lze říci, že emoce plní tři základní funkce:

Ochranná: plní ji především strach, stud a hněv.

Motivační: souvisí se základními lidskými potřebami, především fyziologickými. (Kladnou motivaci obsahuje zvědavost a láska, zápornou pocit žízně, nedostatku spánku, hladu, zahanbení, nespravedlnosti…)

---

[12] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 8.

[13] Srov. tamtéž, s. 8.

[14] Tamtéž, s. 8.

[15] Srov. SCHMIDT-ATZERT, L. *Lehrbuch der Emotionspsychologie*, s. 18.

[16] Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 8-9.

[17] Srov. tamtéž.

Informační: z emocí se můžeme učit, jak se zachovat příště, jak na kterého člověka působí naše chování.[18]

Pro mou práci z toho vyplývá, že už kvůli těmto důležitým funkcím bychom žádné dětské pocity neměli zlehčovat, natož popírat. Měli bychom děti učit brát své pocity vážně a naučit je, aby své emoce vnímaly.

1.2.1 Primární a sekundární emoce

Psychologové přistupují k emocím různými způsoby. Ráda bych blíže představila evolucionistické pojetí emocí, protože je mi blízké. Evolucionističtí psychologové rozlišují emoce na primární, základní a sekundární, druhotné, které se vyvinuly později. Tyto kategorie lze použít při učení empatii. Je na místě seznamovat děti nejprve se základními emocemi, teprve později se složitějšími city.

Emoce jsou velmi širokou škálou jevů. Od prostého úleku (například, když na nás letí nějaký předmět) až po vyšší city – např. štěstí. Primární emoce jsou podle psychologů vrozené, předem organizované jevy. Závisí na limbickém systému mozku. Umožňují nám zareagovat bleskovou reakcí (např. vyhnutí se, úprk…). Všechny emoce však nemůžeme vysvětlit tímto způsobem. Buď se vyvinuly z emocí základních, nebo jsou jejich složeninou. Nazýváme je emocemi sekundárními. [19]

Tímto rozdělením emocí se zabývali: J. B. Watson, Cannon, Buck, McDougall, Oatley, Ekman, Plutchik, Izard.[20] Množina základních emocí se však podle různých autorů liší. Nejvlivnější a nejznámější jsou modely Plutchikův (psychoevoluční teorie) a Izardův (teorie diskrétních emocí). Podle Plutchika (1980) primárními emocemi jsou strach, radost, hněv, smutek, přijetí, odpor, překvapení a předtucha.[21]

Podle Izarda patří mezi základní emoce strach, hněv, radost, smutek, přijetí, znechucení, očekávání a překvapení.[22] Různí teoretici se však rozcházejí v kritériích, podle kterých primární emoce rozlišují - výrazy obličeje (např. Ekman), systémy mozku, subjektivní

[18] Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován,* s. 87.

[19] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí,* s. 48.

[20] Srov. tamtéž.

[21] Srov, SCHULZE. R, ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*, s. 36.

[22] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí,* s. 52.

významy emocí a podobně.[23] Dalo by se tedy říci, že si tito autoři shodují v primárních emocích radosti, strachu, hněvu, smutku, přijetí, znechucení (či odpor) a překvapení. Tuto množinu pak doplňují například o emoce očekávání, zahanbení, apod. Mezi sekundární city patří například štěstí, láska, údiv a další.

Vývojové pojetí emocí (a jeho genetický základ) pochází zřejmě už od Darwina, který se navíc domníval, že s primárními emocemi souvisí i obličejový výraz. Ten se příliš neliší na různých kontinentech, je stejný u lidí, kteří se narodí slepí stejně jako u těch, kteří vidí. [24] Tento poznatek o primárních emocích může usnadnit vcítění lidí mezi různými národy i kontinenty.

1.2.2 Obličejový výraz emocí

Jedním ze znaků primárních emocí je charakteristický výraz, který je shodný napříč kulturami i kontinenty. Je snadno odlišitelný od jiného emočního výrazu. Nejvýznamnějším badatelem, který přispěl k výzkumu obličejového výrazu, byl Ch. Darwin. Je autorem názoru, že emoční výraz je z části vrozený a z části naučený. Touto myšlenkou se zabývali později i S. Tomkins, P. Ekman, W. Friesen a C. E. Izard. Vrozenost byla potvrzena výzkumy kojenců a batolat. Nejmenší děti na obličejové výrazy různě reagovaly a samy používají několik mimických výrazů vyjadřujících základní emoce.[25] Právě P. Ekman popsal mimické výrazy několika základních emocí (viz tab. 1).

Mimické výrazy jsou významnou komunikační funkcí, sdělují, jak se druhý cítí, tzv. „emoční prožívání.“[26] Nebezpečím je výraz neautentický, hraný, který neodpovídá právě prožívané emoci. Myslím, že děti (alespoň ne v předškolním věku) neautentické nejsou, ještě by nebyly schopny taktizovat s takto přirozenou věcí. Ale pokud jsou dospělí, od kterých se děti učí neautentičtí ve výrazu tváře, děti to mate.

[23] Srov. SCHULZE. R, ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*, s. 36.

[24] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 50.

[25] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 56.

[26] Srov. BLAŽEK, V. et al. *Lidský obličej: Vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd*, s. 139.

pocit	čelo	obličejová zóny očí	ústa/brada
překvapení	dlouhé horizontální vrásky celé čelo zvednuto, obočí zvednuto	široce otevřené	otevřené rty, spadlá brada
hnus	krátké svislé vrásky na čele, horizontální vrásky u kořene nosu, dolů stažené obočí	spodní víčka vytažená nahoru	horní rty, tváře zdvižené, dolní rty posunuty dopředu a ven, někdy vystupující zuby, stažená křivka úst
hněv	obočí staženo k sobě a dolů, vertikální čelní vrásky	horní víčko napnuté, hranatě stažené, téměř přimhouřené	pevně sevřené rty nebo napjatá, pootevřená hranatá ústa, rty vyhrnuté dopředu, někdy odkrytá řada zubů
smutek	krátké horizontálnía vertikální vrásky ve středu čela, vypouklé vrásky ve středu nad obočím, brvy stažené, vnitřní část zdvižena	otevřený pohled do dálky (strnulý), uvolněné, svěšené horní rty, sklon k slzám, event. pohled zaměřený dolů	křivka úst směřuje lehce dolů, chvějivé pohyby úst, rty stažené
radost	uvolněné nebo obrazně otevřené	uvolněné nebo neutrální, spodní ret pohybem obličeje vysunut nahoru, vrásky pod obočím, "klikyháky"	křivka úst zdvižená, event. smích

Tab. 1 Popis mimických výrazů základních emocí podle Ekmana[27]

V poslední době psychologové také prokázali, že emoce mají téměř identický výrazy v různých kulturách a kontinentech. Ovšem každá kultura má svá vlastní pravidla pro jeho vyjadřování. To potvrzuje, že obličejový výraz je z části vrozený a částečně modifikovaný prostředím, ve kterém jedinec žije.[28]

Jednotlivé mimické výrazy se liší vnějším projevem. Jde o změny v jednotlivých částech obličeje (oblast očí, čela, nosu, rtů). Podle Scherera[29] je konfigurace obličejových svalů spouštěna jako výsledek emočních stavů, které jedinec právě prožívá. Základními mimickými vzorci jsou radost, smutek, vztek, překvapení, znechucení a strach. Jak jsem psala již na začátku, jde o primární emoce. Výrazy obličeje se ale překrývají, mění intenzitu a gradují, jsou dynamické. Lidé vyjadřují pomocí své tváře i směsi emocí, vyšší sekundární city.

[27] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 141.

[28] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 57.

[29] Srov. BLAŽEK, V. et al. *Lidský obličej: Vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd*, s. 141.

1.3 EMOČNÍ INTELIGENCE

Protože s empatií úzce souvisí pojem emoční inteligence, považuji za důležité podrobněji vymezit i tento termín ve své práci. Poprvé použili tento pojem Peter Salovey a John Mayer v roce 1990. U široké veřejnosti proslavil tento termín Daniel Goleman v devadesátých letech 20. století svou knihou Emoční inteligence (v českém překladu vyšla v roce 1997).

Je ale obtížné tento termín stručně definovat. Můžeme říci, že jde o souhrn vlastností a dovedností, které nám pomáhají v dosažení úspěchu především v komunikaci s ostatními lidmi.[30] Patří sem i schopnost vnímat své emoce, umět s nimi zacházet a vnímat také pocity druhých, umět se do nich vcítit. Důležité je o pocitech také umět hovořit. Shapiro zahrnuje také oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, ovládání nálady, laskavost, úctu, přizpůsobivost, vytrvalost, přátelskost a nezávislost.[31] Nakonečný charakterizuje emocionální inteligenci jako *„komplexní způsobilost řešit emocionální problémy.“*[32]

Ve společnosti a v současném školství je kladen velký důraz na výkon a vědomosti. Zvyšuje se význam kognitivní inteligence. Avšak psychologové zjistili, že k úspěšnému životu nestačí pouze rozumové schopnosti a suma poznatků. Důležité je rozvíjet také sociální a emoční dovednosti. Přitom podle Shapira je emoční inteligence méně ovlivněna geneticky a tudíž více ovlivnitelná výchovou. Znamená to výzvu pro vychovatele (rodiče, pedagogy), aby zvýšili šanci dítěte na úspěch.[33]

Bylo zjištěno, že inteligenční kvocient je v predikování úspěšnosti jedince v dalším životě poměrně úzký. Nezáleží pouze na kognitivní inteligenci, pro fungování v životě je důležitá i emoční inteligence. Někdo má velké znalosti, ale neumí pracovat v týmu, nemůže dobře svých znalostí využít a může se stát méně úspěšným, než člověk s vysokou sociální inteligencí. IQ a EQ nemusí být na sobě závislé, vysoké IQ nutně neznamená také vysokou emoční inteligenci. Nižší emoční inteligence může vést k nižší oblibě mezi ostatními lidmi a horším výkonům v práci.[34]

Někteří lidé začali používat pro emoční inteligenci analogickou zkratku EQ, stejně jako se používá pro úroveň rozumové inteligence IQ. Emoční inteligence má vliv

[30] Srov. KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, s. 14.

[31] Srov. SHAPIRO, L. E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj, s. 14.

[32] NAKONEČNÝ, M. Lidské emoce, s. 191.

[33] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, s. 17.

[34] Srov. KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, s. 14.

na mezilidské vztahy. Shapiro se domnívá, že emoční inteligenci (EQ) nemůžeme změřit,[35] na rozdíl od IQ. Ovšem aby tento druh inteligence byl srovnatelný právě s kognitivní inteligencí, měla by se podle některých vědců dát měřit (stejně jako IQ). Proto Mayer a Salovey vytvořili výkonové testy sloužící k měření EQ. Dodnes ale není prokázána jejich účinnost, proto bývá uváděno, že EQ nelze změřit.

Dle vědeckých studií emoční inteligence vzniklo několik konceptů. Podle nich bychom mohli rozlišit dva modely emoční inteligence:

1) modely schopností;
2) smíšené modely – zahrnující širokou škálu charakteristik osobnosti.[36]

1.3.1 Vývoj pojmu emoční inteligence

Jako první se vědeckým studiem emoční inteligence zabývali psychologové Peter Salovey a John Mayer. Sloučili existující vědeckou literaturu týkající se vlivu emocí a vytvořili model emoční inteligence, nyní označovaný jako původní model emoční inteligence z roku 1990 (viz obr. 1). Jádrem emoční inteligence jsou podle nich tři duševní procesy:

1. posouzení a vyjadřování emocí;
2. regulace či kontrola emocí;
3. využití emocí adaptivním způsobem. [37]

Empatii zde můžeme najít v první větvi – Posouzení a vyjadřování emocí u ostatních. Salovey a Mayer (1990) se snažili emoční inteligenci měřit, avšak byla navržena pouze jedna metoda. Emoční inteligence je podle nich užší pojem než sociální inteligence.[38] Tento první model inteligence byl kritizován a zpochybňován (hlavně Regulace, kontrola emocí), proto tito psychologové model přepracovali a v roce 1997 představili svůj nový model emoční inteligence. Emoční inteligence jsou duševní schopnosti.

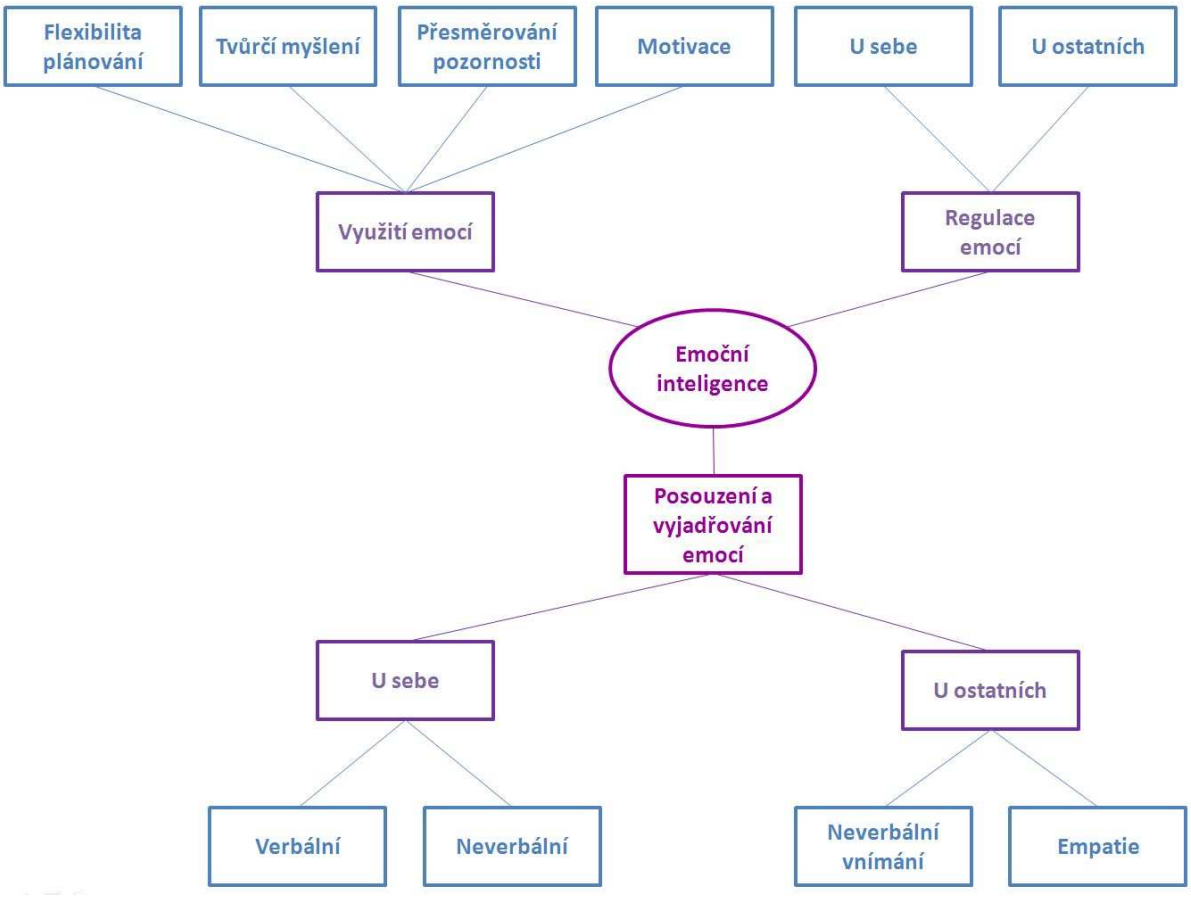
---

[35] Srov. tamtéž, s. 17.

[36] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací, s.* 54.

[37] Srov. tamtéž, s. 55.

[38] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 57.



Obr. 1 Model emoční inteligence Saloveye a Mayera z roku 1990 [39]

Představují zde emoční schopnosti rozdělené do čtyř tříd či větví. Jsou hierarchicky seřazeny od základních dovedností k nejvyšším.[40] Viz obrázek 2.

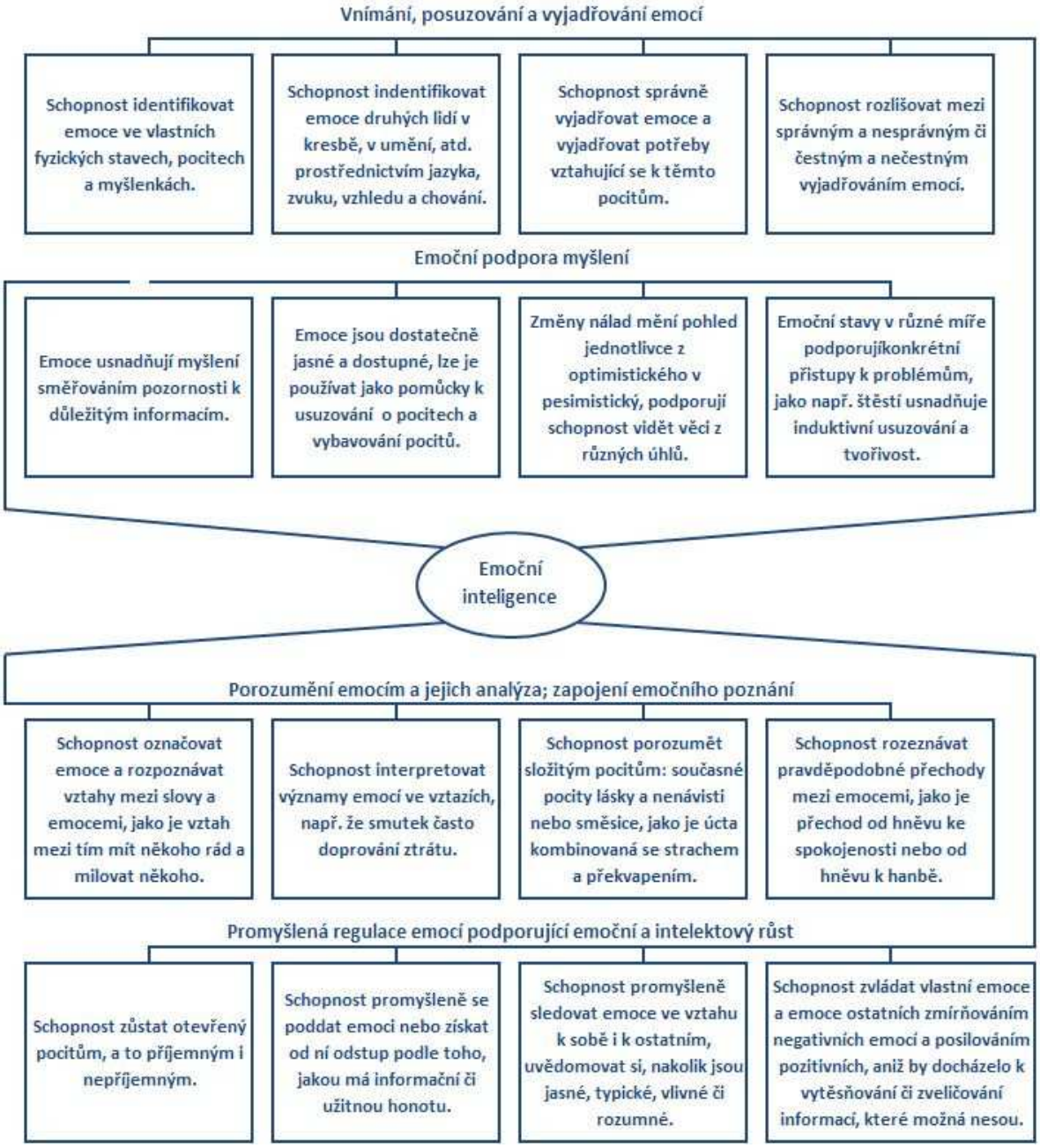
V první větvi je zde zahrnuto identifikování emocí jak u sebe, tak u ostatních. Není to jen poznávání emocí prostřednictvím komunikace (jazyka) a pozorováním situace druhého, jeho výrazů a postojů, chování. Zde dokonce jde i o identifikování emocí druhých v kresbě a umění. Empatii tedy řadí mezi základní dovednosti.

Co se týká měření emoční inteligence, Mayer a Salovey říkají, že její existenci lze dokázat psychometrickými výkonovými testy schopností ve vztahu k emocím. Vyvinuli Vícefaktorovou škálu emoční inteligence (zkratka MEIS). Hodnocení testu je ale sporné. Proto vyvinuli autoři test nový – Mayerův-Saloveyův-Carusův test

[39] SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 56.

[40] Srov. tamtéž, s. 58.

emoční inteligence (MSCEIT).[41] Výsledky tohoto testu a jeho hodnocení zatím nejsou zcela známy, Mayer a jeho kolegové byli však zatím jediní, kdo se pokoušeli emoční inteligenci měřit výkonovými testy.



Obr. 2 Model emoční inteligence Mayera a Saloveye z roku 1997 [42]

[41] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 62.

1.3.2 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence

Smíšené modely nespojují emoční inteligenci s emocemi nebo inteligencí. Jde o rozmanité skupiny osobnostních charakteristik, které mohou pomoci k větší úspěšnosti jedince v životě. Zatímco Mayerův a Saloveyův model emoční inteligence obsahoval pouze schopnosti, Bar-On (1997) definuje emoční inteligenci jako řadu dovedností, kompetencí a nekognitivních způsobilostí. Pomáhají člověku vyrovnat se s nároky prostředí.[43]

Bar-Onův smíšený model se skládá z pěti dimenzí, které se navíc dělí na 15 subškál. Podle něj jsou to zásadní faktory emoční inteligence.

„1. Intrapersonální dovednosti zahrnující:

- *sebeúctu (uvědomění si sebe samého, porozumění sobě a přijetí sebe samého),*
- *vědomí vlastních emocí (uvědomění si vlastních emocí a porozumění jim),*
- *asertivita (vyjadřování vlastních emocí, myšlenek, potřeb a tužeb),*
- *sebeaktualizace (určování vlastního směřování, sebekontrola a svobodná emoční závislost).*

2. Interpersonální dovednosti zahrnující:

- *empatii (uvědomění si emocí ostatních a schopnost porozumět jim),*
- *sociální odpovědnost (být prokazatelně konstruktivním členem vlastní sociální skupiny),*
- *interpersonální vztahy (utváření a udržování intimních vztahů).*

3. Adaptabilita zahrnující:

- *řešení problémů (konstruktivní řešení osobních a sociálních problémů),*
- *testování reality (potvrzení vlastních myšlenek a pocitů),*
- *flexibilitu (modifikaci vlastních pocitů, myšlenek a chování podle měnících se okolností).*

4. Zvládání stresu zahrnující:

- *toleranci vůči stresu (aktivní a pozitivní zvládání stresu),*
- *ovládání impulzů (odolávání a odložení impulzu či pudu a ovládání vlastních emocí).*

5. Obecná nálada zahrnující:

---

[42] SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací,* str. 59.

[43] Srov. tamtéž, s. 63.

- *štěstí (pocit spokojenosti s vlastním životem),*
- *optimismus (udržování pozitivních postojů).“*[44]

Jak můžeme vidět, i v tomto smíšeném modelu emoční inteligence má empatie své místo, a to mezi interpersonálními dovednosti.

Stejně jako Salovey a Mayer i Bar-On svůj model přepracoval, představil jej v roce 2000. Obsahuje pouze 10 komponent z původního modelu. Jsou to: *„sebeúcta, vědomí vlastních emocí, asertivita, empatie, interpersonální vztahy, tolerance vůči stresu, ovládání impulzů, testování reality, flexibilita a řešení problémů.“*[45]

Bar-On také vyvinul nástroj měření, aby svůj koncept potvrdil. Je to Inventář emočního kvocientu z roku 1997. Faktorovou analýzou byl model potvrzen. Další psychologové zkoumající tento model přišli na vysokou míru korelace Inventáře emočního kvocientu a úzkosti. Můžeme tedy říci, že čím vyšší je emoční inteligence, tím méně je jedinec neurotický. Kritika Bar-Onova modelu vytýká především zahrnutí nejen emočních schopností a dovedností, ale také některých rysů osobnosti a chronických nálad (např. štěstí). Model není pouze emoční, proto podle některých kritiků není označení emoční inteligence zcela vhodné.[46]

Goleman při charakteristice emoční inteligence vychází zřejmě z typologie inteligence H. Gardnera a chápe emoční inteligenci jako *„úspěšné zvládání mezilidských vztahů, které (…) předpokládá také úspěšné sebeovládání.“*[47]

Kromě tohoto populárního konceptu emoční inteligence (i když nejednotného), existují i další rozdělení inteligence. Pojmu emoční inteligence se velmi blíží Thorndikeův pojem „sociální inteligence.“[48] Uvedla bych ještě rozdělení podle Fischera, kde je také kladen důraz na rozvoj empatie, resp. interpersonální inteligenci.

Fischer rozlišuje sedm druhů inteligence: verbální, zrakovou, logickou, fyzickou, hudební, osobní a sociální. Inteligence je podle něj „schopnost zpracovávat informace“. Pro každého člověka může mít význam jiný „způsob zpracování informací.“ [49]

---

[44] SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací,* s. 63-64.

[45] Tamtéž, s. 64.

[46] Srov. tamtéž, s. 65.

[47] NAKONEČNÝ, M. Lidské emoce, s. 191.

[48] Srov. tamtéž.

[49] Srov. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování,* s. 21.

1.4 INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE

Ráda bych upozornila ještě na jeden termín. Je jím interpersonální inteligence, která do jisté míry souvisí s inteligencí emoční a překrývá se s ní. Pojem uvádí Fischer a podobně jako Goleman vychází z rozdělení Howarda Gardnera (teorie rozmanitých inteligencí). Protože je možné se s tímto termínem setkat, blíže ho charakterizuji. Je to schopnost chápat druhé lidi. Interpersonální inteligenci označuje Fischer[50] jako jeden ze sedmi druhů inteligence a rozumí jí pouze chápání druhého. Toto chápání na rozdíl od pochopení nevyjadřuje už další emocionální vztah. Nemusím mít k někomu pouze pozitivní vztah, abych ho mohl chápat. Fischer píše, že jedno dítě to trefně vyjádřilo slovy: *„Nesnáším je, ale chápu je.“*[51] Je to zřejmě podobné jako u empatické reakce, kdy nemusíme souhlasit s chováním druhého, ale přesto se do něj můžeme vcítit a také mu to dát najevo. Více o tom pojednává kapitola o efektivní komunikaci. Podle mého názoru by mohl pojem interpersonální inteligence označovat daleko širší oblast inteligence, ale Gardner (i Fischer) rozlišuje 7 druhů inteligence, proto je toto pojetí poněkud zjednodušující.

Pokud se vrátíme k interpersonální inteligenci, na její vývoj mají podle Fischera[52] rozhodující vliv dva činitele. Připoutání k matce v dětství a sociální interakce. Mnoho výzkumů se již zabývalo vlivem matky na dítě. Vyplynulo z nich, že matka má velký vliv na vývoj dítěte. Velmi to platí právě v oblasti interpersonální. Sociální interakce je prospěšná, děti se setkávají v kolektivu, navzájem se od sebe učí. Ráda bych to ilustrovala příkladem. V mateřské škole, kde pracuji, nastoupila do jedné třídy holčička s lehkou mozkovou dysfunkcí. Její prognóza byla špatná, nemluvila a vypadalo to, že ani mluvit nebude. Ale po několika dnech a dále týdnech v dětském kolektivu začala postupně komunikovat. Její slovní zásoba se rozšiřovala. Nebrala si ale příklad od dospělých, bylo vidět, že se učí pouze od dětí. Proto je při každém učení (i empatii) důležitý také vrstevnický kolektiv (viz kap. 6.2). Stejně tak v charakteristice mladšího školního věku pojednávám o důležitosti vrstevnické skupiny pro rozvoj sociálních dovedností. Je tedy jisté, že především ve školním věku se v rozvoji vcítění neobejdeme bez příkladu vrstevníků dítěte. Tyto činitele mají jistě při učení empatii velký význam.

[50] Srov. tamtéž, s. 21.

[51] Tamtéž, s. 21.

[52] Srov. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování,* s. 21.

Jejich výčet ale není úplný. Rozvoj vcítění ovlivňují i další faktory, které popisuji v samostatné kapitole.

2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE

Tuto kapitolu věnuji tématu výchovy ve volném čase, protože ji považuji za vhodný prostor pro rozvoj empatie. Zabývám se zde charakteristikou výchovy ve volném čase, jejími cíli a přístupy k ní. Popis nových přístupů je spíše stručný, nutný pro pochopení souvislostí s rozvojem empatie ve výchově mimo vyučování.

Pávková používá častěji termín výchova mimo vyučování, já ji však budu častěji nazývat pro účely této práce výchovou ve volném čase, někdy mimoškolní výchovou (ačkoliv může být někdy zajišťována školou, ale je tím chápáno mimo školní výuku). Jde tedy o synonyma.

Výchova ve volném čase je charakteristická tím, že probíhá mimo vyučování a zároveň mimo bezprostřední vliv rodiny. Je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se především ve volném čase.[53] Takové výchovné působení ve volném čase dítěte je významné. Může vést dítě k rozumnému nakládání s volným časem a kultivovat jeho osobnost. Formuje významné lidské potřeby a zájmy, poskytuje příležitost rozvíjet specifické schopnosti a dovednosti a upevňuje morální vlastnosti. Využívání volného času má význam pro odpočinek a relaxaci a odráží se díky tomu i ve studijních a pracovních výsledcích. Hodnotné a trvalé zájmy, které lze vypěstovat v dětství, mohou později ovlivňovat také kladně partnerský vztah i výchovu dětí.

Na výchově dítěte mimo vyučování se podílí rodina, zařízení pro volný čas a mimoškolní výchova, různé další subjekty (například soukromé), i škola. Výchovná zařízení se snaží o navázání na rodinnou výchovu a o neformální formu spolupráce s rodinou. Kromě preventivní funkce ve volném čase a výchově k rozumnému využívání volního času mohou přispět i ke zlepšení rodinné výchovy.[54]

Výchova ve volném čase přispívá i k prevenci asociálního chování, což je v současné době významné. Narůstá kriminalita dětí a mládeže, snižuje se věk delikventů. Mimoškolní výchova může pomoci jako prevence takových problémů, jako je záškoláctví, drogové závislosti a další závislosti, gamblerství, prostituce a různé další projevy násilí.[55] Dalo by se říci, že i touto preventivní funkcí napomáhá výchova mimo

[53] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 37.

[54] Srov. tamtéž, s. 33.

[55] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 37-38.

vyučování dětem vcítit se do ostatních jedinců. Právě asociální chování je překážkou empatie.

Jelikož se v této kapitole budeme setkávat nejen s pojmem výchova ve volném čase, ale také s pojmy výchova a vzdělávání jako takovými, považuji za důležité je definovat. Mnozí autoři je často chápou odlišně, navíc vstupuje do popředí nový pojem edukace. Proto nejprve charakterizuji pojmy vzdělávání, výchova a edukace, poté termín výchova ve volném čase.

2.1 VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy výchova a vzdělávání se užívají v našem prostředí většinou souběžně.[56] Je to dáno tím, že ve skutečnosti je nemůžeme zcela oddělit, oba jevy probíhají současně. V pedagogické teorii je však možné je zvlášť charakterizovat. Vzdělávání je tedy úzce propojené s výchovou, ale je specifické, nekryje se s pojmem. Vzdělávání je „… proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“[57]

České legislativní normy používají často slovo výchovně-vzdělávací proces, nebo pod pojem vzdělávání řadí i výchovu. Bez pojmu vzdělávání se přes jiné ekvivalenty (např. edukace) lze těžko obejít, protože je běžně používaný v různých oborech (školská legislativa, masová média apod.).

2.2 VÝCHOVA

Definic výchovy lze najít velké množství, liší se především různou obecností a šíří významu. Podle jedné z nich je výchova „…záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“[58] Tato záměrnost, a to uvědomovaná i neuvědomovaná, je velmi podstatným rysem výchovy a lze říci, že ji všichni autoři ve svých definicích uvádějí. Jde o předávání norem a vzorců chování, komunikačních a sociálních dovedností apod. Podle Jůvy[59] je výchova „záměrné

[56] Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 16.

[57] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 17.

[58] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 17.

[59] JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*, s. 27.

působení na rozvoj osobnosti.“ Pařízek[60] podobně uvádí, že je výchova „záměrné, soustavné a organizované působení na člověka.“ Netradiční je Vorlíčkova definice, že výchova je „působení televize, filmu, divadla, přírodního a sociálního prostředí.“[61]

Cílem výchovy je připravit dítě pro sociální role. Rozvíjí jedince jako tvůrce a pokračovatele kulturních, materiálních i duchovních hodnot. Připravuje ho pro osvojení si sociálních rolí – rodičovské, pracovní, partnerské, apod. Vychovává z dítěte zodpovědného občana, který chrání životní prostředí a umí využívat volný čas.[62] Výchova začíná v rodině, další výchovně vzdělávací institucí v životě dítěte bývá často mateřská škola, následuje škola základní. Tyto instituce zprostředkovávají vzorce chování a normy, komunikační rituály, hygienické návyky apod. Plyne z toho ještě jedno vymezení pojmu výchova: „ je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci.“[63]

Tak bychom společně s Průchou[64] mohli chápat výchovu v širším smyslu. Právě tento autor rozděluje pohled na výchovu do dvou skupin. Na výchovu širším smyslu a výchovu v užším smyslu. Výchovou v užším smyslu pak rozumíme rozvoj postojů jedince ke skutečnosti a jeho potřeb, zájmů.[65] Například výchovu k vlastenectví, sexuální a citovou výchovu, výchovu k rodičovství a manželství, k míru, apod. Patří pod výchovu v širším pojetí, ovlivňuje charakter.

Jůva[66] užívá další pojem – permanentní výchova. Je to výchova, kterou chápe jako celoživotní proces. Člověk se nemění pouze v dětství a mládí, ale výchova zasahuje i do dospělosti a stáří. V životě člověka se mění životní podmínky a jeho osobnost. Postupně se dostáváme také k označení sebevýchova, protože permanentní výchovu chápe Jůva jako propojení výchovy druhým jedincem společně se sebevýchovou. Zvláště u dospělých sebevýchova převažuje.

Při teoretickém rozdělení pojmů může vzniknout dojem, že pedagog někdy vzdělává, jindy vychovává. Jak už jsem ale předeslala, není tomu tak a oba jevy probíhají současně. Proto v české pedagogice existuje termín výchovně-vzdělávací

[60] PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*, s. 8.

[61] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 56.

[62] Srov. JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*, s. 32.

[63] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s.16.

[64] Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 56.

[65] Srov. JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*, s. 32.

[66] Srov. JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*, s. 30.

systém.[67] Také ne všichni autoři chápou tyto pojmy stejně. Další potíž může nastat v komunikaci českých pedagogů se zahraničními. Anglické slovo education můžeme přeložit jako vzdělání, vzdělávání či výchovu. Také může označovat společný název pro výše jmenované. I proto vznikl nový název edukace.

2.3 EDUKACE

Edukace zahrnuje „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává.“[68] V tomto slově edukace se spojuje jak výchova, tak i vzdělávání. Výhodou pojmu je větší operativnost. Místo slov učitel – žák bývá používáno označení subjekty edukace. Je to proto, že zprostředkovatelem může být jakýkoliv člověk (i babička, instruktor snowboardingu, apod.), který předává nějaké dovednosti nebo znalosti a tímto zprostředkovatelem může být stejně tak i technické zařízení (počítač, kniha). A subjektem, který se něco nového učí, nemusí být nutně dítě, ale může jím být i dospělý. Nově se jako doplňující pojmy[69] užívají někdy edukant (subjekt učení) a edukátor (ten, který vyučuje). Ale zatím jsou málo používané a nevešly v obecné povědomí.

2.4 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE, VOLNÝ ČAS

Volný čas je čas, který má člověk sám pro sebe, není ve škole nebo v práci. Je to doba, ve které si sám volí své činnosti, které ho baví a naplňují. Nepatří sem plnění povinností, sebeobsluha, hygiena, spánek a odpočinek a další ztrátový čas.[70] Slovy pedagogického slovníku je to: „Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“[71] Děti mají volného času více než dospělí a je vhodné jeho pedagogické ovlivňování, přičemž toto ovlivňování závisí na věku dětí a jejich

[67] Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 56.

[68] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 18.

[69] Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 67.

[70] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 13.

[71] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník: 3. rozšířené a aktualizované vydání*, s. 274.

vyspělosti.[72] Výchova ve volném čase je důležitá zejména proto, že děti nemají zatím dostatek zkušeností s výběrem volnočasových aktivit a neorientují se zatím tolik v nabídkách zájmových činností. Zmínila jsem pojem výchova ve volném čase. Je to jedna z metod mimoškolní výchovy, součást pedagogiky volného času (dále jen PVČ). Protože je výchova ve volném čase její součástí, myslím, že je na místě stručně se dotknout charakteristiky PVČ. Pedagogiku volného času charakterizuje Kaplánek spolu s Opaschowskim takto: „Pedagogika volného času pracuje ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas. Proto je volný čas jejím předpokladem, obsahem i cílem".[73] PVČ je součástí pedagogické vědy, spolupracuje s nejrůznějšími obory. Je novou pedagogickou disciplínou (sociálně vědecký výzkum volného času existuje teprve od 20. let 20. století[74]). Její součástí je jak teorie PVČ, tak i výzkum.

Pro moji práci je důležitý jeden charakteristický rys mimoškolní výchovy. Výchova ve volném čase dává možnost vzdělání a výchovy, které se nemohou plně rozvíjet ve škole kvůli jejím jednostranným nárokům.[75] Výchova ve volném čase tedy poskytuje prostor k rozvíjení různých schopností a dovedností, které jsou pro člověka důležité, ale nejsou právě primárním cílem školního vyučování. Jak je patrno, děti mohou svůj volný čas trávit různými způsoby. Mohou se věnovat školní přípravě, zájmům a koníčkům, kulturním a sportovním činnostem, ale i kriminální činnosti. Proto je výchova ve volném čase, důležitá, rozvíjí se a v poslední době se jí dostává pozornosti.

2.5 FUNKCE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Na tomto místě popíšu funkce výchovy ve volném čase. Pávková[76] uvádí hlavní funkce výchovy mimo vyučování. Neuvádím zde úplnou charakteristiku těchto jednotlivých funkcí, ale soustředím se hlavně na rysy důležité pro uvažování o empatii jako jednoho z cílů výchovy ve volném čase.

[72] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 14.

[73] OPASCHOWSKI, H. cit. podle KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času, skriptum*, s. 5 [online].

[74] Srov. KAPLÁNEK, M. (OPASCHOWSKI, H.) *Základní otázky a východiska vědy o volném čase,* s. 1 [online].

[75] Srov. OPASCHOWSKI, H. cit. podle KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času, skriptum*, s. 5 [online].

[76] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 39-41.

Výchovně-vzdělávací funkce

Jde o jednu z nejdůležitějších funkcí, na kterou je kladen velký důraz. Je nejdůležitější také pro moji práci. Jde především o záměrné a cílevědomé rozvíjení schopností dětí a mládeže, usměrňování, kultivaci a uspokojování jejich zájmů a potřeb, formování žádoucích postojů a morálních vlastností. Pávková také uvádí, že díky zajímavým a pestrým volnočasovým nabídkám děti mohou získávat nové vědomosti, návyky a dovednosti. To napomáhá k celoživotnímu učení. Úspěchy v zájmových činnostech přinášejí dětem a mladým lidem seberealizaci a rozvíjí přiměřené sebehodnocení. Jak je patrné, právě díky této výchově-vzdělávací funkci mohou být děti vedeny k empatii skrze volnočasové nabídky různých činností. Výchovné působení ve volném čase může u dětí rozvinout dovednost empatie, záleží ale na vychovateli a jeho cílech, jak tuto výchovně-vzdělávací funkci výchovy ve volném čse dokáže pro rozvoj vcítění využít.

Zdravotní funkce

Volnočasové aktivity napomáhají zdravému životnímu stylu. Střídáním činností organizovaných a spontánních, duševních a tělesných nebo aktivních a relaxačních je usměrňován denní režim. Velký význam pro zdraví mají pohybové a sportovní činnosti ve volném čase. Ty kompenzují dlouhé sezení při vyučování, mohou nahradit rostoucí konzumaci televizních pořadů a sedavou činnost u počítače. Tělo slouží dětem jako prostředek k vnímání světa, pomáhá vytvářet zkušenosti. Přitom je v dnešní době pohyb vytlačován z běžného života, narůstá mediální konzum a ubývá sportovních her dětí. Také úbytek prostorů pro hry a pohyb znamená omezení možností rozvoje motoriky dětí. Dochází ke ztrátě přírodních herních a pohybových příležitostí.[77] Pohyb pomáhá sebepoznání, člověk nabývá představu o sobě samém, bývá též sociální zkušeností. Dítě přijímá sociální role, učí se dodržovat pravidla hry, vytvářejí se základy komunikace. To vše je pro další život důležité. Prostřednictvím pohybu jsou vyvolávány i emoční prožitky. Zažít může dítě radost z pohybu, ze zvládnutí obtížné překážky, potěšení z dovádění a sebepřekonání. Mohou být vzbuzovány nejen pozitivní emoce,

[77] Srov. ZIMMEROVÁ R. et al. *Netradiční sportovní činnosti: Náměty a metody pro školu i volný čas*, s. 14-15.

ale i negativní (prohra, strach, nejistota), dítě má další příležitost k tomu, aby se naučilo své emoce prožívat a pracovat s nimi.

Sociální funkce

Instituce pro výchovu mimo vyučování se podílejí na rozvoji žádoucích sociálních vztahů mezi účastníky. Sociální kontakty bývají rozvíjeny během většiny volnočasových nabídek, některé jsou však k tomu přímo určeny. Bývají pořádány různé zážitkové kurzy a víkendy, kde je rozvoj vztahů přímo hlavním cílem. Součástí sociální funkce výchovy mimo vyučování je také nácvik komunikativních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí a seznamování s pravidly společenského chování. To vše vede také k rozvoji empatie. Dále bývají vyrovnávány rozdíly mezi dětmi z méně podnětného nebo konfliktního rodinného prostředí a vytvářeny kamarádské vazby k ostatním dětem. Děti v sociálním kontaktu zažívají emoce, učí se jednat s lidmi a učí se s nimi správně komunikovat. Zvláště děti s nepříznivými rodinnými podmínkami by měli prožít přijetí a vcítění. Významnou roli hraje tato funkce u zařízení pracujících s mladšími dětmi nebo plní funkci rodinné výchovy (např. školní družiny, dětské domovy, domovy mládeže, apod.).[78]

Již jsem se zmínila, že důležitá je **funkce prevence sociálně-patologických jevů**. Někteří autoři (například Průcha[79]) ji považují za nejdůležitější. Také Pávková[80] ji uvádí jako důležitou funkci, věnuje se jí nejobsažněji a rozděluje ji do tří rovin:

1. Primární prevence – je určena celé populaci, především té, která není kriminálně riziková;
2. Sekundární prevence – patří do ní aktivity zabývající se rizikovými jedinci, u nichž je předpoklad nějaké asociální činnosti;
3. Terciální prevence – je posledním stupněm, zahrnuje již léčení, zabránění recidivy u lidí zasažených negativními jevy.

Každý systémový přístup k problémům mládeže a dětí musí mít připraveny všechny tři složky prevence. Tento přístup je osvědčený, jeho slabinou je ale, že vychází

[78] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 40-41.

[79] Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 93.

[80] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 41.

od problému (závislosti, vandalismu…). Proto je nejlepším způsobem kombinování prevence s rozvojovými činnostmi (vychází od možností).

Všechny funkce výchovy ve volném čase se v činnostech vzájemně prolínají. Jedna aktivita, kterou se dítě právě zabývá, může najednou plnit několik funkcí. Je dobré si tyto funkce uvědomit a vidět v práci s dětmi ve volném čase smysl.

2.6 CÍLE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Všechny tyto funkce se pak stávají nejobecnějšími cíli výchovné činnosti ve volném čase. Výchovný cíl je jedna ze základních pedagogických kategorií a chceme-li poznat výchovnou koncepci, musíme nejprve poznat, jaké cíle si klade. Cíle jsou základem výchovy. Plyne z nich volba konkrétních výchovných činností, principů, metod a prostředků, které pomohou k jejich dosahování.

Protože již v názvu práce, je slovo cíl uvedeno, ráda bych se tímto pojmem zabývala v širším hledisku. Cíl výchovy vytyčuje směr výchovného působení, může být rozložen do řady dílčích cílů. V obecné podobě je to ideál předpokládaných vlastností jedince. Tyto vlastnosti můžeme ovlivnit výchovou.[81] Základem cílů výchovy ve volném čase jsou cíle výchovy na obecné úrovni. Protože jsou její součástí, popíšu nejprve i obecnější rovinu cílů. Výchovným cílem se můžeme zabývat i z historického hlediska. Mění se s národem, státem, režimem, filozofií a kulturou. Rozdíly v jednotlivých pedagogických koncepcích jsou dány právě diferenciacemi výchovných cílů, z kterých pak vše vychází. Pokud se velmi stručně podíváme na proměnu cílů v novodobé historii, spatříme rozdíly v základních cílech výchovy a vzdělávání. Ellen Keyová předpovídá na počátku 20. století *„pedagogickou potopu“*, která vše změní. John Dewey dává na první místo sepětí výchovy se životem a předznamenává Decrolyho životné vyučování. Dalším cílem je samostatné učení, které upřednostňuje Daltonský plán a winnnetská soustava. Existencialistická pedagogika spatřuje základní cíl v rozvoji jedince jako svobodné a autentické osobnosti. Hermeneutická pedagogika zase za ústřední cíl výchovy a vzdělávání volí tvůrčí zapojení jedince do rozvoje kultury. Neotomismus vyzdvihuje lásku a pokoru k Bohu i člověku a jednotlivé směry dvacátého století (montessori, waldorfská, jenská a freinetovksá pedagogika) zdůrazňují

[81] Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 29.

aktivitu, tvořivost, apod. Naopak antipedagogika odmítá cíl, protože ho považuje za manipulaci a násilí na dítěti. Postmodernismus pak chce zbavit výchovu všeho autoritativního a respektovat především osobnost jedince. Vést k toleranci a porozumění.[82]

Výchovné cíle bychom mohli rozdělit do dvou základních kategorií, kterými by byly cíle individuální a sociální.[83] Individuální cíle znamenají zaměření výchovy usilující v první řadě o rozvoj osobnosti jedince, jeho další uplatnění a prospěch. Takovou individuální orientaci cílů bychom našli u Locka, Rousseaua a Spencera, tyto cíle jsou časté u reformních pedagogů 20. století. Naopak cílem sociálním rozumíme zaměření v přípravě jedince tak, aby se stal co nejprospěšnější společnosti a aby byl schopný i ochotný kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální role. Toto pojetí je zřejmé už u antických filozofů Platóna a Aristotela, kteří kladli důraz na přípravu řádného občana. Sociální aspekt doceňoval i J. A. Komenský. Zdůraznění sociálních cílů však neznamená protiklad k cílům individuálním. Není to popírání této druhé kategorie. Jde o to, aby bylo dosaženo určité rovnováhy mezi těmito cíl, jednoty v přípravě jedince pro jeho odpovědné plnění společenských rolí i pro jeho šťastný a úspěšný život.

V každé výchově sledujeme **cíle obecné** a **cíle specifické**. Obecné cíle jsou společné veškerému výchovnému působení. Specifické cíle předznamenávají konkrétní rozvoj schopností a dovedností, osvojení konkrétních vědomosti apod. spjatých s oborem, ve kterém se výchova koná.[84] Výchova ve volném čase spadá pod obor pedagogiky volného času. Cíle této pedagogiky bychom tudíž mohli pokládat za obecné cíle ovlivňující, kromě nejobecnějších cílů výchovy, i cíle výchovy ve volném čase.

PVČ má vlastní obsah a metody, ale její všeobecný cíl je stejný jako u ostatních pedagogických oborů (např. předškolní pedagogika, výchova dospělých, příprava na zaměstnání, sociální pedagogika, speciální pedagogika atd.). Kaplánek tento všeobecný cíl pedagogiky popisuje jako „relativní samostatnost jedince ve společnosti, tzn. ochota a schopnost ke svobodě, solidaritě a zodpovědnosti, dále pak ke kreativní vlastní činnosti a komunikativnímu jednání, a nakonec k sociální angažovanosti a účasti

[82] Srov. JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*, s. 34.

[83] Srov. tamtéž, s. 34-35.

[84] Srov. tamtéž, s. 35.

na společenském životě.“[85] Zároveň uvádí, že cílem každé pedagogiky je svobodně, tvořivě a zodpovědně nakládat se svým časem – tedy i s časem volným. Proto podle Opaschowského neexistují zvláštní cíle pedagogiky volného času, ale pouze výchovné cíle odpovídající volnému času. Výchovné cíle Opaschowski posuzuje ve volném čase podle toho, do jaké míry přispívají ke kritickému pochopení sebe sama a k reflexi společenských souvislostí.

Kaplánek (odvolávající se na Opaschowského) rozděluje možnosti pedagogiky volného času do několika skupin:

1. umožňuje uvažovat o podmínkách, souvislostech a rozporech v uspořádání času (pracovní doba – volný čas). Posuzovat ty volnočasové aktivity, které jsou reakcí na nespokojenost v pracovním životě;
2. vidět volný čas jako čas integrovaný do života – podobně jako práce nebo spánek (a ne jako izolovanou a privatizovanou sféru života);
3. chápe, že volný čas je prostor, ve kterém můžeme rozvinout společenské možnosti a sami si určovat životní podmínky;
4. vede ke spolupráci na humánním uspořádání životního prostředí;
5. má odhalovat tendenci ke zvyšování konzumu v rámci volného času, systematicky vést k obraně proti tomuto nátlaku dnešní společnosti;
6. vede k úvahám o společenském významu konzumních volnočasových nabídek,
7. pomáhá přijmout volný čas jako prostor k vědomému rozšíření zkušeností a zážitků a ke změně postojů, vnímání a jednání;
8. vede k vnímání volného času jako možnosti změny (inovace) vlastní osoby a jejího okolí.

Obecný cíl pedagogiky volného času poté definuje jako proměnu časových úseků našeho života, „…které nám umožňují svobodně volit, rozhodovat se a jednat, v čase, v němž skutečně svobodně jednáme, rozhodujeme se a volíme, a tak dosáhnout relativní autonomie jedince ve společnosti.“[86] Jestliže patří mezi obecné cíle výchovy ve volném čase (pokud budeme cíle PVČ jako obecné cíle výchovy ve volném čase vnímat) možnost změny osoby, není v rozporu jako specifický cíl zvolit rozvoj vcítění. I další obecné cíle by tento specifický cíl mohly podporovat. Například sedmý cíl, který vybízí ke změně postojů, vnímání a jednání.

---

[85]KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online].

[86] KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online].

Budeme-li konkretizovat specifické cíle mimoškolní výchovy, pak by to mohl být rozvoj schopností, dovedností, nadání a zájmů a poskytování aktivního odpočinku. Dále správné využívání volného času, vedení ke spoluúčasti na společenském a kulturním životě v souladu se společenskými normami a stálá socializace. Při socializaci dítěte bývá jedině dobře, pokud se umí vžít do situace druhého a chovat se prosociálně. I proto bych mezi schopnosti rozvíjené ve volném čase empatii rozhodně zahrnula. Vcítění vede i k vývoji morálního cítění a zvnitřnění společenských norem a pravidel. Rozvoj empatie jako jeden z cílů mimoškolní výchovy rozhodně koresponduje i s jejími obecnějšími cíli.

Pávková[87] uvádí, že obecné cíle jsou těžko ověřitelné, a proto je nutné je vždy konkretizovat. Každý obecný cíl můžeme přeformulovat tak, aby bylo zřejmé, jak se jej daří naplňovat. V praxi je často k dosažení nějakého konkrétního cíle zpracováván projekt ohraničený určitým časovým úsekem. V projektu jsou cíle obecné formulovány konkrétněji jako cíle dílčí – jednotlivé úkoly. Například ke konkrétnímu cíli rozvoj empatie můžeme mezi jednotlivé úkoly zařadit poznávání vlastních emocí, poznávání emocí druhých, rozšiřování slovníku emocí, podpora správné komunikace a aktivního naslouchání. K dosažení těchto dílčích cílů pomáhají pedagogovi konkrétní postupy, metody.[88]

2.7 PŘÍSTUPY A METODY VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Ráda bych uvedla přehled a stručnou charakteristiku metod a přístupů výchovy ve volném čase. Metody pedagogické práce ve volném čase se v poslední době velmi rozvinuly. Často se pedagogika volného času stýká s pedagogikou sociální. Nové metody mají společné charakteristické znaky. Podle Satera jsou jimi[89]:

- důraz na vztahy – vztah pedagoga a mladých lidí, pozitivní vrstevnické vztahy v dětské či mládežnické skupině, vzájemná důvěra;
- nové metody často vycházejí ze spontánní iniciativy (vyrůstají „zespoda“);

[87] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 42.

[88] Srov. tamtéž, s. 43.

[89] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 75-76.

- výrazné zaměření na specifické cílové skupiny, často s jednou silnou ústřední myšlenkou či ústředním problémem;
- strategické spojenectví – metody se vzájemně doplňují;
- jsou mezigenerační;
- častěji dělají tuto práci dobrovolníci, jsou špatně financované;
- někdy jsou pracovně náročné – hrozí syndrom vyhoření či jiná odborná „zranění“.

Pávková uvádí tři novější metody výchovy ve volném čase. Jsou jimi animace, streetwork a výchova zážitkem, také se popisuje participaci. Zabývá se také institucionální výchovou. Kaplánek uvádí navíc formu otevřené práce s mládeží a podrobněji se zabývá participací. V současné literatuře neexistuje ucelený výčet metod výchovy ve volném čase.

2.7.1 Animace

Pedagogický slovník ji vymezuje jako metodu založenou především na nedirektivních metodách, které povzbuzují mladé lidi k hledání vlastní životní cesty a schopnosti realizovat vlastní svobodu a autonomii.[90] Pojem animace úzce souvisí s pojmem *anima*, což znamená, duch, duše. Českým překladem by mohlo být oduševňování, oživování.[91] Animace (Opaschowski ji nazývá komunikativní animace) je metoda aktivační a povzbuzující. Základní funkci zde má animátor (neboli oduševňovatel, podněcovatel; od franc. animateur, příp. ital. animatore). Animátor se snaží probudit nadšení a dřímající schopnosti a možnosti, povzbudit k činnosti a aktivovat.[92] Předkládá mladým množství přiměřených, zajímavých a pozitivních možností seberealizace (sport, rekreace, kultura, společensky prospěšná činnost, apod.). Důraz je také kladen na otevřenost výchovné situace a dobrovolnost, s ní spjatou možnost volby a prostor pro iniciativu dětí a mládeže.[93]

Kaplánek upozorňuje na možnosti různého pochopení tohoto pojmu. Zatímco v českém prostředí je pojem užíván v církevním prostředí vlivem hnutí, které mají svůj

[90] Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 17.

[91] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 77.

[92] Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online], s. 8.

[93] Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 17.

původ v románské jazykové oblasti (salesiáni, fokolaríni), v zahraničí (především německy mluvících zemích) je animátor osoba, jejímž úkolem je povzbuzovat zábavu v zábavních podnicích anebo na akcích výhradně zábavného či turistického charakteru (především na rekreačních pobytech). Někdy se navíc jedná o aktivity problematické mravní úrovně. Právě hnutí Salesiánů je u nás velkým propagátorem této metody. Salesiáni chápou animátora jako iniciátora aktivit, který ovlivňuje, případně vede skupinu mládeže. Důležité je, že patří do skupiny jako jeden z jejích členů, s ostatními členy má přátelské vztahy. Má jasný pedagogický cíl, i když není profesionálním pedagogem. Bývá velmi rozhodujícím činitelem výchovy i příp. pastorace.[94] Stručně lze říci, že animace znamená vytvořit nabídku činností, díky kterým různé formy asociálního chování ztratí svou přitažlivost a není nutné moralizování nebo zakazování. Kolem činnosti se začne tvořit stabilizovaná skupina vrstevníků. Taková nabídka činností může zahrnovat například hry, které vyžadují vcítění se do protějšku. Animátor svým přístupem může být vzorem v empatickém jednání – je citlivý k potřebám jednotlivých členů skupiny, všímá si jejich nálad a vzniklých situací, které vyžadují citlivé řešení. Rozvoj vcítění v animačním přístupu probíhá přirozenou a nenásilnou formou. V animačním přístupu se přenáší co nejvíce odpovědnosti na zúčastněné mladé lidi, vedoucí je jim stále k dispozici a přináší různé podněty.[95] Jako shrnutí bych ráda uvedla, co je posláním animačních skupin mládeže (podle E. Limbose)[96]:

- umožňuje jednotlivci, aby objevoval sám sebe;
- zapojuje jedince do života skupiny i širší společnosti a umožňuje navrhovat a realizovat změny vedoucí ke zlepšení skupiny;
- dává prostor podílet se na realizaci cílů stanovených společně skupinou vycházejících ze zájmů a potřeb každého člena;
- podporuje prožívání vztahů s ostatními, respektování se navzájem a respektování uznávaných hodnot, sociálního, kulturního a náboženského původu;
- pomáhá mladým najít ve společnosti své místo, kde se mohou svobodně realizovat a žít v souladu s vlastním přesvědčením.

[94] Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online], s. 8.

[95] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 77-78.

[96] Srov. tamtéž, s. 78.

Z těchto poslání animace bych ještě ráda vyzdvihla několik nejdůležitějších bodů souvisejících s empatií. Umožnění mladým, aby poznali sami sebe, je prvním stupněm k tomu, aby později poznávali i druhé. Pro dítě je sebepoznání prvním stupněm ke vcítění. Za důležitou pak považuji i podporu vztahů s ostatními. Díky blízkým sociálním vazbám se stává zájmem dětí chovat se k sobě ohleduplně, citlivě a empaticky. Také vzájemný respekt mnohdy vyžaduje nahlédnutí situace z pohledu druhého.

Pro úplnost bych ráda uvedla, že animaci můžeme rozdělit do šesti skupin.

První modelem je animace divadelní, kde se lidé učí vyjadřovat se celým svým tělem. Druhý model je sociálně-kulturní animace. Tento model zdůrazňuje citlivost člověka k situaci, ve které se nachází a jeho schopnost zapojit se do sociálního a politického života. Třetím modelem je *kulturní animace.* Má především výchovný smysl a má se stávat součástí výchovy. Právě takto chápu vymezení v této práci. Kulturní animace ve smyslu výchovném je model, který je použitelný v prostředí jak školním, tak i mimoškolním. Bývá využíván například v různých pedagogických nebo volnočasových centrech nebo sportovních klubech. Jak už jsem psala, tento model se rozšířil především v církevním prostředí. Čtvrtý model je animace turistická a model pátý animace používající techniky a metody. Tento model se zamýšlí zvláště nad dynamikou skupiny. Šestý model je pak animace formou rekreačně-herní. V této animaci jde především o využívání tvořivosti a její rozvoj. Tato tvořivost může být využívána ve volném čase.[97]

2.7.2 Výchova zážitkem

Výchova zážitkem[98], neboli zážitková pedagogika, výchova prožitkem, či výchova dobrodružstvím představuje znovuobjevenou metodu práce ve volném čase. Opírá se o intenzivní prožitky a zkušenosti získané aktivní účastí v programu, který zahrnuje nejčastěji fyzicky náročné činnosti a hry spojené s určitou mírou rizika. Mladý člověk se musí překonat, rozvíjí vlastní sebepojetí, sociální vztahy i vztahy k životnímu prostředí. Kromě fyzického výkonu zahrnuje často také reflexi (zhodnocení) a reflexi vztahů. Předpokládá se, že prožití a následné zpracování díky reflexi, může vést

[97] Srov. HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda.* [online], s. 1.

[98] Srov. tamtéž, s. 79.

ke změně chování a jednání a k rozvoji osobnosti. Zážitkové programy mohou probíhat v tělocvičných zařízeních i městském prostředí, ale podle mého názoru jsou nejpůsobivější v přírodě. U nás tyto programy nabízí organizace specializující se na výchovu zážitkem (např. Prázdninová škola Lipnice, Outward Bound – Česká cesta).[99] Tento český přístup je založen na hře, prožitky z fyzické aktivity jsou navozeny hrou. Naproti tomu německý pedagog K. Hahn, který působí v Anglii, založil výchovu zážitkem využívající reálných situací. Programy vedou k připravenosti ke službě bližnímu v záchranných službách, k pomoci přírodě i nemocným lidem. Často zahrnovaly expedici s delším i osamělým pobytem v přírodě. Tyto prožitky se účastníkům později mohou v rozhodujících životních momentech vybavit a pomohou překonat životní krize.[100] Zážitkové hry probouzí často silné emoce. Dítě je stimulováno k tomu, aby si své pocity uvědomilo. Zároveň silné prožitky bývají ve skupině většinou reflektovány. Při reflexi a sdělování pocitů, si účastníci programu uvědomí, jak se cítili i ostatní. Zážitkové hry mohou nejrůznějšími způsoby přímo vést ke vcítění. Jako příklad uvedu hru, kdy má jeden ze dvojice zavázané oči a druhý ho vede. Je důležité vcítit se do protějšku, přizpůsobit mu tempo chůze, popisovat terén, apod. Dále různé hry využívající technik dramatické výchovy často vedou ke vcítění.

2.7.3 Streetwork

Je formou práce, která často přesahuje do sociální pedagogiky. Tuto práci vykonává streetworker, neboli terénní pracovník, ale často je nazývám sociální asistent. Jeho posláním je vyhledávat mladé lidi v prostředích, která jsou pro ně přirozená, a navázat s nimi kontakt. Jedná se o mládež s problémy (drogy, gamblerství…) a streetworker jim nabízí pozitivní možnosti využití volného času. Streetworker musí být empatický a umět se naladit na klienta. Musí poznat, jakým způsobem klient přemýšlí, aby mu mohl účinně pomoci v obtížné situaci.

[99] Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 279.

[100] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 79.

2.7.4 Participace

Participativní přístup je velmi důležitý. Podle Pávkové[101] je cílem výchovného působení připravit mladé lidi na samostatné, odpovědné a nezávislé fungování ve společnosti. Participace znamená zapojování dětí a mladých lidí do aktivní účasti na činnostech, plánování činností a rozhodování o nich. S participováním je nejlepší začít co nejdříve, nejlépe již v předškolním věku dětí. Tento přístup umožňuje dětem podílet se na své vlastní výchově a vyžaduje, abychom rozvíjeli ochotu převzít odpovědnost za své vlastní jednání. Děti by neměly být zcela závislé na dospělém, ale učit se nést zodpovědnost za své činy. Měly by se učit plánovat a rozhodovat. Mládež se pak učí převzít odpovědnost za program (např. ve volnočasových střediscích, v organizacích…) nebo jeho část. Participace rozvíjí i schopnost zapojit se do manažerských dovedností, mladí mohou rozhodovat o záležitostech, které se jich týkají (např. pomoc s plánováním hřiště a s realizací tohoto plánu). Při participaci se mladí seberealizují. Participace by měla ideálně probíhat i v rodině a ve škole. Kdyby se s ní však mladí nesetkali, výchova ve volném čase může poskytnout právě velký prostor pro participování.

2.7.5 Otevřená práce s mládeží

Tento termín pochází z Německa. Kaplánek[102] uvádí, že tam se mluví o „otevřené práci s mládeží“ (Offene Jugendarbeit) nebo o tzv. „otevřených dveřích“ (Offene Tür, angl. Open Door). Otevřená práce s mládeží získala svůj název díky otevřenosti ve vztahu ke všem mladým lidem, jejich potřebám a touhám. Myšlenka „otevřených dveří“, kde by mohli mladí svobodně a tvořivě realizovat své nápady, byla především reakcí na ideologickou práci s mládeží, kterou známe ze zemí ovládaných fašistickou a komunistickou diktaturou. Cílem bylo především „odideologizování“ práce s mládeží.

Kaplánek[103] odkazuje na W. Klawea, který vymezuje čtyři roviny, v nichž se má projevit „otevřenost“ této formy mládežnické práce:

- otevřenost obsahu,

[101] Srov. tamtéž, s. 61.

[102] Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online], s. 13.

[103] KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online], s. 14.

- otevřenost organizační formy,
- otevřenost k zájmům mládeže
- a otevřenost vůči veřejnosti.

Otevřenost obsahu znamená, že na náplň činností nejsou kladeny žádné politické, náboženské či světonázorové nároky. Otevřenost organizační formy označuje, že podmínkou účasti na aktivitách není členství v nějaké organizaci a aktivity jsou tudíž bezprostředně přístupné všem. Díky tomu jsou tyto nabídky pro většinu mladých lidí atraktivnější (než aktivní členství v mládežnických organizacích). Otevřenost k zájmům mládeže spočívá v tom, že činnosti se orientují především na potřeby mladých, a ne na dosažení cílů, které mají dospělí. Otevřenost vůči veřejnosti znamená průhlednost a možnost veřejné kontroly.

Otevřenou práci s mládeží lze tedy definovat jako „formu pomoci mladým lidem prostřednictvím nabídek, které jsou voleny a uskutečňovány na základě zájmů mladých lidí a jsou všem přístupné.“[104] Otevřenost je znak, který se v konkrétních podmínkách dynamicky vyvíjí. Skupina, která vznikne ve volně přístupném středisku mládeže, se od ostatních mládežnických skupin (oddíly, spolky, kroužky) liší tím, že ji drží pohromadě společně provozovaná aktivita a osobní vztahy, a ne příslušnost k nějaké organizaci, jak tomu je u ostatních skupin.

[104] KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času.* [online], s. 14-15.

3 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Považuji za důležité poukázat také na cíle nejen výchovy ve volném čase, ale i cíle současného vzdělávacího systému. Ty jsou určeny Rámcovými vzdělávacími programy. Cíle předškolního vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Podle něj je úkolem předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů. Tím bude stimulováno k rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat odbornou péči. Dítě se v mateřské škole má cítit příjemně a spokojeně. Důležitým úkolem je napomáhání v dalším poznávání, motivace k učení a předávání norem a hodnot uznávaným společností. To je zdrojem spolehlivých základů života i dalšího vzdělávání.[105] Předškolní vzdělávání má také podporovat tělesný rozvoj a zdraví. Snaha předškolních pedagogů vede k maximálnímu individuálnímu rozvoji dítěte. V zájmu je také plynulá návaznost předškolního a základního vzdělávání.

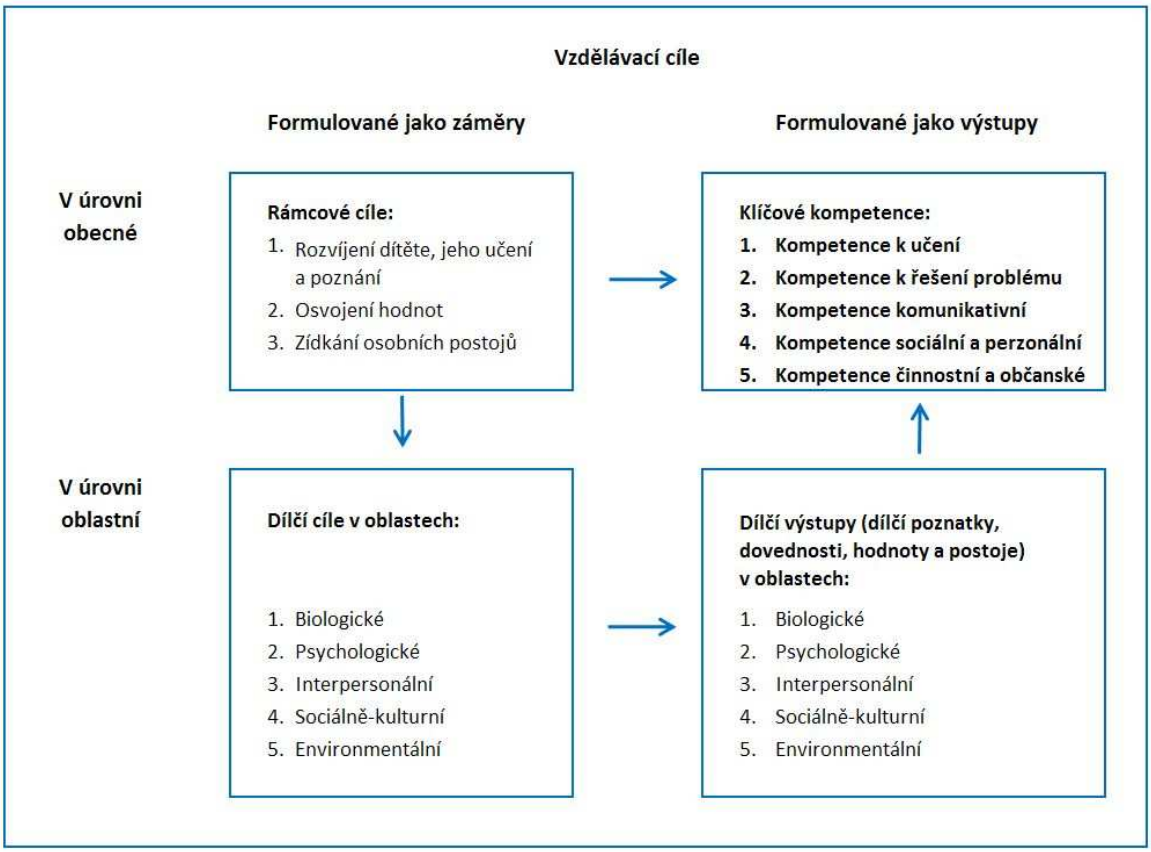
Ráda bych cíle předškolního vzdělávání ještě více specifikovala. RVP PV rozděluje tyto cíle do čtyř cílových kategorií. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Jedná se o tyto kategorie:

- **Rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání.
- **Klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.
- **Dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející ke vzdělávací oblasti.
- **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.[106]

Tyto kategorie jsou navzájem provázané, což ilustruje následující schéma:

[105] Srov. RVP PV, s. 7.

[106] RVP PV, s. 10.



Obr. 3 Systém vzdělávacích cílů[107]

Rámcové cíle

Rámcové cíle jsou:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a zároveň jsou každodenní prací pedagoga. Naplňování těchto rámcových cílů by učitelka mateřské školy měla mít stále na zřeteli a myslet na ně během všech činností. Může si pomoci přeformulováním rámcových cílů do otázek, kterými sama bude reflektovat své chování.

1. Co se právě dítě učí?
2. S jakou hodnotou se dítě setkává?

[107] RVP PV, s. 10

3. Jaký má dítě prostor pro samostatnost a jakou má možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?[108]

Pro ilustraci uvedu příklad. Evička si do mateřské školy přinesla novou panenku, aby ji ukázala dětem. Ale při hraní Anetka panenku rozbila. Eva pláče. Učitelka může nyní zareagovat dvěma způsoby. Buď se zcela neztotožní s těmito cíli, nebo bude jednat ve shodě s rámcovými cíli RVP PV.

1. způsob: „Anetko, tohle je od tebe ošklivé. Teď budete muset s rodiči koupit Eviče panenku novou. A ty, Evo, si hračky příště do školky nenos, nebo je nikomu nepůjčuj."

Co se právě dítě učí? – Že nemá dětem půjčovat hračky.

S jakou hodnotou se dítě stkává? – S lakotou, možná strachem z reakce rodičů, s autoritou učitelky.

Jaký má dítě prostor pro samostatnost a jakou má možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází? – Žádný, učitelka předkládá již hotové řešení.

2. způsob: „Evi, je ti asi líto, že je panenka rozbitá. Byla hezká a je jí škoda. Ale věřím, že je to líto i Anetce a neudělala to schválně. Je to tak? Vymyslíš, Anetko, co s tím teď budeme dělat? Máš nápad, jak to napravit a udělat, aby Evička nebyla smutná?"

Co se právě dítě učí? – Hračka má určitou hodnotu, když něco provedeme, máme to napravit.

S jakou hodnotou se dítě stkává? – S empatií, důvěrou a pozitivním přijetím.

Jaký má dítě prostor pro samostatnost a jakou má možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází? – Učitelka nabídla prostor pro samostatné řešení, pro samostatnou úvahu, jak situaci napravit. Zde jsou všechny cílové kategorie naplněny žádoucí formou.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence reprezentují cílovou kategorii vyjádřenou výstupy. Jsou to soubory vědomostí, dovednosti, schopností a postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti dítěte a jejichž dosažení předpokládáme.

[108] SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 7-8.

Můžeme je rozdělit do pěti skupin:

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence komunikativní;
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence činnostní a občanská.

RVP PV je dále specifikuje a předkládá v úrovni, která je dosažitelná dětem předškolního věku.[109]

Dílčí vzdělávací cíle

Dílčí vzdělávací cíle definované v jednotlivých oblastech vzdělávaní vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání v určité oblasti sledovat, co by měl u dítěte podporovat. Jsou formulovány konkrétněji, ale stále je jejich platnost v zásadě obecná a jejich rozsah široký. Každý dílčí cíl lze rozdělit na cíle konkrétnější, užšího rozsahu.

Při plánování konkrétních cílů má mít pedagog na zřeteli smysl učiva. Učitel by se měl v cílových kategoriích orientovat a za všech okolností pracovat cílevědomě. Dílčí cíle z RVP PV blíže specifikují oblast prvního rámcového cíle (rozvíjení dítěte a jeho schopnost i učení) a upozorňují, jaké oblasti vzdělávacího obsahu by učitel neměl opomenout.

Dílčí výstupy

Jsou to očekávané dílčí výstupy vzdělávání, které mají charakter způsobilostí čili kompetencí, kterých dítě může dosáhnout v době před ukončením docházky do MŠ. Jde o dílčí poznatky, schopnosti, dovednosti, návyky a postoje a dílčí hodnoty. Dítě není povinné všechny tyto způsobilosti zvládnout, ale učitelka by měla vědět, kde má dítě své silné a slabé stránky. Očekávané výstupy mohou také pomoci při dalším plánování činností. Pedagog zjistí, k jakým dovednostem, vědomostem, návykům a postojům by měl děti v rámci svého působení dále směřovat.

[109] RVP PV, s. 12.

Cíle z pohledu dětí

I děti mají své cíle. Cíle předškolních dětí vycházejí přirozeně z jejich aktuálních potřeb a zájmů, a činnosti, které dítě k naplňování potřeb a zájmů volí, vychází z přirozených podmínek a zkušeností dítěte. Pokud učitelka dovede při tvorbě vzdělávací nabídky z potřeb a zájmů dětí vycházet, může činnosti obohatit tak, aby kromě záměrů dítěte naplňovaly další vzdělávací záměry sledované učitelkou.

4 CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání navazuje nejen na výchovu v rodině, ale také na předškolní vzdělávání. Cíle základního vzdělávání jsou vymezeny Rámcovým programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Základní vzdělávání je povinné, rozdělené do dvou vzdělávacích stupňů. Základní vzdělávání na **1. stupni** usnadňuje žákům přechod od předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Jeho základ tvoří poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Charakteristický je i činnostní a praktický charakter, který motivuje žáky k dalšímu učení a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.[110]

Základní vzdělávání na **2. stupni** umožňuje žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které je povedou k samostatnému učení a utváření takových hodnot a postojů vedoucích ke kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Také má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Tyto kompetence jsou již na složitější úrovni než v předškolním vzdělávání, jsou dále rozvíjeny.

V základním vzdělávání se usiluje o naplňování těchto cílů:

- pomoci žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací;
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;

[110] Srov. RVP ZV, s. 4.

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.[111]

Z těchto cílů základního vzdělání bych chtěla upozornit zejména na vytváření potřeby projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací. Prožívání především pozitivních citů je v souladu s konceptem emoční inteligence. Lidé s vysokou emoční inteligencí se snaží o optimistický postoj k životu a o pozitivní citové vazby s lidmi. Také cíl vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem je blízký zaměření mé práce. Nejvíce však k empatii vybízí cíl rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a k přírodě. Tato vnímavost je součástí procesu vcítění, citlivý vztah už další etapou vcítění.

Klíčové kompetence

V etapě základního vzdělávání se výčet klíčových kompetencí mění, je zde o jednu kategorii více. 5. a 6. kompetence vychází z 5. kompetence RVP PV. Klíčové kompetence jsou:

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence komunikativní;
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence občanské;
6. kompetence pracovní.[112]

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají a mají nepředmětový charakter. Lze je získat vždy pouze jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Z toho plyne, že k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. K osvojování klíčových kompetencí u žáků vedou učební osnovy ve škole, výchovné a vzdělávací strategie vyučovacích předmětů i výchovné a vzdělávací strategie

[111] Srov. RVP ZV, s. 5.

[112] Srov. RVP ZV, s. 6.

školy. Na rámcové úrovni zároveň vzdělávací obsah, cílové zaměření vzdělávacích oblastí a obecné cíle základního vzdělávání. Z těchto kompetencí je to především čtvrtá, která předpokládá rozvíjení sociálních a interpersonálních dovedností včetně vcítění. Ale i další z kompetencí podporují empatii. Je to kompetence komunikativní, jejíž cílovou kategorií je, že žák své myšlenky a názory vyjadřuje výstižně a souvisle v písemném i ústním projevu.[113] Tím bych chápala v kontextu uvažování o vcítění i vyjadřování pocitů. Dále si tato kompetence klade za cíl naslouchání druhým lidem, umění vhodně reagovat, vyjadřovat svůj názor a vhodně argumentovat. Zde považuji za důležité naslouchání druhým lidem a umění vhodně reagovat – někdy je nutné (pokud je protějšek v silné emoci), reagovat empaticky.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Také RVP ZV má své dílčí vzdělávací cíle, které však označuje jako cílové zaměření vzdělávací oblasti. Toto cílové zaměření je vždy uvedeno u dané vzdělávací oblasti. Vzdělávání ve vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Dílčí výstupy

Jsou podobně jako v RVP PV očekávanými dílčí výstupy vzdělávání. Mají charakter způsobilostí, kterých žáci mohou dosáhnout v době základního vzdělávání. Jsou rozdělené na 1. období a 2. období. Dílčích výstupů v 1. období by žák měl dosáhnout na 1. stupni ZŠ a dílčích výstupů 2. období před ukončením povinné školní docházky.

[113] Srov. RVP ZV, s. 62.

5 EMPATIE

Vymětal empatii chápe jako „…pocitově nesený způsob poznávání jiného jedince, jenž se projevuje ochotou a snahou co nejpřesněji vnímat, zachytit a pochopit jeho aktuální i potenciální vnitřní svět se všemi subjektivními významy a pocity. Empatie má základ v intuici, provázené emoční účastí a pozitivním zájmem o druhého člověka.“[114] Zjednodušeně to lze vyjádřit jako porozumění vcítěním. Empatii chápu jako trvalejší vlastnost osobnosti (což prokázaly i výzkumy), kterou mají lidé v různé míře a kterou můžeme rozvíjet.

C. R. Rogers upozornil na empatii jako možnost, kterou lze poznávat psychiku druhého člověka.[115] Jak jsem již zmínila v první kapitole, Rogers využíval empatii při psychoterapeutické činnosti. Psychoterapie řadí empatii mezi obecně účinné faktory léčby psychologickými prostředky (kromě jiných možností).

5.1 EMPATIE Z FILOZOFICKÉHO HLEDISKA

Empatií se zabývali také filozofové. Protože se mi toto téma zatím nepodařilo v české literatuře najít, použila jsem anglické webové stránky Standfordské univerzity, na nichž je encyklopedie filozofie[116]. Z filozofického hlediska je koncept empatie nedávným intelektuálním dědictvím, a to navzdory lingvistickým kořenům tohoto slova, které sahají do starověkého Řecka. Jeho historie se měnila a dokreslovala. Faktem je, že se také zrcadlila v mnohonásobných definicích asociovaných s empatickým konceptem v mnoha různých vědeckých a nevědeckých diskuzích. Ve filosofickém rozkvětu na přelomu 19. a 20. stol. byla empatie vítána jako primární zdroj pro získávání znalostí myšlenek ostatních lidí a jako unikátní metoda lidských dovedností.

Nedávno se začali filozofové opět zajímat o empatii - ve světle debat o lidském myšlení. Filozofové navazují na práci psychologů. V druhé polovině 20. století bylo úkolem týkajícím se empatie nechat psychology tento psychologický fenomén a proces studovat metodou empirického výzkumu. Obzvlášť byla studována sociálními psychology jako fenomén převzatý k vytvoření prosociálního postoje a chování.

[114] VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapie*, s. 15.

[115] Srov. NAKONEČNÝ, M. Lidské emoce, s. 275.

[116] STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

Nicméně uvnitř psychologie je někdy obtížné najít souhlas, jak přesně bychom empatii měli rozumět. Je to faktem, který si psychologové později začali uvědomovat. Účelem filozofického zkoumání je vyjasnit koncept empatie zmapováním její historie v různých psychologických a filozofických diskuzích a indikací, proč empatie byla a měla být nahlížena jako důležitý prvek v porozumění lidské činnosti v rozdílných kontextech, v lidských vědách a pro ustanovení našich sociálních a morálních činitelů.

5.1.1 Historie pojmu empatie

Hlavní část tohoto textu vychází opět ze stránek Standforské univerzity.[117] Termín empatie zavedl do anglického jazyka psycholog Edward Titchener v roce 1909 jako překlad německého pojmu Einfühlung (česky vcítění). Je to termín, který byl na konci 19. století německými filozofickými kruhy vnímán jako důležitá kategorie filozofické estetiky. Estetická empatie byla prvním okruhem zájmu, dříve než empatie sociální, které se ve své práci věnuji. Jedná se o *„estetické vciťování do obsahu a formy“*[118] uměleckého díla, krajiny, přírodních úkazů. Umělecké dílo v nás vyvolává pocity. Ty jsou pak do přírodních jevů a uměleckých děl promítány. Jde o vcítění se do „fyziognomie uměleckého díla nebo jiného objektu, které na základě asociací vyvolává určitý emocionální účinek.“[119] Malíř W. Hogarth (1753) psal o kráse vlnitých linií a křivek a přirovnával je k ženskému tělu. Proto jsou krásné. Další malíř V. Kandinskij (1912) také studoval křivky a vytvořil „psychologii křivek.“[120]

Různí filozofové mluvili ve 2. polovině 18. století a v 19. století o této lidské schopnosti vcítit se do uměleckého díla a krajiny. Důležitým faktem bylo, že romantičtí myslitelé jako Herder a Novalis, považovali naši schopnost vcítit se do přírody za vitální nápravu, čili protipól modernímu vědeckému přístupu, který přírodu rozkládal na její elementy. Ukázali možnost chápat přírodu skrze duchovní sepjetí s ní, díky poetické identifikaci.[121]

[117] STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

[118] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce,* s. 276.

[119] Tamtéž, s. 276.

[120] Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce,* s. 276.

[121] Srov. STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

Robert Visher byl první, který představil termín Einfühlung v širším technickém smyslu a při užití substantivní formy naznačil, že vcítění je hodnotný objekt filozofické analýzy. Tento nový přístup znamenal přispění estetice. Nicméně byl to Theodor Lipps, kdo nahlédl empatii v širším spektru. Lipps pouze neargumentoval pro empatii jako pro koncept, ale zastával názor, že empatie je centrálním pojmem filozofů i psychologů v rámci psychologické analýzy naší etické zkušenosti. Jeho práce transformuje empatii z konceptu filozofické etiky do centrální kategorie psychologie a sociálních a humanitních věd. Podle něj empatie nehraje pouze roli v našem etickém ocenění objektů. Měla by být považována i za počátek základů poznávání ostatních lidí. Právě Lippsův koncept empatie měl Titchener na mysli při překladu termínu Einfühlung jako empatie. Podle dominantní pozitivistické a empirické koncepce smyslové podněty tvoří fundamentální základ pro náš přístup ke zkoumání světa. Z lidské fenomenologické perspektivy plyne naše vnímání estetických objektů a naše porozumění jim jako krásným. Například pokud obdivujeme překrásný západ slunce, zdá se být tak jasným jako vjem objektu (například čtverce nebo červené barvy). Lipps představil empatii jako psychologickou ozvěnu fenoménu, který je aktivačním mechanismem v našem pohledu střetávajícím se s externími objekty. Tyto ozvěny fenoménu jsou spouštěny vnitřními procesy, které dávají vyrůst zkušenostem podobným těm, které máme, když se zaobíráme různými aktivitami týkajícími se pohybů našeho těla. Vzhledem k tomu, že se naše pozornost soustředí na externí objekty, zkoumáme je nebo se automaticky projektují naše zkušenosti. Jestliže jsou tyto zkušenosti pochopeny pozitivním způsobem a jsou v nějakém smyslu životní pravdou, chápeme objekty jako krásné, ačkoliv jsou ošklivé. V prvním případě Lipps mluví o pozitivní a v dalším o negativní empatii. Lipps také charakterizuje naše zkušenosti krásy jako objektivně potěšující, lidé si udělají dojem „životnosti“ a „životního potenciálu“, který spočívá v pochopení objektů.

V Lippsově Estetice se úzce spojuje naše estetické vnímání a naše vnímání ztělesnění jiných osob. Přírodní estetická empatie je vždy zkušeností „jiného člověka“. Jiné objekty rozumíme krásnými, protože empatie nám dovoluje vidět je v analogii k jinému lidskému tělu. Podobně si uvědomujeme jiný organismus jako myslícího tvora na základě empatie. Empatie je v tomto kontextu více specifikované porozumění fenoménu „vnitřní kopie“. Znamená to, že naše mysl zrcadlí mentální aktivity nebo zkušenosti další osoby založené na pozorování její fyzické aktivity nebo obličejového výrazu. Empatie je založena na vrozené dispozici pro mimiku obličeje, což bylo již

popsáno Adamem Smithem (1853). Pokud rozpoznáme strach ve tváři jiné osoby, instinktivně máme tendenci napodobit tento výraz. Navzdory faktu, že Lippsovy primární příklady empatie se soustředí na poznání emočního vyjádření ve fyzickém gestu nebo obličejovém výrazu, jeho koncepce empatie by neměla být pochopena tak, že je těmito příklady limitována. V jeho návratu k intelektuálně empatickému návrhu považuje naše poznání mentálních aktivit za takové, že jsou to aktivity vyžadující lidské úsilí – na základě empatie nebo vnitřního napodobení.

5.2 LÁSKA A EMPATIE

J. Prekopová ve své monografii o empatii chápe vcítění jako podstatu a jádro lásky. Znamená nejniternější podstatu lidství. Vcítění je možné pouze při konfrontaci dvou osob, jejich emocí. [122] Myšlenka empatie jako součásti lásky, dokonce její podstaty, je zajímavá. Pod slovem láska si každý může představit něco jiného. Vymezím proto, jak pojem láska chápu na tomto místě.

Existuje láska partnerská, rodičovská, láska k přírodě, ale i k poznávání a vědění, apod. Je to kladný, silný, emocionální vztah k jiné osobě, ideji i k sobě samotnému. Láska významně ovlivňuje člověka, jeho myšlení, činnosti a prožívání. Láskou se od starověku zabývali nejen filozofové, ale i kněží a další učenci. Snažili se pochopit její podstatu. Psychologové emocí se zabývají kromě jiných i láskou, avšak v rámci přírodních věd je obtížné lásku prozkoumat, protože nemáme dostatek vědomostí o činnosti mozku. Láskou k nějaké osobě, tedy láskou partnerskou se zabývalo, nespočet spisovatelů. Erotická láska – řec. erós[123], je jedním z nejzřetelnějších projevů lidské sexuality. Ve starém Řecku byl bohem lásky Erós. Eróta nelze identifikovat s Bohem v křesťanském pojetí. Už Platón[124] vkládá v jednom ze svých dialogů Sokratovi do úst, že erós je něco, co je mezi člověkem a Bohem (v originále samozřejmě bohy). Nazývá ho daimoniem. Také říká, že Erós neustále pudí člověka k plození. Člověk si chce naplnit svoji touhu po nesmrtelnosti a domnívá se, že to lze pouze, když něco ze sebe zanechá. [1] Erós není to, co je milováno, ale to, co miluje, co se vztahuje k něčemu, lépe řečeno k někomu. Erotická láska je taková, která vášnivě touží po druhém a touží po výlučnosti a věčnosti. Erós způsobuje, že muž skutečně

[122] Srov. PREKOPOVÁ, J. *Empatie: vcítění v každodenním životě*, s. 7.

[123] Hésiodos. *Zrození bohů*

[124] Platón. *Symposion*, s. 12.

touží nikoliv po nějaké ženě, ale po konkrétní ženě. Sexuální touha bez erótu chce tu *věc samu*; erós chce milovanou osobu.

V křesťanství je láska charakteristická vztahem k Bohu. Podle katechismu katolické církve je to „ctnost, kterou milujeme Boha nade všechno pro něho samého a svého bližního jako sám sebe z lásky k Bohu“.[125] Ukazuje se tedy další rozměr křesťanské lásky - láska k bližnímu. To je láska jednak mezi lidmi navzájem, a je tedy také základním požadavkem kladeným na každého křesťana. Na rozdíl od erotické lásky, která po milovaném především touží (řecké erós a latinské amor), rozumí se zde láskou vztah, v němž jde především o dobro milovaného, jak to vyjadřuje řecké slovo agapé nebo latinské caritas. Křesťanská láska má tedy být především aktem vůle, který chce dobré pro druhého kvůli Bohu. Augustin ji charakterizuje jako směřování mysli ke stavu, v němž se těší jednak z Boha kvůli němu samému, jednak ze sebe samé a z bližního kvůli Bohu. [126]

Vlastním průvodcem lásky je Bůh sám a projevy jeho lásky označujeme jako milost. Příkladem lásky je nejsvětější Trojice, také vztah Ježíše Krista k církvi. Touto Božskou láskou by se měli inspirovat i manželé. V Bibli najdeme spoustu míst o lásce. Přikázání k lásce k bližnímu nalezneme již v Třetí knize Mojžíšově: „…budeš ho milovat jako sebe samého...“ (Lv 19,34)[127] Téma lásky se pak objevuje i v dalších biblických textech, například v Žalmech, ale zejména v Písni písní. Tato sbírka, vzniklá patrně ze svatebních písní, vyjadřuje výrazně erotickou lásku a její zařazení do souboru biblických knih dává zřetelně najevo, že i tato podoba k lásce patří. Píseň se ovšem už od starověku vykládala alegoricky, vztažená na lásku k Bohu či vztah Krista a církve.

V Novém zákoně najdeme místo, kde Ježíš na otázku, které přikázání je největší, odpovídá: „První je toto: Slyš, Izraeli, Hospodin, Bůh náš, jest jediný pán; miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, z celé své duše a z celé své síly! Druhé pak je toto: Miluj svého bližního jako sám sebe! Většího přikázání nad tato dvě není.“ (Mk 12,29-31)[128] Pán Ježíš nabádá k lásce: „Nové přikázání vám dávám, abyste se navzájem milovali; jako já jsem miloval vás, i vy se milujte navzájem.“

[125] *Katechismus katolické církve*. 2. vyd.

[126] Srov. WIKIPEDIE: *Otevřená encyklopedie*[online].

[127] *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona.*

[128] *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona.*

(Jan 13,34)[129] Tímto přikázáním lásky nás vede k něčemu velkému. „Jako jsem já miloval vás“, protože Ježíš pro lidi obětoval svůj život.

Láska je také jedním z ovocí darů Ducha svatého. Kromě dalších (jako jsou například dobrota, věrnost, radost, pokoj,…) je to láska. Nakolik je křesťan ovlivněn Duchem svatým, natolik se řídí přikázáními lásky k Bohu i k bližním, toto přikázání se pro něj stane přirozeným.

Filia je také druhem lásky. Je to náklonnost. A právě z tohoto slovního základu vychází sloveso filein. To označuje být v harmonii, v souzvuku. Dostáváme se tedy k samotnému slovu filosofie. Filosofie je předpokladem k harmonickému bytí s ostatními jsoucny. Podle tohoto náhledu to není vědecký postoj odborníka - filosofa, ale spíše hledající postoj člověka, který si uvědomuje výzvu hledání dobra. Takto se údajně na lásku díval i Hérakleitos.[130]

Láskou se zabýval i filosof a sociolog Max Scheler. Ve svém spisu Řád lásky ji nahlíží jako tvořivý cit, který dává druhému prostor, kde se může rozvíjet ve své pravé povaze.[131] Což právě velmi připomíná empatii. Dávat druhému prostor, respektovat ho i s jeho chybami a jeho city.

Zde bych se však chtěla vrátit k lásce FILIA označující láskyplné pobývání spolu se všemi bytostmi. Je to láska označující harmonický souzvuk se všemi tvory. Zahrnuje vstřícnost, porozumění, empatii a vycházení s druhými.[132] Tyto vlastnosti a schopnosti jsou důležité ve vztazích s druhými lidmi. Lze je označit za součást sociálních dovedností nebo dokonce součást emocionální inteligence.

Myslím si, že láska je důležitou vlastností pedagoga. A nemám nyní na mysli pouze lásku k vědění, poznávání, učení. Mám na mysli především lásku k lidem – žákům. Právě onu emoční inteligenci. Pokud se soustředíme na vlastnosti a kompetence, které by měl pedagog – především pak pedagog volného času - mít, již na prvních místech shledáme empatii, porozumění, přijetí. Podle mne se empatie, schopnost vcítit se do druhého, do jeho potřeb, pod lásku dá zahrnout. Také Pletzer zastává názor, že mezi schopností empatie a stavem, v němž je člověk schopen lásky, existuje

[129] *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona.*

[130] Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, s. 9.

[131] *Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická - Technická univerzita v Liberci: Filosofie výchovy.* [online].

[132] PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, s. 9.

paralela.[133] Empatie je předpokladem lásky. Kdybychom se nevcítili do ostatních, zůstala by láska bez citu. A to už by nebyla láska. Pokud budeme svou schopnost empatie rozvíjet, budeme zároveň rozvíjet i sovu schopnost milovat druhé. Prekopová zastává názor, že empatie je jádro lásky, nejniternější podstata lidství.[134]

Zajímavostí je, že „empatický základ má také vytváření prvních dojmů o druhé osobě.“[135] Okamžitě si nevědomě zařadíme osobu jako sympatickou nebo antipatickou. A to podle toho, jakou emoční reakci v nás daná osoba vyvolá.

5.3 PODMÍNKY PRO ROZVOJ EMPATIE Z VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA

5.3.1 Předškolní věk

Předškolní věk trvá od 3 do 6 (7) let (v České republice toto období upravuje zákon č. 561/2004 Sb., §34, odstavec 1). Konec předškolního věku je určen nástupem do základní školy. V širším smyslu je to věk od narození do nástupu do základní školy.

V tomto období je vnímání úzce spojeno s činností dítěte. Správnost vnímání si dítě ověřuje také v činnosti. Myšlení dítěte podle Piageta[136] přechází kolem čtyř let od myšlení symbolického k názorovému (intuitivnímu) myšlení. Slova a delší symboly chápe dítě jako podpojmy. Přibližně po čtvrtém roce dítěte převažují v myšlení celostní pojmy. Dětské myšlení ovlivňují jevy jako egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Je prelogické. Ve vnímání světa pomáhá dítěti fantazie a představivost.[137]

„Charakteristická pro předškolní věk je větší aktivita dítěte, která je již méně roztříštěna, je více zaměřena.“ [138] Pozornost je nestálá. Utváří se postupně a rozvíjí se záměrná pozornost. Harmonizující význam má fantazie. V chápání světa dítěti pomáhá animismus (nadpřirozené bytosti), antropomorfizmus (lidské vlastnosti dává

[133] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 35.

[134] Srov. PREKOPOVÁ, J. *Empatie: vcítění v každodenním životě*, s. 7.

[135] Tamtéž, s. 276.

[136] Srov. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s. 86.

[137] Srov. KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, s. 13.

[138] tamtéž.

zvířatům a věcem) a arteficializmus (vyumělkovanost).[139] Paměť dítěte disponuje velkou plastičností, má převážně bezděčný ráz. To znamená, že si zapamatovává bezcílně. Ale koncem předškolního období je schopno již úmyslného zapamatování. Rozvíjí se také dlouhodobá paměť.[140]

Vývoj řeči

Protože řeč je často důležitá pro empatické chování (vyjadřování vlastních emocí, umět vyjádřit empatickou reakci, aj.), podívejme se, jak je na tom s řečovým vývojem dítě předškolního věku. Výslovnost je ještě nedokonalá, zlepšuje se a rozšiřuje slovní zásoba. Kolem tří let nastává stadium logických pojmů. Dochází k intelektualizaci řeči. Dítě si osvojuje nová slova a zpřesňuje obsah své řeči.[141]

Socializace

Probíhá především v rodině. Předškolním věku se ale začíná uvolňovat spjatost s rodinou. Dítě dokáže navazovat vztahy s vrstevníky a je samostatnější.

Podle Langmeiera a Krejčířové můžeme nalézt „3 vývojové aspekty“:

1. *„Vývoj sociální reaktivity“* (vývoj emocionálních vztahů k lidem v okolí)
2. *„Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací“* (jde o vývoj norem, které usměrňují chování)
3. *„Osvojení sociálních rolí“* (tj. *„takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení, apod.“*)[142]

Vývoj můžeme vidět také v oblasti emoční a sociální, rozvíjí se i ostatní kognitivní procesy.[143]

5.3.2 Školní věk

Začíná nástupem do základní školy. Ten může být určitou zátěží, zvlášť pro dítě, které nechodily do mateřské školy. Musí si tak zvykat na pravidelný režim, poslouchat zatím cizí dospělou autoritu.

---

[139] Srov. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s. 87.
[140] Srov. tamtéž, s. 88.
[141] Srov. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s. 88.
[142] Srov. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s.89.
[143] Srov. KOCÁBKOVÁ, L.: *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, s. 13.

Podle Vágnerové (2000) můžeme rozlišit tři dílčí fáze:

„1. Raný (mladší) školní věk“ – trvá od nástupu do základní školy (v šesti až sedmi letech) asi dva roky. Charakterizuje ho změna životní situace (povinná školní docházka) a určité vývojové změny.

„2. Střední školní věk“ – od osmi (devíti) let do jedenácti (dvanácti) let. Trvá do konce prvního stupně základní školy, pak přechází dítě na druhý stupeň ZŠ.

„3. Starší školní věk“ – je od nástupu na druhý stupeň do konce základní školy (asi do patnácti let), je to období dospívání.[144]

Dále budu popisovat podrobněji pouze mladší školní věk, protože se jím chci ve své práci zabývat.

Kognitivní vývoj

U dětí dochází ke změně myšlení a uvažování. Díky tomu jsou schopné zvládnout nároky vyučování, jejich rozumové a kognitivní schopnosti se díky škole nadále rozvíjejí. Typické (podle Piageta) je pro toto období mladšího školního věku fáze konkrétních logických operací. Žáci jsou již schopni si zapamatovat záměrně, umí se soustředit a udržet pozornost. Tyto schopnosti se u nich stale zlepšují. Rozvoj myšlení má vliv na logickou paměť.[145] Dítě již překonává egocentrismus, který ovlivňoval v předškolním období jeho myšlení. Žáci jsou schopni respektovat více kritérií:

„Klasifikace a třídění“ (Neulpívá na jednom faktoru, je schopno brát v úvahu více hledisek najednou.)

„Zahrnutí neboli inkluze“ (Chápe zahrnutí prvku do určité třídy.)

„Řazení objektů podle nějakého kritéria, respektive více kritérií“ (Řadí například podle barvy a tvaru zároveň.)[146]

Učení

Žáci mladšího školního věku si začínají osvojovat různé strategie učení. Základní jsou tři typy:

1. „Učení pokusem a omylem“ – probíhá spontánně.
2. „Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti“

[144] KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s. 92.

[145] Srov. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, s. 93.

[146] tamtéž, s. 94.

3. „Učení nápodobou“ – žák napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným.[147]

Socializace

Stále více probíhá socializace i mimo rodinu. Vliv spolužáků a učitelů při začleňování do společnosti roste. Dítě si osvojuje běžné normy chování a navíc pravidla, jak se chovat ve škole, školní řád. To může působit určitou zátěž. Žáci pravidla přijímají, ještě neuvažují o jejich smyslu a obsahu. Důležitá je však stále rodina, je součástí identity dítěte. Také sourozenec hraje významnou roli. Díky němu se učí sociálním dovednostem, které využije i v jiných vrstevnických skupinách. Dítě reaguje na děti jinak než na dospělé. Díky vrstevnické skupině se učí pomáhat slabším, spolupráci, empatii a dalším sociálním dovednostem, ale i soutěživosti.[148]

5.4 VÝVOJ SCHOPNOSTI EMPATIE A EMOČNÍ INTELIGENCE

Piaget říká, že dětské myšlení je kromě jiného ovlivněno egocentrismem (jak jsem již popsala výše). Dítě vnímá svět ze svého pohledu. To omezuje inteligenci u malých dětí, jejich schopnost chápat druhé. Jak dítě roste, mění se i jeho schopnost vcítění. Začíná vnímat odlišné nálady a postoje druhých. Ze základní schopnosti interpersonální inteligence se vyvíjí složitější vcítění - empatie.[149] Tento Piagetův názor je ale do určité míry už překonaný. Většina ostatních odborníků se domnívá, schopnost chápat druhé, potažmo i empatie jsou vrozené.

Myšlenku, že vývoj lidské emoční inteligence začal v určitém smyslu s vývojem samotných emocí a mozkových systému za emoce odpovědných (amygdala, limbický systém, hypotalamus), píše i R. Schulze. Rozpoznávání emocí u ostatních je podle něj základní emoční schopnost. Tvoří základy jak empatie, tak potažmo emoční inteligence.[150]

Vědci zkoumají, jak jsou tohoto rozpoznávání děti schopny. Bylo zjištěno, že děti jsou schopny přiřadit k výrazu obličeje nebo dané situaci správnou emoci. Lidská emocionalita, to, jak dáváme emoce najevo, je úzce spjata s temperamentem. Bylo zjištěno, že emocionalita je stabilní (extrovertní batole bude pravděpodobně

[147] KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*, 94.

[148] Srov. tamtéž, s. 95.

[149] Srov. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 21.

[150] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 74.

extrovertem i později), ačkoliv se projevy emocí vyvíjí s věkem. Temperamentový základ tedy zůstává stejný a určitým způsobem chování předurčuje. V knize Emoční inteligence je uveden výzkum[151], kdy vyjadřování emocí v 18. měsících věku bylo predikátorem emočního chování dítěte například ve 3 letech. Pokud dítě v 18. měsících vyjadřovalo často negativní emoce, bylo později často neurotické. Naopak dítě vyjadřující intenzivně pozitivní emoce, bylo ve třech letech spíše extravertní. Negativní emocionalita nemluvňat také predikovala agresi v předškolním věku.

Darwin[152] zastával názor, že výraz emoce je částečně vrozený a částečně naučený a děti jsou schopny jazykem emocí komunikovat. Pletzer je přesvědčen, že schopnost empatie mají lidé výhradně vrozenou. Nejmenší děti jsou velmi empatické, ale tuto schopnost ztrácí, protože u nich není rozvíjena.[153] Stejně tak Izard ve studii z roku 1971[154] zjistil, že schopnost rozpoznávat emoce druhých mají děti od narození. Jiná studie pak potvrdila, že děti v 10. měsíci dokáží odlišit štěstí, smutek a hněv. Badatelé využívají také vazby dítěte na matku a zkoumají, jak dítě reaguje na její výraz. Když se matka tváří šťastně, dítě se dívá před sebe, tváří se také šťastně. Pokud se matka tváří smutně, upírají děti svůj zrak dolů.[155] Jiný výzkum popisuje Stuchlíková.[156] Experimentátor dětem ve věku 12. – 18. měsíců nabízel různé neznámé předměty a hračky. Matka přitom vyjadřovala buď radostný, nebo úzkostný výraz. Bylo zjištěno, že děti reagují na nové, neznámé věci na základě matčina výrazu.

Výraz matky také ovlivňuje dětské chování. Byl proveden výzkum, ve kterém batolata reagovala na obličejový výraz své matky. Dítě bylo postaveno na plexisklo, pod kterým byla plošina. Ta se postupně zešikmovala, vizuálně se propadala dolů. Dítě lezlo k matce a přirozeně se na ni dívalo. Jakmile se přiblížilo k místu srázu, měly matky buď změnit emoční výraz a vrtět hlavou, nebo naopak pokračovat v povzbuzování, očním kontaktu a úsměvu. Děti reagovaly podle výrazu matky.

[151] Srov. tamtéž, s. 76.

[152] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 56.

[153] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 15.

[154] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 77.

[155] Srov. tamtéž, s. 77.

[156] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 56 – 57.

V prvním případě se zastavily. Naopak když se matka usmívala, pokračovaly bez povšimnutí si nebezpečí v cestě do matčiny náruče.[157]

Výzkumy potvrdily také, že temperament je dědičně ovlivněn. Významně se na vývoji emocionality podílí již rané zážitky z mateřského lůna. Děti, které jsou vystaveny prenatálnímu stresu, budou zřejmě více nejisté a neurotické, než děti klidných, vyrovnaných matek. Významné jsou dále také rané postnatální zážitky.[158] Prekopová[159] také popisuje význam prenatálních zkušeností a jejich vliv na rozvoj schopnosti vcítění. Říká, že empatii se neučíme ve školních lavicích a na univerzitě, ale tuto schopnost získáváme právě již v matčině těle jako nenarozené děti. V tomto tělesném sepjetí je počátek soucitu jako základu vcítění. Dítě smyslově vnímá, jak na něj matka reaguje (např. hlazením). Mezi rané postnatální zážitky patří například napodobování zvuků matkou po dítěti, rodiče odráží i jeho pocity na základě pocitů vlastních. Dítě se tím učí základům vcítění.

Kromě vrozených dispozic a jejich vlivu na poznávání emocí, ovlivňuje tuto schopnost již od narození také prostředí a počínající socializace. Poznávání emocí začíná napodobováním. Vnímání emocí se mění významně s rozvojem jazyka. Bylo zjištěno, že 93 % tříletých dětí používá v komunikaci pravidelně označení primárních emocí a emoce štěstí.[160] V předškolním věku probíhá pak další rozvoj emočních dovedností. V mladším předškolním období se rozvíjí složitější chápání pocity ostatních lidí. Děti již také začínají chápat, že lidé ve stejné situaci mohou mít odlišné pocity. V raném školním věku děti rozumí částečně emocím smíšeným.

5.5 ROZVOJ EMPATIE

Pletzer, jak už jsem předeslala, myslí, že schopnost empatie mají lidé od narození. Novorozené děti, batolata a malé děti jsou podle něj velmi empatické, ale tuto schopnost

[157] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 78.

[158] Srov.tamtéž, s. 77.

[159] Srov. PREKOPOVÁ, J. *Empatie: Vcítění v každodenním životě*, s. 112.

[160] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 78.

ztrácí, protože u nich není rozvíjena.[161] O emocích se nemluví, nebo jsou dokonce potlačovány. Často slyšíme: „Ale to přece nebolí, už jsi velký kluk.“ „Nebreč, vždyť to nic není.“ Své pocity zasouváme do podvědomí a nevědomí, ale i odtud stále působí. Jen je nemůžeme ovlivnit. Pletzer předpokládá, že kojenci a malé děti mají vysokou emoční inteligenci, která je u nich velmi rozvinuta. Kojenci si neuvědomují, jak se projevuje emoce po fyzické stránce. Každý pocit má své tělesné projevy, ale novorozené dítě vnímá emoci v širokém spektru vnitřních prožitků a dokáže ho přiřadit. Už před narozením vnímá dítě to, co se odehrává ve vnějším světě a dokáže emočně tyto jevy posoudit.[162] Empatie souvisí s láskou. A právě s tuto potřebu má každé dítě už v mateřském lůně, dítě potřebuje cítit lásku a vcítění, jakmile se narodí.

Někteří psychologové mají opačný názor. Empatie je podle nich naučená sociální dovednost. Nejmenší děti mají za úkol hlavně přežít. Jsou vybaveny silným hlasem, kdykoliv jsou v nepohodě, dají to najevo. O ostatní jedince se nezajímají, jsou sobecké, protože je to vrozená ochrana.

Z obou názorů ale plyne, že je důležité empatii rozvíjet. Že je možné určitými způsoby rozvíjet tuto schopnost, píše i slovenský psycholog B. Buda ve své knize o empatii. O vcítění říká: „Podstatou empatie je tvrzení podložené pozorováním, zkušeností a úsudky, že člověk má specifickou schopnost vžívat se do psychického stavu jiného člověka, s nímž je v bezprostředním kontaktu, přičemž toto vžívání se vyvolává psychické procesy, jejichž prostřednictvím si člověk umí vyvolat obsahy afektů, emocí a myšlenek, které probíhají v jiném, a jejich souvislosti, a tak dospívá k pochopení druhého člověka.“[163] Já sama jsem si tuto tezi ověřila ve své bakalářské práci. Dospěla jsem k poznatku, že děti předškolního věku jsou empatie schopné a že je možné empatii rozvíjet. Na důležitost rozvoje vcítění už v mateřské škole poukazuje i Eva Svobodová, která píše: „Snažení předškolních pedagogů často směřuje k tomu, aby rozvíjeli u dětí jejich schopnosti, vědomosti a dovednosti, ale city zůstávají tak trochu stranou.“[164]

Při rozvoji empatie je důležitá systematičnost. Emoční inteligence a vcítění jako její základ vychází ze základního postoje pedagoga, důležité je působení během celého

[161] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 15.

[162] Srov. tamtéž, s. 35.

[163] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 275.

[164] SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*, s. 121.

školního roku. Není to jen nahodilá činnost „na zkoušku“, děti vycítí, co myslí vychovatel vážně, co má pro pedagoga smysl.

5.6 EMPATIE A MORÁLNÍ FILOZOFIE

Děti by si měly osvojit, co je dobré a co není, pochopit rozdíl mezi dobrým a špatným chováním a naučit se jednat dobře. Měly by mít zájem o druhé, umět na ně brát ohledy a vyjadřovat to péčí a laskavostí. V případě, že poruší morální pravidla, by měly prožívat negativní emoce (např. stud, pohrdání, lítost).[165] K tomu jim mohou dopomoci emoce a empatie. Podle vědců je touha zajímat a starat se o druhé součástí lidského genetického kódu. Navíc negativní emoce (jako je strach z trestu, obava, ze společenského odmítnutí, pocit viny, když nedodrží pravidla…) motivují děti, aby se naučili sociálnímu a mravnímu chování. Dvě pozitivní emoce, které se podle Shapira podílejí na tvorbě morálky, jsou vcítění a lidský instinkt starat se o druhé, milovat.[166]

Morální jednání může být emocemi také motivováno. Morální filozofové[167] se vždy zabývali morální psychologií a její motivační strukturou. Zajímavá z tohoto hlediska je filozofická artikulace principů normativního ohodnocení lidského chování. Normativní pravidla jsou obvykle chápány jako vyjádření určitého závazku a jako uplatnění motivace. Důležité pro úvahy morálních filozofů mohou být dva předpoklady. Zaprvé: morální norma musí být zřejmá z pouhé sociální zvyklosti tak, že je považována za univerzálně platnou. A to nezávisle z nařízení sociální autority a konkrétní kultury. Zadruhé: morální motivace je v určitém smyslu nesobecká a obětavá. Podle Kanta obě tušení naznačují, že musíme myslet na morálku a morální normy jako by byly odvozeny z ryzích nesobeckých důvodů a představ služby druhým.

Filozofové, kteří byli skeptičtí prohlásit, že ryzí důvody s jejich abstraktní představou služby mohou být motivovány efektivně, mají na druhé straně tendenci zdůraznit naší přirozenou schopnost sympatizovat s bolestí ostatních lidí. Vyjevení sympatií může být viděno jako primární nesobeckost (morálka) motivující v lidském bytí. Navíc někteří filozofové, jako Smith a Schopenhauer, také předpokládají,

[165] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, s. 45-46.

[166] Srov. tamtéž, s. 46-47.

[167] Srov. STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

že normativní síla rozdílných morálních standardů je odvozena z reflektování výsledku soucítění s ostatními v různých situacích. Avšak nebylo jimi nikdy potvrzeno, že soucit vede k chování, které je nesobecky motivované, a že je zdrojem soucitu, který je empiricky nezbytný pro morální zprostředkování. Je dokonce jednoduše představitelné, že když vidím utrpení jiné osoby a špatně se cítím, zajímám se o pomoc ostatním lidem ne z nesobeckých důvodů (protože se zajímám o jeho dobro), ale protože se ze sobeckých důvodů nechci cítit ještě hůř. Je také představitelné, že morální zprostředkování je možné bez soucitu. Navíc většina lidí je zvyklá čas od času pomáhat druhým (například před Vánoci). Z těchto důvodů se stal výzkum emocionální empatie pro současné filozofy velmi důležitým. Slibuje, že otázka týkající se pádnosti některého z výše uvedených předpokladů o struktuře lidské motivace může být zodpovězena v empirickém výzkumu. V tomto kontextu se jeví zvláště zajímavé práce psychologů Batsona a Hoffmana.

5.6.1 Empatie, morální rozvoj a morální vědomí

V rámci psychologické literatury je jeden z nejúplnějších popisů empatie a jejího vztahu k morálnímu rozvoji osob poskytnut prací Martina Hoffmana.[168] Tento odborník posuzuje empatii jako vrozený biologický základ dispozice altruistického chování. Domnívá se, že empatie nám dovoluje díky variantám různých způsobů aktivace odpovědět empaticky na rozmanité utrpení způsobené jinými lidmi. Hoffman zmiňuje mimický výraz, klasické formování a přímé asociace (kde se vciťuje jedinec, protože situace druhé osoby mu připomíná jeho vlastní bolestivou situaci) jako „rychlé provedení a zautomatizování“ mechanismu produkující empatickou reakci. Jako náročnější způsob představuje Hoffman asociace (kde jsou podněty pro empatické reakce jazykově vyjádřeny).

Hoffman také rozlišuje mezi pěti rozvojovými stadii empatických reakcí. Jsou jimi:

1. reakce novorozence na křik, pláč, tzv. „globální vcítění;
2. egocentrické vcítění (empatický zmatek);
3. quasi-egocentrické vcítění;
4. skutečné vcítění (kognitivní empatie);

[168] Srov. STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

5. empatie pro jiné než bezprostřední situace (abstraktní empatie).

Emoční vcítění lze sledovat u většiny dětí již během prvního roku života. Kojenci se otočí za jiným plačícím dítěte a také se rozpláčou. M. Hoffman mluví o tomto projevu jako o „globálním vcítění“. Je podle něj způsobené neschopností novorozence odlišit sebe od okolního světa. Dítě si vysvětluje neštěstí jiného jako své vlastní. Mezi prvním a druhým rokem života děti vstupují do dalšího stadia. Začínají si uvědomovat svou osobu a odlišovat ji od ostatních. Batolata se snaží snížit neštěstí druhých. Nejsou ale kognitivně natolik zralá, aby věděla, jak mají druhé dítě utišit a dostávají se do „empatického zmatku“.[169] Plně plynoucí empatii považuje za vývojové stadium, pro které je důležitá skutečnost emoční „nákazy“ (jako to ilustruje případ reakce novorozence na křik – „globální vcítění“). Opravdové empatie dosahuje podle Hoffmana dítě ve čtvrtém stadiu[170]. V posledním rozvojovém stadiu je pak dítě schopno emocionálně odpovědět na bolest jiného sofistikovanějším způsobem. Především je to díky nárůstu poznávací kapacity a obzvláště díky nárůstu kognitivních schopností. Tak dítě rozlišuje mezi sebou a ostatními osobami a uvědomuje si fakt, že ostatní lidé mají myšlenkové rozpoložení, které je nezávislé na něm samém. Pouze ve čtvrtém stadiu empatického rozvoje (nastává po 2,5 letech věku dítěte) získávají děti takové schopnosti. Nezaměřují se již na vlastní útěchu, ale emocionálně odpovídají jinému dětskému utrpení. Například používají pomocné strategie, které jsou vhodnější k útěše jich samých než jiné osoby (použijí vlastního plyšového medvídka v pokusu utěšit jiné dítě). Ve čtvrtém stadiu se empatie stává také transformovanou nebo asociovanou se sympatií vedoucí k vhodnému prosociálnímu chování. Hoffmanův rozvojový pohled je dále podporovaný Prestonem a DeWaalovým popisem empatie. V šesti letech se dítě dostává do stadia kognitivní empatie. Ke vcítění používá rozum, schopnost podívat se na situaci z hlediska druhé osoby a podle toho jedná. Kognitivní empatie nevyžaduje emoční komunikaci, protože dítě má již vyvinutý vnitřní cit nebo vzor pro to, jak se druhá osoba nejspíš cítí. Starší děti mezi osmým a dvanáctým rokem rozšiřují tuto schopnost empatie. A to i na osoby, které neznají, na skupiny lidí, s nimiž se nikdy

[169] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, s. 49.

[170] Srov. STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

nesetkaly. Rodí se zde dobročinné a altruistické skutky, můžeme se domnívat, že se u těchto dětí plně rozvinula emoční dovednost vcítění.[171]

Hoffman[172] kombinoval své vývojové pojetí empatie s analýzou významnosti empatie pro morální zprostředkování. Silně si je také vědom limitů empatie. Nezmiňuje morální oblast jako by byla exkluzivně ohraničena našimi schopnostmi vciťovat se do ostatních lidí. Kromě empatických schopností si morální zprostředkování žádá také znalosti abstraktních morálních principů, stejně jako principů starostlivosti a spravedlnosti. Hoffman si představuje tyto principy jako odvozené z kognitivních zdrojů, které jsou nezávislé na našich empatických schopnostech. Morálka a stabilní a efektivní morální zprostředkování podle něj vyžadují empatii za účelem morálních principů a mají motivační základ v psychologii.

Hoffman se zmiňuje o nejdůležitějším úkolu empatie pro morální zprostředkování a uvádí také popis vztahu mezi empatií a všeobecně platnými morálními pravidly. Nicméně je potřeba jejich dalšího empirického schváleni a filozofického objasnění. Tak můžeme lépe pochopit, jak empatie jako nemorální, nýbrž emocionální fenomén motivuje pro morální principy.

Za účelem plného vykreslení role a nutnosti empatie pro morální zprostředkování, bychom se neměli pouze soustředit na zkoumání empatie. Měli bychom také přijmout za vlastní výčet všech faktorů, které se potencionálně podílejí na morálním chování jako například celá škála morálních emocí jako stud a vina.

5.6.2 Empatie, soucit a závist

Dobrý nebo špatný osud jedinců v našem okolí ovlivňuje naše emoce. Vyvolává v nás často soucit, empatii, nebo naopak závist či žárlivost. Závisí to na našem vztahu k těmto osobám.[173]

Se soucitem nebo vcítěním souvisí i emoční postoj k danému člověku. Například negativní emoční postoj k člověku spolu s jeho dobrou situací vyvolává emoci žárlivosti a závisti. Pokud by tento člověk zažíval špatnou situaci, vyvolává to v nás škodolibost. Naopak kladný emoční postoj, když je nám někdo sympatický a má dobrý osud v nás vyvolává radost z jeho úspěchu. Pokud nám sympatický člověk prožívá špatnou životní

[171] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, s 50.

[172] Srov. STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online].

[173] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 164.

situaci, vyvolává to v nás soucit a lítost.[174] Závist bychom tedy mohli považovat do jisté míry za opak empatie. Když budeme na někoho žárlit a závidět, nebudeme schopni se do něj vcítit.

Ben-Ze'ev[175] zkoumal závist a říká, kromě jiných poznatků, že „v moderní západní společnosti rovněž dochází k nárůstu závisti.“[176] Jedním z činitelů ovlivňující toto je flexibilita sociálních a ekonomických vrstev. „S dostupností alternativ vzrůstá jak závist (mohl jsem být úspěšný jako oni), tak naděje (možná budu úspěšný jako oni).“[177] Pokud v naší společnosti závist vzrůstá, je potřeba rozvoje vcítění ještě naléhavější. Lidé by se měli učit kladným emočním postojům k druhým namísto závisti.

K růstu závisti přispívá i fenomén „vítěz bere všechno“. Lidé, kteří jsou špičky svého oboru (např. lékaři, sportovci…) mají daleko lepší finanční ohodnocení a jsou populární, zatímco jejich kolegové, kteří jsou v tomto žebříčku jen o něco níž, mají už daleko horší vyhlídky. Dalšími faktory podle Ben-Ze'eva jsou: nezdravá soutěživost. A také paradoxně komunikační revoluce, která přivádí lidi do těsnějších kontaktů poskytujících i přesnější informace o druhém.[178]

Výzkum závisti přináší i pozitivní informace. Ben- Ze'ev říká, že výhodou v současné moderní společnosti jsou zlepšující se životní podmínky. Člověk už se nemusí starat pouze o naplňování svých základních životních potřeb, ale rozšiřující se mu obzory, a to i na poli sociálním.[179] Také je kladen důraz na rozvoj osobnosti. Jsou pořádány nejrůznější kurzy na témata zabývající se rozvojem lidských dovedností. Už i v České republice jsou populární kurzy pro rozvoj emoční inteligence a také s tím související empatie. Někteří lidé přemýšlejí o svých sociálních schopnostech a vědomě se je snaží rozvíjet. Tyto skutečnosti tedy dávají naději do budoucna, jsou to výhody dnešní doby, o které je možné se při rozvoji vcítění opírat.

[174] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 164.

[175] Srov. tamtéž, s. 166.

[176] STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 166.

[177] Tamtéž, s. 166.

[178] Srov. tamtéž.

[179] Srov. tamtéž.

5.6.3 Soucit a lítost

Lítost nad druhým je pasivní soucítění.[180] Je nám líto žebráka či bezdomovce spícího v mrazu. Naproti tomu ale existuje i soucítění aktivní, kdy druhému pomůžeme. Vzhledem k tomu, že naše pocity a následně chování ovlivňuje podle Ben-Ze'eva náš vztah k druhým lidem, bývá to častěji pomoc našim blízkým, když se ocitnou v nesnázích.[181] Angažujeme se pro druhého, který nás potřebuje. To je rozdíl mezi „pouhou" lítostí a soucitem. Podle Stuchlíkové je pasivní lítost pocitem pozorovatele.[182] Téměř každý z nás by mohl pomoci bezdomovcům, a to i několika najednou. Obětovat jim část svého volného času, část platu a tak jim zajistit jídlo, potřebné oblečení, možná společně alespoň provizorně vyřešit otázku nějakého bydlení. Ale protože máme povinnosti k partnerovi a rodině, jsme zvyklí na určitou životní úroveň a trávení volného času, většinou tak nejednáme.[183] Ve skutečnosti jde tedy o to, že nemáme dostatek vazeb k tomuto člověku a také nejsme ochotni obětovat něco ze svého pohodlí. Tedy aktivně pomoci. Dalším příkladem může být náš soucit ke sportovci, kterému se nevydařil závod. Můžeme s ním cítit, ale opravdovou pomoc mu z tribuny nepůjde nikdo poskytnout, nezávodíme s ním reálně, jen pocitově.

Naproti tomu soucit lze považovat také za vývojové stadium vcítění. Tento názor zastává Prekopová[184], která soucit překládá jako sympatie. Řecky „Sym" znamená „s", „pathos" znamená cit, utrpení. Soucitem dáváme druhému najevo, že druhého pokládáme za rovného, respektujeme jeho osobu. Malé dítě je schopné cítit soucit, ale vcítění v pravém slova smyslu, se podle Prekopové, nedá od nejmenších dětí očekávat.[185] Podobně se zmiňuje i Hoffman (viz kap. Empatie, morální rozvoj a morální vědomí), že tento soucit předchází empatickému jednání dětí.

Autoři se ale shodují, že lítost je pocitově slabší než soucit, který na nás působí silněji a je pasivní. Nevyžaduje aktivní jednání, při soucitu zůstává příjemce pasivním pozorovatelem, který přijímá pocity ostatních pasivně. Soucítění musí ve vcítění vyzrát. Ciaramicoli popisuje rozdíl mezi soucitem a vcítěním takto: „ Vcítění nás motivuje, abychom ze soucitu a altruismu jednali. Soucit je emoce, pasivní zkušenost podílení

[180] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 169.

[181] Srov. tamtéž, s. 169.

[182] Srov. STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 169.

[183] Srov. tamtéž.

[184] Srov. PREKOPOVÁ, J. *Empatie: vcítění v každodenním životě*, s. 113.

[185] Srov. tamtéž, s. 113.

se na strachu, starostech, zlosti a radosti druhého. Soucit znamená, že sou-cítíme nebo sou-vnímáme. Vcítění znamená, že se v-žíváme.“[186] Rozdíl nemusí vypadat významně, ale vcítění znamená, že lidé prodělají tutéž zkušenost.

[186] PREKOPOVÁ, J. *Empatie: vcítění v každodenním životě*, s. 114.

6 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ EMPATIE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla vyjmenovat některé faktory, které pozitivně ovlivňují rozvoj empatie. Jsou to činitelé, kteří se podílejí na edukačním procesu dětí a mladých lidí. Díky nim může být empatie rozvíjena, podporují ji. Přímo metody rozvíjející empatii literatura nepopisuje. Jde o faktory, které jsou uváděny v různých knihách, a já sama je považuji za důležité při rozvoji této schopnosti.

6.1 RODIČE

Na prvním místě jsou důležité pozitivní emoční vazby v rodině. Ty vedou také k diskuzi o emocích. Matky, které jsou jisté, pružněji využívají různého pojmenování pocitů. Jejich děti pak lépe chápou i složitější emoce.[187] Rodiče (případně další vychovatelé) diskutující s dětmi o jejich emocích pomáhají rozvíjet asociace mezi situacemi a emočními prožitky. Pojmenovávají pocity jejich názvy, čímž obohacují emoční slovník dítěte. Obohacuje to také kognitivní vývoj dětí.[188] Také B. Hofbauer považuje za počátek sociální kompetence především výchovu v rodině, která je prvotním činitelem, který výchovně zhodnocuje volný čas.[189] Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde rodiče naopak nedávají najevo své pocity, dospěje k tomu, že emoce se nesmí dávat najevo. Takové chování díky tomu přijmou za své.[190] Je známo, že dítě se učí pomocí vzorů a prvními vzory jsou mu nepochybně rodiče. Dalšími jim pak mohou být různí hrdinové z oblíbených pohádek. Záleží pak na tom, jak oni projevují svůj svět emocí. Domnívám se, že pokud seriálové postavičky a dětští hrdinové projevují emoce, jsou to spíše vzory dívek. Princezny, víly a kouzelné babičky spíš projeví nějaký pocit navenek, než Superman, piráti nebo Vinnetou. Také hesla, jako „Kluci nebrečí," formují dětský postoj k projevování pocitů.

Dítě ovlivňuje také postoj lidí v okolí. Mohou to být vychovatelé a učitelé, kamarádi, díky nimž si utváříme vlastní sebepojetí.

---

[187] Srov. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*, s. 79.

[188] Srov. tamtéž, s. 78.

[189] Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 6.

[190] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 34.

6.2 VZTAHY VE SKUPINĚ

Ačkoliv je empatie emoční schopností, podobně jako lásku bychom ji mohli nazvat také hodnotou. Zatímco vědomosti je možné naučit se různým způsobem, hodnoty, mezi které bychom empatii mohli zařadit, lze předat nejlépe prostřednictvím vztahu. Vztahy tvoří jádro výchovy.[191] Především mám na mysli vztahy vychovatel – dítě, vychovatel – dětská skupina. Ale často může empatie pozitivně rozvíjet i vztah dítě – dítě. Dále pak vychovatel – vychovatel, či rodič – vychovatel může sloužit pro děti jako dobrý příklad vzoru empatického chování. Specifický vztah rodič – dítě je jedním z nejvýznamnějších vztahů, ale nemůžeme jej z pozice vychovatele příliš ovlivnit. Pokud není rodič empatický, mělo by dítě zakusit vcítění právě alespoň od vychovatele, a to nelze jinak, než prostřednictvím vztahu.

Charakter vztahů ve třídě bývá nazýván sociální klima. Snaha vychovatele vede k tomu, aby bylo příznivé, vztahy pozitivní a vyrovnané. Ovlivňují jej prosociální hry, komunitní kruhy, efektivní komunikace a také specifické možnosti participace. Vychovatel svůj vztah buduje na přijetí, důvěře, dětem dává odpovědnost a tím je vede k samostatnosti. Podle Pávkové[192] se působení výchovného vztahu projeví díky postupnému předávání hodnot a postojů (viz obr. 4). Důležitý je osobní příklad vychovatele. Čím má vychovatel na starosti menší počet účastníků, tím lépe a dříve může vztahy navázat.

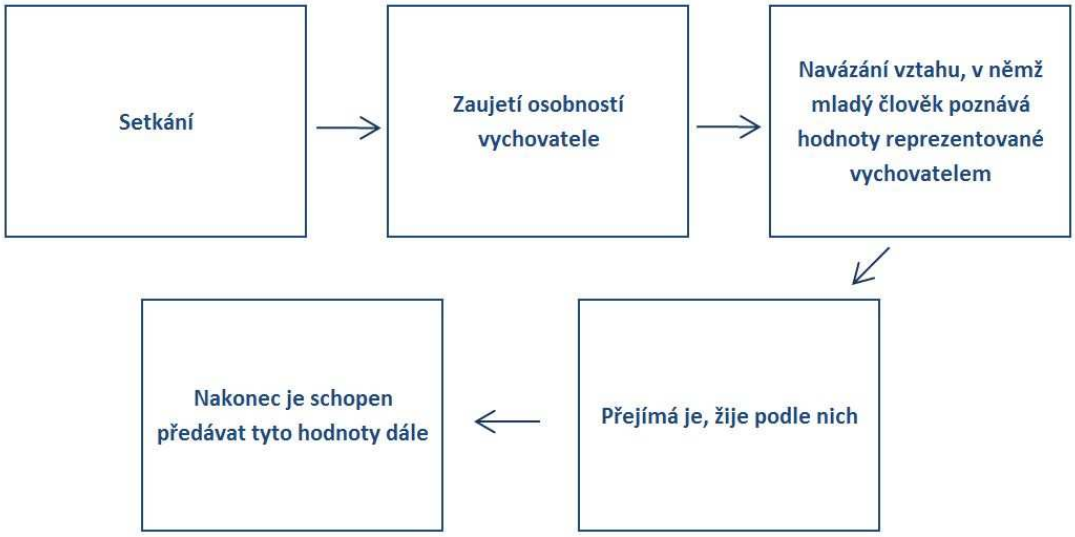
Pečující vztah vychovatele vyžaduje profesionalitu, není pouze otázkou dobrého srdce,[193] i když dle mého názoru je povahou a citlivostí vychovatele ovlivněn. Jedním ze znaků klimatu je, že žáci vnímají a hodnotí klima třídy odlišně než jejich učitelé, kteří v těchto třídách vyučují.[194] Ačkoli existují metody na zjišťování klimatu ve třídě, mnohdy může být pro pedagoga obtížné vyhodnotit skutečný stav klimatu. Můžeme rozlišit komunikační klima suportivní (podpůrné, vstřícné) a defenzivní (obranné). V suportivním klimatu jsou žáci spokojenější, vstřícnější, více motivovaní a dokonce je

[191] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 52.

[192] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 53.

[193] Srov. tamtéž, s. 54.

[194] Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 341.



Obr. 4 Schéma výchovy prostřednictvím vztahu vychovatel – dítě[195]

zaznamenáno menší procento absencí.[196] Klima třídy ovlivňuje významně také možnost participace žáků. Jak jsem již psala, participace je specifickou metodou výchovy ve volném čase. Potvrzuje se, že je důležitá a vychovatel by ji neměl opomíjet, ale měl by se snažit dát dětem prostor a dostatečně je informovat o aktivitách, do kterých se mohou zapojit.

6.3 OSOBNOST VYCHOVATELE

Tato kapitola navazuje na předcházející, vychovatel se setkává s mladými lidmi a navazuje s nimi vztah, jak jsem se již zmínila. Díky němu přijímají mladí určité hodnoty a postoje. Často není důležité o různých hodnotách (včetně empatie) mluvit, ale důležitější je prožitek, aby dítě samo zažilo přijetí a empatii na vlastní kůži. Pokud vychovatel nedokáže navázat vztah, těžko mladého zaujmou hodnoty a postoje, které vychovatel vyznává.[197] Ráda bych zdůraznila, že kromě vztahu dítěte a vychovatele je důležitá osobnost vychovatele jako taková. Vychovatel je dítěti vzorem a i díky vztahu

[195] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 54.

[196] Srov. tamtéž, s. 342.

[197] Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času,* s. 53.

má na dítě velký vliv. Zároveň je pro dítě autoritou, jejíž názory často dítě přijímá nekriticky. A platí, že čím menší dítě je, tím má méně zkušeností a tudíž nemá srovnání. Pro vychovatele je pak zavazující být pro děti vzorem chování, které vidí. Je proto nezbytné, aby pro dítě byl vzorem empatického chování. Děti nejprve pozorují chování vychovatele a učí se observací, později začnou samy toto chování přirozeně napodobovat.

Empatický vychovatel se dokáže vcítit do pocitů, potřeb a přání druhých. Zůstává přitom sám sebou s vlastními pocity, názory, představami a potřebami. Být empatický neznamená přijímat názory nebo přání druhých za své. Znamená to porozumět jim, být k nim vstřícný a ochotný pomoci. Přitom pokud je to nutné, lze vyjádřit i nesouhlas s chováním, emoci přitom popsat, vcítit se.

Vychovatel vstupuje do vzájemné interakce s různými sociálními partnery. Jsou jimi kromě dětí i kolegové, rodiče a další osoby spolupracující se zařízením. Rodiče jsou vychovatelovými významnými sociálními partnery, kteří se také podílejí na utváření klimatu. Je důležité být s nimi v dobrých vztazích i proto, že se významně podílejí na efektivitě práce vychovatele. Rodiče jsou prvními, kdo dítě ovlivňuje. Vychovatel je jejich partnerem ve výchově, a to profesionálním.[198] Pedagog by měl s rodiči vhodně komunikovat a projevovat jim empatii, pokud se k tomu naskytne příležitost. Jiný druh empatie však použije ve vztahu k dospělým a jinak jedná s dětmi, které mají své specifické vnímání světa a potřeby. To má vychovatel stále na zřeteli a snaží se pochopením jejich světa dětem přiblížit.

Každá situace může mít jiný emoční náboj pro různé zúčastněné osoby. Například malé dítě při příchodu na kroužek pláče, může mít strach, je nejisté. Matka je naproti tomu rozmrzelá a nervózní, jestli stihne všechny povinnosti a zda se dítě zapojí do činností na kroužku. Vychovatel v tomto případě projeví jinou empatii matce, jinak dítěti, protože mají rozdílné pocity. Liší se samozřejmě i způsob jednání s dítětem a s dospělým.[199] Vychovatel může vycítit, kdy rodič spěchá, kdy by bylo naopak vhodné řešit s ním výchovný problém. Snaží se vycítit psychický i fyzický stav rodiče.

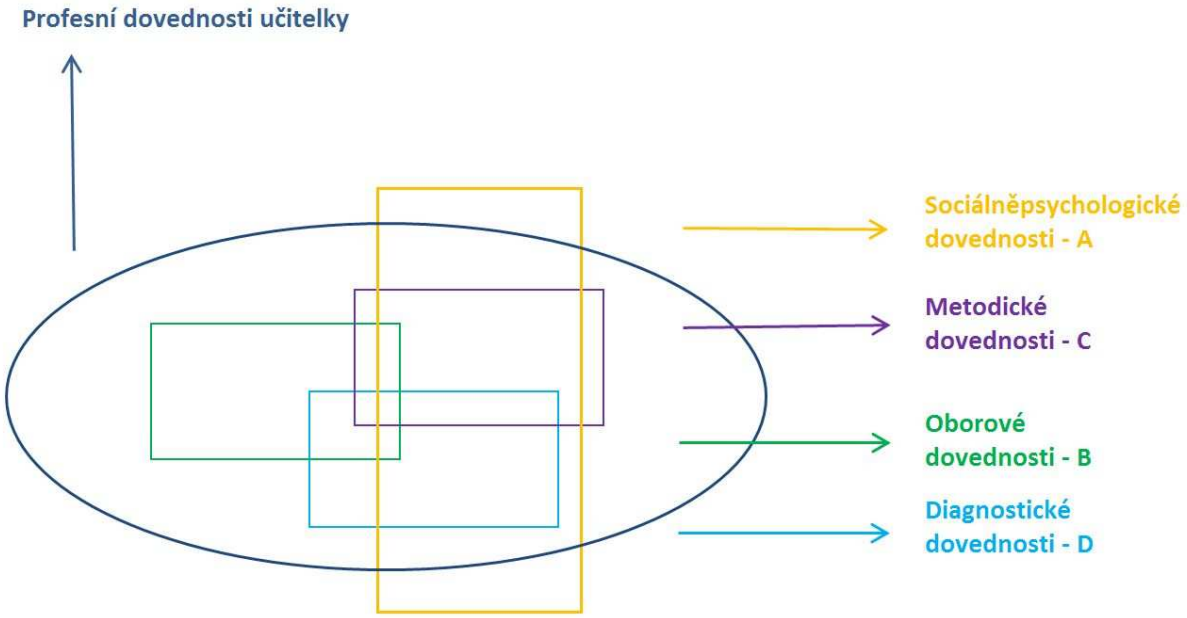
Při práci s mládeží musí vychovatel užívat vhodné komunikační přístupy založené právě na empatii, akceptaci a kongruenci. Na profesionální komunikaci a psychoterapeutické prvky v práci vychovatele se klade stále větší důraz. Vychovatel

[198] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 24.

[199] Srov. tamtéž, s. 28.

se ve svém profesním působení neobejde bez odborných znalostí z oblasti pedagogiky, psychologie, práva, sociální práce, bez dovedností metodických, diagnostických, apod. Profese vychovatele vyžaduje také určité osobnostní vlastnosti, jako je například psychická odolnost, autoregulační schopnosti, důstojnost, charakterové předpoklady a morální vyzrálost.[200]

Důležitost těchto sociálně-psychologických dovedností je znázorněna následujícím schématem:



Obr. 5 Schopnosti a dovednosti pedagoga[201]

Sociálně-psychologické dovednosti prostupují skrze všechny ostatní dovednosti vychovatele a sjednocují je.

Navíc by vychovatel měl mít i určité pedagogické kvality, například mít pedagogický optimismus a takt, lásku a úctu k dětem, schopnost empatie a tolerance atd. Důležité je i umět správně (efektivně) komunikovat. Například pedagogický takt znamená dítě před ostatními nezesměšňovat, nezveřejňovat niterné záležitosti, které by citlivým dětem mohly ublížit. Pokud získá žák k učiteli důvěru, bylo by nejhorším, tuto důvěru zbytečně zklamat. Láska druhému neubližuje. Proto by ani učitel neměl ublížit svým žákům, zvláště, jestli i oni k němu chovají důvěru. Pokud tyto city nazveme láskou, vidíme, že vztah je oboustranný. Dochází nejen k přijetí a respektování

[200] Srov. KUBÍČKOVÁ, H. *Vztah vybraných vlastností osobnosti vychovatele a klimatu* [online].

[201] Srov. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 27.

učitelem. Pokud je tento postoj myšlen vážně a nejde o přetvářkou, kterou děti vycítí, dochází také k akceptaci učitele žákem.

Je to další prostor pro výchovné působení. Názory a postoje, které chce pedagog předat, budou žáci snadněji a opravdověji přijímat. Učitel se stává vzorem pro chování, možná i zdrojem inspirace. Inspirací nejen v morálních hodnotách, ale i v zájmech. Dá se předpokládat, že žáci získají zájem o předmět, který tento pedagog vyučuje. Učitel docílí vnitřní motivace, která bude podněcovat rozvoj vědomostí, dovedností i postojů. Pokud by měl učitel takovou lásku k žákům, určitě by to prospělo jak ve výchovném, tak i ve vzdělávacím procesu.

Myslím si, že láska je důležitou vlastností pedagoga – vychovatele. Mám nyní na mysli především lásku k lidem - žákům. Pokud se soustředíme na vlastnosti a kompetence, které by měl pedagog - především pak pedagog volného času - mít, již na prvních místech shledáme empatii, porozumění, přijetí. Podle mne se empatie, schopnost vcítit se do druhého, do jeho potřeb, pod lásku dá zahrnout. Vychovatel by měl umět vycítit, co dítě právě prožívá, a v souladu s tím, co potřebuje. Důležité je také přijetí (akceptace) všech dětí. Pedagog má být nezávislý, nikomu nemá stranit, nikoho z kolektivu, byť nevědomky, vyčleňovat. U některých dětí může být bezpodmínečné přijetí těžké. Ne všechny děti mu jsou sympatické od prvního okamžiku. Ale je na jeho schopnostech a profesionalitě, aby dokázal na každém z dětí najít kladné stránky. Každý z nás je přece něčím výjimečný. Zde bych se mohla obrátit ke křesťanské lásce. Pokud je učitel věřící, jistě nezapomíná na úryvek z Prvního listu Janova: „Milovaní, milujme se navzájem...“(1J 4,7)[202] Nelze to nevztáhnout právě na děti.

Podle mého názoru děti přijetí vycítí a klima ve třídě je příznivé. Výuka se tím stává jistě efektivnější a příjemnější. Zlepšuje se i komunikace a žáci jsou více aktivní, více zapojeni do výuky.

Vychovatel, který pracuje s mladými lidmi v náročné životní situaci (např. streetoworker), pomáhá leckdy tuto obtížnou situaci zvládnout. Tím člověkem je v tomto případě vychovatel v roli facilitátora a terapeuta. Profese vychovatele vyžaduje řadu specifických kompetencí, které by měly vést k efektivnímu výkonu jeho činností. Mezi tyto zmíněné kompetence patří také kompetence interpersonální, které v sobě mimo jiné zahrnují i schopnost empatie.[203]

---

[202] *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona*.

[203] Srov. KUBÍČKOVÁ, H. *Vztah vybraných vlastností osobnosti vychovatele a klimatu* [online].

Empatie byla již různě charakterizována, přesto uvedu, že Vymětal[204] ji chápe jako „…pocitově nesený způsob poznávání jiného jedince, jenž se projevuje ochotou a snahou co nejpřesněji vnímat, zachytit a pochopit jeho aktuální i potenciální vnitřní svět se všemi subjektivními významy a pocity. Empatie má základ v intuici, provázené emoční účastí a pozitivním zájmem o druhého člověka.“ Jde tedy o porozumění vcítěním v interpersonálním vztahu. Empatii můžeme chápat jako trvalejší vlastnost osobnosti. Takový empatický vychovatel odkládá veškeré vlastní předsudky, citlivě vnímá a snaží se porozumět psychickému stavu adolescenta nebo dítěte. Chápe a respektuje jeho vztek, zoufalství, nenávist, ale zachovává si citový odstup od situace, není vhodné s ním negativní pocity sdílet a potencovat je, ale bylo by necitlivé, říkat, že cítit a projevovat tyto emoce není správné. Empatický vychovatel je vnímán jako důvěryhodný a blízký člověk. Mladý člověk zažívá díky vychovateli opravdový zájem o sebe a potvrzení sebe sama, prožívá zkušenost, že je přijímán a respektován i se svými negativními projevy a cítí snahu o hluboké pochopení ze strany druhého člověka. Tím je mu právě poskytována emoční korektivní zkušenost. Empatické chování vychovatele také stimuluje proces sebepoznání vychovávaného, jedinec získává náhled na své chování, lépe se orientuje ve svých pocitech i motivech.[205]

6.4 VNÍMÁNÍ VLASTNÍHO TĚLA

Důležitým faktorem pro rozvoj empatie je i vnímání vlastního těla. V kapitole 1.1 jsem psala o tom, že základem empatie je naše sebeuvědomění. I proto mnozí autoři uvádějí jako důležité vnímání vlastního těla. Toto vnímání je základem pro vnímání našich pocitů. Svět kolem sebe vnímají děti nejprve pomocí těla. Mé tělo je vždy tady – je mým domovem, zatímco ostatní svět je tam. Tělo je nejen výrazem našeho já, ale také příjemcem informací, naším nástrojem a pomocníkem. Pomocí těla sdělujeme také své emoce – řečí, pohyby, gesty a mimikou.[206] Pocity a potřeby, jako je žízeň, hlad, potřeba spánku a další, jsou signály, které tělo vysílá našemu okolí. Dítě by se mělo naučit porozumět tomu, jak jeho tělo funguje, začít ho chápat jako nástroj vyjadřování

[204] VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapie*, s. 15.

[205] Srov. KUBÍČKOVÁ, H. *Vztah vybraných vlastností osobnosti vychovatele a klimatu* [online].

[206] Srov. PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*, s. 23.

i přijímání informací v sociálním kontaktu. Díky němu může pocity vyjadřovat a své city si uvědomovat.

Takovým sebepoznáním si pak bude všímat vyjadřování pocitů a potřeb u ostatních. Pak se může zachovat empaticky. Děti neumí rozlišovat své emoce stejně automaticky jako dospělí. Ví, že jim není dobře, ale je pro ně obtížné rozlišit mezi hladem, úzkostí, nějakou bolestí nebo pocitem nudy. Některé pocity si dítě může plést a teprve vývojem dojde k poznání, že jde o více různých emocí a naučí se je nezaměňovat. Jasné vnímání vlastního těla a orientace v pocitech vytváří sebejistotu.

Během činnosti – hry nebo cvičení, či po jejím ukončení, mluvíme s dětmi o tom, co se odehrává v jejich těle. Ptáme se například, jestli cítí, jak jim tluče srdce, kde cítí vzduch při nádechu, jestli cítí, jak se jim kamarád dotýká zad nebo kulička chodidla, apod. Učí se tak mluvit o svých pocitech. Dětí se přímo nemusíme ptát, co cítí. Aby si své pocity uvědomily, je možné použít i vlastní příklad: Je mi horko, srdce mi bije jako o závod. Cítím, jak se mi napínají svaly na nohou. Dýchám rychle a těžko. Užíváme i příkladu ostatních dětí: Aleš zčervenal v obličeji a na čele má pot.

Dítě vnímá svět kolem sebe pěti smysly - zrakem, sluchem, hmatem, čichem a chutí. Čím hlubší je poznání některým ze smyslů, tím bohatší je naše poznání a zkušenost. Pomocí smyslů vnímáme i emoční rozpoložení druhého člověka, jeho potřeby. Znamená to, že smyslové rozlišování má velký vliv na rozvoj empatického chování.

6.5 VYJADŘOVÁNÍ POCITŮ

Aby se do nás mohl někdo vcítit, je důležité umět vyjadřovat své vlastní pocity. Ulehčí nám to situaci. Jestliže povedeme děti k verbalizaci emocí, snáze se do sebe mohou vcítit. Je to velmi důležitý krok k vzájemnému sblížení a následně k prosociálnímu chování na základě vžívání se do druhých. Popisem emocí se děti učí: mé pocity jsou normální, jsou v pořádku. I druzí lidé prožívají pocity.

Prvním krokem je uvědomění si vlastních pocitů. Dalším pak začít o svých emocích hovořit. Je důležité umět sdělit, jak se cítíme. Ovšem někteří lidé si myslí, že tím odhalí své slabé stránky. Neradi se otevírají druhým. Ale když o svých pocitech

nekomunikujeme, přestáváme se sami vnímat.[207] Sdělování emocí se musí každý člověk učit. Nejprve jsou lidé schopni sdělovat, když jsou rozzlobeni, mají radost, jsou smutní. Později se mohou naučit rozpoznávat složitější emoce, jako je láska nebo štěstí, a pak i jemnější nuance. Umět o pocitech mluvit znamená také pocity lépe vnímat.[208] Důležité je také rozšiřovat si svůj emoční slovník. Dětem mohou „docházet" slova, neví, jak právě tento pocit pojmenovat. Proto je důležité mluvit o různých emocích, učit se používat jejich názvy a rozšiřovat tak „emoční slovník" dítěte. Tento pojem používá ve své knize L.E.Shapiro,[209] který doporučuje požádat dítě, aby vyjmenovalo všechny své pocity, na které si vzpomene a zapsat je. K tomu může kreslit obrázky situací, které samo zažilo, nebo lepit fotografie z časopisů. Starší děti mohou zkusit nafotit vlastní fotografie emocí a pojmenovat pocity slovy.

Učíme-li děti chápat své emoce a hovořit o nich, můžeme ovlivnit jejich vývoj a úspěšnost v životě. Tato schopnost je důležitá k uspokojení základních životních potřeb. Je schopno identifikovat, co se mu nelíbí a proč a pojmenovat to. Fyziologický popis našich pocitů by měl být součástí běžného slovníku. V rodinách, ve kterých se o emocích mluví, si děti vytváření emoční slovník a naopak v rodinách, kde se pocity potlačují a lidé se vyhýbají komunikaci o svých pocitech, děti neznají označení pro své emoce a jsou „emočně němé".[210] Celkově rozvoj řeči vždy souvisí se sociálními dovednostmi dítěte. Je dobře, když si rodiče najdou na své děti čas, rozmlouvají s nimi, odpovídají na otázky a sdělují své zážitky a pocity. Jsou tak dětem ve vztahu k jazyku dobrým příkladem.[211]

Také vychovatel by měl mluvit s dětmi o jejich prožitcích a pocitech při každé činnosti, při které vznikají nějaké silnější emoce. K jejich vyjadřování mohou pomoci techniky efektivní komunikace (viz následující kapitola). Ještě bych ráda zmínila, že nedílnou součástí sdělování emocí je i aktivní, angažované naslouchání. Znamená to poslouchat, co říká druhý, pak zopakovat vlastními slova, co jsme slyšeli. Partner při rozhovoru to vnímá a pokračuje více do hloubky.[212] Základem je respektující přístup

[207] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 52.

[208] Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*, s. 52.

[209] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, s. 208.

[210] Srov. tamtéž, s. 205-207.

[211] Srov. PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*, s 27.

[212] Srov. PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*, s 92.

k druhému. I takto naslouchat musíme děti učit, aby se staly dobrými emočními posluchači.[213]

6.6 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Vcítění je důležitou složkou efektivní komunikace. Také tzv. efektivní komunikaci považuji zároveň za důležitý faktor ovlivňující vcítění. Označení efektivní používám pro odlišení od „pouhé“ komunikace. Tato komunikace bere v úvahu naše prožívání, protože to ovlivňuje naše chování. Základem této komunikace je respektující přístup k druhým, tedy i k dítěti. A pro vychovatele platí hlavně k dítěti. Pokud se totiž samo setká s respektem vůči své osobě, s úctou, partnerským přístupem a efektivními technikami komunikace, i ono samo zaujme takový postoj ke svému okolí. Efektivní techniky jsou techniky, jimiž se tato forma komunikace vyznačuje. Jejich autoři jsou manželé Kopřivovi, J. Nováčková a D. Nevolová. Vycházím přitom z knihy Respektovat a být respektován. Tuto knihu považuji za velmi inspirativní pro veškeré vychovatele, rodiče a pedagogy. Autoři vycházejí z poznatků psychologie emocí a z vývojové psychologie (všichni jsou sami psychology), také z knih D. Golemana emoční inteligenci (Emoční inteligence, Práce s emoční inteligencí, Destruktivní emoce). Největší inspirací jim pak byla kniha A. Faberové a E. Mazlishové: „How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk.“ Tato kniha nabízí přehled komunikačních dovedností, ze kterých tvůrci efektivních technik komunikace vycházeli.

Efektivní komunikace je osobní forma komunikace, děti oslovujeme jménem. Důležitý je oční kontakt, příjemný nebo alespoň věcný tón hlasu. Dítě z komunikace cítí respektování a lásku. Nemá tak potřebu vymezit se vůči dospělému, ví, že s ním jde stejným směrem. Pokud naopak budeme k dítěti přistupovat pouze mocensky a autoritativně, děti se samy najednou nezačnou chovat demokraticky.[214] Každý člověk má potřebu být respektován. Někdy lidem sice připadá, že děti nemohou brát jako své partnery, ale není důvod, abychom se na ně povyšovali a nadřazovali. Podle gest, tónu

[213] Srov. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* s. 209.

[214] Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*, s. 9.

hlasu a výrazu v obličeji dospělého už i nejmenší děti vycítí, že jsou brány jako hodnotné bytosti a začnou se jinak chovat. [215]

Efektivní komunikace nám pomáhá jít s dětmi jedním směrem. Nestojíme proti sobě, ale jdeme jedním směrem vedle sebe jako partneři. Dítě získává sebedůvěru, sebeúctu, cítí zodpovědnost za své jednání a chování. Tento druh komunikace umožňuje dítěti prožívat bez potlačování své emoce, uvědomit si je a naučit se s nimi zacházet. Díky příkladu svých vychovatelů si dítě osvojuje efektivní komunikační techniky a vciťuje se do ostatních.

Efektivní způsoby komunikace jsou popis (konstatování), informace (sdělení), vyjádření vlastních potřeb a očekávání, dvě slova, prostor pro spoluúčast dětí. Protože efektivní komunikaci považuji za velmi důležitou při učení se empatii, dovolím si uvedené techniky stručně popsat.

Popis, konstatování

Sdělujeme, co jsme zachytili, čeho jsme si všimli. Používají se slovesa smyslového vnímání (vidím, slyším, cítím, že…). Později ale bývá možné je vynechat. Důležité je sdělovat kromě negativních věcí i pozitivní (např. Vidím, že už jsi stihla umýt to nádobí.). Když je něco v nepořádku, konstatování nehodnotí, pouze popisuje stav věcí a pouze naznačuje, že očekáváme nápravu (např. Ivano, nádobí zůstalo špinavé. Namísto: Ty jsi zase neumyla nádobí!). Pozor musíme dát na slova „zase“ a „pořád“. Z popisu tvoří výčitku. Je vhodné použít popis místo otázek. Na rozdíl od nepříjemného vyptávání dává druhému prostor pro vlastní vyjádření. [216]

Informace, sdělení

Je důležité, aby informace byla tak akorát dlouhá, tedy ne příliš. Sdělujeme, co je potřeba udělat, jak se v určité situaci chováme (např. Vždy v půl jedné bývá oběd. Deštníky dáváme do stojanu na chodbě.). Informace jsou smysluplné oznamovací věty s podmětem v první nebo třetí osobě. Rozvíjejí zodpovědnost.[217]

[215] Srov. tamtéž, s. 17.
[216] Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*, s. 50.
[217] Srov. tamtéž, s. 57-58.

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Říkáme, co bychom si přáli, co bychom potřebovali. Proto je oznamovací věta s podmětem v první osobě (např. Přála bych si, abychom se vrátili brzy. Očekávám, že zvládnete do večera v pokoji uklidit.). Lepší je pozitivní vyjádření (Lépe: pomohlo by mi, kdyby…, než: vadí mi, že…). Pokud jsme už ale rozzlobeni, možné je i negativní sdělení, používá se tzv. já-výrok.

Možnost volby, výběru

Dáváme na výběr ze dvou nebo více možností. Vybírat můžeme v čase (Uděláš to teď, nebo za hodinu?), v činnostech (Vyneseš raději koš, nebo dojdeš na nákup?), výběr jak a čím (Nakreslíš to tužkou, nebo tuší?), výběr samostatnosti, nebo spolupráce (Zvládneš to sám, nebo to uděláme spolu?), výběr pořadí (Nejdřív… potom…, nebo naopak?), výběr množství (Vypočítáš 4 nebo 6 příkladů? Budeš na procházce 20 nebo 40 minut?). Nebezpečí u výběru je, že může sklouznout k hrozně nebo manipulaci. Výběr musí být opravdu výběrem přijatelným pro obě strany. [218](Ne dát dítěti na výběr, jestli udělá úkol hned nebo bude potrestáno.) Možnost výběru navíc zvyšuje vnitřní motivaci, což je dobré pro dítě. Například se učí, protože samo chce, ne proto, aby se na něj maminka nezlobila.[219]

Dvě slova

Skládá se z oslovení jménem, které vyjadřuje osobní přátelský vztah a výstižného slova, které zastoupí celou větu i více. Používají se většinou jako připomenutí již řečeného nebo jako sdělení něčeho, co má dítě udělat a nevyžaduje to dlouhé mluvení kolem. Dítě ze situace pochopí, co tím vychovatel myslí a zároveň nejde o rozkaz.[220] (např. „Evo, bačkory!“ „Mirku, kapesník!“ Místo: „Evo, už se přezuj!“ „Mirku, vysmrkej se!“)

[218] Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*, s. 67.
[219] Srov. tamtéž, s. 67.
[220] Srov. tamtéž, s. 73.

Prostor pro spoluúčast dětí

Dává dětem prostor pro vlastní nápady a aktivitu. Někdy bývá nazýván také prostor pro samostatnost.[221] (např. „Domluvili jsme se, že půjdeme na ryby, ale prší. Co navrhujete?“ „Polila jsi mi kalhoty. Co s tím uděláme?“)

Pokud zkombinujeme více technik, bývá tím posílen jejich účinek. Nyní bych podrobněji objasnila dvě efektivní techniky, které se týkají přímo emocí. Jsou to já-výrok a empatická reakce.

Když prožíváme nějaké emoce, promítá se to do našeho prožívání a chování. Ovlivněna je pak i komunikace, pokud jsou emoce silné (hlavně negativní), může být narušena. Komunikační dovednosti týkající se emocí se zabývají těmi negativními. V bdělém stavu prožíváme emoce neustále (dokonce i ve spánku, když máme sny). Všimneme si jich ale, jestliže dosáhnou nějaké míry a jsou silnější. Snáze si pak všimneme právě emocí negativních. Základní poznatky týkající se emocí a komunikace by se daly shrnout do tří zásad:

1. **Máme právo prožívat své emoce.** Nemusíme se za ně stydět, ani je potlačovat, protože mají v našem životě svůj smysl. Důležité je uvědomit si je a vhodným způsobem s nimi naložit.
2. **Emoce jsou nakažlivé.** Především je to vztek. Některé reakce na emoce druhých by mohly být proto souhlasné, ale je zde nebezpečí souhlasu i s chováním (např. agresivním). Jiné neefektivní reakce zase vracejí emoci zpět, často zesílenou (např. „Můžeš si za to sám.“)
3. **Když prožíváme emoce, jde logika stranou.** Pokud nás někdo rozčílí, naštve, nezajímají nás ani dobře míněné rady okolí, ani nám nepomůže zlehčování, že o nic nejde. To může emoce opět spíše zesílit. Podvědomě si přejeme, aby druzí dokázali naši emoci přijmout, pochopili ji a tak i nás Jedině pak se můžeme uklidnit a začít uvažovat racionálně. Emoce (a reakce organismu na ně) nějakou dobu přetrvávají. Záleží i na našem okolí, jestli budou zklidněny, nebo zesíleny a budou trvat déle. Ztišení emocí by mělo být prvotní. Teprve pak se dá situace řešit logicky. [222]

Respektující komunikační dovednost, která vychází z těchto zásad pro situace, kdy se nachází v negativních emocích druhý (dítě), je empatická reakce.

---

[221] Srov. tamtéž, s. 74.

[222] Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován,* s. 84.

Empatická reakce

Pokud použijeme empatickou reakci[223], jako bychom sdělovali: chápu, jak se cítíš a máš na to právo. Mohu ti pomoci s tvým problémem, ale ne ho převzít. Jsi odpovědný za svou situaci a můžeš ji sám vyřešit, jsi schopný ji vyřešit. Pokud chceš, pomohu ti s tím.

Příklad empatické reakce: „Jsi nějaká smutná, kdyby sis o tom chtěla popovídat, kdykoliv se ozvi."

Vžíváme se do druhé osoby s cílem poznat, jak se asi cítí, co prožívá, abychom jí mohli nabídnout pomoc a podporu. Skrytým poselstvím není zlehčování, ani popírání emocí, ale dáváme najevo, že druhého bereme vážně.

Empatická reakce má tři části:

1. **Aktivní naslouchání** – Sledujeme situaci druhého a naslouchámе mu, abychom později pojmenovali jeho pocity. Zabýváme se tím, co druhý cítí a proč. Všímáme si, když je dítě, žák v silných negativních emocích. Aktivní naslouchání znamená, že jsme přítomni, neverbálně dáváme najevo, že posloucháme, co druhý říká, dáváme mu prostor (např. pokyvujeme hlavou, používáme citoslovce hm, aha…) a věnujeme svůj čas. Při naslouchání se nevyptáváme, nehodnotíme a nedáváme nevyžádané rady. Můžeme si představit, jak bychom se cítili my sami, kdyby nám takto někdo věnoval svou pozornost. Nejspíš bychom byli rádi, že nás druhý bere vážně.

2. **Pojmenování pocitů a očekávání druhého** – Potom, co jsme naslouchali, hovoříme o tom, co osoba v emocích cítí, co nejspíš prožívá a proč. Co očekávala, ale bylo to jinak. Je dobré používat slova asi, nejspíš, abychom dali druhému najevo, že emoce, které právě má, mohou být i jiné. Jsme otevření, aby sám upřesnil, co přesně cítí (např. Asi jsi na Hanku naštvaná, že se tě nezastala. Myslela jsi, že je kamarádka a ona tě zklamala…). Zvlášť důležitá je tato část právě u dětí, které se tím učí, co v situacích prožívá ono samo i jiní lidé a rozšiřuje si tím svůj emoční slovník. Přijetí emocí (jejich pojmenování) neznamená nutně souhlas s chováním (např. Asi tě rozzlobilo, že se ti Jana posmívala, ale můžeš jí to říct jinak, ne nadávat!).

[223] Srov. tamtéž, s. 84.

3. **Vyjádření podpory** – Nakonec vyjádříme svůj zájem, nabídneme, že si o situaci můžeme znovu promluvit, pokud by dotyčný chtěl (např. Držím ti palce. Budu na tebe vzpomínat. Kdyby sis o tom potřebovala ještě promluvit, víš, kde mě najdeš.).

Já-výrok

Pokud se v negativních emocích nacházíme my sami, je dobré myslet na to, že emoce jsou nakažlivé. Právě já-výrok pomáhá respektovat okolí. Já-výrokem vyjádříme své negativní emoce, ale také jejich příčinu a to, co by nám pomohlo, co bychom si přáli. Dáváme najevo, že si za své emoce neseme odpovědnost sami. Druhý se nedostane do negativní emoce, přemýšlí nad pomocí nebo ji hned vykoná. Své emoce si lépe uvědomíme, nepotlačujeme je. Tím, že o nich hovoříme, je zmírníme. Já-výrok může být i pozitivní.

Příklad já-výroku:

negativní emoce: „Bolí mne hlava, protože je tu velký hluk. Potřebovala bych, abyste se ztišili."

pozitivní emoce: „Mám radost, že se vám tak povedlo uklidit si hračky. Můžeme teď být déle na vycházce."

Tři části já-výroku jsou:

1) **Vyjadřujeme, co právě cítíme** – Používáme tvary 1. osoby (já, mně, mi…) Mluvíme o svých skutečných pocitech. Například: „Jsem unavená, …"

2) **Sdělujeme, co vyvolalo emoce, co jejich příčinou** – Je důležité dávat pozor, aby nešlo o útok na druhého, nepoužíváme 2. osobu (ty). Například: „Vadí mi, že nejsou uklizeny hračky."

3) **Říkáme, co by nám v dané situaci pomohlo, co očekáváme** – Například: „Očekávala jsem, že tu bude uklizeno, potřebovala bych, abyste to dali do pořádku."

Působí lépe, pokud věty formulujeme pozitivně („Bylo by dobré, kdybys umyl nádobí" místo „Není umyté nádobí."). Jestliže prožíváme negativní pocity a chceme je dát najevo, použijeme i negativní já-výrok.

6.7 PROSOCIÁLNÍ HRY

Za velmi důležitou strategii při rozvíjení empatie považuji časté zařazování prosociálních her. Hra je pro dítě přirozenou aktivitou. Pokud dostanou děti volný prostor pro svou aktivitu, nejčastěji si zvolí právě hru. Prosociální chování je takové, které nepřináší prospěch nám samým, ale někomu druhému. Opakem prosociálních her jsou hry soutěživé, kde jde o to být nejlepší nebo nejsilnější. Kdo není nejlepší, ze hry vypadává. Motivací soutěživé hry je vítězství samo. Vítěz bývá však jen jeden, poražení prožívají zklamání. (Navíc často děti slabší v soutěžní disciplíně, ať už je to běh, či matematické příklady, vypadnou hned na začátku, místo, aby si procvičovaly to, co právě potřebují.) Prosociální hry naopak motivuje hraní samo. Navíc tyto hry kladou důraz na rozvoj pozitivních vztahů, rozvíjí hodnoty jako je vzájemná pomoc, vcítění. V prosociálních hrách bývá častá záchrana ostatních nějakým způsobem nebo pomoc někomu. Pro děti jsou přirozené honičky se záchranou nebo jiné pohybové hry, kdy k sobě děti vezmou kamaráda. Ten díky tomu nemusí ze hry vypadnout. Vychovatel může vždy vnést do dětských her prvek prosociálního chování.

7 ZÁVĚR

V této práci jsem se pokusila popsat, co je to empatie a že v životě člověka hraje důležitou roli. Proto se domnívám, že je vhodným cílem výchovy a vzdělávání. A rozvoj empatie je možný v aktivitách uskutečňovaných ve volném čase.

Tento příspěvek nejprve charakterizoval termín emoce. Přímo empatii někteří autoři mezi složitější emoce zahrnují a především se ona sama různými pocity zabývá. Důležité je i popsání emoční inteligence, jíž je empatie součástí. Většinou se s tímto pojmem setkáváme v populárně-naučné literatuře, než ve vědecké. Mou snahou bylo proto podrobnější vymezení tohoto pojmu a shrnutí různých vědeckých přístupů k němu. Dále charakterizuji výchovu ve volném čase a některé z hlavních pojmů, bez nichž se v uvažování o tomto problému neobejdeme. Patří mezi ně výchova, vzdělávání, edukace, jejichž vymezení je důležité i pro nejednotnost v chápání těchto termínů. Kapitolu dále tvoří vymezení výchovy ve volném čase, jejích funkcí a hlavně cílů. Jedním z nich by se rozvoj empatie mohl stát. Naznačuji, že to není s obecnými cíli v rozporu. Také v metodách výchovy ve volném čase lze uplatnit empatii, a to jako důležitou vlastnost pedagoga i jeho cíl. Abych objasnila, že empatické chování je možné již v dětském věku, přináším v další části práce přehled vývojových předpokladů dětí. Kapitola o empatii se snaží přinést podrobnější vhled do této problematiky. Většina knih se empatie dotýká spíše okrajově. Proto je možné brát tuto kapitolu jako inspiraci k dalšímu zkoumání a mapování filozofických diskuzí o empatii i výzkumů v oblasti psychologie.

Protože se rozvojem empatie zabývám při své práci v mateřské škole, v poslední kapitole jsem popsala faktory, které mají kladný vliv na rozvoj vcítění. Z prací, na které odkazuji, vyplývá, že předpoklady pro empatii mají lidé vrozené. Ale pokud bychom tyto předpoklady dále nerozvíjeli a naopak potlačovali, není těžké tuto schopnost ztratit. Což je na škodu nejen konkrétnímu jednotlivci, ale i ostatním lidem, kteří jsou s ním propojeni sociálními vazbami a potažmo celé společnosti. Bohužel naše společnost klade důraz na výkonnost, sumu poznatků a interpersonální dovednosti zůstávají trochu stranou. Sebeprosazení a arogance se rozvíjí na úkor lásky. Proto chápu rozvoj empatie jako jeden z velmi důležitých cílů výchovy a vzdělávání. Její přirozený rozvoj je totiž v dnešní společnosti potlačen. Učení empatii je dlouhodobý a nekončící proces a každý z nás se může v této schopnosti zdokonalovat a rozvíjet ji.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Český ekumenický překlad, Praha: Česká biblická společnost, 2008. ISBN 978-80-85810-80-6

BLAŽEK, V. et al. *Lidský obličej: Vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1556-1

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická - Technická univerzita v Liberci: Filosofie výchovy. [online], 23. 3. 2011 [cit. 2010-10-08], dostupné na: <http://kfl.fp.tul.cz/cs/dle-vyuujicich>

FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6 z anglického originálu: *Teaching Children to Learn* (1995) přeložil Karel Balcar

HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda* [online], poslední aktualizace 21. 3. 2011 [cit. 2011-03-07], dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>

HÉSIODOS. *Zrození bohů*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959. ISBN - volné dvoulisty, přeložila Julie Nováková

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JEŘÁBEK, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007

JŮVA, V., JŮVA, V. ml. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-78-8

KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1

KAPLÁNEK, M. (OPASCHOWSKI, H.) *Základní otázky a východiska vědy o volném čase*, [online], poslední aktualizace 21. 3. 2011 [cit. 2011-02-24], dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>.

Katechismus katolické církve. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-488-1

KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku.* České Budějovice, 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: E. Svobodová

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2008 (3. vydání). ISBN 978-80-904030-0-0

KUBÍČKOVÁ, H. *Vztah vybraných vlastností osobnosti vychovatele a klimatu* [online], poslední aktualizace 18. 2. 2009 [cit. 2011-03-10], dostupné na: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/99/default.htm>

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1284-9

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce.* Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6

OPASCHOWSKI, H. cit. podle KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času, skriptum,* [online], poslední aktualizace 21. 3. 2011 [cit. 2011-02-23], dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>

PALOUŠ, R. *K FILOSOFII VÝCHOVY. VÝCHODISKA FUNDAMENTÁLNÍ AGOGIKY.* PRAHA: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3

PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogické fakulta UK v Praze, 1996

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002 (3. aktualizované vydání). ISBN 80-7178-711-6

PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7, přeložila Monika Žárská z německého originálu: *Emotionales Lernen* (2002)

PLATÓN. *Symposion*. Praha: OIKOYMENTH, 2005. ISBN: 80-7298-139-0

PLETZER, M. A. *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat.* Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8, přeložila Jitka Kolářová z německého originálu: *Emotionale Intelligenz – Das Trainingsbuch* (2007)

PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001 (3. rozšířené a aktualizované vydání). ISBN 80-7178-579-8

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002 (3. přepracované aktualizované vydání). ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006 (2. aktualizované vydání. ISBN 80-7178-944-5

SCHMIDT-ATZERT, L. *Lehrbuch der Emotionspsychologie.* Stuttgart-Belin-Köln, 1996

SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4, přeložila Pavla Le Roch z anglického originálu *Emotional intelligence* (2005)

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004 (2. vydání). ISBN 80-7178-964-X, přeložila Hana Kašparovská z anglického originálu *How to raise a child with a high EQ* (1997)

Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004

STANDFORD UNIVERSITY. *Standford encyclopedia od philosophy – empathy* [online], poslední aktualizace 21. 3. 2011 [cit. 2011-03-05], dostupné na: <http://plato.stanford.edu/entries/empathy/>

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: RAABE, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8

SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel, 1996. ISBN 80-202-0605-1

WIKIPEDIE: *Otevřená encyklopedie* [online], poslední aktualizace 27. 3. 2011 [cit. 2011-01-16], dostupné na: <http://cs.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1ska_v_k%C5%99es%C5%A5anstv%C3%AD>

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZIMMEROVÁ R. et al. *Netradiční sportovní činnosti: Náměty a metody pro školu i volný čas*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-460-5, přeložil Zdeněk Šmarda z německého originálu Handbuch für Kinder- und Jugendarbeit im Sport (1998)

ABSTRAKT

NOVÁČKOVÁ, L. *Rozvoj empatie jako cíl výchovy a vzdělávání.* České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: empatie, emoce, emoční inteligence, pedagogika volného času, výchova ve volném čase, výchova, vzdělávání, edukace.

Tato práce představuje empatii jako jeden z cílů výchovy a vzdělávání. Vymezuje termíny emoce a emoční inteligence. Dále seznamuje s pojmem výchova ve volném čase, její charakteristikou, cíli, a metodami. Zabývá se možnostmi rozvoje empatie ve výchově ve volném čase. Popisuje také cíle předškolního a základního vzdělávání. V kapitole věnované empatii se zabývá historickým vývojem pojmu, vývojovými předpoklady empatie a souvislostmi s morálním vědomím. V poslední kapitole popisuje některé z faktorů, které rozvíjejí empatické chování.

ABSTRACT

Development of empathy like the aim of education and behaviour

Key words: empathy, emotion, emotional intelligence, pedagogy of free time, education in the free time, education, learning.

This final thesis introduces empathy like one of the target of education and learning. It defines the terms emotion and emotional intelligence. It gives information about the notion education in the free time – its characteristic, targets and methods. It deals with possibilities of development of empathy during the education in the free time.
It describes the targets of the education in preschool and school age. It deals with the historical development of the term, evolutional conditions to empathy and the connections with the moral cognizance in the chapter about empathy. It describes some of the factors that can develop the empathetic behaviour in the last chapter.