

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Bakalářská práce

EMPATIE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU A JEJÍ VLIV
NA DĚTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
PŘI MIMOŠKOLNÍCH ZÁJMOVÝCH AKTIVITÁCH

Autorka práce: Jana Zámečnicková
Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.
Studijní program: Pedagogika volného času

2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 20. 3. 2024

.....

Jana Zámečnicková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce Mgr. Tomáši Cyrilovi Havlovi, Dr. theol., za odborné vedení a cenné rady při zpracování bakalářské práce. Rovněž bych ráda poděkovala všem respondentům za možnost setkat se s nimi a uskutečnit rozhovory. Svoji rodině děkuji za podporu a trpělivost v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Empatie.....	8
1.1 Vymezení pojmu „empatie“	8
1.2 Nástin teoretických pohledů na empatii	10
1.3 Dispoziční a situační faktory empatie	12
2 Volný čas.....	16
2.1 Pojem volný čas.....	16
2.1.1 Volný čas u dětí a mládeže.....	16
2.1.2 Zájmové mimoškolní aktivity a jejich význam.....	18
2.2 Empatie a různé pohledy na výchovu.....	19
2.3 Pedagog volného času a požadavek empatie.....	21
3 Starší školní věk.....	24
3.1 Nástin teorie osobnosti ve vývojové psychologii jedince	24
3.2 Charakteristika období dospívání	26
3.2.1 Empatie pedagoga volného času v kontextu sebepojetí dětí v období staršího školního věku	27
4 Výzkumná část.....	29
4.1 Metodika výzkumu	29
4.1.1 Výzkumné cíle.....	29
4.1.2 Výzkumné otázky.....	30
4.1.3 Popis metodiky sběru dat	30
4.1.4 Výzkumný soubor	31
4.1.5 Etika výzkumu.....	31
4.2 Analýza a interpretace získaných dat	31
4.2.1 Celky a kategorie vzniklé na základě kódování rozhovorů.....	32
4.2.1.1 Empatie a její důležitost v profesi pedagoga volného času a empatické chování k dětem staršího školního věku.....	33
4.2.1.2 Vliv empatie na děti staršího školního věku prostřednictvím empatického přístupu pedagogů volného času	38
4.2.1.3 Empatické chování a případné limity u pedagoga volného času vůči dětem	40
4.3 Shrnutí	43
Závěr.....	44

Seznam použitých zdrojů	45
Seznam příloh.....	48
Přílohy.....	49
Abstrakt	59
Abstract.....	60

Úvod

Téma mé bakalářské práce bylo ovlivněno několika faktory. Jeden z nich pochází z období vlastních školních let. Výrazným impulzem bylo nynější studium na Teologické fakultě, kdy jsme při jednom z předmětů měli popsat pedagogicky podnětnou situaci, kterou jsme zažili v dětství a dospívání. Základem byly výpovědi studentů vyplývající z jejich vlastní zkušenosti. Někteří své příspěvky uvedli v pozitivním příkladu, překvapením pro mě bylo, že převažující byly vzpomínky s negativní zkušeností, přetrvávající po dlouhá léta v mysli dotyčných. Popsané situace byly upřímné a velmi emotivní.

Vzpomínky kolegů mě vedly k zamyšlení nad okolnostmi, proč se tak dělo, a nasměrovaly mě k otázkám týkajícím se významu empatie a jejího vlivu na ostatní. Uvědomila jsem si, že schopnost empatie a empatického cítění k druhým je významnou lidskou vlastností.

Důležitým základem každé společnosti jsou mezilidské vztahy a každý člověk je v průběhu svého vývoje něčím a někým ovlivňován, vše začíná v rodinném prostředí a pokračuje mimo jiné ve vzdělávacích zařízeních. V období školní docházky a při zájmových činnostech působí na vývoj dětí další vlivy, které formují jejich osobnost. Z toho důvodu a s přihlédnutím k mému studovanému oboru mě zajímal pohled a názor pedagogů volného času na empatii k dětem při mimoškolních zájmových aktivitách.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda oslovení pedagogové volného času uvažují nad empatií a empatickým chováním k dětem staršího školního věku a jestli jim takový přístup připadá důležitý. Zajímalo mě, zda jednají empaticky a případně jakou mají konkrétní zkušenost nebo příklad ze své praxe. Jestli i oni sami cítí kladnou odezvu nebo zpětnou vazbu od dětí. Zda neztrácejí přirozenou autoritu, případně na jaké narážejí limity v souvislosti s empatickým jednáním. Bakalářská práce má teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část je podkladem pro praktickou část, která se zabývá výzkumným šetřením a následným zhodnocením cílů. V první kapitole představím pojem empatie a význam empatického chování pro člověka. V dalších kapitolách se zabývám různými teoretickými pohledy, které s empatií souvisejí. Ve druhé kapitole s ohledem na téma mé práce objasním pojem volného času i význam mimoškolních zájmových aktivit v souvislosti s dětmi a mládeží. Dále přiblížím, kdo je pedagog volného času a jaké jsou požadavky na jeho osobnostní stránku v kontextu s empatickým chováním. V poslední třetí kapitole nastíním některá ze specifík v období dospívání u dětí a požadavek empatie k dětem staršího školního věku.

Ve výzkumné části a závěrečné kapitole představím základní parametry výzkumu, který realizuji prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření. Výzkumná část se

opírá o výpovědi pedagogů volného času a je vypracována formou polostrukturovaných rozhovorů. Na základě dat získaných rozhovory s respondenty a jejich následnou analýzou naplním stanovené cíle praktické části.

1 Empatie

V první kapitole vymezím pojem empatie, uvedu její základní definici a podstatu. S empatií souvisejí i empatický přístup a empatické chování. Představím nástin různých teoretických pohledů na empatii v oblastech lidského života a faktory, které s vývojem empatie souvisejí, jako jsou vliv dědičnosti a vliv prostředí.

1.1 Vymezení pojmu „empatie“

Empatie je jeden ze základních psychologických pojmů. „*Jádro empatie je porozumění tomu, jak druhý vidí určitou situaci, co cítí, a porozumění tomu, co se nám snaží sdělit.*“ (SMÉKAL, 2005: 140) Autor uvádí jako jednu z definic empatie schopnost vcítit se do prožívání druhého člověka, mít s ním soucit a nahlížet na svět jeho očima. Jedná se o emocionální složku osobnosti, při které člověk dokáže naslouchat se skutečným zájmem a porozuměním pocitům, potřebám a motivům jiných lidí. Empatický není ten, kdo si myslí, že všemu rozumí a nejlépe ovládá řešení. Takový člověk je stále sám za sebe a neuvažuje o pocitech druhé strany. Mnozí vnímají svět jen pod vlivem vlastních zkušeností, mají předsudky nebo jsou zklamaní z minulosti, proto je zapotřebí více tolerance k ostatním lidem. SMÉKAL (2005: 140) tak poukazuje na význam empatie a empatického chování, které lidem přináší pocity sounáležitosti s ostatními, a nedostatek empatie je většinou vnímán negativně.

K tomu zmiňuje Kristův výrok apelující na lidi: „*Jak to, že vidíš třísku v oku svého bratra, ale trám ve vlastním oku nepozoruješ?*“ (SMÉKAL 2004: 13)

Empatické chování má různé znaky verbálních i neverbálních projevů, u kterých je možné pozorovat různá gesta, vnímat řeč těla, tón hlasu a jiná výrazová vyjádření. S empatií se lze setkat v interakci s lidmi v běžném životě i v mnoha profesích (SMÉKAL 2005: 139–140).

NAKONEČNÝ (1999: 171) taktéž uvádí, že empatické projevy mohou mít různé výrazové podoby, a poukazuje na schopnost vnímání mimického výrazu u jiného člověka jako na jednu z nejvýstižnějších forem vcítění a empatie. „*Také rozumění mimickému výrazu je věnováno několik různých teorií, z nichž patrně nepřijatelnější je teorie **empatie** (vcítění), kterou je možno aplikovat zejména na určité situace vyvolávající soucit.*“ Při setkání s takovým člověkem se vlastní mimika jedince nevědomě přizpůsobuje mimice druhé osoby. Tento proces může vést k tomu, že dochází k nevědomé nápodobě mimiky od osoby, se kterou je člověk v kontaktu, a ve slabší verzi může dokonce zažívat stejné pocity jako ona.

ŘÍČAN (2013: 263) je podobného názoru a vidí schopnost zaujmout empatický postoj k druhým jako záležitost určitého nadání, to vše ovšem vychází z předpokladu dobré orientace ve vlastních zkušenostech a zážitcích během života. Jádrem je skutečný

zájem o druhého jedince bez nepatřičné zvědavosti. Příznačným návodem, jak empaticky působit na ostatní, je „zrcadlení“, přičemž je napodobována stejná pozice těla jako u svého protějšku.

Na empatii existuje více pohledů, a jak níže uvádějí ZÁŠKODNÁ a MLČÁK (2009: 99–100), v užším pohledu současná psychologie potvrzuje, že empatie je úzce spjata se schopností člověka porozumět jiným lidem a komunikovat s nimi. Tím se stává základem uspokojivých vztahů včetně těch nejdůvěrnějších, jako jsou rodinné přátelství a partnerské vztahy. Tento přístup umožňuje budovat hluboké a autentické vztahy a navzájem se podporovat. V širším pohledu je empatie součástí mnoha věd a rovněž zaujímá široký okruh v oborech, jako jsou školství, sociální obory, zdravotnictví a další. Studie ukazují, že empatický přístup k lidem hraje nezastupitelnou roli a je podmiňujícím faktorem, který zvyšuje ochotu pomoci. Na rozvíjení empatie by se zde měla zaměřit pozornost a rozvíjení empatie by mělo být samozřejmostí. Empatie má uklidňující účinky, tím zmírňuje lidskou agresi a vznikají příznivé předpoklady kooperace v oblastech pracovní sféry.

PREKOP (2004: 125) spatřuje empatii jako cennou lidskou vlastnost, která jedinci umožňuje pochopit sebe i ostatní. Empatické chování je předpokladem k tomu, aby se lidé dokázali vcítit do jiné osoby a současně si uvědomovali své vlastní pocity a uměli je vyjadřovat. Významnou složkou empatie je aktivní vnímání a upřímné naslouchání jiným lidem. Důležitá je zpětná vazba od druhé osoby, je možné si tak ověřit, zda vyjádření empatie bylo účinné, a umožňuje získat hledisko druhé osoby na konkrétní chování a reakce.

Sama empatie se stává skutečností až v okamžiku pochopení a zpracování získaných informací od druhého člověka. Teprve po tomto úsudku lze sám pro sebe začít vysvětlovat určité jevy a aplikovat empatii v reálném životě. Alfred Adler zformuloval tezi: „*Empatizovat znamená vidět očima druhého, slyšet jeho ušima a cítit jeho srdcem.*“ (PETRUSEK 2017)

Někteří lidé se nezamýšlejí nad chováním a jednáním jiných lidí a nad situacemi, ve kterých se nalézají, proto ani nelze vidět život jejich očima. SMÉKAL (2004: 12) klade důraz nejprve na porozumění vlastní osobnosti jako na podmínku pro nezaujatý postoj k druhým lidem. Skutečnost, že se člověk zabývá sám sebou, může být ale obtížná, protože mu brání různé faktory, jako je potřeba vidět sám sebe v co nejlepším světle. Zásadním prvkem při budování důvěry u lidí je poctivost, proto platí slova z Lao-c': „*Moudrý, kdo rozumí druhým; osvícený, kdo rozumí sobě.*“

KOPŘIVA a kol. (2008: 98) vnímají empatii jako zónu, ve které se člověk necítí v ohrožení, a k tomu dodávají: „*Většina lidí vnímá empatickou reakci jako jakýsi „**kruh bezpečí**“. Jsme vyslechnuti, nikdo nás nezpovídá ani nehodnotí, můžeme sami přemýšlet, co dál. Přitom cítíme porozumění a podporu, ať už se rozhodneme jakkoliv. Většinou se naše emoce postupně ztišují.*“

Dále se dle KOPŘIVY a kol. (2008: 99) empatie skládá z empatických reakcí a též uvádějí její základní složky, které se mohou v různých podmínkách a v různé míře projevit. Jedná se o:

- „aktivní naslouchání (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti),
- pojmenování pocitů, záměrů, očekávání druhé osoby,
- vyjádření podpory.“

Po výše uvedeném souboru odkazů na texty různých autorů k tématu empatie, kteří ji popisují v různých podobách, mohou o empatii říci, že názory ohledně její důležitosti v oblastech lidského působení jsou většinou shodné. Stává se tak skutečně neodmyslitelnou součástí našich životů a cennou vlastností u lidí. Empatie souvisí s emoční stránkou člověka, jedná se tedy o lidské pocity ve smyslu, jakým způsobem lidé dokážou vnímat sami sebe i ostatní. Bez vzájemného pochopení nemohou lidé příliš dobře fungovat.

1.2 Nástin teoretických pohledů na empatii

V nástinu níže uvedených teoretických pohledů na empatii se vyskytuje mnoho definic a konceptů empatie, které mohou odkazovat na některé „různorodé“ zdroje, kde se o tom mohou jako čtenář přesvědčit. Současný výzkum empatie zohledňuje psychologické a vědecké poznatky, které pomáhají lépe porozumět její povaze a využití v praxi. V oblasti sociální a vývojové psychologie se zaměřuje na zkoumání empatie jako psychologického jevu a jejího vlivu na mezilidské vztahy. Jak uvádí MLČÁK (2010: 77): „Empatie byla studována v teoretických psychologických vědách, zejména v sociální a vývojové psychologii, ale současně také ve významné aplikační psychologické oblasti, tj. v psychoterapii. (...) Otázkou využití empatie se později začaly zabývat i jiné pomáhající obory, jako jsou lékařské obory, ošetrovatelství či sociální práce.“ V psychoterapii je empatie zásadním prvkem vztahu mezi terapeutem a klientem. Otázky nad smyslem empatie si klade většina pomáhajících profesí, kde její použití přináší užitek potřebným, a stává se tak nezbytným činitelem pro efektivní spolupráci. Přesto pohledy na empatii nebývají jednotné. Dále MLČÁK (2010: 12) zmiňuje problematiku míry koncentrace empatie v oblasti různých profesí. Výsledky tak ukazují na vyšší úroveň empatických a prosociálních rysů u souboru studentů pomáhajících oborů ve srovnání se studenty působícími v oborech technických.

Piaget (in ZÁŠKODNÁ, MLČÁK, 2009: 104) je zastáncem kognitivního konceptu empatie a pojímá empatii jako schopnost sociální dovednosti u dětí, která se postupně formuje a zdokonaluje. S pomocí poznávacích procesů v průběhu svého vývoje se mladý člověk učí orientaci mezi vlastními prožitky a prožitky jiných lidí.

Empatie je často chápána jako důležitá součást prosociálního jednání či je prosociální jednání považováno za nezbytnou a nedílnou součást empatického chování. Tímto chováním člověk přináší užitek nejen sobě, ale i jiným lidem. Nejde tedy jen o samotné vcítění se do jiné osoby, ale rovněž o úmysl druhému pomoci. Řada významných autorů zabývajících se empatií ji vnímá v úzkém vztahu k připravenosti jedince pomáhat a spolupracovat s druhými, ve spojitosti s prosociálními sklony (MIKOŠKA, NOVÁK 2017: 135).

ZÁŠKODNÁ a MLCÁK (2009: 16–18) uvádějí, že se empatie často pojí s dalšími termíny, jako jsou prosociální chování a altruismus. Prosociální chování je dobrovolné a nezištné chování, kdy je pomoc poskytnuta druhému bez očekávání materiálního či jiného zisku nebo opětováním v budoucnu. Problematikou altruismu, který se v první řadě zakládá na empatii, je, že může očekávat skutky, které souvisejí s příbuzenskou péčí o potomstvo, jako evolučně altruisticky motivované. Běžně se s ním lze setkat v přírodě, kde u živočichů stejného druhu bylo vyzorováno přirozené altruistické chování, v některých případech vedoucí až k sebeobětování. Do altruistického chování se s větší pravděpodobností zapojí ti, kteří cítí empatii. Empatický zájem však nelze vyzorovat vždy a prosociální chování bývá u některých lidí poměrně často založeno na zdrojích jak altruistických, tak egoistických, tzn. sobeckých vlastností.

ROGERS (2014: 195) staví empatii na spirituální úroveň a ve své knize *Způsob bytí* zmiňuje variantu úplného porozumění směřujícího až do duchovního stavu, který je naplněn „odevzaností“ nebo „splynutím“. Tento stav vzniká v důsledku nejvyšší míry empatie, kdy se terapeut nebo posluchač dokážou zcela ztotožnit s prožíváním druhé osoby a cítit to, co ona sama prožívá. Nastává tak transcendentní okamžik, který autor vztahuje k mystickému rozměru stejně jako k osobnímu prožitku a zkušenosti spíše než k jakémukoliv náboženskému nebo metafyzickému přesvědčení.

JUUL a kol. (2018: 36–38) jsou tohoto mínění: „*Názor, že trvalá udržitelnost je čistě vnější, ekonomická a ekologická záležitost, podle našeho přesvědčení neodpovídá realitě. Již ze samotného výrazu „udržitelnost“ vyplývá, že musí existovat někdo, kdo ji udržuje, a tím je člověk... (...) Člověk musí žít, orientovat se a chovat empaticky, dokázat se vcítit do ostatních.*“ Empatie dle autorů spočívá v pochopení toho, že udržitelnost nespočívá jen ve vnějších pohledech, ale existuje udržitelnost vnitřní, hodnotová, kterou disponuje pouze člověk. Jeden z přírodních zákonů empatie je ten, že pokud člověk ztratí respekt a úctu k ostatním, zákonitě ztrácí i sám sebe.

NAKONEČNÝ (1999: 108) uvádí dva psychologické termíny, které jsou ve vzájemné souvislosti, a to **empatii** (vcítění) a **soucit**. Soucit, jenž vyvolává lásku nebo lítost, probouzí právě zmíněná empatie. Tato vlastnost byla zaznamenána již u malých dětí. Obětavost je zde klíčovým faktorem vedoucím k lidství jako k základnímu aspektu osobní morálky, jež má původ v soucitu, resp. lítosti. Zároveň se lze setkat s určitou problematikou týkající se emocí, přičemž v první řadě „sebezahleděnost“ ničí empatii

i soucit. Když se jedinec soustředí pouze sám na sebe, jeho svět se zužuje, pokud vnímá i druhé, jeho svět se rozpíná.

PREKOP (2013: 61–63) upozorňuje i na odvrácenou stranu empatie a uvádí příklad, kdy prosba o pomoc může probíhat egoistickou formou ve znění „*musíš mi pomoci*“. Někteří lidé tímto sebestředným chováním a nevhodným stylem konverzace neberou ohledy k pocitům druhých lidí. Neznají hranice svého vystupování a vyžadují pouze jednostrannou pomoc. Autorka poukazuje na možnost projevit druhé straně svůj postoj a prostřednictvím svých pocitů umožnit pochopení obou stran, je-li to v některých případech vůbec možné.

1.3 Dispoziční a situační faktory empatie

Mnozí autoři zahrnují empatii jako jednu ze složek emocionální inteligence u člověka. Emocionální inteligence přináší citovost a obecně se týká schopnosti rozpoznat a porozumět emocím u lidí (SMÉKAL 2004: 317–318).

Dispoziční empatii je možné vnímat jako stálou složku osobnosti jedince, která se příliš nemění. Lidé s vysokou dispoziční empatií mají tendenci být empatickými ve většině životních situací. Nicméně empatický postoj může být také vyvolán nouzovými stavy u jiných lidí, MLČÁK (2010: 115) uvádí: „*Kromě měření **dispoziční empatie**, kterou je možné chápat jako osobnostně trvalou připravenost jedince být empatický s lidmi v různých situacích, se využívá i měření tzv. **predispoziční empatie**, tj. specifických situačních pocitů, které byly vyvolány nouzovou situací druhého člověka.*“ Ocitne-li se člověk na místě, kde někdo prochází tíživou situací, může vzniknout silná empatická reakce. Obě tyto složky spolu mohou interagovat a ovlivňovat empatický postoj jedince. Dispoziční empatie tak představuje základní dispozici k empatickému chování a situační faktory mohou zvýšit nebo snížit míru empatické odezvy jedince v závislosti na dané situaci.

JUUL a kol. (2018: 108) uvádějí, že schopnost empatie je položena na neurobiologickém základě, ale k jejímu následnému rozvinutí je nutné získat další zkušenosti v interakci s dalšími lidmi v průběhu života, dále zmiňují: „*V odborné literatuře pojem empatie rozpracovává především rogersovská a psychoanalytická psychoterapie. (...) Většina zahraničních i českých autorů se shoduje na rozdělení empatie na dvě složky – kognitivní a afektivní. Kognitivní složka v sobě zahrnuje schopnost pochopit a přijmout perspektivu jiného člověka (...), afektivní složka je tvořena emoční reakcí, tedy sdílením emočního stavu druhého člověka, vcítěním.*“

Zároveň zmiňují, že přestože člověk má pro empatii dispozici, chovat se empaticky vyžaduje cvik, nejedná se tedy vždy nutně o samovolně dějící se záležitost (JUUL a kol. 2018: 38)

Rodina je člověku prvním přirozeným prostředím, do něhož vstupuje na začátku své existence. Z pohledu odborníků ji lze vymezit různými způsoby a společným znakem je, že rodina v první řadě formuje osobnost dítěte a naplňuje jeho základní psychické potřeby.

PREKOP (2004: 128–129) klade výchovu dítěte v souvislosti s empatií na první místo. Rodič své dítě vede cestou životem ideálně tak, aby se cítilo přijímáno ve všech věkových stadiích. Nejsou vhodné fyzické tresty ani nezájem a k tomu uvádí: „*Krom toho tyto tresty stojí v cestě jakékoliv konfrontaci, a tím zabraňují vcítění.*“ Příznivé rodinné prostředí je podstatným faktorem v duševním vývoji dítěte. Jak bude vypadat život lidí v budoucnosti, záleží v první řadě na dětech.

Na empatické chování mají vliv i různé životní podmínky, ve kterých lidé žijí. MLČÁK (2010: 37–39) zmiňuje, že záleží na tom, v jaké kultuře člověk žije, a to s ohledem na jeho fyzický stav a psychické rozpoložení. Žádoucí je sociální stabilita s nižší úrovní egocentrismu a agresivity. Zajímavé také je, jak empatie vzniká a jak se vyvíjí u jednotlivců v průběhu života. Jaké role hrají geny, dědičnost, sociální interakce a prostředí při formování empatie. Někteří lidé argumentují, že empatie je přirozená lidská schopnost, která je spjata s lidskou biologii a evolucí. Ostatní se domnívají, že empatie je spíše naučený proces, který se rozvíjí na základě interakce s ostatními lidmi a předávání sociálních norem a hodnot. Při jedné ze studií týkající se zachránců u pokusů ochránit Židy před nacisty bylo zjištěno, že zásadní faktor vedoucí k empatickému chování s tendencí poskytnout pomoc měla již zmíněná výchova rodičů, a MLČÁK (2010: 37–39) uvádí: „*Zachránci se více identifikovali s rodiči, kteří pro ně představovali morální modely chování. Zachránci byli obecně více empatictí a více přijímali zodpovědnost za vlastní činy i za pohodu dalších lidí a více prožívali starost o druhé, jim nepodobné osoby, tj. vykazovali vyšší míru tzv. extenzivity.*“ Jiná studie se týkala lidí, kteří dokázali poskytnout pomoc při nějaké život ohrožující události, jako jsou přírodní katastrofa nebo nehoda. Tyto osoby oplývaly větší mírou zodpovědnosti a empatie, která vycházela nejen z emočního základu dotyčných, ale zároveň byla vyvolána konkrétní situací. Na vzniku empatie mají podíl i vazby, které jsou přítomné na základě dobrých a přátelských vztahů k lidem, kteří patří do skupiny přátel nebo rodinných příslušníků (MLČÁK 2010: 37–39).

KOPŘIVA a kol. (2008: 99) také zmiňují výchovu jako jeden z aspektů k rozvinutí empatie u dětí a k tomu dodávají: „*Děti, kterým se dostává neempatických reakcí, se jim sociální nápodobou učí, používají je a až budou jednou dospělé, budou je předávat zase svým dětem. Empatická reakce by přitom mohla být přirozenou součástí našeho chování – jak potvrdily výzkumy kojenců a batolat, schopnost empatie je nám vrozená. Má nám pomoci přežít jako druhu, vzájemným porozuměním a podporou překonávat těžkosti.*“ K tomu také dodávají, že empatické reakci se člověk může naučit.

S odkazem na výše uvedené soubory textů od různých autorů vidím působení nejbližších lidí z rodiny jako základ při formování budoucí povahy a vlastností lidského jedince. S ohledem na téma mojí práce je výchova rodičů na základě příznivých vztahů jedním z primárních činitelů ke vzniku empatie a schopnosti empatického vcítění. MIKLOŠKA a NOVÁK (2017: 11–12) k tomu uvádějí, že deficit empatie v dětském věku je jeden z aspektů, který vede k návštěvám lékařů, klinických psychologů a k absolvování různých psychoterapií. V neposlední řadě plní diagnostické ústavy a vězeňská zařízení. Empatii je složité měřit, přesto se po dlouhou dobu stává v životě vodítkem, se kterým může člověk v ideálním případě počítat. Bude-li pominut smysl empatie, předkládá se společnosti jisté riziko a nebezpečí. Jsou pasti v podobě nadměrného využívání digitálních technologií, které mohou přinášet změny a ochladnutí ve vztazích, protože nic nedokáže zastoupit přímé setkávání s reálnými lidmi. Na druhou stranu mysl člověka bývá stále obestřena tajemstvím, a proto nebývá samozřejmostí, aby jedinec vždy rozuměl pocitům druhého člověka.

COHEN (2014: 53) k empatii zmiňuje, že každý člověk s běžnou hladinou empatie se za určitých okolností může chovat krutě a bez přítomnosti empatie. V některých lidech může její nedostatek vést ke spuštění agrese a násilí. I přesto, že situační faktory v chování člověka hrají svoji roli a mají vliv na to, jak se zachová a jak bude přistupovat k určitým problematickým událostem, jsou lidé, kterým empatie zcela chybí. Jedná o osobnostní rys, který je trvalý. Neschopnost empatického vnímání vede k izolaci, problémům a konfliktům s ostatními lidmi. Vznikají tak nedorozumění, komunikační problémy a negativní postoje.

ŘÍČAN (2013: 288–289) uvádí dva rozporuplné jevy v podobě sobeckého genu a prosociálních instinktů, kdy podle Darwina v přírodě snáze přežívají silnější organizmy a slabší bývají zavrhnuty. V přírodě neustále probíhají konkurenční boje a přežití silnějšího je častější variantou. Takové chování však není aplikováno ve vztazích k vlastním potomkům. Tím je našim genům dána šance pro další vývoj a další přežití. Vznikají tak otázky, do jaké míry je lidské chování ovlivněno instinkty a pudy. Lidé během času dospěli do fáze lidskosti, která je dána zčásti instinkty, ale rovněž výsledkem lidského myšlení a sociální struktury.

Prostředí, které člověka obklopuje, zaujímá nezastupitelné místo v jeho životě stejně jako jeho sociální poměry a vazby s jinými lidmi. Životní styly lidí v dnešní postmoderní době a globalizované společnosti směřují k rostoucím nepokojům mezi lidmi a k devastaci životního prostředí, což vede ke ztrátě ideálních životních podmínek. Pokud je životní prostředí lidí narušené a snahy o jeho nápravu nefungují, hrozí lidem i ztráta empatie. Jak níže uvádí HELUS (2002: 1–3), pozitivní vztah k životnímu prostředí neboli ekologická dimenze osobní zodpovědnosti by měla být základním postojem každého jednotlivce. Nezájem o vlastní životní prostředí oslabuje vzájemnou soudržnost posilující stabilní a prosperující společnost. Rozdíly mezi

chudými a bohatými se prohlubují stejně jako propast mezi úspěšnými a neúspěšnými, což vede k pocitu odcizení. Tím vzniká stav vyloučení a netolerance. Proto je třeba se ptát, jak nalézt formy výchovy a vzdělávání, které by podporovaly vzájemnou shodu jak v rodinách, tak ve společnosti.

Po výše uvedeném souboru odkazů na texty různých autorů k tématu empatie tato kapitola ukazuje, že empatie zaujímá své místo v každé době a v různých souvislostech lidského bytí. Empatie ideálně vzniká v raném dětství, posléze zaujímá své místo nejen v běžném životě člověka, ale i v různých profesích. Je zřejmá její úloha v dnešní době, která bývá hektická, mnohdy s neosobními vztahy a propastnými sociálními rozdíly mezi lidmi. V humanitních oborech, mezi něž patří i pedagogika a pedagogika volného času, by měla být ideálně přítomna.

2 Volný čas

Ve druhé kapitole představím pojmy volný čas a volný čas v kontextu s dětmi. Přiblížím význam mimoškolních aktivit pro děti a mládež. V dalších kapitolách uvedu, kdo je pedagog volného času a požadavky na jeho osobnostní stránku při práci s dětmi a mládeží. Ve spojitosti s pedagogem volného času zmíním požadavek empatie k dětem. S osobností se pojí další aspekty, což úzce souvisí i se schopností empatického chování vůči ostatním, v tomto případě u pedagogů volného času k dětem staršího školního věku.

2.1 Pojem volný čas

Volný čas může být vnímán různě, PÁVKOVÁ a kol. (1999: 28–29) definují volný čas jako významnou součást lidského života: „*Způsob využívání volného času je jedním z důležitých ukazatelů životního stylu.*“ Myslí tím čas strávený mimo pracovní dobu nebo dobu strávenou mimo školní prostředí. Ve volném čase lidé vyhledávají takový druh činnosti, kterou si dobrovolně vybrali a jež je baví a zajímá. Postoj člověka k využití volného času je ukazatelem jeho priorit ve smyslu potřeb a hodnot, proto je způsob trávení volného času důležitou složkou života jedince. Takový postoj může záležet na prostředí, ve kterém člověk žije a jaké životní podmínky ho v průběhu času formují. Význam a náplň volného času každý posuzuje jinou měrou, někdo volný čas může chápat i jako něco nepatřičného. Ideální by byla rovnováha mezi volným časem a jinými závazky. Záleží na dalších možnostech např. na výši aktivit, na způsobu naplnění volného času, který je jedincem preferován, na zájmech a dalších okolnostech, primárně však na pochopení, co člověku vyhovuje a jakým způsobem chce volný čas strávit. Z oblasti filozofie již v dobách minulých zazněl názor, že největším bohatstvím člověka je právě volný čas. S volným časem se pojí vztahy mezi lidmi (PÁVKOVÁ a kol. 1999: 28–29).

HOFBAUER (2004: 12–13) přistupuje k volnému času z více perspektiv. Na jedné straně ho vidí jako pozitivní součást životů lidí, kdy mají prostor pro relaxaci a radost z aktivit, při kterých mohou dělat to, co je baví. Tento stav jim přináší spokojenost tím, že jsou bez tlaku a povinností. Většina povinností vyplývá z pracovních záležitostí nutných pro zajištění životních potřeb.

2.1.1 Volný čas u dětí a mládeže

Volný čas dětí a mládeže má svá specifika. PÁVKOVÁ a kol. (1999: 15–17) uvádějí: „*Z hlediska dětí a mládeže nepatří do volného času vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené*

s provozem rodiny, domácnosti, (...) a další časové ztráty.“ Od volného času dospělých se liší převážně v několika faktorech. Jedním z nich je obsah, ten by měl odpovídat věkovým a individuálním zvláštnostem. Další faktory jsou rozsah, stupeň samostatnosti nebo naopak závislosti, a zda je nezbytností pedagogické ovlivňování. Prvotní směr ve využívání volného času u dětí a mládeže většinou určují rodiče. Jedná se o dobu, která poskytuje potěšení a svobodnou náplň času, zahrnují se do ní odpočinek i zábava. V nabídce jsou různé činnosti rekreačního a zájmového charakteru. Z pedagogického pohledu je volný čas u dětí a mládeže jedinečný, a proto je potřebné děti vhodným způsobem navést na správnou cestu při jeho využití. Děti nejsou vybaveny zkušenostmi jako dospělí lidé a nedokáží vždy vyhodnotit, jaký zájmový směr je pro ně vhodný. Roli hrají přitažlivost a rozmanitost dané zájmové činnosti. Ohled se přitom bere na věk dětí, na jejich psychickou i sociální vyspělost a v neposlední řadě i na charakter rodinného prostředí. Místa, kde mohou děti trávit volný čas, jsou různá, mohou být také venku na ulici, zde jsou děti osamocené a bez zájmu ostatních. Dospělý člověk mnohdy ani neví, kde děti pobývají a co dělají. V této nepříznivé situaci může být narušena bezpečnost dětí. Při nedostatku času v rodině vzniká větší potřeba uspokojit nároky zejména dospívajících, kteří mají touhu se sdružovat ve skupině vrstevníků. Často vznikají tendence k zákazům a omezování místo nabídky zájmové činnosti, která by dětem a mládeži poskytla vhodnější vyžití volného času. Prevence a předcházení negativním jevům u dětí a mladistvých je daleko účinnější než tresty a složitá náprava chyb (PÁVKOVÁ a kol. 1999: 15–17).

HÁJEK a kol. (2004: 11) u dětí rovněž vymezují volný čas jako příležitost k odpočinku a obnovení sil po školních nebo jiných závazcích. Například sportovní hry jsou skvělým způsobem, jak podporovat fyzické a pohybové dovednosti. Upevňují týmovou spolupráci, disciplínu a zvyšují sebedůvěru. Tyto aktivity přispívají k uvolňování atmosféry a tím pádem k efektivnějšímu vyjadřování myšlenek a pocitů mezi ostatními dětmi i dospělými, lze jim lépe porozumět a tím posilovat empatické cítění.

KOPŘIVA a kol. (2008: 239) vnímají volný čas u dětí podobným způsobem a níže zmiňují přínos různých nabídek volnočasových zájmových činností a jejich další uplatnění mimo školu. Je dobré vidět, jak výchova ve volném čase a výchova mimo vyučování může být po domluvě s dítětem úspěšně aplikována v praxi. Zároveň však kladou důraz na duševní odpočinek, kdy se lidé raději věnují neorganizovaným a neplánovaným činnostem.

ŘÍČAN (2004: 176–177) zmiňuje, jak využívají volný čas děti ve věkovém rozmezí 11 až 15 let. Některé z nich rády čtou, převážně literaturu z oblasti fantasy, kde je kladen důraz na zajímavý příběh i na využití vědy a techniky, dívky mají v oblibě spíše romantické příběhy založené na lásce. U chlapců se projevuje zájem o hry v bojovém umění, a proto podstatnou část svého volného času věnují různým

sportovním aktivitám. Prostřednictvím sportu chtějí získat fyzickou zdatnost, výdrž a obratnost. Jejich prioritou je úspěch, mají touhu vynikat, a proto usilovně cvičí, posilují a intenzivně trénují. Mají představy a sny o tom, že budou převážně vyhrávat a stanou se těmi nejlepšími, umístěnými na prvních pozicích. Soutěží a porovnávají se s vrstevníky i dospělými.

2.1.2 Zájmové mimoškolní aktivity a jejich význam

S ohledem na téma mojí bakalářské práce přiblížím čtenářům s odkazem na níže uvedené texty od různých autorů náhledy na zájmové mimoškolní aktivity a jejich význam pro děti a mládež. Děti mají relativně hodně volného času, na tento fakt by měl být brát zřetel a mělo by být preferováno jeho vhodné využití, neboť volnočasové mimoškolní aktivity k volnému času jistě patří.

Zájmová činnost představuje důležitou a obohacující součást života dětí v době, kterou tráví mimo školní lavice. Její podstatou je uspokojování potřeb a rozvoj zájmů jedince. Zájmová činnost napomáhá smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. S mimoškolní výchovou a vzděláváním souvisí i pedagogika volného času, která se orientuje na výchovu člověka pro volný čas a ve volném čase. Záměrem zájmové činnosti je motivace účastníků k účelnému využití zájmových nabídek, které mají kladný vliv na rozvoj osobnosti a zároveň rozšiřují vědomosti i dovednosti. Pro to, aby se děti vůbec mohly zájmových aktivit zúčastnit, je základním principem všeobecná přístupnost a dobrovolnost těchto aktivit, umožňující účast všem zájemcům a podporující integraci různých skupin včetně jedinců se zdravotním postižením nebo těch jedinců, kteří pocházejí z málo podnětného prostředí. Důležitý je právě prvek dobrovolnosti a přitažlivosti konkrétních zájmových nabídek, které mají pro účastníka smysl. Realizace zájmů probíhá v různém prostředí a jsou zastoupeny v pestré nabídce, v rozlišení podle obsahové náplně, významu a zaměření. Empatické cítění má zde své místo a pomáhá propojovat a upevňovat žádoucí sociální vztahy mezi lidmi a stírá rozdíly u dětí ze sociálně slabších rodin. Zájmová činnost umožňuje kompenzaci jednostranné zátěže ze školního prostředí u dětí, zvláště u žáků. Má zdravotní, rekreační, regenerační a odpočinkovou funkci. Zájmové aktivity dodávají mnoho kladných podnětů týkajících se kultivace osobnosti u dětí, které jejich prostřednictvím získávají kladné návyky, a přispívají k správné orientaci sociálních a pozitivních vzorců chování (PÁVKOVÁ a kol. 1999: 96–97).

PÁVKOVÁ a kol. (1999: 98–102) dále rozlišují zájmové vzdělávání podle obsahu a formy dané činnosti. Každá z těchto oblastí svým obsahem pro účastníky nabízí jedinečné příležitosti pro seberealizaci prostřednictvím uměleckého vyjádření, technických dovedností, pochopení přírody nebo tělesného cvičení. Každá oblast dále umožňuje výběr zájmů dle představ a založení zúčastněných. Rozdělení dle obsahu je

následující: společenskovední, přírodovědné, pracovně-technické, esteticko-výchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické a jiné. Autoři dále ukazují zájmovou činnost v rozmanitých neškolských zařízeních z oblastí sociální, rekreační, tělovýchovné a jiných. Mezi další patří např. stanice techniků, mladých turistů, centra sportu, kondiční střediska a mnoho dalších. Své místo zde zaujímá osvětová činnost, jejímž smyslem je poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby, a směřování k prevenci sociálně patologických jevů. Konají se různé akce v oblasti kulturního vyžití (HÁJEK a kol. 2008: 68).

2.2 Empatie a různé pohledy na výchovu

Thom Markham (2018 in BRDIČKA, 2018) zmiňuje potřebu výuky k otevřenosti a k empatii na školách společně s aktuálními poznatky vědy. Otevřenost je vlastností člověka, která znamená ochotu přijmout nové nápady nebo zkušenosti. Je to schopnost být otevřený k různým názorům bez předsudků a omezení. Je to vlastnost, která přispívá k empatii vůči druhým. Rychlý vývoj světa lidem určuje udržet tempo s technickým pokrokem, tím ale vstřícnost a empatie ustupují do pozadí, proto je potřebou změnit přístup ve vzdělávacím procesu. Poukazuje na znalosti, které v mnohých případech nejsou žákům interpretovány v ucelené formě, a proto v této souvislosti apeluje na význam empatie. Pochopení významu empatie, která je otevřeností ve vzájemném vztahu, staví autor na stejnou úroveň jako vzdělávání se v jiných oblastech.

Vychovatelství souvisí s pedagogikou a pedagogika jakožto věda je poměrně mladou vědeckou disciplínou. Dítě se narodí jako bezmocná bytost, která je odkázaná na péči a výchovu probíhající v delším časovém úseku. Všechny národy na světě věnovaly určité úsilí svým potomkům jak v potřebách tělesných, tak duševních. Čím bohatší kultura dané země, tím větší zájem o dítě panoval. Uvědomělá a cílená starost o dítě s výchovou vždy souvisela. Ten, kdo tuto činnost provádí, se nazývá vychovatel (pedagog). Vychovatelství (pedagogika) je tedy mimo jiné vědou o výchově člověka. Poučení o výchově bylo z počátku čerpáno ze zkušeností, které mohly být náboženského charakteru. Názory na výchovu přecházely z generace na generaci a byly v průběhu let posilovány novými poznatky a zkušenostmi. Na tomto základě byla později vybudována soustavná věda o výchově. TOMÁŠEK (1992: 11–18) k tomuto dále dodává: „*Vychovávat znamená působit do nitra dítěte, aby v něm byla vyvolána žádoucí odezva jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové i sociální, které se mají za vedení vychovatele harmonicky rozvíjet a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle. Tím se výchova podstatně odlišuje od pouhé drezúry, neboť ta se omezuje jen na působení zevní, na smyslové reflexy.*“

SMÉKAL (2004: 15–16) poukazuje na výchovu k moudrosti, jež má daleko větší význam než chytrost, proto by se škola měla více otevírat k utváření duchovní kultury

osobnosti. Lze uvést mnoho ukázek z historie, kde je možné se setkat s fakty, že bezohlednost a nepoctivé chování se vyplácí pouze po krátkou dobu. Negativní přístupy k ostatním lidem se zpětně odrážejí ve formě ataků na osobu, která je předtím sama uváděla do praxe.

SMÉKAL (2004: 137–138) rovněž zmiňuje, že taktéž v pracovním prostředí narůstají pocity vyčerpání a vyhoření. Ať jsou lidé kdekoliv, v restauracích, v hromadných prostředcích, v obchodech, ubývá pocit vzájemné důvěry a empatie k druhým lidem. Tyto negativní změny, které ve společnosti a v lidských vztazích probíhají, mají vážné dopady na psychické zdraví u všech věkových kategorií. Společnost pod tlakem ekonomických činitelů nastavuje model směřující spíše k výkonu v zaměstnání a budování kariéry než cestu vedoucí k lidem samotným. Přibývají deprese, úzkosti, zvyšuje se hladina napětí, která může být provázána nesmyslnými výbuchy zlosti. Přitom mnohé se dá vyřešit vhodným dialogem, s nadhledem a humorem. Každý člověk potřebuje někam patřit a cítit, že je přijímán a milován s ohledem na jeho osobní potřeby a založení.

Dle MATĚJČKA (2013: 102–104) je důležitý komplexní přístup k mladým lidem, kteří jsou od útlého věku vedeni a posilováni k vytváření užitečných návyků. Příkladem může být výchova k nesobectví, což není snadné, protože sobeckému chování jsou vystaveni i dospělí velice často. Vedením dítěte ve smyslu, že někomu udělalo radost, že někomu něco půjčilo apod., se vytváří základ dobrých vztahů mezi lidmi, prohlubuje se zájem o druhé, který je jedním z aspektů empatie. Podstatnými prostředky k výchově začínající v rodině bývají společné povídání, hovory o druhých lidech, o událostech ve světě a na vše je třeba určitým způsobem reagovat. Je důležité neodsuzovat jen ty druhé a upřednostňovat pouze sami sebe. Výchovu k odpovědnosti za sebe a ostatní se nedaří realizovat jen kázáním a strachem. Nejúčinnějším výchovným prostředkem bývá osobní příklad vychovávajícího. Dítě, aniž by si to uvědomovalo, se mimo jiné učí pozorováním a začíná přejímat modely chování u rodinných příslušníků.

MIKOŠKA a NOVÁK (2017: 161) taktéž vidí základy vzniku empatie v raných fázích dětství: „*Empatie je relativně stabilní vlastnost dospělého člověka, jejíž úroveň je spolu s faktory genetickými a biologickými významně ovlivněna psychosociálními faktory, především v raných fázích ontogenetického vývoje,*“ a dále uvádějí důležitost správných podnětů ve výchově: „*Výchova dítěte – hraje empatie klíčovou roli,*“ proto má zde výchova k empatii zásadní a nezaměnitelné místo.

Záleží na tom, v jakých podmínkách jedinec vyrůstá a zda je obklopen láskou. S přibývajícím věkem se člověk postupně zbavuje své egocentrické výbavy a začíná více registrovat ostatní lidi. Přestává být jen tím, kdo kladné vjemy přijímá, a sám je začíná poskytovat. Z výzkumů vyplývá, že děti, které jsou týrané či nějakým způsobem zneužívané, nemají téměř žádný rozvoj empatie. Pokud člověk empatii během svého raného vývoje nezažije, dochází u něj k poruchám osobnosti a v průběhu života se může

dopouštět bezohledného chování. Během let jedinec získává nové zkušenosti a neustále se vyvíjí. Biologické vlivy týkající se genů nejsou považovány za jediný faktor, který míru empatie určuje, působí zde také vlivy prostředí a autoregulační procesy u člověka (MLČÁK 2010: 48).

Výchovu určují i další faktory, např. v jakém věkovém období se dítě nalézá, přístup rodičů a jak jsou nastaveny limity ve výchově. Důslednost a dodržování pravidel poskytují dětem klid a bezpečí, záleží však na způsobu, kterým se využívají. Jejich cílem není uplatňovat mocenský přístup a vychovat dítě pouze pasivně poslušné, nesamostatné a bez schopnosti vlastního rozhodování. Hranice by měly být vymezené ve správném poměru, tj. ani úzké, ani široké, kde smyslem rozhodně není trestat a mentorovat. Jejich vhodným nastavením lze předcházet projevům agresivity, eliminovat obavy a úzkost. Zásadní vliv ve výchově člověka působí hodnoty, které rodiče sami vyznávají, zejména respekt k druhým (KOPŘIVA a kol. 2008: 9–11).

Při každé práci s dětmi je dobré umět předvídat, vidět dopředu a tím pádem se připravit na možná rizika. BENDL a kol. (2015: 123) zmiňují význam dodržování bezpečnostních opatření, která by měla být samozřejmostí, aby se minimalizovalo riziko úrazu či jiných nehod, a proto je žádoucí hned na začátku představit účastníkům pravidla a průběh setkání. Je známo, že např. na táborech i při jiných akcích k nehodám může docházet. Jejich dodržováním lze zajistit pro účastníky volnočasových aktivit bezpečné prostředí.

2.3 Pedagog volného času a požadavek empatie

Ráda bych v úvodu této kapitoly uvedla, kdo je pedagog volného času. Dle legislativního ukotvení je v ČR podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Pedagog volného času se v souladu s vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, uplatňuje v různých organizacích, jako jsou domy dětí a mládeže, střediska volného času a stanice zájmových činností.

Požadavek na charakterové a hodnotové aspekty v životě pedagoga volného času se pojí s psychologií osobnosti. V osobnostních předpokladech k výkonu profese je součástí i požadavek na přítomnost empatie a empatického chování k dětem.

Jak bylo výše zmíněno, důležitý výchovný vliv na děti a mládež v době mimo vyučování zastává pedagog volného času a tím zde zaujímá zásadní místo. Z této pozice plynou zodpovědnost a další požadavky na jeho osobnostní stránku. PÁVKOVÁ a kol. (1999: 40) uvádějí: „*Pro pedagoga, který pracuje s dětmi a mládeží v době mimo*

vyučování, je nejdůležitější, aby dokázal vytvořit bezpečné a tvořivé ovzduší a pohodu, dbal o uspokojování individuálních potřeb, rozvoj zájmů a specifických schopností. (...) Významným předpokladem úspěchů vychovatele kromě odbornosti je i osvojení komunikativních dovedností. „Úspěšný může být jen ten vychovatel, který má děti rád, dokáže s nimi vytvořit kladné vztahy a získat si jejich důvěru.“ Každé dítě je jedinečné, a proto jsou důležité podpora a vhodná motivace vedoucí k rozvoji zájmů, nápaditosti a tvořivosti. Dobrá úroveň komunikačních dovedností pedagoga dokáže odstranit u dětí obavy a aktivně a bez zábran je zapojit do hovoru. Kladný vztah mezi pedagogem a dětmi je zásadní, v opačném případě není možné začít budovat vzájemnou spolupráci a žádný úspěch se nekoná. Určitá výhoda plyne z faktu, že děti tráví čas mimo školní lavice. Je ideální, pokud pedagog disponuje přirozenou autoritou, může přibývat nekázně i vulgárního vyjadřování, proto má osobnost pedagoga stále hlavní úlohu. Otevřenost je další z vlastností člověka, která znamená ochotu přijmout nové nápady nebo zkušenosti. Je to schopnost být otevřený k různým názorům, bez předsudků a omezení. Je to vlastnost, která přispívá k toleranci, empatii a respektu k druhým. Nároky a požadavky na pedagoga volného času se stále zvyšují a důraz se klade nejen na podnětnou domácí přípravu, ale zároveň i na podporu v oblastech dalšího vzdělávání pedagogů volného času (PÁVKOVÁ a kol. 1999: 40).

S ohledem na téma mé práce vnímám podporu jako důležitou součást empatického přístupu pedagoga volného času k dětem, zároveň je důležité nechat děti vybrat takové zájmy, které je zajímají, motivovat je a do ničeho je nenutit, proto jsou příprava a sebevzdělávání u pedagoga volného času důležitou a mnohdy náročnou součástí jeho práce. Úspěch z velké míry určují povaha a určité osobnostní předpoklady. Pedagog volného času by měl dodržovat některé zásady, být k dětem vstřícný, podporovat je, být cílevědomý a samostatný. Po fyzické stránce je zde požadavek vytrvalosti a dobré kondice. Pedagog volného času by měl být trpělivý, umět se ovládat a být spravedlivý. Důležitá je schopnost udržovat dobré vztahy mezi ním a dětmi. Požadavky vlídnosti, citovosti a empatie vytvářejí příznivé klima a atmosféru. Přirozená autorita, pozitivní mysl a smysl pro humor jsou předpoklady k úspěchu. Reflexe a sebereflexe jsou další z potřebných požadavků (DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ 2009: 73–74).

K pocitu jednoty a projevům empatie k dětem patří schopnost uvědomit si své vlastní pocity a taktéž navést dítě k poznání svých vlastních niterných pocitů takovým způsobem, aby s nimi umělo zacházet v každodenním životě. Vychovatel dobrý příklad ukazuje pouze v případě, že sám jedná v soudružnosti k ostatním a přebírá zodpovědnost za dobré vztahy ve skupině i za způsob, jímž je sám ovlivňuje. JUUL a kol. (2018: 81–82) uvádějí: „Dospělý by tedy měl trénovat svou vztahovou kompetenci. Ta je totiž základem pro vytvoření učebního a vývojového prostředí ve skupině vyznačujícího se respektem, soudružností, empatií, přítomností a pozorností

i pro odborný růst vedoucího skupiny. “ Když vznikají mezi dětmi rozepře a dospělý má jiný názor, nebývá vždy lehké uplatnit svůj vliv, proto je důležité vést s dětmi rozhovory a brát v potaz i jejich názory. Vnitřní autorita vychovatele by měla působit přirozeně a být předávána ve správném poměru.

PREKOP (2013: 74–75) apeluje na nutnost výchovy k lidství ve školství a uvádí, že učení a předávání informací v technickém směru je na mnohých místech významnější než mezilidské vztahy. Vystávají otázky, jak se zachovat v konfliktu se spolužákem a jak najít k sobě cestu. Výchova k hodnotám a k empatickému cítění začíná doma a ideálně by měla pokračovat ve školním a mimoškolním prostředí.

KOPŘIVA a kol. (2008: 110) taktéž zmiňují jednu z důležitých zásad respektující komunikace při řešení problému s druhými, ať jde o dítě, nebo o dospělého: *„Být průvodcem, nikoliv řešitelem. Nevnučovat druhým lidem svoje řešení, ale pomáhat jim, aby našli to svoje. Poskytnout jim prostor, přibírat je ke spoluúčasti, dávat informace a umožnit výběr.“* Dále dodávají, že *„empatie neznamena souhlas a lze ji kombinovat s účinným vymezením hranic“*.

S volným časem souvisejí i volnočasové a zájmové mimoškolní aktivity u dětí, při nichž bývají v blízkém kontaktu mezi sebou i s pedagogem volného času.

S odkazy na texty od výše uvedených autorů vnímám volný čas a jeho smysluplnou náplň jako podstatnou součást života dětí a mládeže, protože cítí spokojenost ve svém životě. V úvodu mé práce jsem uváděla vliv empatie na děti, a jak může její nedostatek způsobit citové rány, proto by rozvíjení empatie mělo být cestou vedoucí k vytváření rovnováhy a přátelského prostředí, jež jsou nezbytné pro práci pedagoga volného času s dětmi staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách (JIRÁKOVÁ 2014).

3 Starší školní věk

Ve třetí kapitole se věnuji staršímu školnímu věku. Myslím si, že trpělivost a přítomnost empatie je obzvláště v tomto období důležitá. Nastíním teorii osobnosti v určitých vývojových fázích, naznačím vývojové znaky v této době a uvedu charakteristiku období dospívání a přiblížím sebepojetí u dětí a mládeže v tomto náročném období. Také poslední kapitola se zabývá požadavkem empatie k dětem staršího školního věku. Pro školní prostředí je základním určením staršího školního věku období na druhém stupni základní školy. V kontextu vývojové psychologie je důležité specifikovat změny spojené se starším školním věkem, zejména pokud jde o emocionální vývoj jedince.

Starší školní věk začíná v období od 11 až 12 let a končí v 15. roce ukončením povinné školní docházky. Toto období bývá označováno jako pubescence. Je začátkem složitějšího období puberty a dospívání, kdy nastává mnoho fyzických i psychických změn. V tomto věku se mladiství více zaměřují na svou identitu a mění postoj k rodině i ke škole. Vymezují se v názorech na význam školy ve vztahu k budoucímu povolání a prohlubují si různé zájmy. Více se sdružují v různých sociálních skupinách, a to s větším důrazem na vrstevnické skupiny (VÁGNEROVÁ, LISÁ 2021: 367).

3.1 Nástin teorie osobnosti ve vývojové psychologii jedince

Vývojová psychologie věnuje pozornost psychickému stavu člověka v jednotlivých na sebe navazujících vývojových etapách. V časovém sledu monitoruje proměny prožívání, myšlení a chování v biologických i sociálních souvislostech. V raném období vývoje je dítě v blízké interakci s matkou a rodinou. S postupujícím věkem a zráním dítěte vzrůstá potřeba osamostatnění. Vývojová psychologie poukazuje na důležitost a návaznost kroků v jednotlivých fázích vývoje a pomáhá k lepší orientaci v projevech chování u dětí různého věku. V každém období jsou zachyceny vývojové mezníky, jejichž úroveň je charakteristická pro určitý úsek života a které často vycházejí z biologicky podmíněných základů, kdy např. v dospívání může nastat pubertální negativismus. Dospívání provázejí změny, které vycházejí z biologické podstaty a následně se promítají do tvorby psychických funkcí (VÁGNEROVÁ, LISÁ 2021: 471).

VÁGNEROVÁ a LISÁ (2021: 9) taktéž uvádějí, že vědomosti z vývojové psychologie umožňují vytvořit reálná očekávání ve vztahu k dětem různého věku a zároveň registrovat i projevy, které již přiměřené nejsou. Jedním z příkladů mohou být odlišnosti ve způsobu zajištění potřeb citové stability a pocitu bezpečí.

Člověk se rodí jako nepopsaný list, kdy teprve v procesu socializace se stává tvorem společenským. Každého člověka utváří životní běh jinak, každý má své životní zkušenosti, zážitky a prožitky (SMÉKAL 2004: 19–21). Je možné uvést slova z Lao-c': „Moudrý, kdo rozumí druhým; osvícený, kdo rozumí sobě.“ (SMÉKAL 2004: 12)

Podobně jako SMÉKAL (2004) i PLHÁKOVÁ (2004, s. 27) spatřuje vývojovou (ontogenetickou) psychologii jako zkoumání člověka, jak se utváří a transformuje v průběhu svého života. V minulosti se vývojová psychologie specializovala zejména na vývoj dětí od narození až do jejich dospělého věku. V dnešní době usiluje o seznam vývojových procesů v průběhu komplexní ontogeneze, od okamžiku početí až do konečné fáze, tedy do smrti. Zabývá se zjišťováním tělesných, emocionálních, poznávacích a sociálních změn, k nimž dochází během celého lidského života.

NAKONEČNÝ (1999: 449–450) termín osobnost vymezuje jako niterní strukturu duševního stavu člověka, která má v kombinaci s vnějšími podněty rozhodující vliv na chování jedince v určitých situacích. Dále uvádí, že osobností se člověk nerodí, ale stává. Každé dítě se rodí do určitých životních podmínek, které mají vliv na lidskou psychiku a dále se formují v průběhu života. Osobnost může být také chápána jako otevřený funkční celek, který je ve spojení s tělesným a psychickým stavem v sociokulturním prostředí.

SMÉKAL (2004: 12) uvádí, že na osobnost každého člověka je podstatné nahlížet z více úhlů, dle jeho názoru je osobností každý člověk, nejen výjimeční lidé. Osobnost projevující se jako celek se utváří ve vztazích k sobě samému, ke druhým, vůči prostředí a společnosti. Stávání se osobností je celoživotní proces a osobní cíl, kterému není vždy věnována potřebná míra pozornosti. Zdravá osobnost se vyznačuje uspořádaností a jednotou svých projevů. Pokud je tato jednota narušena, dochází k rozkolu a narušení osobnosti.

Přáním většiny rodičů i vychovatelů je, aby jejich dítě bylo vnímavé a citlivé k druhým, dokázalo dávat najevo emoce a umělo registrovat potřeby u jiných lidí. Již zmíněná citovost souvisí s vnímáním, prožíváním a navazuje tak na empatii. Takové chování je přínosem pro všechny zúčastněné, protože i druhá strana převážně reaguje příznivým způsobem. Optimálním stavem je, když se dítě dokáže úspěšně realizovat a přiměřeně prožívat různé emoční výkyvy jako strach, zlost, smutek apod. Každý z rodičů disponuje určitými povahovými rysy, proto nelze ve výchově postupovat podle jednotného návodu. Každé dítě je individuální lidskou bytostí stejně jako lidé okolo něj. Z toho plyne poznatek, že rodiče dítě k citům vychovávají, aniž by si to uvědomovali. Děti na sebe přejímají tuto vlastnost na základě toho, když se sami vychovatelé chovají citově. Takové chování nesmí být hrané nebo neupřímné (MATĚJČEK 2013: 90–91).

K emocím se vyjadřují i KOPŘIVA a kol. (2008: 98), když uvádějí: „*Když nabudeme emoční rovnováhy, můžeme si sami uvědomit mnohé z toho, co nám předtím v dobré víře vnucovali druzí, co však nemohlo „zabrat“ kvůli našim emocím.*“

3.2 Charakteristika období dospívání

Období dospívání je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. VÁGNEROVÁ a LISÁ (2021: 373–374) uvádějí: „*V tomto období dochází ke **komplexní proměně osobnosti** ve všech jejích oblastech: tělesné, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny **biologicky**, ale vždycky je významně ovlivňují i **psychické a sociální faktory**.*“ Období dospívání má dvě etapy, ranou a pozdní adolescenci. Změny také probíhají v závislosti na kulturních i společenských podmínkách a jsou náročné jak pro pubescenta, tak pro jeho okolí. Adolescence je obdobím zvýšené zátěže pro organizmus, nápadné jsou tělesné znaky měnící se pod vlivem hormonálních změn spojených s pohlavním dozráváním. Zároveň dochází k výrazným obrátům v myšlení vedoucím často k emoční labilitě a k proměnlivým náladám. Zvyšují se pocity úzkosti s pocity ztráty jistoty. Pubescent se začíná více osamostatňovat a zaměřuje se na hledání vlastní identity. Další projevy nastávají rozvolněním vztahů s rodiči a úvahami, kam bude život směřovat s ohledem na profesi, zaměstnání či studia. Probíhají volby ohledně budoucího povolání, díky nimž se pubescenti začleňují do dalších sociálních skupin. Probíhají první zkušenosti vycházející z partnerských vztahů. Velký vliv mají neformální vrstevnické skupiny, a to v kladném i záporném smyslu (VÁGNEROVÁ, LISÁ 2021: 373–374).

MATĚJČEK (2013: 82–84) zmiňuje, že neúspěchy ve výchově dětí v pubertálním věku se dějí, když jsou udělovány pouze příkazy a tresty a nejsou ovládnuty vlastní autoritativní tendence. Tresty většinou uleví rodičům, ale dítěti výchovně neprospějí. Většina trestů přivede dítě jen ke vzdoru nebo k lítosti a následně v dospělosti se u něj mohou projevit negativními vlastnostmi. Neexistuje jednotný návod ani poznatky z minulých dob, jak správně na své děti působit. Bylo vysloveno mnoho dobře míněných rad, leč marných. Dítě si uvědomuje svou téměř dospělost a poslouchat rodiče ho nebaví. MATĚJČEK (2013: 82–84) k tomu dále zmiňuje: „*Kdyby to bylo tak jednoduché, tak by stačilo, aby experti na optimální život napsali brožurku, kterou by každý občan obdržel hned v porodnici. Pak by stačilo dohlédnout, aby se informace v ní obsažené dostaly k adresátovi v takové formě, aby je pochopil, (...) neboť každý bude vědět, co je a není dobré, a bude se tím řídit. Podobných pokusů bylo v historii lidstva bezpočet – vždy se stejným výsledkem – nefunguje to.*“ Jak je tedy zřejmé, puberta je bezesporu obdobím rozporuplných jevů, přesto je důležitou a závěrečnou etapou dětství. Intelektový vývoj vrcholí, děti jsou v tomto věku velmi vnímavé a bystré, ale jejich názory nemohou být podloženy životními zkušenostmi a mohou dospělým připadat naivní. Rozvíjí se introspekce, dítě se začíná sebepozorovat, zkoumá vlastní duševní stavy a objevuje svůj vnitřní svět, zároveň vnímá i vnitřní svět ostatních lidí. Mnoho času tráví denním sněním, kdy podstatnou část zaujímá fantazie. Také děti

začínají objevovat intimitu a zajímají se o záležitosti týkající se sexuality (MATĚJČEK 2013: 82–84).

„Největšími výchovatelstvími v tomto období jsou asi zdrženlivost, trpělivost a optimistický výhled do budoucna.“ (MATĚJČEK 2013: 84)

U dětí v adolescentním věku se zájmy zdokonalují a soustřeďují na konkrétní typ zájmové činnosti. PÁVKOVÁ a kol. (1999: 103) uvádějí, že: *„Dospívající prožívají své zájmy intenzivně, věnují jim množství času. V případě zájmů vyhraněných a hlubokých přesahují získané vědomosti a dovednosti obsah školní výuky.“* Zájmům se věnují s větší vážností a věnují jim více času. Je podstatné tento postoj využít a prostřednictvím různých prostředků mladé lidi motivovat správným směrem. Získané dovednosti a znalosti mohou v některých případech předčít i obsah školní výuky. Podpora při rozvíjení zájmů je pozitivním příslibem k výkonu budoucí profese. Při výběru by vždy měla být zohledněna povaha dítěte a také to, co ho baví, do ničeho je nenutit, dávat jim prostor s možností vlastní volby (PÁVKOVÁ a kol. 1999: 103).

3.2.1 Empatie pedagoga volného času v kontextu sebepojetí dětí v období staršího školního věku

JUUL a kol. (2018: 49–50) zdůrazňují skutečnost, že děti ve starším školním věku jsou denně konfrontovány s náročnými situacemi, ve kterých musejí zaujmout osobní stanovisko. Jedním z typických tlaků je nutnost rozhodnout se mezi vlastním přesvědčením a tlakem skupiny a jiných trendů. Tyto situace se objevují na různých místech, jako jsou školní dvůr, ulice, internet, oslavy, obchody atd. Děti jsou vystaveny náporům od banálních hádek až po témata, jako jsou sex, drogy, alkohol, hazardní hry a gangy. Je nutné pomoci dětem udržet kontakt mezi sebou samými a pochopit důležitost sebereflexe a vnitřního dialogu. Pomocí rozvoje empatie je možné přispět k posílení jejich porozumění vlastním i cizím emocionálním reakcím.

Vývojové hledání lidské identity se formuje na základě zjišťování, kdo jsem, co potřebuji, čemu věřím a jak budu orientovat svůj život. Schopnost nalézt vlastní sebevyjádření je složitou cestou. Vyžaduje od jedince přehodnocení názorů a postojů, které přijal v dětství od rodičů nebo jiných autorit. Nalezením své autentičnosti a schopnosti sebevyjádření si volí svůj životní styl, je samostatnější, koná jen to, čemu sám věří, a dokáže přijímat následky svých rozhodnutí (ŘÍČAN 2013: 279–280).

Empatie k druhým se obvykle posiluje na začátku puberty, kdy si jedinec začíná uvědomovat svou osobnostní identitu. Tato identita mu umožňuje uvažovat o druhých z dlouhodobějšího pohledu. Tento typ empatie umožňuje i schopnost vyjádřit abstraktnější formy soucitu, a to například se skupinami lidí, kteří jsou diskriminováni. Tato analýza napomáhá porozumění specifičnosti znaků v pubertě a zvláště zdůrazňuje

význam empatických schopností a emocionálního stavu v tomto období (MLČÁK 2010: 6).

S odkazem na texty výše uvedených autorů je zřejmé, že pro děti staršího školního věku, které přicházejí do puberty, může být tato životní etapa náročným obdobím. Je proto podstatné, aby děti měly možnost vyjádřit své myšlenky a pocity. U pedagoga volného času je vhodné poskytnout dětem a mladistvým empatii a zároveň nastavit vhodná pravidla. Určit správný poměr nebývá vždy jednoduché, obzvláště u mladých lidí procházejících náročným obdobím puberty.

4 Výzkumná část

Tato část práce se zaměřuje na výzkumné šetření související s tématem empatie, které bylo realizováno v různých zařízeních určených pro mimoškolní zájmové aktivity u dětí a mládeže. Výzkumná část je podstatnou kapitolou, neboť zde naplňuji cíl mé bakalářské práce.

4.1 Metodika výzkumu

Pro praktickou část mé práce jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, který jsem vyhodnotila pro mé zkoumání jako žádoucí, protože se výzkum pro dosažení stanovených cílů opírá o osobní zkušenost pedagogů volného času. Nejprve zdůvodním volbu pojetí výzkumu a poté si vymezím a uvedu cíle práce, naváží na výzkumné otázky a seznámím čtenáře s výzkumným souborem. Dále popíši výzkumné techniky využitě k získání potřebných dat, s jejichž pomocí jsem provedla výzkumné šetření. Data, která jsem získala během rozhovorů s pedagogy volného času daného zařízení, zpracuji a předložím k jejich interpretaci.

HENDL (2005: 50–52) uvádí, že kvalitativní výzkum má své výhody, díky nimž se výzkumníci mohou efektivně orientovat ve zkoumání dané problematiky u respondentů. Zároveň má výzkumník možnost sám volit témata a prostřednictvím otázek získávat detailní popis zkoumaného jevu na základě výzkumného cíle. Otázky jsou variabilní a mohou na ně být různé reakce, protože vycházejí z konkrétních situací v aktivním procesu sběru dat v přímé interakci s informanty.

4.1.1 Výzkumné cíle

K naplnění výzkumných cílů jsem si stanovila výzkumné otázky, které jsou v souladu s definovanými cíli, přičemž podávají konkrétnější specifikaci daného problému. „*Výzkumné cíle spolu s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplňování či nikoliv.*“ (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 64)

- Cíl 1: Zjistit, jak pedagogové volného času uvažují nad empatií a zda považují empatii a empatické chování k dětem staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách ve své profesi za důležitou.
- Cíl 2: Zjistit, jaký zaznamenali pedagogové volného času vliv empatie a empatického chování na děti staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách a s jakými limity se mohou setkat.

4.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z teoretické části, vyplývají z názvu a obsahu mé práce a představují konkretizaci výzkumného problému. „*Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.*“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 69)

- VO1: Jak uvažují o empatii pedagogové volného času ve své práci v kontextu s dětmi staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách?
- VO2: Jak vnímají vliv empatického chování na děti staršího školního věku ve své práci při mimoškolních zájmových aktivitách?
- VO3: Jaké mohou nastat omezující faktory v pracovním prostředí pedagoga volného času a jaká je souvislost těchto faktorů s empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

4.1.3 Popis metodiky sběru dat

Vzhledem k tématu a charakteru výzkumu jsem zvolila nenáhodný, tedy záměrný výběr respondentů, jenž je příznačný pro kvalitativně orientované výzkumné šetření, a jako metoda sběru dat bude použit hloubkový rozhovor. „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání a událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“ (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 159).

Určila jsem typ polostrukturovaného rozhovoru za účelem získat podrobné a ucelené informace o zkoumaném jevu, který vychází z předem připravených otevřených otázek a vede k získávání dat od účastníků, pomocí nichž může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 13).

Můj výběrový soubor byl reprezentován pěti pedagogy volného času, kteří se výzkumu zúčastnili. Rozhovory s jednotlivými pedagogy volného času jsem realizovala v místě výkonu jejich povolání. Termíny setkání byly předem dohodnuty ústní formou a probíhaly v měsíci lednu a únoru v roce 2024. Nejprve jsem se představila a snažila jsem se navodit příjemnou atmosféru tak, aby nebyl cítit nežádoucí tlak z mé strany, ve všech případech mi byl ze strany respondentů poskytnut nenucený rozhovor. Respondenti byli předem seznámeni s otázkami a měli dostatek času rozmyslet se nad obsahem svých výpovědí. Rozhovory jsem se souhlasem respondentů nahrávala na mobilní telefon a následně jsem je zpracovala doslovným přepisem tak, aby bylo možné dále vyvodit a vyhodnocovat data. Zpracované údaje jsem následně analyzovala metodou otevřeného kódování.

HENDL (2005: 247) specifikuje otevřené kódování ve smyslu zkoumání zásadních témat, která byla přepsána a následně uvedena ve formě slov nebo jejich spojení tak, aby odpovědi navazovaly na výzkumné otázky, které byly stanoveny v úvodu výzkumu.

ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. (2007: 211) specifikují techniku otevřeného kódování jako postup, „*že nejprve analyzovaný text např. přepsaný rozhovor rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec*“.

4.1.4 Výzkumný soubor

Pro zjištění mých cílů jsem jako jedno z kritérií záměrně zvolila pedagogy volného času. Vybrané pedagogy volného času mého výzkumného souboru spojuje jejich profese, avšak působí v různých zařízeních nabízejících volnočasové zájmové aktivity pro děti a mládež na území Jihočeského kraje. Dvě zařízení jsou v krajském městě a další v městech okresních.

4.1.5 Etika výzkumu

Před započítím každého rozhovoru bylo respondentům sděleno, k čemu bude získaný záznam z polostrukturovaného rozhovoru využit a že bude zajištěna jejich anonymita. Z těchto důvodů byla jejich jména změněna na fiktivní.

„Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by podle nás mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení.“ (ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 43)

Rozhovory byly se souhlasem respondentů a zaručením jejich anonymity nahrávány na mobilní telefon, jak je níže uvedeno.

Jedním z aspektů etiky výzkumu je dodržování principu důvěrnosti, přičemž nelze interpretovat jiným respondentům ani kolegům informace o účastnících výzkumu, které měly zůstat anonymní, vhodné je také zabezpečit přístup k počítači. Rozhovor je zaznamenáván až po získání souhlasu respondentů s nahráváním a je třeba umožnit respondentům zpřístupnění výzkumné práce (ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. 2007: 45–49).

4.2 Analýza a interpretace získaných dat

K vyhodnocení výzkumných dat jsem využila metodu otevřeného kódování, které spočívá ve vyhledávání hlavních témat, tzv. kategorií. Na základě získaných rozhovorů s respondenty a následné analýzy rozhovorů a jejich kódování vzniklo několik tematických částí, které zahrnují několik dílčích kategorií. Po sběru dat bude provedena segmentace textu na jednotky a volba kódu pro tyto jednotky. Při volbě kódu se postupuje vzhledem k tomu, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma

reprezentuje. Po vytvoření seznamu kódů je možné začít s kategorizací. Cílem je strukturovat dosud hrubá data a načrtnout příběh, na němž bude postavena výzkumná zpráva. Kategorie vzniklé prostřednictvím kódování se uspořádají a na základě toho se sestaví texty, přičemž kategorie, které jsou zahrnuty do analýzy, spolu musejí být v nějaké souvislosti.

Výzkumný vzorek tvořilo pět pedagogů volného času. Pro lepší přehlednost uvádím bližší specifikaci a náplň práce respondentů.

První respondentka Helena, 53 let, na pozici pedagoga volného času je 12 let a převážně vede zájmové kroužky s přírodovědným zaměřením a pořádá různé kurzy a akce zaměřené na ochranu a poznávání přírody.

Druhá respondentka Martina, 56 let, na pozici pedagoga volného času působí 16 let a nyní vede zájmový kroužek.

Třetí respondent Petr, 28 let, na pozici pedagoga volného času je 4 roky a působí v klubu v nízkoprahovém zařízení, zde se věnuje činnostem v široké škále nabídek, ty se uskutečňují dle výběru jednotlivců nebo skupin, převážně ve sportovních, tanečních i výtvarných aktivitách. Pořádá různé hry, jednorázové tematické akce, výlety, příměstské tábory a pobytové tábory.

Čtvrtá respondentka Tereza, 34 let, na pozici pedagoga volného času působí 6 let, pořádá pobytové i příměstské tábory a různé prázdninové akce, působí jako lektorka.

Pátá respondentka Lenka, 42 let, na pozici pedagoga volného času působí 10 let, vede kroužek, další náplní její práce je pořádání příležitostných akcí, soutěží a také svoji profesi uplatňuje na příměstských táborech.

4.2.1 Celky a kategorie vzniklé na základě kódování rozhovorů

Pro účely realizovaného výzkumu a na základě provedené analýzy rozhovorů a jejich kódování vznikly tři tematické celky/části, které v sobě shrnují několik dílčích kategorií. Níže jsou jednotlivé kategorie blíže popsány.

Tabulka 1: Tematické celky a jejich dílčí kategorie

Tematické celky	Kategorie
1. část: Empatie a její důležitost v profesi pedagoga volného času a empatické chování k dětem staršího školního věku	A) Vnímání empatie B) Výchova rodičů C) Vcítění D) Povídání s dětmi E) Dobrovolnost
2. část: Vliv empatie na děti staršího školního věku prostřednictvím empatického přístupu pedagogů volného času	A) Spolupráce B) Důvěra C) Zpětná vazba
3. část: Empatické chování a případné limity u pedagoga volného času k dětem staršího školního věku	A) Nastavení pravidel B) Práce pod tlakem C) Pubertální období

Zdroj: vlastní zpracování

4.2.1.1 Empatie a její důležitost v profesi pedagoga volného času a empatické chování k dětem staršího školního věku

Odpovědi informantů a komentář k rozhovorům:

A) Vnímání empatie

První respondentka Helena vnímá empatii ve své profesi jako důležitý faktor ve své práci s dětmi, zároveň o empatii zmiňuje: „*Já bych řekla, že důležitá je, ale že záleží na tom, jak empatii vnímáme. Pokud ji budeme vnímat jenom jako (hmm) spolupracující, vstřícné, vlastně jako emoce, tak by se mohlo stát, že vždycky v tom pubertálním věku neuspějeme.*“ Z rozhovoru **Heleny** vyplývá určitý náhled na empatii ve smyslu ji užívat k dětem staršího školního věku pokud možno ve správném poměru, nejen ve formě bezvýhradné vstřícnosti. **Druhá respondentka Martina** vnímá empatii jako jednoznačně důležitou, zejména v oblasti školství: „*No, určitě ta empatie je strašně důležitá a já si teda o sobě myslím, že jsem i empatický člověk, protože jsem dělala v domově důchodců 6 let a tam na to paní ředitelka hodně dbala, nepřijmula nikoho, kdo by prostě empatický nebyl, takže si myslím, že jsem si to teda převzala i do toho školství.*“ Dále **Martina** zmiňuje: „*Také si myslím, že záleží na povaze člověka, který tam v sobě tu empatii má anebo nemá.*“ **Třetí respondent Petr** sděluje, že nad empatií v kontextu s dětmi a mládeží přemýšlí každý den, a k tomu uvádí: „*Z vlastní zkušenosti vím, jak může slovo od autority udělat šrámy na psychice po celý život, a proto považuju empatii ve své práci za jednu ze základních věcí, jak přistupovat k dětem.*“ **Petr** považuje empatii za nezbytnou součást běžného života i v jiných oblastech a je toho názoru, že kdo je skutečně empatický, bývá empatický i v jiných sférách života, a k tomu uvádí: „*Každý občas nemáme dobrý den, ale můžeme se navzájem podpořit empatickým přístupem. Nemyslím si, že je běžný děkovat a oceňovat cizí práci. Nebo alespoň v dnešní době to není úplně automatický.*“ **Čtvrtá respondentka Tereza**

k otázce empatie uvádí: „*Ano, uvažuji. Já jsem hodně empatický člověk, dokážu se dobře vcítit do lidí, do toho, co prožívají, takže určitě v práci, a nejen v práci jedním empaticky.*“ **Tereza** uvažuje nad empatií stejným způsobem jako **Petr** a stejně jako on ji vnímá jako důležitou i v jiných sférách života a ve své práci s dětmi staršího školního věku ji aktivně uplatňuje. **Pátá respondentka Lenka** považuje empatii za velmi podstatnou součást své práce s dětmi a k tomu uvádí: „*Jo, takže super, (smích) ve své práci, kterou dělám v rámci domova dětí a mládeže a vůbec všeobecně ve školství, si myslím, že to řadím mezi jednu z nejdůležitějších věcí, jakoby, aby ten vedoucí kroužku, nebo ať je to učitel, tak za mě je to extrémně důležitý, aby ty empatie ta daná osoba používala.*“ V další části rozhovoru je stejného názoru: „*Takže si myslím, že ty empatie já rozhodně používám. Za mě je to opravdu důležitý.*“ **Lenka** se ve svém rozhovoru na téma empatie vyjadřovala velmi často a na její důležitost kladla velký důraz, považuje ji za jádro své práce v interakci s dětmi a dále apeluje i na důležitost empatického přístupu pedagogů volného času k dětem staršího školního věku.

Všech **pět** respondentů vnímalo empatii ve své profesi jako důležitou součást své práce s dětmi při mimoškolních zájmových aktivitách. Nicméně respondenti na ni pohlížejí každý ze svého úhlu pohledu, jak vyplynulo z výše uvedených rozhovorů. Každý pedagog volného času hledá tu správnou míru empatie a míru empatického chování k dětem staršího školního věku, která se mu v praxi osvědčí.

B) Výchova rodičů

První respondentka Helena se o výchově rodičů ve svém rozhovoru přímo nezmiňuje. **Druhá respondentka Martina** popisuje výchovu rodičů takto: „*Umět se do těch dětí vcítit, protože nikdy nevíme, co prožívají a čím si prochází, a myslím si, že to i hodně ovlivňuje to jejich chování ve škole a je třeba jako, než se nad nimi vyřkne soud, je třeba poznat i jejich rodinu a zázemí a je důležité s nimi komunikovat a povídat si a zajímat se o ně.*“ **Martina** se vcítuje do dětí jejich pohledem a uvádí význam poznání rodiny, ze které dítě pochází, aniž by se předem odsuzovalo, což vyplývá i z jejího rozhovoru. **Třetí respondent Petr** uvádí: „*Moji rodiče mě učili zdravit každého, koho potkám. Na malém městě se všichni známe, tak to nebyl problém.*“ Z rozhovoru **Petra** je patrné, že vliv výchovy rodičů vnímá pozitivně, a k tomu zmiňuje, že základem slušného přístupu je pozdravit druhé a takové chování je pro něj samozřejmostí. **Čtvrtá respondentka Tereza** a **pátá respondentka Lenka** se o rodině stejně jako **Helena** nezmiňují. V souvislosti s empatií označili vliv působení rodičů **dva** respondenti.

Jak bylo v teoretické části bakalářské práce uvedeno, výchova rodičů a jejich vztah k dětem mají svůj podstatný podíl na vzniku empatie a následném rozvinutí empatického přístupu a chování k druhým lidem.

C) Vcítění

První respondentka paní **Helena** se vcítuje do dětí a je pro ni důležité se napojit na jejich energii: „*Není to o jednotlivcích, a jakým způsobem vést tu komunikaci, rozhovor, hovory při té konkrétní aktivitě.*“ Dále k tomu říká: „*Je potřeba se opravdu napojit na tu jejich energii a reagovat podle situace.*“ Z rozhovoru **Heleny** vyplynulo, že při práci s dětmi, když jich je větší počet, se vlastně nelze zaměřit na jednotlivce a věnovat se pouze jednomu dítěti, podle **Heleny** je důležité napojit se na celou skupinu.

Druhá respondentka **Martina** zmiňuje: „*Umět se do těch dětí vcítit, protože nikdy nevíme, co prožívají a čím si prochází, a myslím si, že to i hodně ovlivňuje to jejich chování ve škole.*“ **Martina** v další části rozhovoru vypráví o empatickém vcítění v souvislosti s tím, že co děti prožívají, může mít vliv i ve škole. **Třetí respondent** **Petr** si myslí: „*Pro tuhle skupinu mi přijde důležitý se vcítit do jejich situace. Přichází vlastně do dospělosti, často se od nich očekává dospělé chování, ale sami neví, jak na to, takže dle mého je potřeba se vcítit do situace, ve který se právě nachází,*“ a k tomu ještě dodává: „*Tak, jak už jsem říkal, když pracuju s touto cílovkou, vždy figuruje empatický přístup.*“ Dále zmiňuje: „*Každý občas potřebuje slyšet, že to má těžký, a ujistit, že na to není sám. Žijeme v době, kdy se každý stará hlavně sám o sebe, a empatie se pomalu, ale jistě vytrácí.*“ Stejně jako **Martina** i **Petr** vidí spojitost ve vcítění se k dětem staršího školního věku, v pochopení jejich situace, ve které se zrovna nalézají. **Petr** zmiňuje i faktor dnešní doby, kdy se každý stará převážně sám o sebe a empatie tak může ustupovat do pozadí. **Čtvrtá respondentka** **Tereza** spatřuje vcítění ve formě přijetí a napojení na skupinu a zmiňuje: „*Nikdy je nenutím do ničeho, co dělat nechtějí, pouštíme se pouze do věcí, který chceme sdílet, takhle se společně domluvíme už v začátku nějaké aktivity, a pokud zkrátka nechtějí být zapojeni do aktivity, tak to naprosto chápu a respektuju, zapojí se, až budou chtít.*“ **Pátá respondentka** **Lenka** se k empatii vyjadřuje: „*Tak určitě si myslím, že ty empatie jsou důležitý v každým věku, čím je to dítě mladší, tím si myslím, že není tolik potřeba, čím je dítě starší, tím je potřeba těch empatií více, protože to dítě je samozřejmě potom už i ovlivňováno prostředím nejenom v tý rodině, ale je ovlivňováno i prostředím ve škole, mimo školu, kroužky a kamarády.*“ Dále říká: „*Když přijdou do puberty, tak si úplně dovoluju říct, že jako druhéj stupeň, hm, bych řekla, že ty empatie jsou u nich úplně nejdůležitější, za mě jako. Empatii používám, mám tu práci na ní postavenou, je to dobrá cesta, protože ty děti za mnou opravdu jdou, a čím jsou děti starší, tím ty empatie musím používat čím dál tím víc.*“ Paní **Lenka** považuje empatické chování v období staršího školního věku vůbec za nejdůležitější a sama empatii pro tuto věkovou skupinu používá ve velké míře.

Všech **pět** respondentů se vcítilo do potřeb dětí. Vcítění je jednou ze základních složek empatie, je vlastně jejím jádrem. Někteří z respondentů zmínili vcítění k dětem

ve spojení s obdobím staršího školního věku. Z jejich rozhovorů vyplývá, že je třeba se umět vcítit a pochopit prožitky dětí s ohledem na různé situace spojené s tímto obdobím, na které respondenti dle výše uvedených výpovědí berou ohled.

D) Povídání s dětmi

První respondentka Helena sděluje: „*Já vidím empatii v tom, jakoby napojit se na tu osobu, jako na toho žáka, do kolektivu, protože mnohdy ve skupině 30 lidí to není o jednotlivcích, a jakým způsobem vést tu komunikaci, rozhovor, hovory při té konkrétní aktivitě.*“ **Helena** vnímá komunikaci ne přímo s jednotlivcem, ale s celou skupinou.

Druhá respondentka Martina spatřuje empatické chování v komunikaci s dětmi: „*(...) je důležité s nimi komunikovat a povídat si a zajímat se o ně (...).*“ **Třetí respondent Petr** považuje za dobrý způsob komunikace s dětmi při řešení konkrétních situací, které mohou nastat, to, že vedou společné diskuze. V jím uváděném příkladu nastala situace negativní, přičemž respondent **Petr** dle jeho výpovědi vedl s dětmi ohledně tohoto problému hovory, vyslechnul je, popovídali si o vzniklém problému a všichni hledali společné řešení. K tomu uvádí: „*Kvůli svému empatickému přístupu jsem po zmapování situace viděl, že strana klientů opravdu nebyla na vině, takže jsem vyslechl obě strany konfliktu a snažil se veškerou situaci vyřešit pokojně. Každá strana dostala prostor se vyjádřit, co jim vadilo. Nakonec se to vyřešilo tak, že se starší pán urazil a odešel (smích). Ještě chvíli jsme se o celém konfliktu bavili s klienty a sám jsem nechápal reakci protistrany.*“ Z rozhovoru s **Petrem** vyplývá, že nemusí vždy vše dopadnout jen dobře ani se nemusí daný problém vyřešit, protože život přináší různé okolnosti, ale podstatné je, že vzájemná komunikace může přinášet pocity spoluúčasti a zájmu i přesto, že vše nemusí dopadnout podle představ zúčastněných stran. Podobným způsobem jako u **Petra** ve spojitosti s empatickým chováním mezi dětmi a pedagogem je postavena komunikace také u čtvrté respondentky **Terezy** a ta k tomu zmiňuje: „*To je vhodný způsob komunikace*“. **Pátá respondentka Lenka** je toho názoru, že co se týká komunikace s dětmi, „*není potřeba na ty děti furt jen křičet*“.

Komunikace, v konkrétním případě ve formě povídání a dialogu, je jedním z pilířů empatického chování a základem dobrých vztahů s dětmi. Povídáním se uvolňuje napětí, vytváří se příznivá atmosféra a dává se najevo spoluúčast. Do empatického chování nespadá zbytečné a časté zvyšování hlasu na děti. Všech **pět** respondentů uvedlo nezbytnost dobré komunikace v empatickém přístupu, každý ze svého pohledu. Tato kategorie je velmi významná v tom, že komunikace a povídání jsou podstatnou součástí empatie, jak níže potvrdily i výpovědi respondentů. Někdy je umění dát vhodným způsobem najevo vlastní pocity, člověk může být vzhledem k ostatním povinnostem podrážděný, ale společným povídáním může dojít ke vzájemnému porozumění.

E) Dobrovolnost

První respondentka Helena dobrovolnost nezmiňuje, spíše se zaměřuje na jiné aspekty související s empatií. **Druhá respondentka Martina** taktéž dobrovolnost neuvádí. **Třetí respondent Petr** říká: „*Stejně tak pokud chce být pedagog přijatý skupinou této věkové kategorie, tak nemůže jim vnucovat své názory.*“ **Petr** pociťuje dobrovolnost v nevnučování svých názorů dětem. **Čtvrtá respondentka Tereza** stejně jako **Petr** vidí dobrovolnost v tom, že se s dětmi domluví na dané činnosti, ale rozhodně je do aktivit nenutí. „*Z mé zkušenosti, jestli student nechce dělat nějakou aktivitu, protože mu přijde třeba trapná, nebo ji dělat zkrátka nechce, ať už je důvod jakýkoliv, nikdy je nenutím do ničeho, co dělat nechce, pouštíme se pouze do věcí, který chceme sdílet, takhle se společně domluvíme už v začátku nějaké aktivity, a pokud zkrátka nechce být zapojeni do aktivity, tak to naprosto chápu a respektuju, zapojí se, až budou chtít.*“ **Pátá respondentka Lenka** říká: „*U nás je to jiný v tom, že oni jdou na ten kroužek, a když to tam funguje, tak oni se tam vrací a zůstávají tam, ale když to nefunguje, oni přestanou chodit, mají možnost volby jakoby, v tom je právě trošku ta výhoda té volnočasové aktivity, ehm, že si mají, v té škole to bohužel nejde.*“ **Lenka** vidí dobrovolnost jako možnost volby u dětí, kdy si mohou vybrat kroužek, který je zajímá. Další značnou výhodou spatřuje ve volnočasových mimoškolních aktivitách, kde na rozdíl od školy není pro děti tato docházka povinná. Dále dodává, že pokud kvůli nevhodnému přístupu pedagoga k dětem nebude kroužek fungovat, může se to negativně odrazit i v docházce zájemců a následně u pedagoga samotného a u jeho setrvání při dané činnosti.

K otázce dobrovolnosti se vyjádřili **tři** respondenti. Jak již bylo zmíněno, dobrovolnost, tj. svobodný výběr zájmů, je základním principem u zájmových mimoškolních aktivit. Respondenti dobrovolnost spatřují hlavně v tom, aby nevnučovali dětem pouze své názory a aktivity, do kterých se dětem nechce nebo je nebaví. Tím, že se dětem nic nevnučuje, je vlastně možné vcítit do jejich potřeb a tím aplikovat empatický přístup. V klubech, a zvláště v klubu nízkoprahového zařízení, je svobodný výběr v nabídce činností a v tom, že do nich děti nejsou nuceny, vzhledem k cílové skupině zvlášť platné. Pro děti bývá v klubech připraven pestrý program, takže nebývá těžké, aby si sami vybraly a zúčastnily se aktivity, která je bude zajímat a bavit. Pedagogové volného času aktivity připravují, ale vlastní průběh již nechávají na dětech samotných.

4.2.1.2 Vliv empatie na děti staršího školního věku prostřednictvím empatického přístupu pedagogů volného času

Odpovědi informantů a komentář k rozhovorům:

A) Spolupráce

Respondenti se na spolupráci zaměřují tímto způsobem a uvádějí význam empatie zejména ve vztahové rovině dětí a pedagogů. **První respondentka Helena** říká: „*Třeba se mi i stalo, když jsme přijeli s dětmi se školou na nějaký program, kdy jsem byla vlastně v té opačné situaci, než jsem teď, tak (ehm) mi zase ti lektori, kteří vedli ten program, mi říkali, no vy máte tu třídu vycvičenou, ta jako funguje, jo, a není to tak, že bych na ně křičela, nebo najdu si nějaký způsob, jak je dotlačit k tomu něco dělat.*“

Druhá respondentka Martina ve své výpovědi přímo spolupráci neuvádí, spíše nahlíží na interakci z pohledu pedagogů a dětí, kdy porovnává empatický přístup z minulých dob se současnou dobou a nahlíží na další faktor týkající se věku pedagogů. K tomu dodává, že záleží spíše na povaze dotyčného pedagoga než na jeho věku. **Třetí respondent Petr** vidí spolupráci ve spoluúčasti s dětmi, kdy se všichni společně podílejí na řešení určitých situací. „*Každá strana dostala prostor se vyjádřit, co jim vadilo (...).*“ **Čtvrtá respondentka Tereza** v souvislosti se spoluprací uvádí: „*Zjistila jsem, že jim musíte dát prostor se projevit, nechat je mluvit, diskutovat, otevřít se, a uvidíte, jak skvělý kolektiv to vlastně může být.*“ A dodává: „*Každý kolektiv je jiný, protože jsou v něm jiný lidi zkrátka, a někdy to trvá dýl než u jiných.*“ **Pátá respondentka Lenka** vidí spolupráci v předání spoluzodpovědnosti a říká: „*(...) Já hodně s nimi i s těma staršíma dělám, jako třeba dneska mám prázdniny, mám tam i starší děti a já jim sem tam dám nějakou zodpovědnost za ty mladší děti (...).*“

Čtyři respondenti z pěti spolupráci uvádějí. Při mimoškolních zájmových aktivitách je skladba programů nastavena tak, aby děti měly možnost spolupracovat a také se naučily spoléhat samy na sebe. Podstatnou náplní činností dětí jsou u volnočasových a mimoškolních aktivit různé hry a soutěže, děti mohou soutěžit v týmech nebo jednotlivci proti sobě, případně se mohou společně podílet na nějakém projektu. Spolupráce je tedy důležitým faktorem jak mezi pedagogy volného času a dětmi staršího školního věku, tak i mezi dětmi samotnými. Empatie má ke spolupráci velice blízko, zvláště při různých týmových soutěžích, kdy nebývá vhodné vyhrávat pouze sám za sebe a za každou cenu bez ohledu na druhé. Děti si při mimoškolních zájmových aktivitách mohou vytvářet skupiny, kde mají svůj vlastní okruh přátel, učí se spolupráci, mají stejné představy, a to vše jejich sociální vztahy upevňuje. Za vším však stojí pedagogové volného času, kteří by měli děti tímto směrem vést, při takové společné vztahové interakci má zde empatie své místo.

B) Důvěra

První respondentka Helena, druhá respondentka Martina a třetí respondent Petr se o důvěře nezmiňují. **Čtvrtá respondentka Tereza** vidí důvěru dětí k pedagogovi založenou na vstřícné atmosféře a ve svém rozhovoru se zmiňuje: „(...) *se mi velmi často stává, že někteří studenti se otevřou při nějakých aktivitách, které v rámci některých kurzů nebo hodin děláme (...)*“, a k tomu dále zmiňuje: „*Mám tři pravidla, který už znají, a to, že když jeden mluví, ať už já, nebo ostatní studenti, tak ostatní mlčí, potom všechno, co si řekneme, zůstane tady a nebudeme to nikomu vykládat dál, všechno zůstane v tajnosti, a poslední je, že se nikomu neposmíváme škodolibě a vzájemně se respektujeme a věříme si.*“ **Pátá respondentka Lenka** uvádí důvěru ve svém rozhovoru velmi často, plně dětem důvěřuje a v rozhovoru zmiňuje zodpovědnost starších dětí za mladší: „*Já hodně s nimi i s těma staršíma dělám, jako třeba dneska mám prázdniny, mám tam i starší děti a já jim sem tam dám nějakou zodpovědnost za ty mladší děti a dám jim tím najevo, že jim tím plně důvěřuju, že mají plnou zodpovědnost, že jim z mojí strany pevně věřím, že než prostě sbalím věci, tak je pustím s dětma ven a je tam prostě, oni se cítí být důležitý, zodpovědný a cítí, že jsem ji dala tu důvěru. Je to strašně důležitý, protože oni samozřejmě nechtějí zklamat, takže udělají všechno tam, aby jako nezklamali, a je to zase, jsme u té důvěry.*“ A dodává: „*Děti musejí vědět hned na začátku, mít slušný chování, neubližujeme, co si tam řekneme, to tam nastavíme a je to o tom, že už potom jim trošku ukážu, že jim důvěřuju.*“

K důvěře se vyjádřily **dvě** respondentky. Důvěra je základem všech vztahů mezi lidmi. Jakým způsobem působí pedagog volného času na děti staršího školního věku, má určitě vliv a důvěra je toho ideálním ukazatelem. Pedagog volného času by měl nejprve důvěřovat sám sobě a svým schopnostem a vlastním prostřednictvím předávat důvěru dětem. Důvěra by měla být ideálně oboustranná.

C) Zpětná vazba

První respondentka Helena se v rozhovoru o zpětné vazbě k sobě samé nezmiňuje a myslí si, že by ji spíše měli posoudit kolegové a děti: „*Já to jako úplně neumím posoudit ze své pozice, já si myslím, že tohle by měli posoudit ty děti nebo ostatní kolegové, to je opravdu těžký pro jednotlivce tohle, z nějakých reakcí těch ostatních mám pocit, že vlastně to jako význam a vliv má.*“ Dále uvádí: „*Třeba se mi i stalo, když jsme přijeli s dětmi se školou na nějaký program, kdy jsem byla vlastně v té opačné situaci, než jsem teď, tak (ehm) mi zase ti lektori, kteří vedli ten program, mi říkali, no, vy máte tu třídu vycvičenou, ta jako funguje, jo, a není to tak, že bych na ně křičela, nebo najdu si nějaký způsob, jak je dotlačit k tomu něco dělat.*“ **Druhá respondentka Martina** se o zpětné vazbě nezmiňuje. **Třetí respondent Petr a čtvrtá respondentka Tereza** vidí zpětnou vazbu k sobě samým většinou pozitivně a **Tereza**

zmiňuje: „*No, podle mě ano, zpětná vazba ke mně je vždy kladná nebo neutrální, já se opravdu setkávám s kladným hodnocením v práci a myslím si, že je to právě tím, že je do ničeho nenutím, že jim dávám najevo, že jim rozumím, že jsem si tím i třeba sama prošla nedávno, protože jsem mladá a mám k nim nejbliž z mých kolegů.*“ Pozitivní vazbu **Tereza** vidí stejně hodnotně jako tu negativní: „*Zároveň je pro mě úplně v pohodě, když mi řekne někdo, že se jim ta aktivita moc nelíbila nebo že to byla úplná hovadina, jo (smích), pro mě je tohle všechno zpětná vazba, se kterou následně pracuji, a neurazím se, většinou jsou pozitivní reakce a za to jsem moc ráda.*“ Pro **pátou respondentku Lenku** je důležitá zpětná vazba od žáků a také sebereflexe a k tomu se vyjadřuje: „*A zase je důležitá pro nás zpětná vazba, pro nás pedagogy volného času, ehm, ano, protože za mnou děti chodí, asi to dělám dobře (smích), a když něco dělám špatně, tak se nad sebou zamyslím a je tam nějaká ta sebereflexe, že se nad tím zamyslím a chci to změnit, a samozřejmě vždycky by měl člověk začít u sebe (...).*“ **Lenka** stejně jako respondentka **Tereza** oceňuje zpětnou vazbu k sobě samé.

Ke zpětné vazbě se vyjádřili **tři** respondenti. Zpětná vazba by měla být součástí zdravé komunikace. Při mimoškolních zájmových činnostech se mezi pedagogem a dětmi odehrává určitý proces, při němž nebo po jeho skončení je důležité vnímat zpětnou vazbu. Zpětná vazba může být oboustranná. Při zpětné vazbě získané od dětí se může pedagog mnohé dozvědět o svém vlivu a přístupu k dětem.

4.2.1.3 Empatické chování a případné limity u pedagoga volného času vůči dětem

Odpovědi informantů a komentář k rozhovorům:

A) Nastavení pravidel

První respondentka Helena v rozhovoru uvádí tlak ve školství a zmiňuje, jak je počet ve skupině dětí limitující: „*No, někdy není čas na to být třeba empatický, protože třeba hlavně v tom školství vás tlačí, tohle, můžou tam být potom veliký rozdíly mezi dětma v tom kolektivu, to byste musela jednat jako individuálně, což taky jako ve větším počtu dětí, jako ten počet ve skupině je limitující.*“ Pro **druhou respondentku Martinu** je důležité si nastavit pravidla tak, aby nešla za hranici osobní roviny a aby je děti nezačaly zneužívat. „*No, tak samozřejmě každé dítě je jiné a je třeba poznat tu hranici, než toho dítě začne zneužívat, že se o něj jakoby víc zajímáte, a i z vaší strany je třeba si dávat pozor na tu hranici, kdy už to začíná zabíhat do té osobní roviny.*“ **Třetí respondent Petr** se cítil být ve škole nevyslyšený, ne vždy dostal prostor se vyjádřit a nebylo s ním vždy zacházeno vzhledem jeho věku. V rozhovoru uvádí, že často naráží na hranice, kdy je lepší odejít. Tyto zkušenosti si odnáší do své praxe při práci s dětmi a zmiňuje, jak je pro něj důležité nevzdávat empatický přístup k dětem. „*Určitě ano. Často narážím na hranice, při kterých si říkám, že by bylo prostě lepší říct dost a odejít. Nicméně přesně tohle se mi dělo na základní škole a vždy jsem cítil, že jsem neměl*

prostor se k čemukoliv vyjádřit a nebylo se mnou zacházeno dle mého věku. Stejně tak to pokračovalo i na střední škole. Možná právě tyto zkušenosti jsou pro mě důležitý, nevzdávat empatický přístup k dětem každého věku.“ **Čtvrtá respondentka Tereza** má jasně nastavená tři pravidla již od začátku, kterými se s dětmi řídí. „Mám tři pravidla, který už znají, a to, že když jeden mluví, ať už já, nebo ostatní studenti, tak ostatní mlčí, potom všechno, co si řekneme, zůstane tady a nebudeme to nikomu vykládat dál, všechno zůstane v tajnosti, a poslední je, že se nikomu neposmíváme škodolibě a vzájemně se respektujeme.“ V nastavování pravidel vidí určité hranice, které by se neměly překračovat. „Jsou určité hranice, které by se neměly překračovat určitě, já dávám vždy najevo, že jim rozumím a jsem s tím v pohodě, pokud to tak opravdu cítím, a dál už je to na nich.“

Pátá respondentka Lenka v rozhovoru zmiňuje rozdíl v nastavování pravidel ve škole a ve volnočasové aktivitě, kde nesouhlasí se striktně zadávanými pravidly a může si dovolit povolit v jejich hranicích. „Tak jasně, je tam puberta a takový, ale už na začátku si stanovíte hranice a zase se budu vracet k tomu, vy nastavíte ty hranice, ale ne zase, nesouhlasím úplně s tím, že striktně jako, takhle, bavíme se, škola je něco jiného, volnočasová aktivita je také něco jiného. Ve škole jsou samozřejmě ty hranice trochu nastaveny víc, jsou pevně dané, tam je ta hranice samozřejmě úplně jiná, ve volnočasových aktivitách máme zase trochu možnost jakoby povolit v těch hranicích.“

Všech **pět** respondentů se k nastavení pravidel a určitých limitujících hranic vyjádřilo. Každý ze svého úhlu pohledu, u všech však zazněla důležitost jejich nastavení a nepřekračování těchto hranic, ať již osobních, nebo výchovných, či v jiných výše uvedených souvislostech.

B) Práce pod tlakem

První respondentka Helena je toho názoru, že při práci s dětmi, kdy jich je větší počet, se vlastně nelze zaměřit na jednotlivce a věnovat pouze jednomu dítěti a k tomu uvádí: „No, někdy není čas na to být třeba empatický, protože třeba hlavně v tom školství vás tlačí, tohle, můžou tam být potom veliký rozdíly mezi dětma v tom kolektivu, to byste musela jednat jako individuálně, což taky jako ve větším počtu dětí, jako ten počet ve skupině je limitující, to určitě, ehmm, a tím bych skončila.“ **Druhá respondentka Martina** se o práci pod tlakem nezmiňuje. **Třetí respondent Petr** vidí tlak na děti staršího školního věku v nejistotě: „(...) často se od nich očekává dospělé chování, ale sami neví, jak na to, takže dle mého je potřeba se vcítiti do situace, ve který se právě nachází (...).“

Čtvrtá respondentka Tereza má na práci pod tlakem podobný pohled jako respondent **Petr** a vidí v dnešní době velký tlak na děti i z fyziologického směru: „Často jsou unavení a ve stresu, já to chápu, je toho na nich hodně a můžou se cítit

utlačení, že nemají nárok na to říct, že jsou unavený, ale mají, i mladý můžou být.“ **Pátá respondentka Lenka** stejně jako Martina tlak práce neuvádí.

Z pěti respondentů uvedli práci pod tlakem **dva** respondenti. Jak již bylo uvedeno v teoretické části bakalářské práce, mohou se objevit některé limitující faktory související s různými tlaky vyskytujícími se v dnešní době. Tento tlak může být vyvolán různými faktory ať již pod vlivem stresů, velké pracovní vytíženosti, či vyčerpání. Z toho je možné vyvozovat, že se i při mimoškolních zájmových aktivitách s některými lze taktéž setkat. Mimoškolní zájmové aktivity mají sice směřovat k uvolnění a odreagování dětí a mladistvých od školních a jiných povinností, přesto i zde lze často narazit na určité limity z výše uvedených.

C) Pubertální období

První respondentka paní **Helena** zmiňuje, že ne vždycky lze v pubertálním věku uspět i přesto, že se snaží být vstřícná a empatická: „*Pokud ji budeme vnímat jenom jako (hmm) spolupracující, vstřícné, vlastně jako emoce, tak by se mohlo stát, že vždycky v tom pubertálním věku neuspějeme.*“ **Druhá respondentka Martina** říká, že snaha vcítit se do dětí, obzvlášť v období puberty, je důležitá, protože nikdy nelze vědět, čím si zrovna procházejí. „*(...) No, ono je určitě důležité se snažit vcítit a zvlášť v období puberty. Umět se do těch dětí vcítit, protože nikdy nevíme, co prožívají a čím si prochází, a myslím si, že to i hodně ovlivňuje všude, nejen ve škole nebo na kroužku (...).*“ **Třetí respondent Petr** uvádí: „*(...) Přichází vlastně do dospělosti, často se od nich očekává dospělé chování, ale sami neví, jak na to (...).*“ Dále se zmiňuje o vlastní zkušenosti s autoritou: „*Z vlastní zkušenosti vím, jak může slovo od autority udělat šrámy na psychice po celý život, a proto považuju empatii ve své práci za jednu ze základních věcí, jak přistupovat k dětem.*“ **Čtvrtá respondentka Tereza** se ve své praxi setkala s odsouzením dětí a třídních kolektivů. Zmiňuje se o věcech, které kdyby pedagogové udělali, tedy děti nechali mluvit a otevřít se, mohli by předejít těmto předsudkům: „*Ono by se čekalo, že s těma puberťákama to bude složitý, ale zjistila jsem, že jim musíte dát prostor se projevit, nechat je mluvit, diskutovat, otevřít se, a uvidíte, jak skvělý kolektiv to vlastně může být.*“ Je toho názoru, že každý kolektiv si zaslouží šanci: „*Spousta kolegů, ne tedy z mé práce, ale všímám si, že třídy s kolektivem studentů bývají už předem odsouzeny, a jaký hrůzy se o nich říkají (smích), takže pak tam přijdu a dám jim prostor a zjistím, že jsou to fajn lidi, jasně, každý kolektiv je jiný, protože jsou v něm jiný lidi, zkrátka, a někdy to trvá dýl než u jiných.*“ **Pátá respondentka Lenka** je empatická a myslí si, že je to dobrá cesta. U starších dětí je toho názoru, že empatie k dětem je potřeba ještě více: „*Čím je dítě starší, tím je potřeba té empatie více, protože to dítě je samozřejmě potom už i ovlivňováno prostředím nejenom v té rodině, ale je ovlivňováno i prostředím ve škole, mimo školu, kroužky a kamarády.*“ Dále říká: „*Když přijdou do puberty, tak si úplně dovoluju říct, že jako*

druhej stupeň, hm, bych řekla, že ty empatie jsou u nich úplně nejdůležitější, za mě jako. Empatii používám, mám tu práci na ní postavenou, je to dobrá cesta, protože ty děti za mnou opravdu jdou, a čím jsou děti starší, tím ty empatie musím používat čím dál tím víc.“

O pubertálním období se vyjádřilo všech **pět** respondentů. S odkazem na výše uvedené texty od různých autorů v teoretické části méj bakalářské práce je zřejmé, že starší školní věk je obdobím emocionálních, fyzických a sociálních změn, je plný nejistot, při kterých může docházet ke změnám nálad a hledání vlastní identity. Přestože puberta může být obdobím vzdoru, mladí lidé potřebují vědět, že jejich pocity jsou přijímané, protože tím se posiluje jejich sebevědomí, které je v tomto období obzvlášť citlivé. Někdy, jak bylo v jednom z rozhovorů uvedeno, stačí jedna nevhodná poznámka, která se dokáže nesmazatelně vštípit do mysli dotyčného a později může začít přinášet určité problémy ve správném sebepojetí a sebezprosazování ve styku s jinými lidmi.

4.3 Shrnutí

V rámci výzkumného šetření je díky výpovědím od respondentů k nahlédnutí objasnění důležitosti empatie v profesi pedagogů volného času a s tím související empatické chování k dětem středního školního věku. V další části je uveden vliv empatie na děti v pubertálním období prostřednictvím empatického přístupu pedagogů a v poslední části jsou zmíněny některé limitující faktory, se kterými se pedagogové ve své práci s dětmi při mimoškolních zájmových aktivitách setkávají.

Respondenti jsou pedagogové volného času a byli záměrně vybráni z různých typů mimoškolních zájmových a volnočasových zařízení. Prostřednictvím okomentovaných a citovaných odpovědí respondentů na výzkumné otázky jsem poskytla náhled na dané téma z pohledu pedagogů volného času, kteří působí v těchto zařízeních. Kvalitativního šetření se zúčastnilo pět respondentů. Respondenty byli čtyři ženy a jeden muž různého věku, různého pracovního postavení i rozdílné délky působení ve své profesi a na daném pracovišti. Respondenty ale nelze pojímat obecně a na základě toho formovat závěry platné pro všechna zařízení v České republice. Obecně všichni respondenti považují empatii za důležitou součást své práce, vnímají její význam a vliv na děti.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na empatii pedagoga volného času k dětem staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách. Empatická osobnost se vyznačuje chováním, které ovlivňuje a formuje jiné, což u dětí středního a staršího školního věku může rozvíjet jedincovu osobnost.

Cílem bakalářské práce bylo na základě výpovědí respondentů zjistit důležitost empatie a vliv empatického chování v profesi pedagoga volného času. Tyto výpovědi byly zaměřeny na empatii a její vliv na děti staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách a byly cílem výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím rozhovorů s vybranými respondenty z mimoškolních volnočasových zařízení.

V teoretické části byl vymezen pojem empatie a byly představeny různé teoretické pohledy na problematiku, která s tímto pojmem souvisí. Byl charakterizován termín volný čas, shrnut význam zájmových mimoškolních aktivit a objasněna jejich souvislost s empatickým přístupem pedagogů volného času. V této souvislosti byla též charakterizována profese pedagoga volného času a představena cílová skupina žáků staršího školního věku, s níž pedagogové volného času pracují.

Ve výzkumné části byly představeny základní parametry výzkumu, který byl realizován prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření. Cílem bylo získat formou vyprávění konkrétní výpovědi pedagogických pracovníků. Průzkumné polostrukturované rozhovory s respondenty umožnily získat potřebná data, která byla následně analyzována a interpretována. Pomocí vytvořených tematických celků a vybraných kategorií byly vyhodnoceny empatie a její důležitost v profesi pedagoga volného času a vliv empatického přístupu na děti staršího školního věku. V závěru byly shrnuty výsledky výzkumu a vyhodnoceny dosažené cíle.

Provedený výzkum potvrdil teoretické předpoklady a z výpovědí respondentů jasně vyplynulo, že empatie vede k pozitivnímu utváření mezilidských vztahů. Empatie umožňuje porozumět žákům, jejich motivacím a problémům, což vede k lepší komunikaci, podpoře a k individuálnímu přístupu ke každému jednotlivci. Empatií se buduje důvěra a pozitivní klima mezi pedagogem a dětmi. Empatie a empatické chování by ideálně měly být přítomné v osobnosti pedagoga volného času a měly by být jedním z požadavků na jeho profesi. Toho jsou si respondenti vědomi a řídí se tím.

Seznam použitých zdrojů

BENDL, S. a kol., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

BRDIČKA, B., 2018. *Vztah empatie a učení*. Online. In: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21663/VZTAH-EMPATIE-A-UCENI.html?nahled=>. [cit. 2024-01-24].

COHEN, S. B., 2014. *Věda zla: nová teorie lidské krutosti*. Brno: Emitos, nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN 978-80-87171-37-0.

ČÁP, J.; MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

HÁJEK, B. a kol., 2004. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 80-86784-06-1.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HELUS, Z., 2002. Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika*, roč. 52, č. 1, s. 1-3. ISSN 0031-3815.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

HEŘMANOVÁ, J.; MACEK, M., 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež. ISBN 978-80-86784-77-9.

HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.

JIRÁKOVÁ, P., 2014. *Možnosti osobnostního rozvoje pedagogického pracovníka*. Online. In: Alfabet. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/dite-se-zdravotnim-postizenim/vzdelani-a-integrace/moznosti-osobnostniho-rozvoje-ucitele/>. [cit. 2024-02-07].

JUUL, J.; HØEG, P.; BERTELSEN, J.; HILDEBRANDT, S.; JENSEN, H. a kol., 2018. *Trénink empatie u dětí*. 1. vyd. Přeložila Michaela WEBEROVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1278-2.

- KOLÁŘ, Z. a kol., 2012. *Výkladový slovník pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPŘIVA, P. a kol., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-90403-0-0.
- MATĚJČEK, Z., 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MIKOŠKA, P., NOVÁK, L., 2017. *Jak současná věda objevuje empatii*. Červený Kostelec: nakladatelství Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-290-5.
- MLČÁK, Z., 2010. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-857-8.
- NAKONEČNÝ, M., 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky. ISBN 80-200-0690-7.
- PÁVKOVÁ, J. a kol., 1999. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-295-5.
- PETRUSEK, M., 2017. Empatie. Online. In: *Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Empatie>. [cit. 2024-02-07].
- PLHÁKOVÁ, A., 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.
- PLHÁKOVÁ, A., 2021. *Učebnice obecné psychologie*. 10. dotisk. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PREKOP, J., 2004. *Empatie: Vcítění v každodenním životě*. Psychologie pro každého. Praha: Grada. ISBN 80-247-0672-5.
- PREKOP, J., 2013. *Empatie: Vcítění v každodenním životě*. 3. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-0672-6.
- ROGERS, C. R., 2014. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0597-5.
- ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P., 2013. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 802-62-0532-4.

SMÉKAL, V., 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. vyd. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL. ISBN 80-86598-65-9.

SMÉKAL, V., 2005. *O lidské povaze: Krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta. ISBN 978-80-7295-069-0.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁŠEK, F., 1992. *Pedagogika pro vychovatele a rodiče*. 1. vyd. Brno: Nibowaka. ISBN 80-901294-0-4.

VÁGNEROVÁ, M.; LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. 3. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ZÁŠKODNÁ, H.; MLČÁK, Z., 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-306-6.

Seznam příloh

Příloha I. Přepis rozhovoru 1 (Helena).....	49
Příloha II. Přepis rozhovoru 2 (Martina).....	51
Příloha III. Přepis rozhovoru 3 (Petr).....	52
Příloha IV. Přepis rozhovoru 4 (Tereza).....	54
Příloha V. Přepis rozhovoru č. 5 (Lenka).....	56

Přílohy

Příloha I. Přepis rozhovoru 1 (Helena)

(poznámka: jedná se o doslovný přepis)

Uvažujete nad empatií, a pokud ano, považujete empatii ve vaší práci za důležitou?

„Já bych řekla, že důležitá je, ale že záleží na tom, jak empatii vnímáme. Pokud ji budeme vnímat jenom jako (hmm) spolupracující, vstřícné, vlastně jako emoce, tak by se mohlo stát, že vždycky v tom pubertálním věku neuspějeme. Takže když se tedy vrátím k vaší otázce, tak si myslím, že důležitá je, ale měla by se umět k těm dětem projevit vhodným způsobem, jak jsem již zmínila na začátku. A to ještě tím způsobem, aby jako ty děti to nevzaly tak jako pouze jednostranně, jako aby prostě i oni spolupracovaly.“

Jakým způsobem uvažujete nad empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„Já vidím empatii v tom, jakoby napojit se na tu osobu, jako na toho žáka, do kolektivu, protože mnohdy ve skupině 30 lidí to není o jednotlivcích, a jakým způsobem vést tu komunikaci, rozhovor, hovory při té konkrétní aktivitě.“

Cítíte prostřednictvím vašeho empatického přístupu nějaký vliv na děti staršího školního věku, popř. prosím, uveďte v konkrétním příkladu jaký?

„Já to jako úplně neumím posoudit ze své pozice, já si myslím, že tohle by měly posoudit ty děti nebo ostatní kolegové, to je opravdu těžký pro jednotlivce tohle, z nějakých reakcí těch ostatních, mám pocit, že vlastně to jako význam a vliv má. Třeba se mi i stalo, když jsme přijeli s dětmi se školou na nějaký program, kdy jsem byla vlastně v té opačné situaci, než jsem teď, tak (ehm) mi zase ti lektori, kteří vedli ten program, mi říkali, no, vy máte tu třídu vycvičenou, ta jako funguje, jo, a není to tak, že bych na ně křičela, nebo najdu si nějaký způsob, jak je dotlačit k tomu něco dělat. Takže jsou prostě třídy nebo kolektivy, kde můžete opravdu jako empaticky a sociálně, domluvíte se s nimi a oni jsou vstřícní, ale potom jsou kolektivy, které od začátku jsou vlastně odmítavé, nic nechťejí, nic nebudou dělat, nic je nezajímá, a v tom případě taková ta vstřícná empatie, až jakoby ochranná bych řekla, že není úplně účinná. Je potřeba se opravdu napojit na tu jejich energii a reagovat podle situace, buď skoro až v opozici třeba nebo někdy trochu do nich, já nevím, jak bych to vyjádřila, trochu jako by třeba i uštěpačně třeba nebo nějakou poznámku utrousit, kdy oni vlastně by vlastně při tom poznali tu hranici a začali jako spolupracovat a nešli už dál do

konfliktu nebo do toho odmítnutí. Myslím si, jako konkrétně v těch vesnických školách, je to hodně častý tohle.“

Narážíte na nějaké limity v souvislosti s empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„No, někdy není čas na to být třeba empatický, protože třeba hlavně v tom školství vás tlačí, tohle, můžou tam být potom veliký rozdíly mezi dětma v tom kolektivu, to byste musela jednat jako individuálně, což taky jako ve větším počtu dětí, jako ten počet ve skupině je limitující, to určitě, ehmm, a tím bych skončila.“

Příloha II. Přepis rozhovoru 2 (Martina)

(poznámka: jedná se o doslovný přepis)

Jakým způsobem uvažujete nad empatií, a pokud ano, považujete empatii ve vaší práci za důležitou?

„No, určitě ta empatie je strašně důležitá a já si teda o sobě myslím, že jsem i empatický člověk, protože jsem dělala v domově důchodců 6 let a tam na to paní ředitelka hodně dbala, nepřijmula nikoho, kdo by prostě empatický nebyl, takže si myslím, že jsem si to teda převzala i do toho školství. Také si myslím, že záleží na povaze člověka, který tam v sobě tu empatii má anebo nemá. Já si o sobě myslím, že jsem někdy zbytečně až přecitlivělá, no, a tak si myslím, že všechno souvisí se vším, takže vlastně mám i tu schopnost empatii určitým způsobem vnímat a v tom školství ji považuju opravdu za důležitou.“

Jakým způsobem uvažujete nad empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„No, ono je určitě důležitý se snažit vcítit a zvláště v období puberty. Umět se do těch dětí vcítit, protože nikdy nevíme, co prožívají a čím si prochází, a myslím si, že to i hodně ovlivňuje všude, nejen ve škole nebo na kroužku a je třeba, jako než se nad nimi vyřkne soud, je třeba poznat i jejich rodinu a zázemí a je důležité s nimi komunikovat a povídat si a zajímat se o ně.“

Cítíte prostřednictvím vašeho empatického přístupu nějaký vliv na děti staršího školního věku, popř. prosím, uveďte v konkrétním příkladu jaký?

„Z mojí zkušenosti ty starší učitelky před důchodem už neměly tu empatii, dřív se to tak bohužel neřešilo. Ale bohužel jsme tu měli i jednu mladou učitelku, která se empaticky také nechovala. Dneska se ty učitelky snaží víc, hlavně ty mladší.“

Narážíte na nějaké limity v souvislosti s empatickým chováním k dětem staršího školního věku, pokud ano, uveďte, prosím, na jaké?

„No, tak samozřejmě každé dítě je jiné a je třeba poznat tu hranici, než toho dítě začne zneužívat, že se o něj jako by víc zajímáte, a i z vaší strany je třeba si dávat pozor na tu hranici, kdy už to začíná zabíhat do té osobní roviny, jo, aby to pak i těm rodičům, že se jako moc o ně zajímáte, a je to hodně důležité, obzvláště i u těch dětí, se kterými děláte kroužky, v podstatě o jeho život, ale ne až zas tak do hloubky, aby to prostě nezasahovalo do osobního soukromí.“

Příloha III. Přepis rozhovoru 3 (Petr)

(poznámka: jedná se o doslovný přepis)

Jakým způsobem uvažujete nad empatií, a pokud ano, považujete empatii ve vaší práci za důležitou?

„Tak nad empatií přemýšlím každý den. Jakožto pedagog volného času se setkávám především s dětmi a mládeží každý den. Z vlastní zkušenosti vím, jak může slovo od autority udělat šrámy na psychice po celý život, a proto považuju empatii ve své práci za jednu ze základních věcí, jak přistupovat k dětem. V empatickém přístupu vidím i přesah do běžného života. Každý občas nemáme dobrý den, ale můžeme se navzájem podpořit empatickým přístupem. Nemyslím si, že je běžný děkovat a oceňovat cizí práci. Nebo alespoň v dnešní době to není úplně automatický. Proto i při běžném nákupu už automaticky bez rozmyšlení pozdravím, poprosím a poděkuju. Moji rodiče mě učili zdravit každého, koho potkám. Na malém městě se všichni známe, tak to nebyl problém. Ale po přestěhování do velkého města? Chvilí jsem s tím měl problém jít po ulici a nezdravit každého, ale stačilo pár nechápavých pohledů od ostatních lidí a věděl jsem, že to určitě v současné společnosti tak není. Když se vrátím k nakupování. Přijdu do obchodu (klidně i velkého supermarketu) a občas i vím, že tam v okolí nikdo není, ale i tak pozdravím. Kamarádka to nemůže pořád pochopit, ale přijde mi to jako slušnost. Stejně tak poděkovat a popřát hezký den. Občas to i vykouzlí úsměv na tváři (smích).“

Jakým způsobem uvažujete nad empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„S cílovou skupinou starší školní věk se v práci setkávám sice okrajově, ale i tak se setkávám docela často. Pro tuhle skupinu mi přijde důležitý se vcítit do jejich situace. Přichází vlastně do dospělosti, často se od nich očekává dospělé chování, ale sami neví, jak na to, takže dle mého je potřeba se vcítit do situace, ve který se právě nachází. Stejně tak, pokud chce být pedagog přijatý skupinou této věkové kategorie, tak nemůže jim vnucovat své názory. Takže si myslím, že empatický přístup je u této cílovky velice důležitý.“

Cítíte prostřednictvím vašeho empatického přístupu nějaký vliv na děti staršího školního věku, popřípadě, prosím, uveďte v konkrétním příkladu jaký?

„Tak jak už jsem říkal, když pracuju s touto cílovkou, vždy figuruje empatický přístup. Např. při nedávném odchodu z práce jsem viděl skupinu našich klientů. Měli zde nedorozumění se starším pánem. Chvilí jsem pozoroval celou situaci a rozhodl se zasáhnout. Ve sporu šlo o to, že se naši klienti normálně bavili na lavičkách. Nikoho

neohrožovali a ani nikoho neomezovali. Prostě jen skupina pěti mladých lidí sedí na lavičkách a v klidu si povídají. Jediný problém byl, že to byli Romové. Starší pán se cítil být asi pohoršen, jelikož mluvili romsky. Nešlo o žádný nadávky nebo tak, jen klasický rozhovor. Nicméně starší pán začal na účastníky pokřikovat a sprostě je jako urážet. Každý by tuto situaci viděl jinak. Kvůli svému empatickému přístupu jsem po zmapování situace viděl, že strana klientů opravdu nebyla na vině, takže jsem vyslechl obě strany konfliktu a snažil se veškerou situaci vyřešit pokojně. Každá strana dostala prostor se vyjádřit, co jim vadilo. Nakonec se to vyřešilo tak, že se starší pán urazil a odešel (smích). Ještě chvíli jsme se o celém konfliktu bavili s klienty a sám jsem nechápal reakci protistrany. Absolutně nechtěl přijmout cizí názor. Byl z jeho strany alespoň náznak o pochopení? Snažil se být v této situaci empatický? Podle mě ne, no (smích).“

Narážíte na nějaké limity v souvislosti s empatickým chováním k dětem staršího školního věku, pokud ano, uveďte, prosím, příklad?

„Určitě ano. Často narážím na hranice, při kterých si říkám, že by bylo prostě lepší říct dost a odejít. Nicméně přesně tohle se mi dělo na základní škole a vždy jsem cítil, že jsem neměl prostor se k čemukoliv vyjádřit a nebylo se mnou zacházeno dle mého věku. Stejně tak to pokračovalo i na střední škole. Možná právě tyto zkušenosti jsou pro mě důležité, nevzdávat empatický přístup k dětem každého věku. Každý občas potřebuje slyšet, že to má těžký, a ujistit, že na to není sám. Žijeme v době, kdy se každý stará hlavně sám o sebe, a empatie se pomalu, ale jistě vytrácí.“

Příloha IV. Přepis rozhovoru 4 (Tereza)

(poznámka: jedná se o doslovný přepis)

Jak uvažujete nad empatií, a pokud ano, považujete empatii ve vaší práci za důležitou?

„Ano, uvažuji. Já jsem hodně empatický člověk, dokážu se dobře vcítit do lidí, do toho, co prožívají, takže určitě v práci, a nejen v práci jedním empaticky. Nad empatií uvažuji jako o vlastnosti vcítit se do druhého, vcítiti se do toho, co prožívá, porozumět mu, pochopit ho, vyslechnout a být tu pro něj v tom přítomném okamžiku. Jo, ne vždy dokážeme nejlíp, jak umíme pomoci tak, jak bychom chtěli, kolikrát nejsme odvážní říct, a vlastně ani nechceme, co má udělat ten druhý, ale ono kolikrát stačí být tu pro něj a vyslechnout a tohle jakožto lektoru (zážitkové pedagogiky) se mi velmi často stává, že někteří studenti se otevrou při nějakých aktivitách, které v rámci některých kurzů nebo hodin děláme.“

Jakým způsobem uvažujete nad empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„Ano, určitě. Z mé zkušenosti, jestli student nechce dělat nějakou aktivitu, protože mu přijde třeba trapná, nebo ji dělat zkrátka nechce, ať už je důvod jakýkoliv, nikdy je nenutím do ničeho, co dělat nechtějí, pouštíme se pouze do věcí, který chceme sdílet, takhle se společně domluvíme už v začátku nějaké aktivity, a pokud zkrátka nechtějí být zapojeni do aktivity, tak to naprosto chápu a respektuju, zapojí se, až budou chtít. Zároveň je pro mě úplně v pohodě, když mi řekne někdo, že se jim ta aktivita moc nelíbila, nebo že to byla úplná hovadina, jo (smích), pro mě je tohle všechno zpětná vazba, se kterou následně pracuji, a neurazím se, většinou jsou pozitivní reakce a za to jsem moc ráda.“

Cítíte prostřednictvím vašeho empatického přístupu nějaký vliv na děti staršího školního věku, popř. prosím, uveďte v konkrétním příkladu jaký?

„No, podle mě ano, zpětná vazba ke mně je vždy kladná nebo neutrální, já se opravdu setkávám s kladným hodnocením v práci a myslím si, že je to právě tím, že je do ničeho nenutím, že jim dávám najevo, že jim rozumím, že jsem si tím i třeba sama prošla nedávno, protože jsem mladá a mám k nim nejbliž z mých kolegů. Takže když mi studentka řekla, že dneska jí je, a to říkám dle jejích slov, na umření a nemá vůbec žádnou energii cokoli dělat dneska, tak jsme se domluvily, že to zkusíme a všechno, co chce dělat, je pouze na ní. Na konci kurzu, když jsem po nich chtěla zpětnou vazbu, jak se jim dnešek líbil, kterou chci vždycky slyšet, se slečna i usmála, takže ano, myslím

si, že to, že jsem empatická, a je to taková ta nehraná empatie, ale upřímná, tak to má vliv. Ono by se čekalo, že s těma puberťákama to bude složitý, ale zjistila jsem, že jim musíte dát prostor se projevit, nechat je mluvit, diskutovat, otevřít se, a uvidíte, jak skvělý kolektiv to vlastně může být. Spousta kolegů, ne tedy z mé práce, ale všímám si, že třídy s kolektivem studentů bývají už předem odsouzeny, a jaký hrůzy se o nich říkají (smích), takže pak tam přijdu a dám jim prostor a zjistím, že jsou to fajn lidi, jasně, každý kolektiv je jiný, protože jsou v něm jiný lidi zkrátka, a někdy to trvá dýl než u jiných. Nehraná empatie, dát jim prostor k projevu, různorodý kolektiv, hranice nastaveny od začátku.“

Narážíte na nějaké limity v souvislosti s empatickým chováním k dětem staršího školního věku, pokud ano, na jaké?

„Jsou určité hranice, které by se neměly překračovat určitě, já dávám vždy najevo, že jim rozumím, a jsem s tím v pohodě, pokud to tak opravdu cítím, a dál už je to na nich. Pokud jim není dobře, cokoliv se děje, vždy se domluvíme, aby s tím obě strany byly v pohodě. Často jsou unavení a ve stresu, já to chápu, je toho na nich hodně a můžou se cítit utlačení, že nemají nárok na to říct, že jsou unavený, ale mají, i mladý můžou být. Při sezeních jsme hodně otevření a já dávám prostor pro všechny slova, jsem ráda, když to řeknou tak, jak to cítí, a nic nepřebarvují, nehlídají se. Samozřejmě si vzájemně nenadáváme, vždy respektujeme druhý. Mám tři pravidla, který už znají, a to, že když jeden mluví, ať už já nebo ostatní studenti, tak ostatní mlčí, potom všechno, co si řekneme, zůstane tady a nebudeme to nikomu vykládat dál, všechno zůstane v tajnosti, a poslední je, že se nikomu neposmíváme škodolibě a vzájemně se respektujeme a věříme si. Takže vlastně nenarážím, já si ty hranice vždy nastavím a zatím žádná situace nevedla k překročení těchto limitů. Stres teenagerů, otevřenost v projevu, zavedení pravidel.“

Příloha V. Přepis rozhovoru č. 5 (Lenka)

(poznámka: jedná se o doslovný přepis)

Jakým způsobem uvažujete nad empatií, a pokud ano, považujete empatii ve vaší práci za důležitou?

„Jo, takže super (smích), ve své práci, kterou dělám v rámci domova mládeže a vůbec všeobecně ve školství, si myslím, že to řadím mezi jednu z nejdůležitějších věcí, jakoby aby ten vedoucí kroužku nebo ať je to učitel, tak za mě je to extrémně důležitý, aby ty empatie ta daná osoba používala, protože každé dítě je jiný a každé pochází z úplně jiného prostředí, proto je třeba trochu takovým způsobem k tomu dítěti přistupovat, jo. Takže si myslím, že ty empatie já rozhodně používám. Za mě je to opravdu důležitý.“

Jakým způsobem uvažujete nad empatickým chováním k dětem staršího školního věku?

„Tak je jasný, že samozřejmě jak to dítě je starší, té empatie je určitě potřeba mnohem víc, protože samozřejmě když máte, já nevím, dítě předškolní, pak máte školkový, tak ty malé děti samozřejmě, hmmm, jsou takový, tak jsou vděčný a spokojený úplně se vším. Tak určitě si myslím, že ty empatie jsou důležitý v každém věku, čím je to dítě mladší, tím si myslím, že není tolik potřeba, čím je dítě starší, tím je potřeba té empatie více, protože to dítě je samozřejmě potom už i ovlivňováno prostředím nejenom v tý rodině, ale je ovlivňováno i prostředím ve škole, mimo školu, kroužky a kamarády. Když přijdou do puberty, tak si úplně dovoluju říct, že jako druhý stupeň, hm, bych řekla, že ty empatie jsou u nich úplně nejdůležitější, za mě jako. Empatii používám, mám tu práci na ní postavenou, je to dobrá cesta, protože ty děti za mnou opravdu jdou, a čím jsou děti starší, tím ty empatie musím používat čím dál tím víc. Myslím si, že není potřeba na ty děti furt jen křičet.“

Zde byl rozhovor na čas ukončen, bude se pokračovat u toho, kdy paní Lenka uvedla, že je potřeba nastavit hranice.

Cítíte prostřednictvím vašeho empatického přístupu nějaký vliv na děti staršího školního věku, popř. prosím, uveďte v konkrétním příkladu jaký?

„Ano, vymezit jim hranice, prostě je důležitý, ale takový ten přístup toho, že je člověk pochopí, i když udělají něco špatně, tak prostě ano, takhle jsi to udělal, ale jsi chytrej, šikovnej, že to sám uděláš. Mně se to prostě osvědčilo, za těch osm let úplně

nejvíc, a nedám na to dopustit, a tak prostě přistupuju stále stejně. Čím to dítě je starší, tím těch empatií je potřeba více. A tam prostě v tom pubertálním věku je to citlivější a všichni si myslí, že nějakým křikem a rozkazováním a příkazováním, že tudy prostě vede cesta, ale tudy ta cesta prostě nevede. Čím víc je člověk jako pochopí, že je jako vnímáte úplně, oni jsou prostě za to vděčný, ehm, znova se opakuju, je potom s nimi snazší práce, a to podstatně. Protože oni si to, oni když cítí, a hlavně strašně důležitý aspekt je prostě důvěra. Strašně důležitý, aby ty děti, právě ten druhý stupeň, věřili vám, aby měli prostě pocit, že já věřím jim. A ve chvíli tam tohle mezi těma dětma vznikne, opravdu to funguje. Komunikace, důvěra a zpětná vazba, jsou věci, při kterých se vám s nimi snáze spolupracuje, oni si nechají domluvit, nechají si říct, takže za mě důvěra, komunikace a s tím samozřejmě souvisí ta empatie, kterou prostě řadím na přední místo.“

Narážíte na nějaké limity v souvislosti s empatickým chováním k dětem staršího školního věku, pokud ano, na jaké?

„Tak jasně, je tam puberta a takový, ale už na začátku si stanovíte hranice a zase se budu vracet k tomu, vy nastavíte ty hranice, ale ne zase, nesouhlasím úplně s tím, že striktně jako, takhle, bavíme se, škola je něco jiného, volnočasová aktivita je také něco jiného. Ve škole jsou samozřejmě ty hranice trošku nastaveny víc, jsou pevně dané, tam je ta hranice samozřejmě úplně jiná, ve volnočasových aktivitách máme zase trošku možnost jako by povolit v těch hranicích. Děti musejí vědět hned na začátku mít slušný chování, neubližujeme, co si tam řekneme, to tam nastavíme a je to o tom, že už potom jim trošku ukážu, že jim důvěřuju. Já hodně s nimi i s těma staršíma dělám, jako třeba dneska mám prázdniny, mám tam i starší děti a já jim sem tam dám nějakou zodpovědnost za ty mladší děti a dám jim tím najevo, že jim tím plně důvěřuju, že mají plnou zodpovědnost, že jim z mojí strany pevně věřím, že než prostě sbalím věci, tak je pustím s dětma ven a je tam prostě, oni se cítí být důležitý, zodpovědný a cítí, že jsem jim dala tu důvěru. Je to strašně důležitý, protože oni samozřejmě nechtějí zklamat, takže udělají všechno tak, aby jako nezklamali, a je to zase, jsme u té důvěry. Hranice tedy musí být, oni je musejí mít nastavený, ale nastavím je hned od začátku a pak je v tom jenom udržuju. Stane se, že někomu občas vylítne sprosté slovo, ale nemusím na ně zařvat, tak řeknu, tak takhle ne, tak to dítě vezme zpátečku. Taky se najde třeba jedinec, že tam máte něco, ale není to nic, co by překročilo nějaký hranice, je to prostě, že se nechá unést atmosférou, tou hrou a tou situací. Kdyby děti cítily neupřímnost z mé strany, tak by to vycítily a určitě by nefungovaly. Pokud nefunguje pedagog a dítě a je to tam špatně nastavený už od začátku, tak to fungovat nebude a bohužel tam děti pak už nemají na vybranou. Tam prostě už věřím tomu, že ten učitel tam pak bojuje se vším, protože ty děti potom prostě nechtějí dělat, dělají naschvály a tohle. U nás je to jiný v tom, že oni jdou na ten kroužek, a když to tam funguje, tak oni se tam vrací a zůstávají

tam, ale když to nefunguje, oni přestanou chodit, mají možnost volby jakoby, v tom je právě trošku ta výhoda tý volnočasový aktivity, ehm, že si mají, v tý škole to bohužel nejde. A zase je důležitá pro nás zpětná vazba, pro nás pedagogy volného času, ehm, ano, protože za mnou děti chodí, asi to dělám dobře (smích), a když něco dělám špatně, tak se nad sebou zamyslím a je tam nějaká ta sebereflexe, že se nad tím zamyslím a chci to změnit, a samozřejmě vždycky by měl člověk začít u sebe, a buď to to změním a ty děti dostanou prostě druhou šanci a záleží na mně, jak s tím naložím, a nebo to nezměním, tím pádem se se mnou s největší pravděpodobností pan ředitel rozloučí, že jo, protože (smích) budu fungovat, protože budu fungovat tak, že ty děti mít nebudu, takže hranice určitě, ty nastavuju, ale říkám, ve škole je to trošku jiný, ve škole to můžeme mít trošku jiné. Protože nemáme pořád řízenou aktivitu.“

Abstrakt

ZÁMEČNÍKOVÁ, Jana. *Empatie pedagogů volného času a její vliv na děti staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách*. České Budějovice, 2024. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

Klíčová slova: empatie, empatické chování, pedagog volného času, volný čas, mimoškolní zájmové aktivity, pubertální období, děti staršího školního věku, výchova

Cílem práce je na základě výpovědí respondentů zjistit, jak pedagogové volného času uvažují nad empatií a jak považují empatii a empatické chování k dětem staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách ve své profesi za důležité. Dále je cílem zjistit, jaký vliv prostřednictvím empatického chování zaznamenali ve vztahu k dětem staršího školního věku při mimoškolních zájmových aktivitách a s jakými případnými limity se ve své práci mohou setkat. Teoretická část obsahující tři hlavní kapitoly čerpá z teoretických zdrojů, které se k tématu vztahují. Přiblíží různé pohledy na empatii, pojednává o významu volného času a o možnostech jeho trávení, soustředí se zejména na děti a mládež v souvislosti s mimoškolními zájmovými aktivitami. Pozornost je zde zaměřena na osobnost pedagoga volného času. V poslední kapitole je charakterizována cílová skupina mládeže v pubertálním období a jsou zmíněna specifika této skupiny. V teoretické části jsou rovněž uvedeny psychologické aspekty, které se k tématu vztahují. V praktické části jsou představeny základní parametry výzkumu, které jsou realizovány prostřednictvím kvalitativního a výzkumného šetření za účelem získat formou vyprávění výpovědi pedagogických pracovníků. Průzkumné polostrukturované rozhovory respondentů vedou k analýze a interpretaci dat prostřednictvím otevřeného kódování. Na závěr jsou shrnuty výzkumné výsledky a zhodnoceny dosažené cíle.

Abstract

Empathy of leisure time educators and its impact on older school-age children during extracurricular activities

Keywords: empathy, empathetic behaviour, leisure time educator, leisure time, extracurricular activities, adolescent period, older school-age children, upbringing

The objective of this work is to explore the perspectives of pedagogues on the concept of free time with empathy, particularly focusing on their views regarding empathetic behaviour towards older school-age children during extracurricular activities within their professional domain. Additionally, the research aims to investigate the impact of empathetic behaviour on older school-aged children during extracurricular activities, as perceived by pedagogues, and to identify potential challenges they may encounter in their practice. The theoretical framework, structured into three main sections, draws upon various theoretical sources pertinent to the subject matter. It delves into diverse perspectives on empathy, emphasizes the significance of free time and its utilization, particularly highlighting the engagement of children and youth in extracurricular pursuits. A special emphasis is placed on the role of the leisure-time educator in this context. Furthermore, the theoretical discussion includes an exploration of the characteristics of the target demographic of youth in the pubertal phase, elucidating the specificities associated with this developmental stage. Psychological aspects related to the topic are also addressed within the theoretical framework. The practical segment of the study outlines the foundational parameters of the research methodology, which entails a qualitative investigation conducted through exploratory semi-structured interviews with educators. The data obtained from these interviews are analysed and interpreted using open coding techniques to fulfil the research objectives. Finally, the findings of the study are synthesized, and the attainment of the research goals is assessed.