

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s emocemi při rozvoji čtenářství pohledem učitelů a žáků 1. stupně ZŠ

Working with emotions in the development of reading from the point of view  
of teachers and pupils of the 1<sup>st</sup> grade

Pavλίna JirátoVá

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Práce s emocemi při rozvoji čtenářství pohledem učitelů a žáků 1. stupně* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2024

Ráda bych vyjádřila upřímný vděk PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., vedoucí mé práce, která mi dokázala pomoci najít vhodné téma na míru. Za její drahocenný čas, podrobné rady a velmi vřelý a motivující přístup. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za jejich neustálou podporu, povzbuzení a trpělivost během mého studia. Největší dík patří Šárce Houzarové, která mě vždy podržela a věnovala mi svůj čas. V poslední řadě děkuji paní učitelce Ludmile Kotěrové za možnost provést výzkum v její třídě a všem účastníkům mého výzkumu za ochotu a čas, který mi věnovali.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá zprostředkováním emoční gramotnosti skrze práci s literárním textem očima žáků a učitelů 1. stupně základní školy. Pro účel práce bylo vytvořeno pět lekcí založených na principu třífázového modelu učení E-U-R a zaměřených na práci s emocemi, které byly následně realizovány a reflektovány. K evaluaci lekcí byla využita autoevaluace a formativní evaluace, která zajišťovala kvalitativními přístupy zpětnou vazbu od hospitujícího pedagoga i od žáků (a to jak metodou rozhovoru, tak obsahové analýzy jejich produktů). Jednalo se o polostrukturované skupinové rozhovory se žáky a individuální rozhovory s učitelem. Lekce byly realizovány, reflektovány a evaluovány na základní škole ve 3. ročníku o 22 žácích (10 dívek, 12 chlapců) v průběhu září/října 2023. Čtenářské lekce orientované na rozvoj emoční gramotnosti zlepšily schopnost žáků vyjadřovat své pocity, ovlivnily jejich postoje a myšlení a podpořily vzájemný respekt k různorodosti. Tyto lekce mohou být zdrojem inspirace pro další pedagogy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

emoce, emoční gramotnost, emoční inteligence, 1. stupeň ZŠ

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the mediation of emotional literacy through work with a literary text through the eyes of pupils and teachers of the first grade of primary school. For the purpose of the work, five lessons were created based on the principle of the three-phase E-U-R learning model and focused on working with emotions, which were subsequently implemented and reflected upon. To evaluate the lessons, self-evaluation, and formative evaluation were used, which provided qualitative approaches to feedback from the visiting teacher and the students (both by interview method and content analysis of their products). These were semi-structured group interviews with pupils and individual interviews with the teacher. The lessons were implemented, reflected on, and evaluated at a primary school in the third year of 22 pupils (10 girls, 12 boys) during September/October 2023. Reading lessons oriented towards the development of emotional literacy improved the pupils' ability to express their feelings, influenced their attitudes and thinking, and fostered mutual respect for diversity. These lessons can be a source of inspiration for other educators.

## **KEYWORDS**

emotions, emotional literacy, emotional intelligence, the 1<sup>st</sup> grade of elementary school

## Obsah

Úvod a cíl práce.....	1
TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1 Čtenářství a jeho rozvoj ve vztahu k tématu práce.....	3
1.1 Funkce literatury.....	3
1.2 Čtenářství a jeho rozvoj na 1. stupni ZŠ.....	5
1.3 Gramotnosti ve vzdělávání .....	7
1.3.1 Čtenářská gramotnost .....	9
1.3.2 Pisatelská gramotnost .....	12
2 Emoční inteligence a gramotnost .....	16
2.1 Druhy inteligence .....	17
2.1.1 Intrapersonální inteligence .....	19
2.1.2 Emoční inteligence .....	20
3 Rozvoj emoční gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ .....	28
PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
4 Cíle a výzkumné otázky praktické části .....	33
5 Popis a realizace výzkumné části .....	34
5.2.1 Zúčastněné pozorování .....	35
5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor .....	35
6 Realizované lekce a jejich reflexe .....	38
6.1 Lekce 1: Mapy mých pocitů .....	38
6.1.1 Příprava – Mapy mých pocitů .....	38
6.1.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků .....	44
6.2 Lekce 2: Dívka, která chtěla zachránit knížky .....	48
6.2.1 Příprava – Dívka, která chtěla zachránit knížky .....	48

6.2.2	Sebereflexe, reflexe učitele a žáků .....	53
6.3	Lekce 3: 3333 km k Jakobovi.....	57
6.3.1	Příprava – 3333 km k Jakobovi .....	57
6.3.2	Sebereflexe, reflexe učitele a žáků .....	62
6.4	Lekce 4: Co dělají pocity? .....	67
6.4.1	Příprava – Co dělají pocity? .....	67
6.4.2	Sebereflexe, reflexe učitele a žáků .....	71
6.5	Lekce 5: Kniha pocitů.....	75
6.5.1	Příprava – Kniha pocitů.....	75
6.5.2	Sebereflexe, reflexe učitele a žáků .....	83
7	Diskuse .....	86
	Závěr.....	88
	Seznam zkratk.....	90
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	91

## Úvod a cíl práce

Aktuální statistiky ukazují, že počet dětí a mladých lidí s psychickými problémy značně stoupá. Zrychlená doba a svět s médii všude kolem nás vyžaduje změnu ve výchově a přípravě dětí na život. Vývojová psychologie pokládá mladší školní věk za období, kdy žák nejvíce formuluje rozvoj emoční stability a škola má možnost zajistit rozvoj emoční gramotnosti žáků. Přesto je na tento rozvoj kladen v praxi české školy nevelký důraz.

Téma emoční gramotnosti mě začalo zajímat díky vlastní zkušenosti s psychickými problémy a souvisejících reakcí od okolí. Jsem přesvědčená o tom, že nejen hypersenzitivní jedinci jako jsem já, ale i všichni ostatní žáci opravdu potřebují někoho, kdo jim pomůže se vyrovnat se svým emočním prožíváním a najít cestu k vyšší empatii. Z pozice budoucího učitele vidím velký potenciál v práci s literaturou, která ve mně vždy vzbuzovala silné emoce a novodobé výzkumy nabízí učitelům velkou škálu metod, které mohou využívat.

Tato diplomová práce obsahuje lekce vytvořené s ohledem na moderní přístupy k práci s literaturou sestavené k rozvoji emoční gramotnosti žáků. Jedná se o 5 lekcí obsahujících odlišná témata a různorodé aktivity. Prostřednictvím široké škály vyučovacích metod a organizačních forem by se žáci měli blíže seznámit s tématem emocí a začít nad tímto tématem hlouběji přemýšlet. Vytváření lekcí jsem zvolila z toho důvodu, že mi to přijde velmi užitečné pro můj osobní rozvoj, a také je to zdroj pro další pedagogy, kteří tam mají možnost realizovat lekce ve svých třídách. Zapojení práce s emocemi vyžaduje čas a trpělivost i ze strany učitele, ale pokud se třída dokáže naučit empatii, důvěrnějšímu sdílení, spolupráci a emoční stabilitě, tak ubude práce s řešením kázeňských problémů a utěšování emočních výlevů emočně nezralých žáků.

Hlavním cílem této diplomové práce je návrh lekcí na základě třífázového modelu učení EUR (tj. evokace, uvědomění a reflexe), které budou podporovat rozvoj emoční gramotnosti u žáků 1. stupně ZŠ, a to skrze vhodný výběr textu z literatury pro děti a volbu vhodných aktivit vycházejících z cíle lekce.

Obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol zabývajících se tématy: čtenářství a jeho rozvoj ve vztahu k tématu práce, emoční



inteligence a gramotnost, rozvoj emoční gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Praktická část na úvod vymezuje cíle a výzkumné otázky a popisuje realizaci lekcí, které jsou následně prezentovány společně s navazujícími reflexemi žáků a učitelů. Výsledky výzkumu jsou v závěru práce podrobeny diskusi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Čtenářství a jeho rozvoj ve vztahu k tématu práce

Četba by měla tvořit nedílnou součást literární výchovy proto, že vlastním obsahem literatury jako oboru „je souhrn existujících literárních děl, literárních textů a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou“ (Fasnerová, 2018, s. 618).

Následující kapitola je věnována analýze významu čtenářství a jeho rozvoji s oporou o relevantní odbornou literaturu a mezinárodní výzkumy. Podkapitoly se zaměřují na různé aspekty čtenářství a gramotnosti ve vzdělávání, s důrazem na vztah mezi těmito dovednostmi a jejich roli při uplatnění na trhu práce. Analýza funkce literatury vede k pochopení role literatury jako zdroje inspirace a učení se pro celoživotní rozvoj jednotlivce, na což navazuje pohled na specifický vývoj čtenářství na 1. stupni základní školy k porozumění procesům formujícím čtenářské dovednosti od raného věku. Závěr kapitoly se detailněji zabývá gramotnostmi ve vzdělávání, a to jak čtenářskou, tak pisatelskou, jako klíčovými faktory pro úspěšné fungování ve společnosti.

### 1.1 Funkce literatury

Literatura člověka provází už několik tisíc let. Její primární funkce vždy „nesporně byla nejdůležitějším prostředkem pro uchování a předávání informace“ (Vašák, 1979, s. 21). Často se jedná o hluboké znalosti ztělesněné v jazyce (Koopman, 2015), „formování povědomí o jazykové vrstevnatosti, vytváření návyku vnímat jazykový projev s maximálním porozuměním“ a o kultivaci vlastního projevu (Vařejková, 2006, s. 17). Kromě rozšíření pasivní a aktivní slovní zásoby v sobě skrývá také spoustu dalších důležitých funkcí pro člověka. Fasnerová (2018), Koopman (2015) i Vašák (1979) svými výzkumy dokládají tvrzení, že čtením se rozvíjí sociální vztahy v několika rovinách.

Pro tuto diplomovou práci je nejvýznamnější potvrzený vliv literatury na rozvoj empatie. Literární texty pomáhají lépe si uvědomovat pocity druhých a někdy i poznat ty své (Koopman, 2015), a to na základě „kultivace představivosti a schopnosti vytvářet při

osvojování literárního díla bohaté subjektivní asociace“ (Vařejková, 2006, s. 17). Čtenář nalézá vztah k postavám, sžívá se s osudy hrdinů a učí se chápat složitosti světa (a jeho řád) prostřednictvím fiktivního prostředí (Vařejková, 2006; Hník, 2014). Právě posuzování kognitivního a emocionálního zapojení čtenářů do textů je ale těžko měřitelné, ačkoliv moderní výzkumy čtení využívající různé vědecké metody některá fakta odhalují (Nikolajeva, 2014). Čtení je často chápáno pedagogy jako „ústřední pro duševní a sociální rozvoj mladých lidí“ (Nikolajeva, 2014); Šmerk (n.d., s. 2) uvádí funkci formativní, což lze pochopit, jako „vliv literárního díla na formování postojů vnímatele a následně na jeho jednání.“

Nikolajeva (2014) uvádí, že literatura rozvíjí také vnímání, pozornost, empatii, paměť, uvažování a rozhodování jedince. Krejčí (2008) a Fasnerová (2018) přidávají funkci estetickou, díky níž často dochází k dohadům, „zda je dětská kniha uměleckým dílem nebo vzdělávacím nástrojem“ (Nikolajeva, 2014). Již z názvu vyučovaného předmětu (literární výchova) je patrné, že v této vzdělávací oblasti českého jazyka a literatury se klade důraz převážně na výchovný rozměr (viz Hník, 2014). „Funkce estetická spočívá ve vytvoření podmínek pro estetický prožitek literatury, vzbuzuje cítění, fantazii, chce zanechat zážitek“ (Šmerk, n.d., s. 2). Autor textu usiluje o aktivizaci čtenářových „smyslů, citů, rozumu, vůli i mravní a estetická kritéria“ a právě díky estetické funkci literatury člověk také postupně buduje svůj hodnotový systém (Vařejková, 2006). Literární texty nás také přibližují národní kultuře a tradici (Hník, 2004). V neposlední řadě je nutno zmínit funkci relaxační – zprostředkování „relaxace, uvolnění, odpočinku a někdy i úniku“ (Šmerk, n.d., s. 4). Množství nalezených funkcí se u autorů publikací různí, ovšem shodují se, že se všechny do určité míry protínají a jsou na sobě určitým způsobem závislé.

Podle výše popsaných funkcí literatury lze vyvodit, že „literární výchova má možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus“ (Hník, 2014, s. 9).

Peterka (2007) shrnuje funkce literatury do 3: estetické, formativní a poznávací. Estetická funkce přináší čtenáři zážitek z obsahu i formy. Formativní funkce taktéž nazývaná jako výchovná, hodnotící či mravoučná úzce souvisí s funkcí edukativní. Jedná se o přibližování

hodnot čtenáři a usměrňování jeho přesvědčení. Poznávací funkce je dána „zejména myšlenkovým potenciálem a kritickým odstupem“ (Peterka, 2007, s. 78).

## 1.2 Čtenářství a jeho rozvoj na 1. stupni ZŠ

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) stále explicitně nezdůrazňuje rozvoj čtenářské gramotnosti a všech jejích složek. Altmanová et al. (2010, s. 9) ve své publikaci varuje, že pro učitele, kteří „soustavně nesledují vývoj v této oblasti, může být čtenářská gramotnost jevem redukovaným na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci základního děje.“ Vala (2017) se přidává s tvrzením, že právě toto riziko může vést k tomu, proč se často učitelé drží čítanek nebo učebnic s dojmem, že je to dostačující. Tvrdí, že „čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se zaměřujeme jen na některé její složky a jiné pomíjíme“ a čtení z učebnic bez důrazu na hlubší porozumění vede naopak k funkční negramotnosti. Dle novodobých výzkumů by výuka literatury „měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství“ (Hník, Ondřej, 2014, s. 42). Pojem čtenářství je využíván „ve smyslu cíleného rozvíjení četby za pomoci institucí – školy, knihovny či jiných vzdělávacích zařízení“ (Fasnerová, 2018, s. 618). Rozdíl ve významu mezi pojmy „četba“ a „čtení“ vysvětluje Trávníček (2010, s. 42) - četba je podle něj narozdíl od čtení „více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy,“ která „vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru.“ Četbu dále definuje především jako dlouhodobě rozvíjený vztah ke čtení, zatímco čtení jako sociokulturní dovednost či kompetenci. Průcha et al. (2003, s. 34) definuje čtení jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků, jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost. Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ Nikolajeva (2014) upozorňuje na rozdíl mezi „čtenářskými dovednostmi a čtením jako intelektuální a estetickou činností.“

Fasnerová (2018. s. 625) definuje dětského čtenáře jako „dítě, které je schopno číst samo bez účasti prostředníka“, a podotýká, že nabytím takového statutu se mu dostává životní nezávislosti – odkazuje se především na prostor pro fantazii a k společenským potřebám. Prosazuje důležitost četby a shoduje se s Hníkem (2014), který zastává názor, že literární výchova nabývá významu až ve chvíli, kdy žák „chápe smysl svého snažení“ a nejedná se o pouhé cílení na proces četby. Četbě by měla předcházet či ji následovat interpretační nebo jinak tvořivě zaměřená aktivita, která pomůže žákovi s pochopením smyslu čteného/přečteného. Na 1. stupni ZŠ je ale nutné brát v potaz, že četba musí být jak prostředkem, tak i cílem pedagogického působení, a to především v prvních dvou ročnících.

Historicky ukotvené je u nás používání učebnic, které se v hodinách literatury často nazývají jako „čítanky“. Pro mnoho učitelů „mnohdy nejen rozhodují o výběru textu/úryvku, ale do značné míry také udávají typ práce s textem, a to svými otázkami a úkoly k textu“ (Hník, Ondřej, 2014, s. 90). Doležalová (2014) a Hník (2014) upozorňují, že používání čítanek v hodinách není nic špatného, pokud se jedná o kvalitní didaktický materiál, který vede k systematickému a cílenému rozvoji čtenářské gramotnosti. S takovými čítankami se ale bohužel moc neseťkáváme. Autoři tedy doporučují, aby se jich učitelé slepě nedrželi a vkládali do hodin i jiné materiály (texty a zadání k nim či jiné způsoby práce s textem).

Všechny výzkumy minimálně z posledních deseti let jasně ukazují, že existuje mnoho způsobů, jakými četbu v hodinách českého jazyka posílit a integrovat ji do výuky ve větší míře, než stanovuje kurikulum (Hník, 2014). Kultivace čtenářství lze dle Hníka (2014) dosáhnout využíváním metod kritického myšlení, jako je „např. čtenářská dílna a její varianty, podvojný či trojitý deník, poslední slovo patří mně, práce s klíčovými slovy textu apod.“ K tomu se přidává Koželuhová (2020) s Valou (2017), kteří zdůrazňují, že učitel by měl v hodinách literatury vhodně používat tzv. „čtenářské strategie“, jež žákovi pomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti. V současnosti existuje celá řada projektů na podporu čtenářství, které mohou být nápomocny k rozvoji čtenářství ve výuce i mimo ni (Doležalová, 2014). Příkladem takových projektů je: Celé Česko čte dětem, Čtení pomáhá,

Noc s Andersenem, SUK – Čteme všichni, Zlatá stuha, Rosteme s knihou, Školní čtenářské kluby atd.

### 1.3 Gramotnosti ve vzdělávání

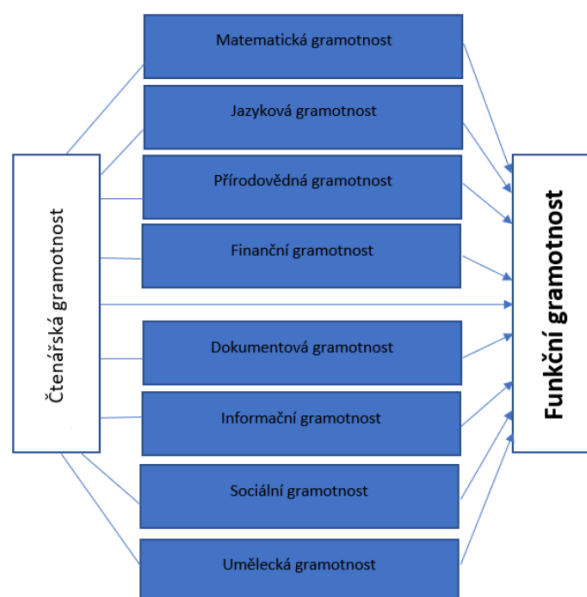
Průcha et al. (2003, s. 70) definují gramotnost jako „dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“ Konkrétní pojmy čtenářská a pisatelská gramotnost ale nemají jednotnou definici. Laufková (2018), Vala (2017) i Wildová et al. (2021) uvádějí, že nejde o pouhou dovednost číst a psát (jak se definuje gramotnost obecně) a s tím spojené hodnotící aspekty (technická správnost a rychlost). Jedná se také o jejich funkční charakter/povahu. Od čtenářsky a pisatelsky gramotného člověka se v současnosti také vyžaduje schopnost „porozumět obsahu sdělení textu – informativnímu i literárnímu, znalosti čtenářských strategií a využitelnost získaných informací z textu pro své fungování v běžném životě i celoživotním učení (je prostředkem vzdělání a informovanosti člověka)“ (Laufková, 2018, s. 34). Dle Wildové et al. (2021) „jedinec potřebuje získat tzv. čtenářské kompetence. Ty představují soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které umožní jedinci komunikovat prostřednictvím písma.“ Laufková (2018) s předešlým výrokem souhlasí a dodává, že je navíc nutná vnitřní motivace jedince, který sám vyhledává příležitosti ke čtení pro všemožné účely a je schopný text kriticky zhodnotit.

Právě díky důrazu na funkční využívání dovednosti číst a psát Průcha et. al (2003), Vala (2017) i Wildová et al. (2021) tvrdí, že jak čtenářská, tak i pisatelská gramotnost patří mezi obory spadající do tzv. funkční gramotnosti, jejíž charakteristickým rysem je potřeba a praktikování čtení. Průcha et al. (2003, s. 67) klade důraz na odlišnost gramotnosti v obvyklém významu od gramotnosti funkční, kterou definuje jako „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.“ V porovnání s definicemi čtenářské gramotnosti nenajdeme zásadní rozdíl, což vysvětluje výrok Koželuhové (2021, s. 18), že „bez čtenářské gramotnosti by další podoblasti funkční gramotnosti nemohly být rozvíjeny, neboť čtení je nutný předpoklad pro osvojování si

vědomostí napříč vědními obory.“ Na tomto základě tvrdí, že by se čtenářská gramotnost neměla stavět na úroveň ostatních gramotností sem patřících, ale měli bychom ji považovat za vstupní podmínku. Dokonce by jí přišlo vhodné pojmy sloučit a užívat pojem funkční čtenářská gramotnost. I Fasnerová (2018) zastává postoj, že „základním pojetím filozofie čtení a psaní v primárním vzdělávání je především položit základy čtenářské a písarské gramotnosti jako základní součásti všech ostatních gramotností“ (Fasnerová, 2018, s. 10). Názor, které další gramotnosti spadají do oblasti „funkční gramotnosti“, se stejně jako u otázky obecné definice liší. Průcha et al. (2003) zmiňuje pouze 3 oblasti: literární, dokumentovou a numerickou oblast, zatímco Wildová et al. (2021) uvádí gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou a počítačovou. Koželuhová (2021) navíc přidává jazykovou, finanční, dokumentovou, sociální a uměleckou gramotnost. Souhrnně by se dalo říct, že „funkční gramotnost zahrnuje podoblasti gramotností včetně čtenářské gramotnosti. Tu zároveň ale chápu jako předpoklad pro rozvíjení dalších gramotností,“ (Koželuhová, 2020, s. 8), což je ilustrováno na obrázku 1. V RVP ZV (2023) je navíc uvedena mediální, digitální a občanská gramotnost.

### Obrázek 1

*Vztah mezi čtenářskou gramotností a podoblastmi funkční gramotnosti podle Koželuhové.*



(Koželuhová, 2020, s. 19)

Rozsáhlá paleta existujících gramotností přirozeně nemůže být u každého jedince na vysoké úrovni, čehož je nutné si všimnout a dbát na individuální rozdíly mezi jedinci. Wildová et al. (2021) upozorňují, že se „může lišit úroveň gramotnostních dovedností v jednotlivých aspektech (např. dobrá čtenářská gramotnost a horší informační gramotnost u jedince).“

Všechna pojetí funkční gramotnosti spojuje její potřebnost v situacích každodenního, kulturního i společenského života. Příkladem využití může být: orientace v jízdním řádu, vyplňování formulářů, čtení návodů a instrukcí, práce s náročnými tištěnými a psanými materiály, porozumění grafům i mapám, aplikace matematických operací s číselnými údaji atp. Vala (2017) s Koželuhovou (2021) se shodují, že v důsledku proměny společenských nároků a pokroku v oblasti moderních technologií se zvyšuje úloha gramotnosti zaměřené na komunikační schopnosti.

Za vhodnou dobu pro začátek budování schopnosti práce s textem Fasnerová (2018) považuje období povinné školní docházky, kdy se dá budovat prostřednictvím systematického vzdělávání. V rozporu s tímto tvrzením je domněnka Koželuhové (2021, s. 12), že „jde o proces, jehož počátek nesouvisí se vstupem do školy s osvojováním si základů čtení a psaní.“ Za opravdový začátek budování gramotnosti považuje již rané dětství, kdy se dítě poprvé setká s grafickou podobou čtení a psaní v jakékoliv podobě (i formou pouhého naslouchání).

### **1.3.1 Čtenářská gramotnost**

PISA<sup>1</sup> definuje čtenářskou gramotnost jako: „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Boudová a kol., 2023, s. 34). Současná společnost a většina pracovních pozic vyžadují rychlou orientaci v datových formátech, což určuje „potřebu vymezit čtenářskou gramotnost a zabývat se jí“ (Vala,

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment, tj. Program mezinárodního hodnocení žáků



2017). Nutné je také brát v potaz, že obsah i samotná definice se i nadále budou měnit na základě společenského vývoje.

Wildová et. al (2021) i Koželuhová (2020) dělí vývoj jedince na období čtenářské pregramotnosti, na které navazuje období čtenářské gramotnosti. Zároveň považují již období pregramotnosti za klíčové období pro lidský vývoj. „Období čtenářské gramotnosti se kryje s obdobím základního vzdělávání. Je charakteristické tím, že technika čtení a psaní je již osvojena a zautomatizována, a dále je kladen důraz na rozvoj porozumění, zpracování informací a rozvoj vztahu ke čtení,“ (Wildová et. al, 2021). Blažek a kol. (2019) poukazuje na změnu v pojetí výuky čtení. Dříve bylo chápáno jakožto (technická) schopnost, kterou se jedinec naučí v první polovině mladšího školního věku a využívá ji po zbytek života. Dnes ho ale považujeme za „vyvíjející se soubor znalostí, dovedností a strategií, který si lidé budují během celého života při interakci s vrstevníky, v širších sociálních vztazích i v rámci celoživotního učení“ (Česká školní inspekce, 2019).

Často se zdůrazňuje, že by čtenářská gramotnost neměla být předmětem pouze výuky českého jazyka a literatury, ale měla by být rozvíjena napříč všemi vzdělávacími předměty (Wildová et al., 2021; Koželuhová, 2020), neboť „na zvládnání čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků“ (Vala, 2017). Dříve se v RVP ZV pojem čtenářská gramotnost nevyskytoval a nebylo s ním počítáno jako s dlouhodobým vzdělávacím cílem (Laufková, 2018). V současné podobě dokumentu je čtenářská gramotnost explicitně zmíněna pouze jako součást doplňujících vzdělávacích oborů, a to etické výchovy a filmové/audiovizuální výchovy. Tyto předměty se ale na základních školách téměř nevyučují. I když implicitně čtenářská gramotnost prolíná všechny vzdělávací oblasti, stále není akcentována jako samostatná oblast, a to vzhledem k její důležitosti v současném fungování světa nestačí (Vala, 2017). Laufková (2018), Národní ústav pedagogický (2010) i Wildová et al. (2021) se shodují, že „rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání“ (Národní ústav pedagogický, 2010), ale to, „že tomu tak zatím není,“ neznamená, že učitelé nemohou čtenářskou gramotnost u svých žáků systematicky rozvíjet. Největší překážkou může být, že bez vymezení v RVP ZV je náročné vyhradit si ve výuce potřebný čas pro její rozvoj.

Na rozvoj čtenářské gramotnosti působí vnitřní i vnější faktory. Wildová et al. (2021) definuje vnější faktory jako „vlivy prostředí, které na jedince působí“ a považují je za ovlivnitelné učitelem. Pokud domácí prostředí žákovi nenabízí vhodné podmínky, měla by je zajistit alespoň škola, aby i tak z jedince vyrostl čtenář a jeho studijní výsledky nebyly ohroženy (Národní ústav pedagogický, 2010). Na vnitřní faktory lze působit pouze do určité míry.

Vnější (exogenní) faktory podle Doležalové (2014) a Wildové et al. (2021):

- čtenářství v rodině
- rodinné prostředí
- sociálně-ekonomické zázemí rodiny
- školní prostředí
- osobnost učitele
- práce s knihou ve škole
- „úkolování“ četbou na doma
- reflexe domácí četby ve škole
- školní a třídní knihovny
- třídní a školní klima
- společnost

Vnitřní (endogenní) faktory podle Wildové et al. (2021):

- genetické predispozice
- smyslové a psychické funkce
- intelektové schopnosti
- temperament
- charakter žáka

- vnitřní motivace
- zájem o učení
- postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti
- představivost a soustředění
- využívání čtenářských strategií a vlastních zkušeností k tématu

Úroveň zejména čtenářské gramotnosti je na českých žácích testována mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA. Jejich výsledky se srovnávají v celosvětovém měřítku. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, tj. Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti) testuje žáky 4. ročníků základních škol. Výsledky testování PIRLS ukazují, že se dovednosti českých žáků během 20 let výrazně neproměnily (Národní zpráva PIRLS, 2021, s. 24). PISA (Programme for International Student Assessment, tj. Program mezinárodního hodnocení žáků) na rozdíl od jiných mezinárodních šetření (včetně výše zmiňovaného PIRLS), není zaměřena na zjišťování vědomostí žáků, ale klade větší důraz na dovednosti a funkční gramotnost žáků, kterou považuje za klíčovou pro „uplatnění žáků ve společnosti 21. století“ (Národní zpráva PISA, 2022, s. 8). Testování jsou žáci ve věku 15 let. Česká školní inspekce vyhodnocuje data obou výzkumů a šíří informace o stavu a potřebách vzdělávacího systému v České republice. Během současně posledního šetření PISA v roce 2022 (Národní zpráva PISA 2022, s. 35) se Česká republika statisticky umístila nad průměrem zemí OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, tj. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

### **1.3.2 Pisatelská gramotnost**

Šebestová (2014, s. 29) považuje nahlížení „na hodiny z hlediska příležitosti k rozvíjení řečových dovedností za žádoucí.“ Klímová (2018) s Šebestovou (2014) považují právě řečové dovednosti za cíl i prostředek k realizaci „komunikačního cíle“ (komunikační kompetence). Jsou nutné k aktivní a efektivní komunikaci – tj. „funkční využívání jazyka“ (Klímová, 2018). Součástí procesu je nutné osvojení si jazykových prostředků, jako je slovní zásoba; gramatika; výslovnost; intonace; rytmus atd. Šebestová et al. (2011)

a Klímová (2018) hodnotí výukové situace cílené na rozvoj vícero řečových dovedností současně za neefektivnější. Řečové dovednosti se nejčastěji rozlišují podle druhu komunikačního procesu na receptivní (poslech a čtení) a produktivní (mluvení a psaní), a také podle formy na mluvené a psané (Klímová, 2018; Šebestová, 2014). Právě kombinováním recepce s produkcí vzniká komplexnější řečová dovednost (Klímová, 2018).

Klímová (2018) a Šebestová (2014) považují psaní za jednu z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších řečových dovedností. Jedná se o náročnou „kognitivní dovednost, která zahrnuje nejen úroveň slov nebo věty, ale úroveň celého psaného diskurzu zahrnující a vykazující kohezi, koherenci, funkční a kontextuální aspekty“ (Šebestová, 2014, s. 37). Na školách se stále psaní používá spíše jako prostředek. Zároveň se upřednostňuje jeho povaha reprodukce (např. opisování, pořizování výtahů) před samotnou produkcí (Šebestová, 2014). Ur (2009) tvrdí, že ve srovnání s mluvením se na psaní kladou vyšší nároky. Liší se liší trvalostí, explicitností, hustotou lexikálního obsahu, odstupem, organizací, časovým rozsahem, standardem jazyka, množstvím a důležitostmi (viz Tabulka 1) (Ur, 2009; Nuan, 1991).

Tabulka 1

*Odlišné znaky mluvení a psaní podle Nuan (1991)*

	<i>MLUVENÍ</i>	<i>PSANÍ</i>
<i>trvalost</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pomíjivé – plyne v reálném čase</li> <li>- posluchač musí následovat rychlost mluvčího</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pevně stanovené a ustálené</li> <li>- kdokoliv to zpětně může přečíst podle individuálních potřeb</li> </ul>
<i>explicitnost</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nemusí být plně explicitní</li> <li>- roli může hrát i představivost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyžaduje stanovení okolností</li> <li>- výraznější explicitnost</li> </ul>
<i>hustota obsahu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- přenášení informace pomocí více slov – zředění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mnohem hustější</li> </ul>

<i>odstup</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- často bezprostřední interakce s přítomným posluchačem</li> <li>- možnost okamžité reakce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- odstup v čase a prostoru</li> <li>- pisatel často pracuje sám bez okamžité reakce čtenáře</li> </ul>
<i>organizace</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- často improvizace</li> <li>- změny mohou vznikat v průběhu – autor se může opravovat, dovysvětlovat atp.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- často organizované a důkladně formulované</li> <li>- obsahuje více gramatických pravidel a žádá větší preciznost a formálnost</li> </ul>
<i>časový rozsah</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rychlejší</li> <li>- o něco náročnější na zpracování a pochopení posluchačem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pomalejší, ale často snadněji srozumitelné</li> <li>- čas na opravu a přehodnocení obsahu před zveřejněním</li> </ul>
<i>standard jazyka</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- může užívat dialekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drží se obecně akceptovatelného standardu</li> </ul>
<i>osvojení</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mluvený jazyk si osvojujeme převážně intuitivně</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ve většině případů se musí záměrně učit</li> </ul>
<i>množství a důležitost</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- delší (často obsahuje více slov)</li> <li>- častější použití</li> <li>- důležitější pro fungování ve společnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stručnější</li> </ul>

Klímová (2018) zdůrazňuje jeho důležitost v každodenním životě a pro rozvoj dalších důležitých lidských funkcí. Neexistuje jednotný postup výuky psaní, je to proces, který si žádá maximum individualizace jak ze strany žáka, tak ze strany učitele (Ur, 2009). Příkladem metody, která často vede k motivaci žáků ke psaní, je „tvůrčí psaní“, které má dle Klímové (2018, s. 11) např. tyto výhody:

- napomáhá k jazykovému rozvoji na všech úrovních; vyžaduje totiž od žáka, aby s jazykem zacházel zajímavě a náročně při vyjadřování jedinečných vlastních názorů;

- vyžaduje ochotu hrát si s jazykem;
- více se soustředí na pravou hemisféru mozku, která je zaměřena na pocity, intuici a hudebnost.

Dále se tvůrčím psaním se dlouhodobě zabývá Fišer (např. 2001, 2012), Jonák (např. 2022) a Vysoká škola kreativní komunikace vydávající různé publikace na dané téma (např. 2013).

Jak je zmíněno výše, psaní má obrovský význam pro rozvoj jedince, přitom se s pojmem „pisatelská nebo také písarská gramotnost“ v odborné literatuře téměř nesetkáme. Je to možná proto, že se často řadí pod čtenářskou gramotnost. Laufková (2018, s. 56) podotýká, že tak či onak rozvoj obou gramotností „jde ruku v ruce“ zároveň s rozvojem receptivních a produktivních řečových dovedností. Odkazuje se na rozbor výsledků PISA, ze kterého vychází najevo, že „čeští patnáctiletí žáci měli nejnižší úspěšnost ve srovnání se svými vrstevníky v otevřených otázkách s tvorbou odpovědi, v nichž bylo zapotřebí formulovat odpověď vlastními slovy (produktivní řečové dovednosti)“. Pozitivní je, že právě pisatelská gramotnost by se měla objevit jako zásadní téma v rámci plánované revize RVP.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Viz dokument Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2024, 23. února).

## 2 Emoční inteligence a gramotnost

„Člověk se může těšit z bohatšího, plnějšího života, když si lépe uvědomuje a ovládá své emoce i emoce ostatních“ (Schultze, Roberts, 2007, s. 46).

Goleman (2011, s. 260) vysvětluje pojem „emoce“ jako „označení pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů, a také řady pohnutek k určitému jednání.“ Také Nakonečný (2012) a Pfeffer (2003) zdůrazňují fyziologickou a sociální potřebu emocí. Podle nich emoce vysílá určitý impuls k jednání, které je ale námi ovlivnitelné. Impuls jednání, který emoce dává, může člověk kontrolovat, což je považováno za důležitou lidskou dovednost pro udržení fungující, spolupracující společnosti. Dle Golemana (2011) a Nakonečného (2012) existuje čtná škála emocí a citových reakcí, a kromě toho ještě obrovské množství jemných citových odstínů, které ani nelze pojmenovat. „Emoce je širší pojem než cit – u citu stojí v popředí osobní vnitřní zážitek“ v momentálním čase (Pfeffer, 2003, s. 30). Nálady jsou naopak delšího trvání než emoce (Goleman, 2011). Všechny emoce jsou protikladné (např. radost – smutek) a založené na kognitivním zpracování právě probíhající situace (Nakonečný, 2012). Člověk si díky nim vše snadněji zapamatuje (tzv. „emoční paměť“) a prokazatelný je také „vliv emocí na myšlení: silné emoce mohou vést k útlumu rozvahy. Emoce rozhodují o tom, co se naučíme, co si zapamatujeme, co učiníme, po čem toužíme, vystupují jako složky naší motivace, našeho myšlení, našich vzpomínek a vyznačují se v tomto smyslu určitou autonomií“ (Nakonečný, 2012, s. 101).

Pfeffer (2003) a Šolcová (2018) rozlišují 8 základních emocí: smutek, strach, vztek, radost, důvěru, znechucení, očekávání a překvapení. Goleman (2011) podotýká, že takových klasifikací existuje více, a sám se na žádnou přímo nepřiklání. Raději se drží pojmu „univerzální emoce“, který reprezentuje 4 zástupce: strach, zlobu, smutek a potěšení, které mají svůj specifický obličejový projev, a jsou tudíž rozpoznatelné všude na světě pouze pomocí stejné mimiky.

Poláková (2019, s. 20) přikládá důležitost věnování pozornosti rozvoji emocí u dětí, neboť „správné vnímání emocí vede k tomu, že dítě bude mít důvěru v sebe a okolní svět, což je

pro spokojený život zásadní“. Zároveň podotýká, že obzvláště v současnosti porozumění vlastním emocím vede k empatii a prevenci psychosomatických onemocnění.

## 2.1 Druhy inteligence

Výklady pojmu inteligence nebyly a stále nejsou zcela jednotné, proto i její měření prošlo několika změnami a zůstalo hned u několika variant své podoby. Přesto je inteligence považována za velmi podstatnou lidskou schopnost (Průcha et al., 2003; Sternberg a Kaufman, 1999; Šnýdrová, 2008). Šnýdrová (2008, s. 36–37) souhrnně definuje inteligenci „jako schopnost vyrovnat se s novou, neobvyklou situací, chápat vztahy a souvislosti mezi jednotlivými ději,“ zatímco Průcha et al. (2003, s. 88) pro co největší vykreslení nejednotnosti definic se opírá hned o hned dvě: „1. Podle Sternberga jde o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa. 2. Schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace.“

Základem měření inteligence je testování. Jedná se o předkládání standardizovaných podnětů vyžadujících „verbální či výkonové reakce zkoumaného jedince“ (Šnýdrová, 2008, s. 38). Dle předem stanovených kritérií se následně spočítá tzv. inteligenční kvocient (IQ). Vzorec pro výpočet IQ pracuje s mentálním věkem a chronologickým věkem zkoumaného jedince (viz Obrázek 2). Mentální věk udává mentální vyspělost podle výsledku v testování. Chronologický věk je biologický/kalendářní věk jedince. „IQ udává, nakolik se naměřené výkony odlišují od průměrného výkonu jeho věkové kategorie“ (Šnýdrová, 2008, s. 39).



## Obrázek 2

*Vzorec pro výpočet IQ podle Sterna (1911).*

$$IQ = \frac{\text{Mentální věk}}{\text{Chronologický věk}} \times 100$$

Dosavadní naměřené hodnoty IQ se průměrem pohybují kolem hodnoty 100 a „vyjadřují skutečnost, že mentální věk odpovídá věku chronologickému“ (Šnýdrová, 2008, s. 40). Hodnoty pod průměrem klesají k hluboké mentální retardaci a hodnoty nad průměrem dosahují až geniality (viz Tabulka 2).

## Tabulka 2

*Klasifikace naměřených hodnot IQ podle Šnýdrové (2008)*

<i>Naměřené IQ</i>	<i>Odpovídající označení</i>
menší než 20	hluboká mentální retardace
20-34	těžká mentální retardace
35-49	středně těžká mentální retardace
50-69	lehká mentální retardace
70-80	mírná duševní zaostalost
81-90	podprůměr
90-110	průměr
110-120	lehký nadprůměr
120-140	vysoký nadprůměr
větší než 140	genialita

Šnýdrová (2008) upozorňuje, že výsledky testů IQ se odrážejí od množství faktorů působících na jedince. Dnes již víme, že IQ nelze považovat za relevantní ukazatel úspěšného fungování v každodenním životě. Takové názory se začaly objevovat již v druhé polovině 20. století. Psycholog Howard Gardner, jehož jméno je s pojmem inteligence úzce spjato, přišel s Teorií rozmanitých inteligencí, která se zabývá myšlenkou,

že člověk oplývá více druhy inteligence podle svého potenciálu a vlivu kultury. které představují různé „dimenze myšlení“. „Přesná povaha a šíře všech těchto intelektových „dimenzí nebyla ještě uspokojivě stanovena a neustálil se ani přesný počet inteligencí“ (Gardner, 2018, s. 42). Ve své publikaci Gardner (2018) představuje 7 druhů inteligence:

- jazyková inteligence
- hudební inteligence
- logicko-matematická inteligence
- prostorová inteligence
- tělesně-pohybová inteligence
- personální formy inteligence (v současnosti často dělené ještě na intrapersonální a interpersonální inteligenci)

Právě personální formy inteligence obsahují emoční i sociální složku.

### **2.1.1 Intrapersonální inteligence**

Intrapersonální inteligenci vymezil Gardner v rámci své „Teorie rozmanitých inteligencí“ (viz výše). Od ostatních forem inteligence se v několika ohledech výrazně odlišuje. Smagorinsky (1995, s. 21) ji popisuje „jako schopnost hledat v sobě sebe za účelem sebepoznání a porozumění.“ Gardner (2018, s. 310) dodává, že základem je schopnost rozlišovat mezi pocitem libosti a pocitem bolesti, a na základě tohoto rozlišení se do situace více zapojit nebo naopak se raději stáhnout.“ S intrapersonální inteligencí se člověk už narodí. Právě díky ní dokážeme rozpoznávat své vlastní emoce. Abychom dokázali porozumět sobě, musíme porozumět i ostatním a obráceně. Z tohoto důvodu jsou intrapersonální a interpersonální inteligence (zabývá se chováním, city a potřebami ostatních) úzce propojené a na sobě závislé. Obecně platí, že v období nástupu žáka do školy již „zřetelně vnímá hranice mezi sebou a ostatními a mezi vlastním názorem a názory jiných lidí“ (Gardner, 2018, s. 320).

## 2.1.2 Emoční inteligence

Na rozdíl od IQ, je „emoční inteligence“ poměrně nově zavedený pojem. Roku 1990 ho poprvé použil Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity. Do veřejného povědomí se dostal ale až díky knize psychologa a novináře Daniela Golemana v roce 1995 (Pfeffer, 2003; Shultze, 2007; Shapiro, 2014). Dá se říct, že se určitým způsobem jedná o návaznost na Gardnerovo dílo. Ten toto téma sice otevřel a uznával důležitost citových a mezilidských schopností, ale úlohou cítění se nikdy detailněji nezabýval „a spíše se soustředil na kognitivní chápání citů“ (Goleman, 2011, s. 204). Až Goleman se zabýval tím, jak je inteligence obsažena v emocích do hloubky, a hledal konkrétní postupy, jak ji tam můžeme vnést.

Definice emoční inteligence je nejednotná. Většina autorů se ale shoduje, že se jedná o schopnost vyznat se v emocích a v případě potřeby je dokázat regulovat (Goleman, 2011; Shapiro, 2014; Pfeffer, 2003). Označuje pocity a s nimi spojené myšlenky, psychické a fyzické stavy (neboť jedny s druhými úzce souvisí), a také řady pohnutek k určitému jednání (Goleman, 2011; Pfeffer, 2003). „Vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj emočních a sociálních schopností“ (Pfeffer, 2003, s. 12). Mnohočetné výzkumy emoční inteligence vykazují značný význam pro výchovu a vzdělávání, který přesahuje i do pracovního procesu a do mezilidských vztahů (Lawrence, 2014). „Citové schopnosti jsou vyšším nadáním, jež rozhoduje o tom, jak dobře dokážeme použít ostatní svoje schopnosti, včetně logického myšlení“ (Goleman, 2011, s. 41). Goleman (2011, s. 47–48) uvádí 5 emočních (a sociálních) schopností, které považuje za podstatné aspekty emoční inteligence:

- sebeuvědomění (znalost vlastních emocí);
- zvládání emocí (nakládání se svými emocemi tak, aby odpovídaly situaci);
- schopnost sebemotivace (zapojení emocí do snažení);
- empatie (vnímavost k emocím druhých);
- umění mezilidských vztahů (schopnost konstruktivně jednat s lidmi)

Goleman (2011) a Shapiro (2014) tvrdí, že se lidé ve svých schopnostech různí a jednotlivé složky na sobě nemusí být plně závislé (tudíž každý může vynikat v něčem jiném). Základem je vrozené uspořádání nervového systému, s čímž se ale dle neurologických výzkumů dá následně pracovat. Shapiro (2014) za nejvhodnější dobu pro tvarování emočních schopností považuje předškolní a školní věk. Zároveň dodává, že i v dospělosti se dá změnit s větším úsilím dosáhnout. „Každá naše citová vlastnost je do značné míry tvořena návykem, a proto je v naší moci, pokud vyvineme určité úsilí, změnit svoje reakce k lepšímu (Goleman, 2011, s. 219).“

Právě genetická zatíženost je asi výraznějším rozdílem mezi IQ a EQ (dohodnutá zkratka pro emoční kvocient hodnotící emoční inteligenci) (Shapiro, 2014). Goleman (2011) a Lawrence (2014) také podotýkají, že „na rozdíl od notoricky známého testování IQ doposud neexistuje žádný písemný test, jenž by určoval výšku emoční inteligence“ (Goleman, 2011, s. 221). Emoční dovednosti se s těmi rozumovými nijak nevylučují spíše se vzájemně doplňují (Shapiro, 2014). Šnýdrová (2008, s. 43) se pokusila pojmy reprezentující kognitivní inteligenci s pojmy spojenými s EQ porovnat (viz Tabulka 3). Goleman (2011) zdůrazňuje několikanásobně výraznější vliv EQ než IQ, což Shapiro (2014) a Pfeffer (2003) utlumují tvrzením, že význam EQ je sice nevyvratitelně obrovský, ale to neznamená, že bychom měli zcela zanevřít na rozvoj IQ.

Tabulka 3

*Srovnání pojmů EQ-inteligence a IQ-inteligence podle Šnýdrové (2008, s. 43)*

<i><b>IQ-inteligence</b></i>	<i><b>EQ-inteligence</b></i>
snaha rozpoznat mysl	snaha vytvářet smysl
logické rozhodování	metoda pokusu a omylu
práce s tvrdými fakty	práce s „měkkými informacemi“
analytický přístup k problému	celostní přístup k problému
vedení rozumem	vedení pocity, intuicí
převažuje práce levé hemisféry	převažují práce pravé hemisféry
zvažování situace	spontánní rozhodnutí

<i><b>IQ-intelligence</b></i>	<i><b>EQ-intelligence</b></i>
zdůraznění myšlení	zdůraznění citu
zkoušet, ověřovat	věřit ve správnost vlastního rozhodování
soustředění na slova a čísla	soustředění na lidi a situace
tendence k izolaci	zapojení do společenských činností
rozum	cit
vzdělávání	vývoj emocí

Dále je potvrzená psychosomatika zdravotních problémů, tedy to, „že tělo a psychické prožitky jsou spolu provázanější“ (Poláková, 2019, s. 21). Z řady výzkumů zřetelně vyplývá, že duševní zdraví dětí a dospívajících se zhoršuje. Lze to pozorovat i na alarmujících statistických údajích, kde rostou počty dětí páchajících sebevraždu, nebo např. odsouzených za těžký zločin. Nemluvně o neustále se zvyšujícím počtu výskytu depresí a úzkostných poruch (Shapiro, 2014; Pfeffer, 2003). „Duševní deficity v oblasti vnímání sebe a druhých, v oblasti vlastního sebevědomí a komunikace s druhými lidmi totiž velice úzce souvisejí s nárůstem násilí“ (Pfeffer, 2003, s. 12) Shapiro (2014) proto zdůrazňuje rozvoj emoční inteligence jako cestu k zlepšení této situace, které považuje za nevyhnutelné. Bohužel stále se tomuto tématu prakticky věnuje opravdu minimum lidí.

## **2.2 Emoční oblast dítěte mladšího školního věku**

Souvislostmi a pravidly vývojových proměn jednotlivých oblastí lidské psychiky i celé osobnosti se zabývá vývojová psychologie. Psychický vývoj jedince je ovlivněn jak genetickými předpoklady, tak působením mnoha dalších faktorů, a právě z toho důvodu je každý jiný (Poláčková, 2018; Vágnerová a Lisá, 2021).

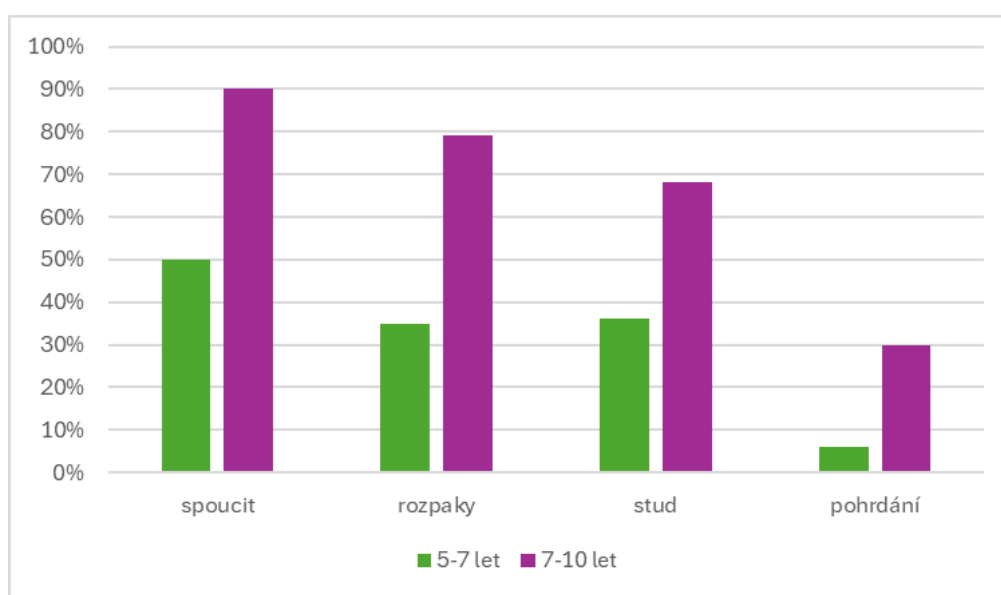
Vývojovou etapu nazývanou jako „mladší školní věk“ Průcha (2003, s. 126) definuje jako: „věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. - 4. ročník školní docházky).“ Vágnerová a Lisá (2021) dělí školní věk na raný školní

věk (cca od 6 do 9 let), střední školní věk (cca od 9 do 11 až 12 let) a starší školní věk (cca od 11 až 12 do 15 let). Období Průchova mladšího školního věku se tedy s pojmy dle Vágnerové s Lisou přibližně shoduje v raném a středním školním věku. Vzhledem k častějšímu výskytu Průchova názvosloví v odborných publikacích bude v této práci pro období shodující se přibližně s prvním stupněm základního vzdělávání dále používán pojem mladší školní věk.

Poláčková (2018, s. 154) tvrdí, že „dosažení určitého stupně emoční regulace v předškolním věku bývá považováno za lepší ukazatel připravenosti na školní docházku než naměřené IQ, schopnost jednoduchých početních úkonů či dovednost čtení.“ V současném stavu školství reálně funguje spíše posuzování dosažení úrovně dovedností a schopností potřebných pro výkonnost ve škole. Poláčková (2018) se ale shoduje s Vágnerovou a Lisou (2021), že „celková psychická zralost“ je nepostradatelnou součástí pro přechod dítěte z předškolního do školního prostředí. Schopnost regulovat vlastní emoce je „ukazatelem zralosti pro školní práci“. Po žákovi je vyžadováno, aby kontroloval své vlastní chování i emoce a vhodně přistupoval k učiteli a jeho požadavkům. Regulace emocí „indikuje určitou úroveň pozornosti a koncentrace, schopnosti plnit úkoly a odložit okamžitá přání či potřeby, naznačuje součinnost volných, afektivních a kognitivních procesů“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 270).

Mladší školní věk nejvíce formuluje rozvoj emoční stability a seberegulace (Petrová a Plevová, 2018; Poláčková, 2018; Vágnerová a Lisá, 2021). Vágnerová a Lisá (2021, s. 319) se přiklánějí k termínu „fáze citové vyrovnanosti“. Jedná se především o „ústup lability a impulzivity, stejně jako slábnutí egocentrismu“ Petrová a Plevová (2018, s. 58). Žáci se začínají lépe orientovat ve svých emočních prožitcích a emocích druhých. Jedná se o schopnost nejen rozpoznat pocity, ale i je dokázat popsat, což je propojené i s rozvojem kognitivních funkcí (Vágnerová a Lisá, 2021). Koncem mladšího školního věku se objevuje pochopení existence tzv. ambivalentních citů (tj. „dítě začíná chápat širokou škálu citů, jejich kvalitu i vnější výraz, rozumí skrývání emocí a modulaci jejich výrazů“ (Petrová a Plevová, 2018, s. 59), což vede ke komplexnějšímu chápání emocí jako takových. Žák je schopen vnímat koexistenci různých pocitů a jejich překryv bez ohledu na polaritu (Petrová a Plevová, 2018; Vágnerová a Lisá, 2021). Vágnerová a Lisá (2021,

s. 320) tvrdí, že žáci „dovedou uvažovat decentrovaněji a jsou schopni nahlížet na situaci z různé perspektivy a propojit více aspektů dané situace“. Začínají si uvědomovat, že každý prožívá danou situaci jinak, což souvisí s rozdílnými životními zkušenostmi a názory (emoční paměť). Zlepšuje se porozumění emocí jiných lidí, „což souvisí s poklesem kognitivního egocentrismu“ a rozvojem empatie (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 321).



**Graf 1**

*Nárůst schopnosti správně rozlišovat různé emoce, které prožívají postavy v příběhu.*

*(Vágnerová a Lisá, 2021, s. 332)*

Žák se stává součástí nové sociální skupiny a postupně začíná chápat souvislost emocí se vztahy – některé jako zdroj opory, některé nejistoty a strachu (Vágnerová a Lisá, 2021). Oporou už nebývají pouze rodiče, ale i někteří vrstevníci. „Možnost sdílení emocí, ať už pozitivních nebo negativních, s jinými lidmi, především s vrstevníky, přispívá k lepší orientaci v emoční oblasti“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 323). Petrová a Plevová (2018) vyzdvihují sociální obratnost jako klíčovou vlastnost pro školní adaptaci a tvrdí, že konkrétní sociální zkušenosti žáka, formují jeho další emocionální vývoj. Žáci cíleně usilují o zanechání „pozitivního dojmu u osob, na kterých jim záleží (simulují radost,

zájem) a eliminují negativní situace“ (Poláčková, 2018, s. 158). Mnohé výzkumy potvrzují, že například vztekli jedinci jsou častěji odmítáni kolektivem. Žáci se učí kooperaci a zvládání soutěživosti (Petrová a Plevová, 2018).

Sociální interakce a vztahy tvarují žákovo sebepojetí (Poláčková, 2018). Dochází k určitému potvrzování jeho kvalit. Petrová a Plevová (2018, s. 59) upozorňují na důležitost kladného sebehodnocení, „které je pro duševní výkonnost i celkové zdraví dítěte velmi významné.“ Jeho „vlastní identitu“ signifikantně formuluje názor vrstevníků a úspěšnost ve škole. Žáci jsou vystaveni řadě očekávání a nároků nejen na výkonnost – „jestliže se dítě chová v souladu s těmito očekávanými, je odměňováno, nerespektuje-li očekávání, je odmítáno“ (Petrová a Plevová, 2018, s. 60). Poláčková (2018) souhlasí, že právě z takového tlaku na žáka se může dostavit pocit méněcennosti, nedostačivosti, bezmocnosti, úzkosti nebo až apatie. Měl by zažít pocit úspěchu z investice do vlastního snažení, protože „prožitek úspěšnosti posiluje sebejistotu“ a pocit sebeuspokojení (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 323).

Vývojová psychologie ukládá škole úlohu rozvíjet psychický vývoj jedince přes jeho dosavadní (především genetické) základy. Období mladšího školního věku prokazatelně nejvíce formuje rozvoj emoční stability, seberegulace, sebepojetí a sociální interakce žáka. Vše je se sebou úzce propojeno a odvíjí se od sebe. Za vlivný faktor lze považovat nový sociální status žáka.

### **2.3 Emoční versus emocionální gramotnost**

Emoční nebo také emocionální gramotnost (dále jen jako emoční gramotnost) dle Bajgarové (2019) vzešla z konceptu emoční inteligence. Stuchlíková (2007) objev tohoto pojmu zařazuje spíše paralelně s emoční inteligencí, a ne jako její následný produkt. Obě se shodují na tom, že emoční gramotnost zahrnuje téměř stejné oblasti. Rozdíl tkví v pojetí jednotlivých pojmů: „emoční inteligence je chápána spíše jako dispoziční rys, který lze měřit, kdežto emoční gramotnost je pojímána jako soubor dovedností, které lze rozvíjet“ (Bajgarová, 2019). Bajgarová (2019), Goleman (2011) i Stuchlíková (2007) považují



emoční gramotnost jako soubor schopností a dovedností umožňující prožívat, vyjadřovat, rozpoznávat, regulovat a využívat emoce ke svému prospěchu a k sociální adaptaci. Bajgarová (2019) tvrdí, že se rozvíjí na základě geneticky a biologicky určeného temperamentu v kontextu rodičovské výchovy. Mnohé výzkumy již potvrdily, že dalším výrazným faktorem pro utváření a modelování emoční gramotnosti je i škola. Z pohledu pedagogiky je emoční gramotnost způsobem, jak žáky naučit body zmíněné v definici výše a také jim pomoci vytvořit jakousi emocionální odolnost umožňující překonávat příkoří života i s emocionálními tlaky s tím spojenými a „vyjadřovat emoce sociálně přiměřeným způsobem“ (Bajgarová, 2019). Je tedy zřejmé, že úzce souvisí s prohlubováním sociálních schopností člověka, což se zdá být nejvhodnější právě v období mladšího školního věku. Poznatky, které si zde žák pravidelně v průběhu let osvojuje, jsou malé, ale významné. „Nesčetným opakováním určitých zážitků dojde k posílení určitých nervových spojení a k vytvoření automatických návyků, které je pak možné použít ve chvílích frustrace, smutku nebo ohrožení“ (Goleman, 2011, s. 237).

Do emoční gramotnosti se dle Bajgarové (2019), Hassonové (2015) a Stuchlíkové (2007, s. 393) obecně dají zařadit tyto kompetence:

- emocionální sebeuvědomování (neboli porozumění svým emocím i emocím druhých) včetně chápání příčin emocí a schopností diferenciací mezi nimi);
- schopnost vyjadřovat emoce situačně a kulturně přiměřeným způsobem (regulace emocí);
- schopnost zadržet a modulovat prožívanou emoci;
- schopnost komunikace emocionálních obsahů a empatie;
- osobní rozhodování, při němž si uvědomujeme, co si myslíme a co cítíme, usměrňování sociálních vztahů (včetně dovednosti analyzovat a řešit problémy, budovat vztah a spolupracovat)

Existuje mnoho slov popisujících emoce, i když ne vždy musí jeden název nést stejný význam pro různé jedince. Slova však nejsou jediným způsobem, který člověk využívá – mluví za nás také řeč těla (výraz tváře, postoj, dotek), tedy využíváme tzv. „neverbální komunikace“ (Hassonová, 2015; Nakonečný, 2012). Obecně je dokázáno, že

prožívání různých situací a emocí s nimi spojených je u lidí velmi odlišné, a proto je pro mírumilovné soužití na zemi extrémně důležité „pochopit, jak a proč lidé prožívají konkrétní emoce v konkrétních situacích a jak emoce ovlivňují sociální dynamiku“ (Hassonová, 2015, s. 28).

Nakonečný (2012) přidává význam sebemotivace a spolu s Golemanem (2011, s. 242) přidává i bod o mezilidských vztazích – součástí emoční gramotnosti je i to, že se žáci „učí naslouchat druhým a klást jim otázky, ale také rozlišovat mezi tím, co někdo říká nebo dělá, a vlastními reakcemi a pocity.“ Vše je provázáno se vším a úzce spolu souvisí. „Libovolný jednotlivý aspekt emoce (fyzický, kognitivní či aspekt chování) může ovlivnit ty ostatní“ (Hassonová, 2015, s. 28).

Existuje mnoho strategií, které lze pro rozvoj jednotlivých složek využít, ale ne každá musí nutně fungovat stejně na různé emocionální situace. (Hassonová, 2015). Všichni autoři se shodují na klíčové roli sdílení a rozhovoru. Hassonová (2015) a Nakonečný (2012) uvádí zvládnutí vlastních a cizích emocí jako základ práce s nimi. Považují za nutné své emoce co nejhluběji pochopit a být jim plně otevření (i těm negativním), abychom s nimi dokázali vhodně pracovat. Dále je podstatné si uvědomit, že „všechny emoce jsou nějakým způsobem“ (Hassonová, 2015, s. 89). Společnost dlouhá léta odsuzovala projevy negativních emocí navenek. Stále je existuje i řada negativních asociací spojených s projevem emocí. Často se trestá hněv nebo pláč, což vede akorát k ukotvení mínění, že existují nevhodné emoce. Ignorování či potlačování emocí vede akorát k tomu, že se projeví později nebo jiným způsobem (Hassonová, 2015). Goleman (2011), Nakonečný (2015) i Stuchlíková (2007) varují, že některé nedostatky v emočních a sociálních dovednostech vedou k nárůstu výskytu kriminality a psychických problémů (deprese, úzkost, poruchy příjmu potravy atd.), což dokazují i statistická data různých výzkumů. Díky úzkému propojení mysli, emocí a těla je prokázán nepříznivý vliv hněvu, úzkosti a deprese na lidské zdraví (Nakonečný, 2015). Bajgarová (2019) dodává fakt, že emoce výrazně ovlivňují proces učení, takže i školní úspěšnost jedince.

### 3 Rozvoj emoční gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ

Svoboda moderní doby s sebou nese obrovské břímě zodpovědnosti, kterému bychom měli nové generace učit. Přes nepřehlédnutelné klady zapojení emoční gramotnosti do kurikula, to stále valná většina škol stále přehlíží. Důvodem je hlavně velké množství učiva, které učitelé musí stihnout probrat a je pochopitelné, že tato otázka není v jejich rukou. „Vzdělávací instituce by měly věnovat větší pozornost nejen utváření pozitivního emocionálního klimatu, ale i utváření emoční gramotnosti a rozvoji emoční inteligence“ (Stuchlíková, 2007, s. 394), což žáky lépe připraví do života. Gardner (2011) tvrdí, že rozšířením emoční výchovy do škol by se změnila role této vzdělávací instituce v životech žáků.

Vzdělávací systémy mohou posilovat aspekty emoční inteligence u žáků (viz kapitola 2.1) a tak nejen vychovávat lepší občany, ale i výrazně ovlivnit i školní úspěch (Shultze, Roberts, 2007). Emočním návykům lze žáky učit i každodenními situacemi nebo tím, že budou pozorovat příkladné chování učitele. Když učitelé např. přehodnotí způsob řešení kázeňských problémů, nabízí žákovi příležitost pochytit další dovednosti - „například umění ovládat vlastní pohnutky a impulsy, schopnost vysvětlovat své pocity či schopnost řešit konflikty“ (Goleman, 2011, s. 245). Učitel by se měl věnovat emocionálním stavům dětí, učit je slovní zásobě pro emoce a respektovat individuální prožívání. (Harper, 2016). Žáci by se měli učit empatii, nesoudit, mít snahu pochopit myšlenky, chování a emoce druhých, a především by měli zvládat nesoudit (Hassonová, 2015).

Nikolajeva (2013) a Harper (2016) na základě výzkumu vyzdvihují funkci literatury v otázce rozvoje emoční gramotnosti. Přestože byla literatura doposud používána především k rozvoji čtenářství a kognitivních znalostí, jedná se také o nástroj přiblížení empatie a dalších složek emoční inteligence žákům.

### 3.1 Volba vhodné literatury

„Čtení knih je vždy spojeno s emocemi, které v lidech knihy vyvolávají“ (Mikšíková, 2019, s. 28). K porozumění příběhu je nutné si dokázat představit, že postavy mají své vlastní prožívání, myšlenky a emoce (Segi Lukavská, 2018). Právě toho lze v rámci literární výchovy na školách využít. Prostřednictvím příběhů a jejich utváření obrazu světa a určitého řádu s pravidly se žáci učí sociálně-emocionálním dovednostem (např. budování empatie a tolerance) a dovednostem v oblasti řešení problémů a konfliktů v reálném světě (Harper, 2016 a Váchová et al., 2015). Principiálně jde o to, že mladší žáci mají „omezenou životní zkušenost s emocemi“ a fiktivní příběhy vytváří situace, „ve kterých jsou emoce simulovány“ (Nikolajeva, 2013, s. 250). Literatura tedy žáky připravuje na reálný život, což potvrzuje i řada výzkumů. Psychologové k popsání dětského porozumění lidského prožívání emocí používají termín „teorie mysli“, což úzce souvisí i s chápáním narativu (Segi Lukavská, 2018). Harper (2016), Mikšíková (2019) a Váchová et al. (2015) tvrdí, že četba může podpořit i rozvoj morálního citění jedince, což ale úzce souvisí s výběrem díla. Harper (2016) za nejdůležitější funkci knih to, že dokážou ujistit žáky čelící životním výzvám o správnosti jejich vlastních pocitů, mohou a přinášejí možná řešení jejich vlastních problémů pomocí ztotožňování se s postavami včetně mechanismů, jak mohou danou situaci zvládnout. Nejnovější poznatky kognitivní vědy ale podotýkají, že cílem není se ztotožnit s postavou, ale udržet si odstup, neboť příliš hluboké ponoření se do postavy se ukazuje jako škodlivé a postrádající estetickou hodnotu. Navíc, v takovém případě nedochází k poznávání nových zkušeností, jen k promítání těch vlastních, což často nebývá ani tolik uspokojující. Při použití přímé identifikace nezískáme náležitý odstup a nemůžeme emoce objektivně posoudit. Čtenáři by měli být schopni užívat empatické identifikace (Segi Lukavská, 2018; Nikolajeva, 2014). Nikolajeva (2014, s. 85) definuje empatickou identifikaci jako žádoucí sociální dovednost, „která zahrnuje schopnost porozumět myslím ostatních lidí, aniž byste sdíleli jejich názory nebo, což je důležitější, jejich emocionální zážitky. Empatie totiž nevyžaduje souhlas.“

Stuchlíková (2007) se opírá o výzkum, ze kterého vyplývá, že si žáci zapamatují více chování založeného na emocích, a to především díky práci s příběhy, kde se explicitně objevovalo pojmenování emocí. K tomu jim také pomáhá strategie propojování – viz

čtenářské strategie (např. Vala, 2017; Koželuhová, 2020). Hledání souvislostí obecně může žákům pomoci je zároveň propojovat, a tím je vést k hlubokému porozumění, které má mj. potenciál udržet si informace v dlouhodobé paměti (srov. Willingham, 2023). Práci s takovou literaturou tedy Stuchlíková (2007) pro vývoj emocí doporučuje, narozdíl od takových děl, kde je nutné vyvozovat z děje a z konkrétních situací prožívaných hrdiny. Harper (2016) taktéž vyzdvihuje funkci literatury nabídnout čtenáři řadu jazyků, které popisují emoce. Zatímco Váchová et al. (2015, s. 102) považuje příběh sám o sobě jako zdroj se schopností rozvíjet „celou osobnost dítěte, a to po stránce kognitivní, sociální a emocionální“. Přílišnou explicitností by žák přišel o možnost naplno využívat vlastní představivosti. Harper (2016) a Nikolajova (2013) vyzdvihují funkci knih obrázkových, které mohou sloužit k ilustraci výrazů spojených s popisky. Jejich výzkumy se orientují spíše na předškolní vzdělávání, což může být vnímáno jako vlivný faktor při rozhodování vzhledem k omezené schopnosti dětí mladších 7 let číst, ale Nikolajeva (2013) tuto domněnku vyvrací s tvrzením, že přece i některá ceněná literární díla pro dospělé čtenáře jsou tvořena pouze ilustracemi. Segi Lukavská (2018) zastává názor, že obrázkové knihy se zabývají spíše dějem než jemnou diferenciací emocí a pocitů postav. Emoce zde jsou podle ní identifikovatelné pouze z výrazu obličeje.

Jako vhodný žánr pro rozvoj emoční gramotnosti se často uvádí pohádka. Jak již bylo zmíněno, dětem chybí zkušenosti s některými emocemi a životními situacemi, se kterými se člověk jistě během života setká. Tento literární žánr dle Váchové et. al. (2015, s. 102) pracuje s existenciální úzkostí, těžkým rozhodováním, se strachem a pocitem osamělosti, a to s úmyslem dát dítěti možnost si to prožít bezpečně skrze fiktivní příběh. Navíc pohádka přináší určité ujištění, že i v životě kolem sebe máme lidi, na které se můžeme obrátit, když potřebujeme pomoc. Jiní autoři, jako například Harper (2016) a Nikolajeva (2013), nepokládají za podstatný výběr žánru, ale obsahu. Hrdiny by měly být co nejvíce autentické postavy s existujícími lidskými problémy (někdy i s řešeními a modely zvládnání takových situací) a dynamickou dějovou linkou. Wesling (2008) je zastáncem využívání příběhů s dynamickým vysvětlením předloženým žákům napřímo. Nelze vynechat ani zásadní faktor výběru, a to, aby byl příběh pro žáky atraktivní a podpořil jeho motivaci

ke čtení. Učitel by tedy měl kolektiv dobře znát a volit text vzhledem k věku a povaze třídy, se kterou pracuje (Váchová et al., 2015).

Neexistuje žádný konkrétní seznam literatury, která by byla univerzálně vhodná pro všechny žáky. „Omezení výuky jednou danou učebnicí, čítankou nebo seznamem povinné četby může vést k demotivaci žáků a negativně ovlivnit jejich čtenářství,“ proto je třeba brát v potaz individualitu každého jedince a uvědomovat si, že tatáž kniha může „v každém kontextu, době a třídě fungovat jinak, jednou lépe, jindy vůbec“ (Mikšíková, 2019, s. 13). Učitelé by proto měli věnovat úsilí a čas pečlivému výběru příběhů, které by pro jejich žáky mohly být přínosné. Měli by se orientovat v českém i zahraničním knižním trhu a držet krok s nejnovějšími publikacemi. Je nepřípustné, aby byly žákům předkládány příběhy, se kterými učitel nebyl dopředu dostatečně seznámen. (Harper, 2016; Mikšíková, 2019; Váchová et al., 2015). Práce s vhodnou literaturou umožňuje různé formy diskuse o různých tématech a situacích vyvolávajících emoce (Goleman, 2011 a Harper, 2016). Právě diskuse je považována za základní vstupní prostředek k prohlubování emoční gramotnosti, proto se dle Segi Lukavské (2018) jeví díla dvojznačná s možností rozdílného interpretování jako ideální. Žáci mají vzájemným sdílením svých myšlenek a pocitů šanci vidět rozdílné názory a emoce svých spolužáků (případně generačně staršího učitele) a naučí se je respektovat a využívat empatie. Dle Harpera (2016) existuje celá řada strategií, ze které mohou (nejen) učitelé čerpat. Jedná se o aktivity a postupy k vedení výše zmiňované diskuse, k rozvoji slovní zásoby žáků a k dalšímu rozvoji sociálně-emoční gramotnosti.

### **3.2 Pomůcky k rozvoji emoční gramotnosti**

Pomůcek k rozvoji emoční gramotnosti není mnoho. Často vznikají na základě kreativity učitele.

Nejčastěji se objevující pomůckou jsou **emoční nebo také komunikační karty**, které zmiňuje např. Poláková (2019) a Pfeiffer (2003). Existuje jich celá řada, primární cíl je ale veskrze stejný – usnadnit pojmenovávání a vyjadřování emocí beze slov. Množství konkrétních aktivit k využití je ale ohromné. Součástí balení bývá i návod s doporučením

a inspiracemi, jak karty používat. Trend těchto pomůcek se výrazně rozšířil, a v současnosti proto není žádný problém je sehnat i v české verzi a vybrat si hned z několika druhů. Příkladem emočních karet je sada *Život je život* od firmy B-creative. Karty jsou tvořeny pouze ilustracemi tučňáků zobrazovaných v různých situacích, které mohou vyvolat řadu asociací, vzpomínek a pocitů.

Příkladem komunikačních karet<sup>3</sup> mohou být obrázky s problémovými situacemi, ve kterých se žák může běžně ocitnout. Úkolem žáka je popsat znázorněnou situaci a jaké emoce to v něm nebo v postavách vyvolalo, případně jaké je řešení dané situace.

S tématem emocí běžně pracuje **Montessori pedagogika**<sup>4</sup>, která přichází s různými nápady na pomůcky, kterých lze taktéž využít. Jedná se ale především o aktivity s rozpoznáváním emocí nebo již zmíněné komunikační karty.

Harper (2016, s. 83) doporučuje využívat „Vennových diagramů, portrétů s otevřenou myslí, emotivních hádanek, kostek vzpomínek a pocitových linií a tvarů.“ **Emoční hádanky** jsou vhodné především do první a druhé třídy. Jedná se o dílky obličejů, které mají žáci složit a spojit s konkrétními emocemi (Harper, 2016). **Kostka emocí** zobrazuje šest různých emocí, které se dají přizpůsobit věku a povaze třídy. Lze ji využívat rozmanitě – od pojmenovávání po vyprávění příběhů nebo vlastních zážitků, se kterými se daná emoce může pojít (Harper, 2016; Pfeffer, 2003). **Pocitování linií a tvarů** je velmi kreativní metoda, jak lze žákům umožnit vyjádřit jejich emoce. Žáci propojují barvy s obrazy s emocemi. „Když dítě zažije silnou emoci, učitel ho povzbudí, aby emoci porovnal s tím, jak se ono – nebo postava v příběhu – cítí, a poté je znázornilo výběrem z různých uměleckých médií, jako je pastelka, barva nebo koláž“ (Harper, 2016, s. 85).

Za neméně významnou pomůcku lze považovat naučnou i populárně naučnou literaturu. Příkladem takových knih jsou například: *Co dělají pocity?* *Knihy pocitů*, *Mapa mých pocitů*, *Emušáci aj*,

---

<sup>3</sup> Příklad komunikačních karet viz: <https://insgraf.cz/17888/Obrazy-co-se-stalo/312004?c=6854>

<sup>4</sup> Dostupné Montessori pomůcky lze nalézt na: <https://montessorihracky.cz/cs/blog/doporuceni-a-recenze-produktu/jak-rozvijet-emoce-pomoci-hracek>

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 Cíle a výzkumné otázky praktické části**

Hlavním cílem této diplomové práce je návrh lekcí na základě modelu třífázového modelu učení EUR (tj. evokace, uvědomění a reflexe), které budou podporovat rozvoj emoční inteligence u žáků 1. stupně ZŠ, a to skrze vhodný výběr textu z literatury pro děti a volbu vhodných aktivit vycházejících z cíle lekce.

Následně budou všechny navržené lekce realizovány v průběhu hodin českého jazyka a literatury na prvním stupni ZŠ a reflektovány (jak vlastní sebereflexe, tak reflexe hospitujícího pedagoga, žákovská sebereflexe a obsahová analýza žákovských produktů).

Osobním cílem je potom rozšířit mezi pedagogy možnosti rozvoje emoční inteligence u žáků mladšího školního věku, a tím přispět k rozvoji emoční i čtenářské gramotnosti žáků.

Na základě výše stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

**VO1:** Jaké metody a strategie jsou vhodné k podpoře emoční gramotnosti žáků 1. stupně při rozvoji čtenářství?

**VO2:** Jaké jsou postoje a názory učitelů 1. stupně ZŠ k využití vybraných lekcí pro rozvoj emoční inteligence ve výuce k podpoře rozvoje emoční inteligence u svých žáků?

**VO3:** Jaké jsou nejčastější výzvy a překážky při implementaci modelových lekcí ve výuce na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů a jak lze těmto překážkám čelit?



## 5 Popis a realizace výzkumné části

Praktická část mé diplomové práce spočívala v návrhu lekcí, které by směřovaly prostřednictvím práce s literárním textem k rozvoji emoční gramotnosti žáků mladšího školního věku. Tyto lekce byly následně realizovány a reflektovány (evaluovány - srov. Hendl a Remr, 2017). K evaluaci 5 předem pečlivě navržených lekcí jsem využila autoevaluaci (sebereflexi) a formativní evaluaci, která zjišťovala kvalitativními přístupy zpětnou vazbu od hospitujícího pedagoga i od žáků (a to jak metodou rozhovoru, tak obsahové analýzy jejich produktů). Metody sběru dat jsou popsány v kapitole 5.2.

Kvalitativní přístup byl zvolen pro možnost získání hloubkového popisu menší sociální jednotky – třídy. V takovém případě „výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry“ (Hendl, 2016, s. 50). Aby to bylo možné, je nutné pracovat přímo v terénu s účastníky (v tomto případě žáky) výzkumu a sběr dat obvykle probíhá v delším časovém intervalu. „Zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 99). Výzkumník své závěry může probírat s účastníky výzkumu a jejich názory zohledňovat (Hendl, 2016). Takovýto přístup mi zajistil objektivnější pohled na realizaci lekcí, protože docházelo ke sběru většího množství detailních informací od různých typů respondentů a evaluace shrnuje výsledky všech zúčastněných (srov. Chrastina et al., 2015).

### 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl zvolen na základě účelového výběru, který Novotná et al. (2019) definuje jako tvorbu vzorku primárně dle povahy výzkumného problému. „Používá se ve výzkumech, v nichž je předmětem výzkumu nějaký (jasně vymezený) sociální jev či fenomén nějaké (jasně vymezené) skupině aktérů či lokalitě“ (Novotná et al., 2019, s. 294) Pro tento výzkum byla vybrána 3. třída na běžné základní škole s pestrým vzorkem žáků (různé povahové rysy, žáci se SVP atd.). Všichni žáci byli zapojeni do výuky stejnou měrou. 3. ročník lze považovat za první rok vzdělávání, kdy žáci plně ovládají písemný projev a nemají větší potíže při čtení, což je vhodná podmínka pro uplatnění široké škály

metod v navržených lekcích. Jednalo se o genderově heterogenní skupinu, která byla tvořena jak dívkami, tak i chlapci ve věku 8-9 let v celkovém počtu pohybujícím se mezi 17 a 19 žáků. Pedagogem třídy je mladá žena s tříletou praxí a specializací na tělesnou výchovu.

## **5.2 Metody sběru dat**

### **5.2.1 Zúčastněné pozorování**

Pozorování bylo realizováno druhým učitelem, který byl ve třídě při realizaci lekcí. Jednalo se tedy o zúčastněné pozorování, které se vyznačovalo reflektivním sledováním probíhajících lekcí „přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ především díky přímé účasti z pozice druhého učitele (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 178). Docházelo k přímé interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu (žáky). Sledovány byly autentické projevy žáků během výuky, které nešlo předem s přesností předvídat a předem určit rámec jednotlivých situací. Jednalo se tedy o nestrukturované pozorování (Švaříček a Šed'ová, 2007). Pro potřebu výzkumu byly lekce nahrávány na diktafon a následně přepsány a zpracovány.

### **5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Rozhovory (někde též interview) se rozdělují podle toho, jak moc jsou ze strany výzkumníka strukturované. Ve výzkumu této diplomové práce byl využit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, který částečně „sestavá z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět“ (Hendl, 2016, s. 177). Účel výběru právě tohoto typu rozhovoru bylo minimalizovat vliv tazatele na kvalitu rozhovoru, poskytnout všem respondentům stejné podmínky a sjednotit získaná data (Hendl, 2016 a Chráska, 2016).

Neexistují striktně daná pravidla efektivního rozhovoru, ale spíše doporučení. Hendl (2016) považuje za důležité, aby otázky byly „skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné“. Což souvisí s tím, že by svou formulací neměly předem vnucovat odpověď respondentům. Tazatel by si měl dokázat udržet svoji neutrálnost a zároveň být k respondentům vstřícný,

citlivý a svým postojem dokázat vytvořit vztah vzájemné důvěry, který ulehčí proces sdílení.

Pro získání co nejdetailnější a komplexní informace o studovaném jevu se vždy bezprostředně po ukončení lekce provedl skupinový rozhovor se 3 žáky po dobu přibližně 10-15 minut. „Žáci si mnohem více než dospělí citlivě uvědomují mocenské vztahy, učitel-žák, dospělý-dítě. Z těchto důvodů je snazší provádět rozhovor s žáky ve skupině, kdy nepanuje mocenská převaha“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 178). Autorka práce vedla rozhovor podle předem připravené struktury, která obsahovala následující otázky:

- Jak se ti dnes pracovalo?
- Jak se ti líbil úryvek, se kterým jsme dnes pracovali? Co tě na něm zaujalo nebo se ti naopak nelíbilo? Chtěl/a by sis ji sám/sama celou knihu přečíst? Proč? Jak Ti vyhovoval text a jeho délka? Četl se ti dobře? Jak bys ohodnotil/a ilustrace?
- Která aktivita Tě zaujala a čím?
- Jakou bys naopak vynechal/a a proč?
- Byla pro tebe nějaká emoce nová, předtím si ji neznal/a?
- Naučil/a ses dnes něco nového o svých emocích, jak se někdy cítíš, co někdy prožíváš?
- Uvědomil/a sis něco o tom, jak některé situace prožívají druzí?
- Co si z dnešní hodiny odnášíš – co ses naučil/a/uvědomil/a?

Následně byl proveden individuální rozhovor s paní učitelkou po dobu přibližně 10 minut. Autorka práce vedla i tento rozhovor podle předem připravené struktury, která obsahovala následující otázky:

- Zнала jste zvolenou knihu?
- Jak ji hodnotíte?
- Co si myslíte o zvolených ilustracích?
- Byl podle Vás úryvek vhodně zvolen?

- Jak hodnotíte příběh?
- Shrnuje příběh téma lekce?
- Jak hodnotíte délku příběhu?
- Je příběh vhodný pro danou věkovou skupin

## 6 Realizované lekce a jejich reflexe

### 6.1 Lekce 1: Mapy mých pocitů

#### 6.1.1 Příprava – Mapy mých pocitů

<u>Téma:</u>	Zvědomování pocitů – Mapy mých pocitů (Bimba Landmann)
<u>Časový rozsah:</u>	45 min
<u>Cíle hodiny:</u>	Žák vyjmenuje asociace s následujícími pocity: láska, smutek, žárlivost, stud, hněv, radost a strach. Žák vytvoří osobitou mapu pocitů na základě vlastních zkušeností spojenými s emocemi.

#### Plán hodiny:

<b>EVOKACE</b>	otevření prostředí emocí
<b>pomůcky:</b>	velký kus papíru, fix, ilustrace z knihy Mapy mých pocitů
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Žáci si spolu s učitelem sednou do kroužku na koberci. Společně se zamyslí nad tím, co to jsou pocity a jaké znají – vše zapisuje učitel na velký kus papíru. To nakonec učitel obtáhne linií, která představuje lidské tělo a zeptá se žáků, proč si myslí, že to udělal/a – pocity jako děj, který se odehrává uvnitř nás. Obtažení udělá s rozmyšlením toho, že je nutné nechat prostor uvnitř ještě pro závěrečnou reflexi.
2. Učitel žákům představí knihu Mapa pocitů. Na jedné mapě ukáže, jak vypadá a žáci diskutují, jak to souvisí s jejím názvem. Následně žáci zkouší odhadovat/předvídat i názvy jednotlivých zemí, podle toho, jak na ně působí.

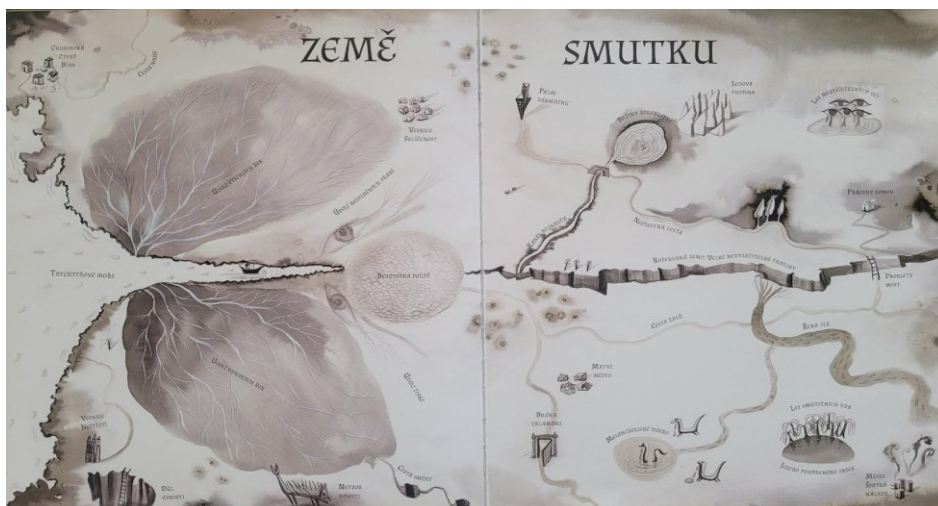
Prezentované mapy: Ostrov lásky, Země smutku, Země žárlivosti, Souostroví studu, Země hněvu, Země radosti, Země strachu

Obrázek 3  
*Souostroví studu.*



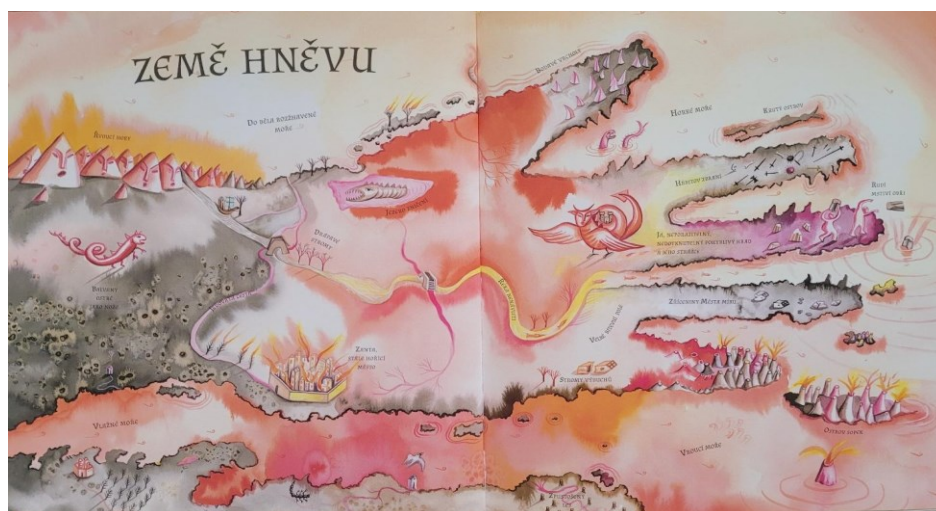
(Landmann, 2021)

Obrázek 4  
*Země smutku.*



(Landmann, 2021)

Obrázek 5  
Země hněvu.



(Landmann, 2021)

Obrázek 6  
Země strachu.



(Landmann, 2021)

Obrázek 7  
*Ostrov lásky.*



(Landmann, 2021)

Obrázek 8  
*Země žárlivosti.*



(Landmann, 2021)



Obrázek 9

*Země radosti.*



(Landmann, 2021)

<b>UVĚDOMĚNÍ</b>	zkoumání jednotlivých map pocitů
<b>pomůcky:</b>	kopie map pocitů z knihy, pokyny pro skupiny
<b>časová dotace:</b>	20 min

1. Učitel rozmístí po třídě 7 map pocitů – Ostrov lásky, Země smutku, Země žárlivosti, Souostroví studu, Země hněvu, Země radosti a Země strachu a rozdá každému jeden dílek skládačky. Úkol žáků bude najít všechny členy své budoucí skupiny s chybějícími dílky skládačky, společně ji složit, a podle obrázku tak i zjistit, k jaké mapě se mají přemístit. Až budou všichni na místě, učitel rychle zkontroluje, jestli vše sedí.
2. Každá skupina pracuje vždy s 1 mapou a dostane čas si ji podrobně projít. Při prohlížení se žáci budou držet pokynů, které každé skupině rozdá učitel.

## Obrázek 10

*Skládačky pro rozdělení do skupin.*



(zdroj vlastní)

### Pokyny pro skupiny:

1. Nejprve si celou dvoustranu dobře prohlédněte, přečtete nebo pojmenujte všechna místa na mapě, a přemýšlejte nad tím, proč asi vypadá tak, jak vypadá.
2. Zkuste si povídat o jednotlivých místech – proč jsou takto pojmenovaná, o čem vypovídají.
3. Povídejte si, kam rádi chodíte (na každé konkrétní mapě). Kam se vám moc nechce, ale občas se tam dostanete. Kam byste ani za nic nechtěli a jestli se vám někdy stalo, že jste se tam dostali apod.
4. Na papír zapiš, co tě zajímá, na co by ses autorky zeptal, pokud bys mohl.

*(Převzato z <https://mravencichuva.cz/metodicky-list-mapy-mych-pocitu/>)*

<b>REFLEXE</b>	společná reflexe
<b>pomůcky:</b>	kopie reflektivního listu pro každého
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Všichni se vrátí zpět na koberec spolu se všemi svými materiály. Skupina po skupině ukáže svou mapu a přečte, co by je ještě zajímalo. Společně se na to ostatní snaží najít uspokojivou odpověď.
2. Každý se skupiny vyplní krátký reflektivní dotazník.

## Obrázek 11

*Reflektivní dotazník.*

Jméno:
Co jsou to pocity <b>PRO MĚ?</b>
_____
_____
Co nového jsem se dnes dozvěděl?
_____
_____
Který pocit bych chtěl příště podrobněji poznat?
_____
Načrtni si svou mapu všech pocitů, které jsou ti blízké:
<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>

(zdroj vlastní)

### 6.1.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků

Už při první evokační aktivitě bylo z žakovských odpovědí zřetelné, že se s pojmem emoce doposud setkali jen zřídka. Na otázku „Co jsou podle vás emoce?“ s údivem padaly pouze jednoslovné (maximálně dvouslovné) odpovědi, ve kterých se ze základních emocí (dle dělení Pfeffera, 2003 či Šolcové, 2018) vyskytoval pouze smutek a radost. Objevily se odpovědi jako: „*plní nás to, je to vidět, trucování, znechucený, ospalý atp.*“, což se emocí samozřejmě týká, ale také zaznělo „*můžu nevnímat, posloucháme, u spaní si myslíme, že jsme třeba u vody*“, a právě takové reakce byly překvapující. Z žáků bylo cítit, že moc neví

a vážně se snaží přijít alespoň s něčím. Při brainstormingu názvů jednotlivých map žáci používali v zásadě jen radost (u světlých barevných map) a smutek (u tmavých map). S pojmem „hněv“ jako takovým žáci zkušenost neměli, ale ve chvíli, kdy se vysvětlilo, že se jedná o naštvání nebo vztek, tak už nebyl problém. Naopak snadným úkolem pro ně bylo složit obrázky a vyvodit, o jakou emoci se přibližně jedná, což odpovídá výzkumu Váchové (2021), ve kterém tvrdí, že schopnost rozeznávat základní výrazy v obličejí dokážou již předškoláci. Nejvíce žáky bavila část uvědomění. Skoro všichni se ponořili do bádání v mapách a domýšleli si k nim příběhy. Více než evokování emočních prožitků to v nich ale vzbuzovalo fantazii ke kreativité ve zlepšování mapy z hlediska jejich vymyšlených příběhů, což učitelka vyhodnotila jako taktéž podnětné a nechala je v tom pokračovat. U pokládání otázek na autorku knihy převažovala otázka: „*Jak to vymyslela?*“ Žáci byli uchvácení tvořivostí a představivostí autorčiných map. Při dopisování myšlenek do úvodního brainstormingu závěrem hodiny přibylo několik velmi zajímavých myšlenek jako například, že „*mapa žárlivosti je rozdělena, protože žárlivost rozděluje i lidi,*“ nebo že někoho inspirují smutné země, a že „*bychom měli ochočit příšery v zemi hněvu*“, což jasně evokuje potřebu spoutání nechtěných emocím jako je právě hněv. V závěrečném pracovním listě už někteří žáci dokázali definovat emoce jako:

Ž1: „*věci, co se odehrávají v těle*“;

Ž2: „*jestli jsem šťastná, smutná atd.*“;

Ž3: „*součást mě, můj život.*“

Paní učitelka považuje knihu za vizuálně atraktivní a hodinu by ideálně protáhla ještě o dalších 45 minut, aby se stihlo i tvoření vlastních map emocí, což také nakonec se žáky v budoucím týdnu dokázala zrealizovat. Sama by do plánu hodiny nezařazovala žárlivost a stud, se kterými dle jejích slov „*žáci zatím nemají dostatek zkušeností, a proto pro ně byly na hraně chápání.*“ S tímto tvrzením nesouhlasím. Žáci třetí třídy již oplývají dostatkem zkušeností i s těmito emocemi, jen se o tom s nikým nemají možnost bavit a poznávat je. To svým výzkumem dokládá i Váchová (2021), ve kterém se prokázala schopnost jedinců ve věku 8-9 let vnímat pocit studu, který částečně vniká právě díky školnímu prostředí a s tím souvisejícími událostmi. Celkově ocenila návaznost jednotlivých aktivit a schopnost namotivovat žáky k práci. Odpovědí na VO2 (Jaké jsou

postoje a názory učitelů 1. stupně ZŠ k využití vybraných lekcí pro rozvoj emoční inteligence ve výuce k podpoře rozvoje emoční inteligence u svých žáků?) s ohledem na reflektovanou lekci tedy je, že učitelům 1. stupně ZŠ chybí zkušenosti a znalosti novodobých metod výuky literatury, jinak by možná i rádi své hodiny směřovali tímto směrem. S tématem emocí je někdy problematické, že sám učitel se nevyzná v těch vlastních, a proto o nich nerad sám hovoří, tudíž to pro něj není příjemné řešit ani s žáky. Zároveň mi bylo řečeno, že rozvoj emocí paní učitelka (jakožto příklad takového pedagoga a přímý účastník výzkumu) vnímá jako velmi přínosné a cítí, že by to tato třída potřebovala rozvíjet.

Žáci v rozhovoru vyzdvihli autorčinu kreativitu a představivost a neustále zpětně propadali do myšlenek, proč, co a jak bylo a snažili se to nadšeně sdílet. Překvapilo je, že i čistě obrázková kniha může být kvalitní literaturou, se kterou mohou na hodinách pracovat. Chtěli by knihu poznat celou. Domněnka paní učitelky o problematických emocích byla správná a někteří žáci skutečně uvedli žárlivost a stud jako nově poznané emoce.

Lekci považuji za vydařenou. Žáci dokázali přemýšlet nad novým tématem a přijít i na některé zajímavé myšlenky. Metoda Tři Z:

#### **Zachovám:**

- brainstorming na uvedení tématu
- skupinová práce jako stavební kámen hodiny
- otevřenost všem nápadům a komentářům
- zapojení i žákům méně známých emocí (žárlivost, stud)

#### **Zavedu:**

- tvoření vlastních map
- reflektivní rozhovor v menších skupinách

#### **Zruším:**

- kreslení v písemné reflexi

Odovědí na VO1 (Jaké metody a strategie jsou vhodné k podpoře emoční gramotnosti žáků 1. stupně při rozvoji čtenářství?) jsou u každé lekce body: zavedu a zachovám – v rámci metody Tři Z.

Obrázek 12

*Žáci pracující s mapou Ostrov lásky.*



(zdroj vlastní)

Obrázek 13

*Žáci pracující s mapou Země strachu.*



(zdroj vlastní)

## 6.2 Lekce 2: Dívka, která chtěla zachránit knížky

### 6.2.1 Příprava – Dívka, která chtěla zachránit knížky

<u>Téma:</u>	Dívka, která chtěla zachránit knížky (K. Hagerup a L. Aisato) – emoce, téma smrti
<u>Časový rozsah:</u>	45 min
<u>Cíl hodiny:</u>	Žák si posoudí/zhodnotí rozdílné citění různých lidí. Žák popíše důležitost naslouchání a svěřování se. Žák se setká s bolestným (děsivým) tématem, které zvládne přijmout jako životní součást.

#### Plán hodiny:

<b>ÚVOD</b>	navození příjemného pracovního klimatu
<b>pomůcky:</b>	-
<b>časová dotace:</b>	2 min

1. Žáci si ve dvojicích řeknou, zda někdy četli knihu, která v nich vzbudila nějaké silné emoce (učitel se pozastaví nad pojmem emoce a vysvětlí žákům, co tím myslí).
2. Učitel vybere 3 dobrovolníky, kteří svůj zážitek budou sdílet před třídou.

<b>EVOKACE</b>	před čtením
<b>pomůcky:</b>	vytištěné ilustrace z knihy do skupin
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Žáci se rozdělí do skupin po 3 až 4. Každá skupina dostanou jednu ilustraci z knihy, se kterou budeme pracovat (*viz potřebné ilustrace níže*) – žáci prozatím nebudou vědět žádné informace o průběhu hodiny. Žáci budou mít za úkol diskutovat o tom, co si myslí, že je na dané ilustraci znázorněné, jaké emoce v nich vyvolává a jestli z ní lze vyčíst, o čem asi bude kniha, ze které je vyňata. (časový limit 2 min).

2. Zástupce (mluvčí) z každé skupiny shrne myšlenky skupiny k dané ilustraci před zbytkem třídy.
3. Každá skupina dostane ke své ilustraci i ty zbylé a jejím úkolem bude seřadit ilustrace tak, jak si myslí, že po sobě v knize půjdou. (časový limit 2 min) Společně porovnáme řady u všech skupin – učitel stále neprozrazuje správně řešení. Z daných ilustrací je téměř nemožné vyvodit chronologický sled děje a děj samotný, ale dětská fantazie může dojít daleko a učitel se toho může chytit.

#### Obrázek 14

*Ilustrace z knihy Dívka, která chtěla zachránit knížky.*



(Hagerup, 2018)



<b>UVĚDOMĚNÍ</b>	v průběhu čtení
<b>pomůcky:</b>	vytištěné texty pro každého
<b>časová dotace:</b>	20 min

1. Žáci se přesunou do kroužku na koberci, kde obdrží vytištěný text s otázkami v průběhu čtení.
2. Žáci se budou střídat ve čtení nahlas po jedné větě – navazování jeden po druhém podle toho, kdo chce číst, učitel nevyvolává. Text je rozčleněn do 3 částí (viz úryvek z knihy níže).
3. Po dočtení každé části učitel bude klást žákům otázky s různým charakterem. Na otázky osobní by měl každý žák odpovídat sám (jen ti, kteří chtějí, učitel nikoho nenutí ke sdílení svých pocitů). Po dokončení celého čtení učitel může prozradit, jak to s příběhem opravdu je.

#### Úryvek z knihy:

*Anna se nikdy ničeho nebála. Jen z jedné věci měla velký strach. V noci ji vyděsila noční můra. Zdálo se jí, že zestárla. Nejdříve uvadla jako podzimní list. Rozplynula se a proměnila v prach. Pak se ztratila ve větru.*

*Anna se netěšila až vyroste. Stárnutí jí děsilo. Největší strach měla ze svých narozenin. Za nedlouho ji bude deset let. Hrozné pomyšlení. Jediným potěšením byly pro Anu knihy, které četla. Byly pro ni stejně opravdové jako život. Když v knize nějaká postava zemřela, mohla se Anna vrátit na začátek. V tu chvíli byly všichni zase naživu. Stejně jako ona.*

#### Otázky k prvnímu úryvku:

Jakou z ilustrací bychom mohli přiřadit k tomuto úryvku?

Děsí vás stárnutí stejně jako Annu? Proč?

K čemu Anna přirovnává smrt?

Z čeho máte největší strach vy?

Proč pro Annu byly tak důležité knížky?

---

*Jednoho dne přišla Anna do knihovny a paní Monsenová byla smutná.*

*„Proč jste smutná?“ zeptala se.*

*„Kvůli všem knihám, které si nikdo nepůjčuje,“ odpověděla knihovnice.*

*„Existují takové knihy?“*

*„Ano, takových je spousta!“*

*„Proč si je nikdo nepůjčuje?“ nechápala Anna.*

*„Protože mnoho lidí neví, o co přichází,“ vysvětlila jí paní Monsenová.*

*Zamyslela se. Když budou knihy, které nikdo nečte, ničeny, zmizí s nimi i postavy. Jako podzimní list. Uvadnou. Rozplynou se a promění v prach. Ztratí se ve větru. Navždy. Hrozné pomýšlení. Anna měla málem na krajíčku. Pak se ale rozzlobila.*

*„Musíme knihy zachránit,“ řekla.*

Otázky k druhému úryvku:

Kdo je asi paní Montesová?

Čeho se asi Anna bojí ještě víc než stárnutí?

Jak si myslíš, že se knihy dají zachránit?

---

*Ale jak? Měli by je vrátit zpátky do poliček?*

*„Ne. Tam je objeví pan Berg a budou stejně zničeny,“ namítla Anna.*

*Měly by je schovat? Zakopat? Ne. Potom by zmizely navždy. Jestli budou chtít knihy zachránit, musí přijít na něco mazaného.*

*„Už vím!“ zajásala Anna. „Musíme zařídit, aby se knihy opět četly. To je jediný způsob, jak je udržet naživu.“*

„Pravda,“ řekla paní Monsenová. „Ale potom si je musí někdo půjčit.“

„Já si je mohu půjčit,“ nabídla se Anna.

Knihovnice přikývla.

Otázky k třetímu úryvku:

Kdo je to asi pan Berg?

Myslíš, že Anna zvládne knihy zachránit?

Jaký by mohl být název knihy, ze které právě čteme tyto ukázky?

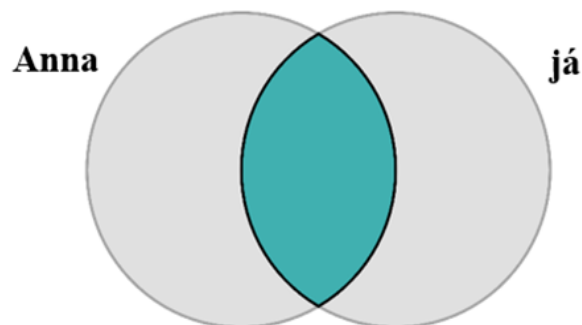
Jak se cítíš po přečtení této ukázky?

<b>REFLEXE</b>	po čtení
<b>pomůcky:</b>	vytištěné ilustrace z knihy do skupin
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Učitel na tabuli předem nakreslí Vennův diagram, který mají žáci natištěný na druhé straně textu, se kterým do této chvíle pracovali. Ten se týká hledání spojitostí s hlavní hrdinkou. Každý si ho vyplní sám, a kdo bude chtít, může doplnit i něco na tabuli.
2. Na další část tabule může každý napsat, čeho se bojí (hezky pod sebe, včetně učitele). Když už nikdo nebude mít nic nového, každý může dát čárku (jakožto svůj hlas) k strachu, který má také. Nakonec společně vyhodnotíme, co je největším strašákem třídy.

Obrázek 15

Vennův diagram.



(zdroj vlastní)

### 6.2.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků

Druhá lekce se od té první lišila především přidáním práce s textem a porozuměním. Zároveň se jednalo o velmi těžké téma, na které bylo nutné se předem důkladně připravit a ujistit se o aktuálním rozpoložení a rodinném stavu třídy.

Během brainstormingu ohledně pocitů z jedné ilustrace padaly různorodé myšlenky:

Ž1: „Mně to přijde takové strašidelné.“

Ž2: „Vidím v tom všechny pocity.“

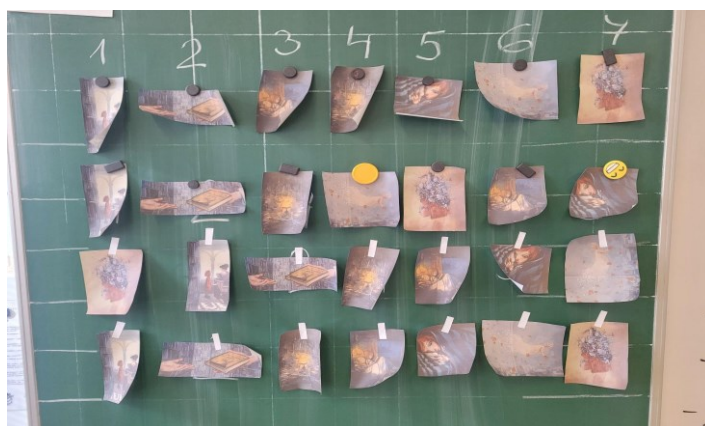
Ž3: „To je strom emocí.“

Ž4: „Jako by umírala.“

Následně žáci vyvodili, že z jedné ilustrace se příběh knihy nedá odhadnout. Jediné, na čem se shodli, bylo, že hlavní roli budou hrát knihy (a to jen ti, jejichž ilustrace knihy obsahovala). Poté, co obdrželi i zbytek ilustrací, se snažili příběh poskládat, a už přišli i s nějakými realistickými návrhy. Nejucelenější myšlenka byla, že se jedná o dívku, která ráda čte, poté je z něčeho zmatená, usíná a v noci se jí zdá o tom, že někdo umírá. Ani jedna posloupnost se neopakovala (viz Obrázek 16).

## Obrázek 16

Žákovské řady ilustrací dle posloupnosti příběhu.



(zdroj vlastní)

Po přečtení prvního úryvku se spustila vlna emocí. Téměř každý se chtěl vyjádřit k tématu strachu.

Ž1: „Taky se bojím stárnutí.“ (velmi četná reakce)

Ž2: „Když jsi starý, tak máš hrozně moc vrásek a nejsi moc hezký.“

Ž3: „Bojím se, že mi umře máma.“ (další četná reakce)

Ž4: „Bojím se nemocí.“

Pro navození příjemného otevřené atmosféry přidali i vyučující své strachy do éteru. Žáci vymysleli, že knihy pro Annu mohli být zdroj rad a mouder. Někdo dokonce řekl, že „možná žila druhý život s těmi postavami.“

Po druhém úryvku už žákům příběh jasně napověděl, jak odpovědět na některé otázky, přesto zazněla i neočekávaná uvažování především na otázku „*Jak si myslíš, že se knihy dají zachránit?*“ (je nutné brát v potaz adventní období, kdy se lekce uskutečňovala).

Ž1: „Všechny je vezme a přečte.“

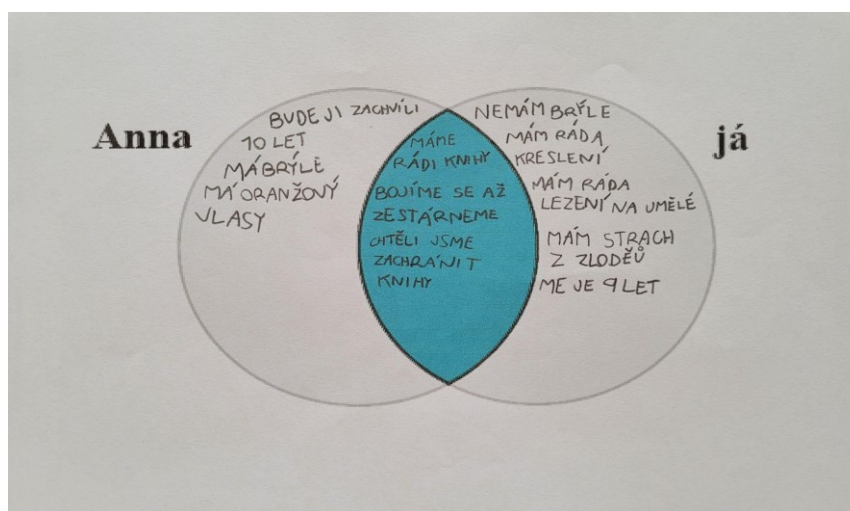
Ž2: „Promění se na Ježíška, a tak by je mohla donést k Vánocům.“

Ž3: „Mohla by je rozdat ve škole.“

Žáci překvapivě skoro jednohlasně věřili ve špatný konec. Jejich pocity prý eskalovaly z negativních („bylo mi smutno“) do pozitivních emocí a pak zase negativních, když se příběh nedočkal konce. Paní učitelka se rozhodla neprozrazovat, jak se příběh vyvíjí dál, aby žáky namotivovala k přečtení. Davové zděšení, že hlavní postava určitě na konci zemře, bylo ale mrazící. Vypsat strachy do Vennových diagramů na tabuli se kvůli časovému presu muselo vynechat, ale stihl se udělat rychlý třídní průzkum strachů. Obsahoval strach z/ze: smrti (15 hlasů), výšky (4 hlasy), tmy, pavouků, bolesti, lidí, pekla a letadla. Individuálně zpracované Vennovy diagramy obsahovaly běžná témata, jako je radost ze čtení, sportování, snění atp., ale nejvíce z nich obsahoval jako průnik – strach ze stárnutí/smrti.

Obrázek 17

Příklad žákovské práce s Vennovým diagramem.



(zdroj vlastní)

Paní učitelka považuje knihu za vhodně zvolenou i proto, že pro ni i žáky byla nová. S čím si ale nebyla moc jistá, byly ilustrace, ze kterých prý „emoce nejsou jasně zřetelné.“ Zvolený úryvek považovala za „literárně hlubší,“ než na co jsou žáci zvyklí, ale motivoval je k přečtení celé knihy, což je vždy velmi pozitivní. Shodli jsme se na úskalí tématu smrti

a vhodnosti velké obezřetnosti. Lekci by upravila, aby se týkala více pozitivních emocí a empatie.

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že jim více vyhovuje tiché čtení každý sám ve svém tempu, kdy se jim lépe udržuje pozornost. Velmi je zaujaly ilustrace, které v nich evokovali podobnost s Dixitovými kartami, jen by rádi četli delší úryvek. Ohledně tématu se žáci shodli, že bylo velmi pochmurné.

Ž1: „Nelíbilo se mi téma smrti, je mi z toho smutno.“

Tentokrát pro ně lekce neobsahovala nové emoce, ale uvědomění, že „strachu se zbavím, když se třeba zabavím něčím jiným nebo proti tomu budu bojovat.“ Také netušili, že i ostatní mají strach ze svých narozenin a nejen radost. Strach o hlavní hrdinku v žácích vyvolal myšlenku, že *„jsou pro nás oblíbení hrdinové důležití a děláme si k nim pouto.“*

Před realizací lekce jsem se musela ujistit, že ve třídě není nikdo v situaci, která by mohla spustit nezachytitelný nával emocí, a abych se nikoho nedotkla. I přes názor paní učitelky si myslím, že je nutné občas pracovat i s negativními emocemi, právě proto, aby na ně žáci byli do života vhodně připraveni a nepřišli si na ně sami. I Váchová (2021, s. 326) tvrdí, že „schopnost regulovat své pocity nepohody i případné obavy“ by se měla v rámci školní docházky rozvinout. Nikoho jsem nenutila nic sdílet nahlas, takže se projevoval opravdu jen ten, kdo chtěl. Vzhledem k velkému množství myšlenek a vůle žáků sdílet své myšlenky byla hodina relativně ve skluzu. Nedokázala jsem vybrat jen někoho, a ostatní umlčet. Tato lekce pro mě byla silným zážitkem, protože jsem vůbec netušila, že už žáci mladšího školního věku přemýšlejí často stejně jako dospělí, a cítila jsem obrovskou potřebu jim nějak pomoci. Cíle hodiny byly naplněny a reflektivní rozhovory potvrdily, že na žácích lekce zanechala dojem. Metoda Tři Z:

#### **Zachovám:**

- předvídání z ilustrací
- čtení po částech
- práce s Vennovým diagramem

**Zavedu:**

- čtení potichu vlastním tempem
- reflektivní rozhovor v menších skupinách

**Zruším:**

- vyvolávání každého, kdo zvedne ruku
- společné zdlouhavé čtení na koberci

### 6.3 Lekce 3: 3333 km k Jakubovi

#### 6.3.1 Příprava – 3333 km k Jakubovi

<u>Téma:</u>	3333 km k Jakubovi – téma odloučení a sblížení se
<u>Časový rozsah:</u>	45 min
<u>Cíl hodiny:</u>	Žák přirovná vlastní zkušenosti a prožívání k cítění fiktivní postavy. Žák popíše emocionální vývoj postav a dokáže ho reflektovat.
<u>Zdroje:</u>	MIKŠÍKOVÁ, Veronika. <i>Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN978-80-244-5657-7. <a href="https://www.maminka.cz/clanek/pet-obycejnych-veci-ktere-by-meli-delat-dobri-tatove-se-svymi-syny">https://www.maminka.cz/clanek/pet-obycejnych-veci-ktere-by-meli-delat-dobri-tatove-se-svymi-syny</a> <a href="https://www.halfords.com/bikes/mountain-bikes/carrera-vulcan-mens-mountain-bike-2020---blue---s-m-l-xl-frames-347014.html">https://www.halfords.com/bikes/mountain-bikes/carrera-vulcan-mens-mountain-bike-2020---blue---s-m-l-xl-frames-347014.html</a> <a href="https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-zivot-je-zivot-life-is-life-cards">https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-zivot-je-zivot-life-is-life-cards</a>



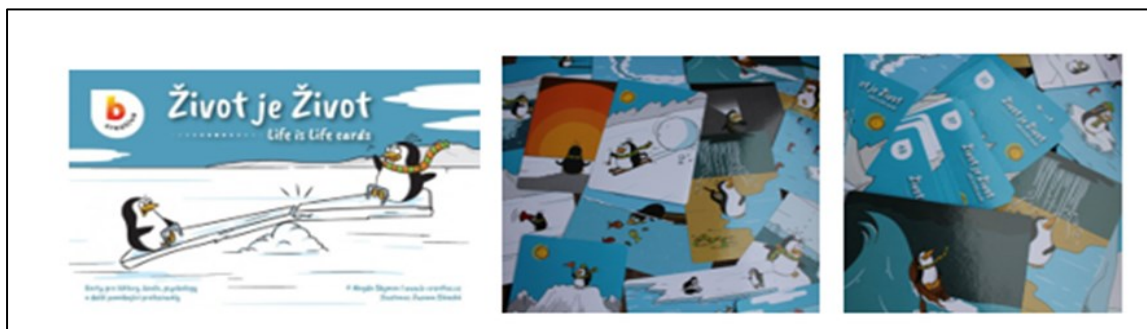
Plán hodiny:

<b>ÚVOD</b>	pojmenovávání emocí
<b>pomůcky:</b>	emoční karty Život je život
<b>časová dotace:</b>	5 min

1. Žáci se posadí na koberec do kroužku. Uprostřed leží rozmístěné emoční karty Život je život s tučňáky v různých situacích.
2. Každý (včetně učitele) si jednu kartu vybere podle svého momentálního rozpoložení.

Obrázek 18

*Emoční karty Život je život.*



(<https://www.b-creative.cz/zivot-je-zivot-l-life-is-life-cards/>)

<b>EVOKACE</b>	před čtením - tabulka předpovědí
<b>pomůcky:</b>	kopie titulní stránky knihy 3333 km k Jakobovi
<b>časová dotace:</b>	5 min

1. Učitel promítne titulní stránku knihy 3333 km k Jakobovi. Následně se s žáky baví o tom, o čem si z názvu a úvodní ilustrace myslí, že kniha bude (zkratkovitě může zapisovat na tabuli).

<b>UVĚDOMĚNÍ</b>	v průběhu čtení
<b>pomůcky:</b>	vytištěné texty z knihy 3333 km k Jakobovi, emoční karty Život je život
<b>časová dotace:</b>	25 min

1. Žáci se dají se do čtení. Jeden po druhém ve směru hodinových ručiček budou číst po jedné větě. Text je rozčleněn do 4 částí (*viz úryvek z knihy níže*).
2. Po dočtení každé části si žáci úryvek zreflektují učitelovými poznámkami a otázkami.
3. Následně pokračují ve čtení dalšího úryvku atd.

Úryvek z knihy:

„Víš,” pochopil táta, „měli bychom se pořádně seznámit. Rád bych ti ukázal místa, kam ses ještě nepodíval. Tedy – v notebooku možná, ale ve skutečnosti ne.”

*Tvářil jsem se schválně **asertivně**. Tátovi to bylo trapné, ale měl výdrž.*

*„Pojď se mnou na konec světa.”*

*„Kam?” vyhrkl jsem zvědavě, až to zase bylo trapné mně.*

*„Existuje jedno místo, kde si člověk uvědomí **svou nicotu**. Je dobré ho poznat. Je ve Španělsku.”*

*„Aha,” řekl jsem.*

*Dál jsem neprojevoval žádný zájem. Popíjel jsem kolu a rozhlížel se kolem. Táta byl nervózní a určitě mu to bylo líto. Babička Ola by ze mě měla radost.*

*„Cesta tam trvá docela dlouho. Ale přesto si myslím, že by tě to bavilo.”*

*„Jak dlouho?”*

*„Dva měsíce.”*

*„Dva měsíce do Španělska?”*

„Jo. Pojedeme totiž na kole.“

- Učitel dovysvětlí nové pojmy (viz tučně zvýrazněné písmo).
- Učitel vysvětlí žákům, jak funguje jakubská cesta a jednoduše shrne důvody, proč lidé na toto místo stále jezdí.
- Proč se podle vás Mirek se svým otcem prakticky nestýká? Co myslíte, že za tím je? Proč před cestou Mirkův otec říká, že se musí seznámit?
  - Jeli byste takovou pout', kdyby vám to nabídl váš táta?

---

*Ráno jsem se probudil totálně rozlámaný. **Spaní pod širákem** nevyhledávám, ale táta usoudil, že musíme využít, že neprší, a na stavění stanu se proto vykašleme. Leželi jsme na pevném igelitu, v dobrých spacácích lehkých jako pírkó a teplých jako dech, jak řekl táta, ale přesto jsem měl pocit, že se už nikdy nezvednu. Byl jsem obalený rosou, hlína pode mnou mě tlačila jako beton. Dneska si musím pod hlavu dát něco měkkého, jinak mi upadne.*

*Dolehla na mě krize. Přesně, jak táta předpovídal. Šlapal jsem jako stroj, ale neměl jsem energii na nic dalšího. Táta si dělal poznámky, fotil a vykládal mi spoustu zajímavostí, z kterých jsem si v hlavě udržel jen to, že německé cyklostezky střídají všechny druhy povrchů, všude je čisto, jako kdyby tu pořád pobíhaly neviditelné uklízečky s košťaty. Konečně jsem pochopil, co myslel táta tím, že se za Čechy někdy stydí. Je pravda, že odhozenou televizi v příkopu by tu člověk hledal marně. U silnice jsem si všiml i pečlivě ořezaných spodních větví stromů, svědomitě naskládaných do **škarp**.*

- Učitel dovysvětlí nové pojmy (viz tučně zvýrazněné písmo).
  - Myslíte, že se Mirkovi podaří dojet až do Španělska?
- Vyberte si takovou emoční kartu, která podle vás nejvíce vystihuje to, jak se teď Mirek cítí.

---

*Pár dnů, kdy jsem konečně získal pocit, že výprava s tátou je výborný nápad. Konečně jsem ztratil ostych, který jsem k němu dosud měl. Přestal být dospělým známým, ale pomalu se stával skutečným tátou, i když mi to oslovení pořád trochu drhlo. Uvědomil jsem si, že ho za normálních okolností vůbec neoslovuju.*

*„Klidně mi říkej Mirku,“ nabídl mi.*

*„Radši ne,“ zakroutil jsem hlavou.*

*Nechtěl jsem tátovi přiznat, že jméno Mirek se mi nelíbí. Ale uměl jsem mu už říkat věci, které jsem si nechával pro sebe. O některých nevěděla ani máma. Například kvůli komu se věčně dívám na **fb**.*

*Originální úkryt na jednu noc jsme objevili pod prstenci obrovských dálnic, které se nám kroutily nad hlavami. Skejtácký park s **rampami** ze dřeva. Uvnitř byly duté a bylo v nich naprosté sucho.*

*„Nebude ti vadit ten kravál z aut a nákladůků?“*

*„To už mi víc vadí ten smrad.“*

*„Pubertální mládež sem zřejmě nechodí jenom za sportem,“ podotkl táta a pohodil hlavou k hromadě roztráskaných lahví. „Bacha, ať si nepropíchněš duši.“*

- Učitel dovysvětlí nové pojmy (viz tučně zvýrazněné písmo).
  - Proměňuje se nějak vztah Mirka s jeho tatínkem? Jaká mezi nimi panuje nálada?
    - Proč si myslíte, že se Mirek svěří raději tatínkovi, kterého znal teprve chvíli než jeho mamince?
    - Jak si myslíte, že cesta dopadne?
- 

*Konečně cedule FINISTERRE. Konec světa. Konec dobrodružství.*

*Místo, kam se doplahočily tisíce poutníků přede mnou a bůhvíkolik jich přijde po mně. Bylo mi trochu trapně a smutno, když na místě, kde jsem se měl doplazít sám, jsem*

vystoupil z autobusu. Bůh ale ví, že bych to dokázal. Možná bych si měl stěžovat výrobci přehazovaček za citovou újmu. Ale na druhé straně mě těšilo, že si všechno můžu vychutnat sám.

- Co se asi Mirkovi přihodilo?
- Co Mirek vidí na konci své cesty? A co může cítit? Zavřete oči a vžijte se do toho okamžiku a zkuste opět vybrat takovou emoční kartu, která vám připadá vhodná.
- Ovlivňuje nějak Mirka to, že rodiče už nejsou spolu?
- Přáli byste si, aby příběh dopadl jinak?

<b>REFLEXE</b>	po čtení
<b>pomůcky:</b>	vytištěné pracovní listy
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Žáci se vrátí do lavic a vyplní závěrečný pracovní list. Pokud zbyde čas, lze některé názory veřejně či soukromě rozebrat.

### 6.3.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků

Tato lekce byla vytvořena na základě doporučení z knihy *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole* (Mikšíková, 2019) a přizpůsobena povaze a věku zkoumaného třídního kolektivu.

Hned na úvod této lekce byly využity emoční karty, jakožto didaktická pomůcka, se kterou se žáci dle slov paní učitelky dosud nesetkali. Jednalo se emoční karty *Život je život*, které jsou uzpůsobené široké škále lidské představivosti a vnímavosti. Pod každou kartou si každý může představit to své, navíc na první pohled působí vtipně, tudíž jsou pro žáky velmi atraktivní. Velmi mě překvapilo, že se do prvotního dialogu zapojili opravdu všichni a co jsem měla možnost zaslechnout byli i rozvité myšlenky nebo pocity. Při zkoumání titulní strany knihy se žáci zabývali převážně názvem nežli ilustrací. Z toho nejčastěji

převládal názor, že příběh asi bude o tom „že někdo jel za Jakubem“ a, to proto, že název obsahuje předložku „k“. Číslice 3333 pro žáky znamenala, že cesta Jakuba bude asi dlouhá a nebude ubíhat. Čtení úryvků probíhalo hezky v tempu. Žáci působili zaujatě a dávali pozor. Nejdéle jsme se zastavili u toho, co to je Svatojakubská cesta, což je zaujalo nejvíc i vzhledem k tomu, že takovou cestu podstoupila jedna z vyučujících na jejich škole. Vzhledem k obsahu velmi nabitě lekci šlo na odpovídání na otázky mezi úryvky vyvolat vždy maximálně 2 žáky, což byla škoda. V budoucnu bych raději obsah této lekce natáhla a vyslechla si více názorů. Na otázku: „Proč se podle vás Mirek se svým otcem prakticky nestýká?“ žáci odpověděli:

Ž1: „Táta je asi dlouho v práci.“

Ž2: „Může to být jako ve filmu Jak dostat tatínka do polepšovny, jako že má jenom maminku a pak i tatínka.“

Díky rozhovoru s paní učitelkou po hodině jsem zjistila, že právě Ž1 se pravděpodobně vyskytuje v podobné rodinné situaci, kterou jí to evokovalo. Po prvním úryvku si žáci vybírali emoční karty, které v nich převážně vzbuzovaly dle jejich slov „*pocit dobrodružství*“.

Ž1: „Určitě se ale i trochu bojí, že se něco stane.“

Ž2: „Nebo se cítí dobře, jako že pojede na dovolenou.“

Následující odstavec odpovídá na VO3: Jaké jsou nejčastější výzvy a překážky při implementaci modelových lekcí ve výuce na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů a jak lze těmto překážkám čelit?

Z důvodu velkého časového presu se bohužel musel přeskočit jeden úryvek, který následně žákům chyběl do celkového porozumění. Po přečtení posledního úryvku si hodně žáků myslelo, že hlavnímu hrdinovi zemřel táta, a to pravděpodobně z toho důvodu, že v onom úryvku je Mirek osamocený a táta se v něm vůbec nevyskytuje. Jedna žákyně svým názorem vyčnivala: „*Myslím, že ho rodiče poslali samotného, aby si ten konec víc užil.*“ Poslední vybírání emočních karet se odvíjelo od strachů žáků ohledně smrti otce a vybrané

karty byly převážně ponuré (viz Obrázek 19). Reflektivní pracovní listy se ukázaly jako moc náročné. Kromě jednoho žáka (viz Obrázek 20) se žáci nebyli ochotni rozepsat u připodobnění příběhu k vlastnímu životu a odpovídali jednoslovně („ano“/„ne“). Nejčastější odpovědí na druhou otázku (K čemu byla pro něj tato cesta dobrá?) bylo: „že mohl cestovat“ a „aby poznal svého tátu“. Největší kámen úrazu ale nastal u otázky: Jakými čtyřmi slovy byste popsali vztah Mirka a jeho otce? Zde někdo napsal jedno slovo čtyřikrát, jiný krkolomnou větu (o čtyřech slovech) a pár žáků zvládlo vypsát čtyři smysluplná slova, která se nerozporovala. Poslední otázka měla žáky stimulovat k zamyšlení se o vztahové stránce příběhu. Někteří dokázali vystihnout autorovu myšlenku (prozrazenou ve třídě nezveřejněném úseku):

Ž1: „Více se poznají.“

Ž2: „Vztah bude jiný v důvěře.“

#### Obrázek 19

*Emoční karty zvolené žáky po přečtení celého textu.*




*(vlastní zdroj)*

## Obrázek 20

Příklad vypracovaného závěrečného pracovního listu žákem.

Jméno: TOM

Připomíná vám Mirkův příběh něco z vlastního života?

 ? PŘIPOMÍNÁ MI TO  
KDY SE BŮJÍM?

K čemu byla pro něj tato cesta dobrá?

BLO TO PRO NĚJ DOBRĚ MOHL  
SE NADĚCHAT ČERSTVĚHO  
VZDUCHU

Jakými čtyřmi slovy byste popsali vztah Mirka a jeho otce?

1. SMUTNÝ	2. NORMÁLNÍ	3. DĚLNÝ DROBNÝ	4. NEPŘÍJEMNÝ
-----------	-------------	--------------------	---------------

Myslíte, že teď bude jejich vztah v něčem jiný? V čem?

✓ ŽE BUDOU ŠTĚSTNÝ

(vlastní zdroj)

Paní učitelka považuje úryvky za vhodně zvolené s tím, že vzhledem k časové i obsahové náročnosti textu, by ale bylo vhodnější mít na lekci víc času. Knihu, ze které úryvky pochází nezná, tudíž věkovou vhodnost celé knihy nemůže posoudit. Byla překvapená, jak žáci zvládali pracovat s novou didaktickou pomůckou – emočními kartami. Těsně před zahájením hodiny se mi svěřila, že z této části má obavy, protože jí ilustrace karet přijdou na úroveň žáků moc hluboké. Ve chvíli, kdyby se lekce mohla realizovat ve dvou hodinách, tak by list aktivit zachovala. Bylo by vhodné hodinu uzavřít delším rozhovorem se žáky, abychom si stihli vše ujasnit a uklidnit se.

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že tentokrát jim hlasité čtení nevadilo, protože paní učitelka vyvolávala jen dobré čtenáře (za účelem urychlení). Texty jim nepřišly nijak složité a neměli problém s jejich pochopením.



Ž1: „Líbily se mi, jen... Bála jsem se, že ten táta umřel, nevím, jak to dopadlo. Myslím, že to skončilo jinak, dobře. Třeba, že jeho rodiče jsou na tom ostrůvku, kam kouká.“

Všichni zvolili emoční karty jako nejzajímavější a nejzábavnější část lekce. Naopak by vynechali závěrečný pracovní list, který se jim vyplňoval špatně. Tentokrát se u některých objevil nový pocit:

Ž1: „Nikdy jsem nezažila, že by mě nikdo nechtěl pustit do nějaké party. Je to divný pocit.“

Pocit samoty nebo odstrčenosti byl pro někoho cizí, zatímco pro jiné evokoval již zažité prožitky:

Ž2: „Já to zažil tisíckrát. Chápu ho.“

Ž3: „Já to možná zažiju, ale nechci říct proč.“

Ž4: „Já jsem s tátou pořád, mamka je jen v práci.“

Právě tyto výroky vyvrcholily krátkým, ale za to empatickým rozhovorem mezi žáky o jejich situacích v rodinách. Bylo zajímavé sledovat, jak si někteří uvědomili, že mají štěstí v něčem, v čem jiní ne.

Už při vyváření lekce jsem si byla vědoma toho, že se jedná o náročnější literaturu, která může být pro žáky třetí třídy složitá, ale zpětně považuji výběr za vhodný. Přečtení celé knihy jsem doporučila spíše zarytým čtenářům, ale zvolené úryvky stimulovali pozornost žáků a nutili je se zamyslet. Práce s emočními kartami se ukázala jako velmi zajímavý a zábavný zdroj informací pro učitele i žáky – obzvlášť ve chvíli, kdy jsou pro děti zároveň vizuálně atraktivní. Žáky nerozhodila ani pro ně nová složitější slova, které jsme si vždy dovysvětlili, jen některé otázky po čtení byly pro většinu třídy moc těžké na zpracování. Považuji za velmi nebezpečné věnovat se tak intimnímu tématu jako je rozpad rodiny, když žáky skoro neznám, a riskuji, že v někom obnovím nezahojené nebo současné rány. Váchová (2021) varuje, že rozpad rodiny pro žáky mladšího školního věku představuje velkou zátěž a ztrátu jistoty v rodinném zázemí. Naštěstí se snad nic takového nestalo a lekce přinesla i pozitivnější témata k přemýšlení pro žáky.

Metoda Tři Z:

**Zachovám:**

- prvotní sdílení ve dvojicích
- práce s emočními kartami

**Zavedu:**

- rozložení lekce do dvou vyučovacích hodin
- při připodobňování příběhu k reálným životům žáků nahradím otce rodičem (pro ty, kdo mají jen jednoho a třeba zrovna mámu)
- ústní nebo ilustrovanou reflexi hodiny

**Zruším:**

- množství a náročnost otázek po čtení úryvků
- závěrečný pracovní list

## 6.4 Lekce 4: Co dělají pocity?

### 6.4.1 Příprava – Co dělají pocity?

<u>Téma:</u>	Co dělají pocity
<u>Časový rozsah:</u>	45 min
<u>Cíl hodiny:</u>	Žák propojí pocit s konkrétní situací. Žák popíše vlastní vnímání konkrétních pocitů.
<u>Zdroje:</u>	Prezentace od PhDr. Veroniky Laufkové, Ph.Dr.

Plán hodiny:

<b>EVOKACE</b>	volné psaní
<b>pomůcky:</b>	titulní strana knihy k promítnutí, prázdné papíry
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Učitel promítne na tabuli titulní stranu knihy, Co dělají pocity.
2. Žáci dostanou papíry (ideálně linkované formát A5) a za úkol v časovém limitu 2 minut psát cokoliv, co je napadne na otázku: Co dělají pocity?
3. Po uplynutí časového limitu si žáci ve dvojicích přečtou, co sepsali a jeden/dva dobrovolníci mohou i nahlas.

<b>UVĚDOMĚNÍ</b>	podpora emoční gramotnosti a kreativity
<b>pomůcky:</b>	ilustrace z knihy „Co dělají pocity?“, pracovní list pro každého
<b>časová dotace:</b>	30 min

1. Učitel žákům promítne vzory – co by mohly dělat vybrané příklady pocitů (důvěra, spokojenost a stesk) + vysvětlí si, jak to autorka asi myslela, proč zvolila zrovna toto.

**Obrázek 21**

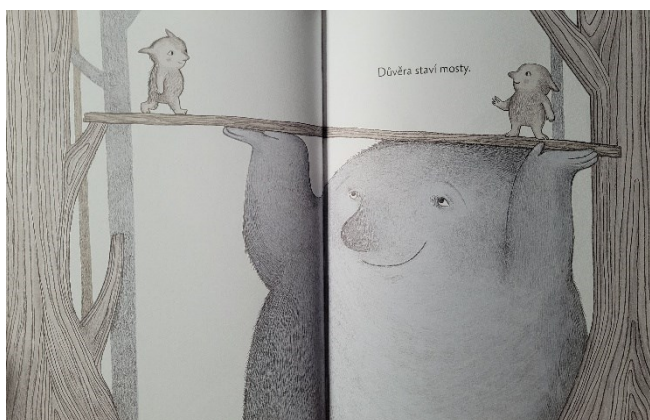
*Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Spokojenost*



*(Oziewicz, 2021)*

### Obrázek 22

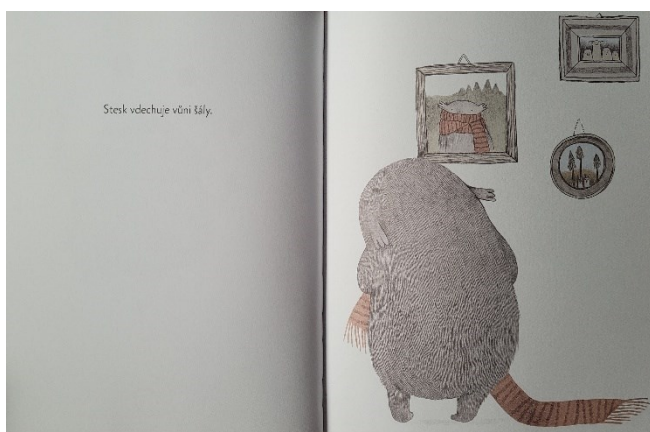
*Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Důvěra*



*(Oziewicz, 2021)*

### Obrázek 23

*Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Stesk*



*(Oziewicz, 2021)*

3. Žáci vyplní pracovní list, kde doplní, co by mohly dělat pocity: vztek, radost, trpělivost, stud, závist, odvaha a přátelství.
4. Ve čtveřicích si žáci zreflektují, co napsali. Následně učitel promítne, co zvolila k těmto emocím samotná autorka – opět proběhne diskuse, proč asi zvolila právě tuto verzi.

Autorčina verze:

**Vztek...** vybuchuje.

**Radost...** skáče na trampolíně.

**Trpělivost...** má krásnou zahradu.

**Stud...** si hloubí v zemi jámy a zahrabává se do nich jako krtek.

**Závist...** ničí všechno krásné. Nemá čas si odpočinout, je tolik nádherných věcí, které musí pošlapat.

**Odvaha...** odpočívá v hloubí lesa.

**Přátelství...** si k tobě přisedne, když spadneš.

<b>REFLEXE</b>	vlastní pocity
<b>pomůcky:</b>	vytištěné pracovní listy pro každého
<b>časová dotace:</b>	5 min

1. Žáci samostatně vyplní pracovní list, který si učitel následně vybere.

#### Obrázek 24

*Závěrečný pracovní list k práci s knihou Co dělají pocity?*



*(vlastní zdroj)*

#### 6.4.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků

Před začátkem hodiny jsem se dozvěděla, že několik žáků knihu zná, nebo dokonce vlastní a má v oblíbě. Domluvili jsme se tedy, že zkusí nebrat možnost ostatním a neprozrazovat, když budou vědět předem.

Na úvod lekce se žákům rozdali volné listy papíru s očekáváním, že ve stanoveném čase zkusí psát cokoli, co je napadne, když se řekne otázka: Co dělají pocity? Takový úkol dostali poprvé a moc si s ním nevěděli rady. Otázka na ně byla moc komplikovaná a oblíba rozepisování se ve třídě taky nepřevládá. Pouze jedna žákyně dokázala vymyslet plnohodnotnou odpověď:

Ž1: „Dělají člověka šťastného, smutného a rozčileného.“

Ostatní žáci alespoň vypisovali různé emoce. Po reflektivní diskusi se žáky jsme společně dokázali přijít na myšlenku, že se prožívání emocí nemusí týkat pouze lidí, ale i zvířat. Žáci uváděli příklady chování svých mazlíčků, které dokazuje přítomnost jejich prožívání.

Následně žákům byly prezentovány ukázkové dvojstrany z knihy Co dělají pocity. Žáci měli vymyslet a sdílet, jak daný výrok autor asi myslel. Ukázka výroků a nápady žáků:

Výrok: **Důvěra staví mosty.**

Ž1: „Jsou dva, kdo si hodně důvěřují, a jeden má před sebou hodně moc překážek. Ale tím, že důvěřuje tomu druhému, tak sebere odvahu a s ním je překoná.“

Výrok: **Spokojenost si hoví v křesle s hrnkem čaje v teplákách.**

Ž1: „Když si chceš odpočinout a můžeš si dělat co chceš, tak jsi spokojený.“

Výrok: **Stesk vdechuje vůni šály.**

Ž1: „Když se po někom stýská, tak si na něj můžeme vzpomenout, když cítíme jeho parfém.“

V další části lekce se žáci měli vcítit do role autora a doplnit, co dělá 7 dalších pocitů: vztek, radost, trpělivost, stud, závist, odvaha a přátelství. Minimum žáků se s tím vůbec nedokázalo poprat a nic nevymyslelo. Část žáků nepochopila princip tvoření vět a vypisovala, jak se u dané emoce oni sami cítí, a část žáků alespoň dva příklady ve

správném tvaru vyplnila. Ti, co knihu znali, tak nezvládli upustit uzdu své fantazii a napsali to, co vymyslela autorka knihy. Zde uvádím nápadité příklady žáků:

### **Vztek**

Ž1: „...kope.“

Ž2: „...žárlí.“

### **Radost**

Ž1: „...si jezdí na koni.“

Ž1: „...se hrozně těší.“

### **Trpělivost**

Ž1: „...čeká.“

Ž2: „...dělá jógu.“

### **Stud**

Ž1: „...se stydí zeptat.“

Ž2: „...se chce schovat.“

### **Závist**

Ž1: „...krade.“

Ž2: „...chce všechno.“

### **Odvaha**

Ž1: „...se odváží zeptat.“

Ž2: „...překonává překážky.“

### **Přátelství**

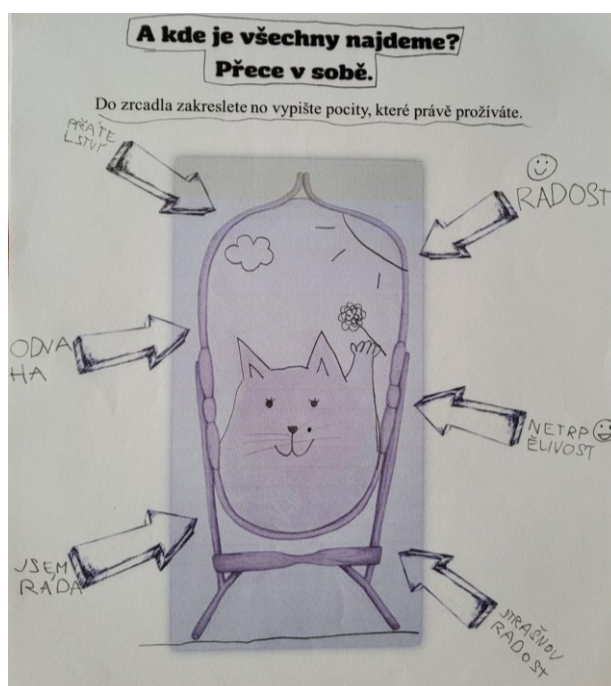
Ž1: „...nemluví, ale jedná.“

Ž1: „...pomůže.“

Závěrem hodiny žáci doplňovali své emoce do pracovního listu. Potvrdilo se mi, že žáci nechtou zadání pořádně, protože naprostá většina psala své pocity místo zrcadla k jednotlivým šipkám (viz Obrázek 25). Cíl aktivity to ale nijak neovlivnilo, a i tak tento úkol úspěšně odrážel rozpoložení žáků.

## Obrázek 25

Ukázka reflektivní žákovské práce k tématu *Co dělají pocity?*



(vlastní zdroj)

Paní učitelka knihu znala, ale nenapadlo jí ji zapojit do výuky. Souhlasí s její vhodností vzhledem k dosavadním znalostem a věku žáků. Tentokrát byla lekce časově vyhovující, a tak stačil čas jedné vyučovací hodiny. Potěšili ji některé vyspělé názory žáků a motivovanost i obvykle méně aktivních jedinců. Nenapadlo ji nic, co by nějak změnila nebo vynechala.

Žáky velmi zaujaly ilustrace zvolené knihy. Ani jim nechyběl klasicky rozsáhlý text knihy, na který jsou v hodinách literatury zvyklí. „Ta věta vždycky stačila k tomu, si to představit.“ Dále ocenili, jak ve třídě dobře fungovala diskuse, a že díky sdílení ve



dvojcích mluvil každý. Někteří během lekce došli k názoru, že každý prožívají emoce jinak („Prožívám vztek jinak než Míša. Ona se ani neumí omluvit.“), což mezi účastníky rozhovoru rozvinulo debatu o tom, jak je jejich spolužák často velmi agresivní (měla jsem možnost jeden z jeho výbuchů hněvu také vidět), ale nedokázali přijít na to, jak by se mu mohlo pomoci.

Lekci považuji za nejvíce vydařenou. Žáky viditelně zaujala a donutila přemýšlet nad tím, jak se emoce projevují jak vnitřně, tak i viditelným způsobem, což podporuje Harperovo (2016) tvrzení o hodnotném významu funkce obrázkových knih. Všimla jsem si, že žáci jako by stále nechtěli přijmout pojem „hněv“, a nahrazovali ho synonymy. Samotnou mě překvapilo, jak uvědoměle se někteří žáci během hodiny zvládali vyjadřovat a diskutovat o svých názorech. Cíle hodiny se splnily, přesto za největší přínos považuji uvědomění, že každý prožívá emoce jinak a potřebuje něco jiného. Metoda Tři Z:

#### **Zachovám:**

- sdílení ve dvojcích
- dokončování vět

#### **Zavedu:**

- tvorba lapbooku o emocích (lze v navazující hodině)
- místo promítání listů z knihy je mít vytištěné a pracovat na koberci v kruhu

#### **Zruším:**

- povinné vyplňování reflexe o svých pocitech

## 6.5 Lekce 5: Kniha pocitů

### 6.5.1 Příprava – Kniha pocitů

<u>Téma:</u>	Kniha pocitů
<u>Časový rozsah:</u>	45 min
<u>Cíl hodiny:</u>	Žák odpoví na otázky s ohledem na empatii a přenesení vlastních zkušeností a vlastního vnímání. Žák propojí charakteristiku získanou nasloucháním s názvem pocitu. Žák si dokáže obhájit své uvažování.

#### Plán hodiny:

<b>ÚVOD</b>	seznámení s pocity: klid, radost, odvaha, hněv, stud, strach, smutek a závist
<b>pomůcky:</b>	velké karty s nápisy: klid, radost, odvaha, hněv, stud, strach, smutek a závist, upravené texty z Knihy pocitů
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Učitel předem po třídě rozmístí velkými písmeny napsané názvy pocitů: klid, radost, odvaha, hněv, stud, strach, smutek a závist.
2. Učitel vždy přečte popis pocitu z Knihy pocitů žákům – bez jeho názvu. Po dočtení dá učitel signál žákům, kteří se přesunou k nápisu, který odpovídá právě přečtené charakteristice. Poslouchají dále a činnost se opakuje, dokud učitel nepřečte všech 8 charakteristik.

#### Charakteristiky předčítané učitelem:

Je to příjemný pocit, kdy je nám dobře a dobře je i lidem v našem okolí. Všechno je v pořádku. Užíváme si, co je tady a teď, nemáme potřebu dělat něco jiného. V takových chvílích nepřemýšlíme nad povinnostmi, nikam nespěcháme, nic nás netrápí.

**KLID**

Když je tento pocit silný, každý to na nás pozná. Neskryjeme to. Celým svým tělem vnímáme velmi blažený pocit, který způsobuje, že se smějeme, skáčeme, jásáme nebo musíme někoho okamžitě obejmout. Někdy ale tento pocit můžeme prožít i tiše.

## **RADOST**

Může v nás plíživě narůstat, nebo přijde nečekaně, zčistajasna. Většinou nás zaplaví, když nám něco chybí, nebo o něco, či dokonce o někoho přijdeme. Každý z nás je trochu jiný a prožívá to jinak. Můžeme brečet, nebo se jen mračit, nebo na sobě nic nedat znát.

## **SMUTEK**

Cítíme to, když se bojíme. Podle toho, co nás vystrašilo, je různě silný. V menší míře se nám může dokonce líbit. V některých situacích totiž víme, že jsme v bezpečí, například, když hrajeme na schovku a čekáme, až na nás někdo vybafne. Horší je to, když jsme v ohrožení. To není vůbec příjemné.

## **STRACH**

V pohádkách to vypadá jednoduše. Rytíř přemůže draka a vysvobodí princeznu. Jenže myslíš, že se nebál? Samozřejmě, že ano! Ale spíš než z draka a čertů měli oba mnohem větší strach z toho, že už své milé nikdy neuvidí. I my se dostáváme do situací, kdy před strachem neutečeme a musíme mu čelit. Bez ní to zkrátka nejde. U někoho přijde lusknutím prstů, někomu to trvá déle. Vyhodnocujeme svoje možnosti a na zdolání překážky se připravujeme. Když to dokážeme, můžeme být na sebe právem pyšní.

## **ODVAHA**

Není nám to vůbec příjemné. Najednou jsme nejistí, zaražení, nejraději bychom se vypařili, aby nás nikdo neviděl. Vedou nás k tomu různé důvody. Ten nejčastější

je, že jsme provedli něco, co se nemá, nechovali jsme se čestně. Každý z nás už to určitě někdy zažil. Stará se o to svědomí, neodbytný hlas v naší hlavě, který říká, co je a není správné. Existují ale chvíle, kdy jsme nic špatného neprovedli, ale stejně se tak cítíme. Stane se to, když je na nás upřeno příliš pozornosti.

## STUD

Pocit, se kterým se příliš nesvěřujeme, protože víme, že není důvod být na něj hrdý. Objeví se, když se srovnáváme se svým okolím. Pak můžeme dojít k názoru, že se ostatním lépe daří, lépe vypadají, mají lepší věci, zajímavější koníčky, přátele, zkrátka celý život. Když nás ovládne, cítíme strach a vztek zároveň, můžeme být i smutní. Dráždí nás, rozptyluje a ovlivňuje naše chování až tak, že sobě i ostatním škodíme. O to ale nestojíme, proto si musíme uvědomit, že to nezpůsobují ti druzí. Ve skutečnosti jsme to jen my a my. Jde o to, jak sami sebe vnímáme, s čím jsme spokojeni a s čím naopak ne.

## ZÁVIST

Jsme rozzlobení, naštvaní. Nejčastěji, když se události nedějí tak, jak jsme si představovali. Nebo se nám do cesty postaví překážka a brání nám dosáhnout cíle. Můžeme ho pociťovat vůči někomu jinému, ale taky vůči sobě. Je dobré ho mít pod kontrolou, umí být totiž pěkně zákeřný. Někdy se v nás nenápadně hromadí a my pak vybuchneme kvůli zdánlivé maličkosti.

## VZTEK

<b>EVOKACE</b>	práce s Knihou pocitů
<b>pomůcky:</b>	vytištěné zalaminované ilustrace z Knihy pocitů pro každého
<b>časová dotace:</b>	5 min

1. Žáci se na pokyn učitele posadí do kruhu a rozdají si pro každého sadu 8 ilustrací z Knihy pocitů vyjadřující opět stejných 8 emocí. Učitel vysloví název pocitu

a žáci mají za úkol najít vhodný obrázek ze své sady a ten před sebe položit. Učitel provede rychlou oční kontrolu. Jeden vyvolaný žák okomentuje svůj výběr. U odpovědi, která se liší od ostatních se učitel zeptá na důvod, protože i ta může být správná pro daného jedince.

## Obrázek 26

*Vybrané ilustrace z Knihy Pocitů*



(vlastní zdroj)

<b>UVĚDOMĚNÍ</b>	práce s Knihou pocitů
<b>pomůcky:</b>	kopie textů z Knihy pocitů, otázky a volný papír pro každou skupinu
<b>časová dotace:</b>	20 min

1. Učitel rozdělí žáky do skupin po 5–6 lidech. Každá skupina dostane jeden pocit a posadí se k sobě.
2. Každý ve skupině si přečte komiks k danému pocitu a jako celek/skupina zodpoví na příložené otázky. Odpovědi odevzdají učiteli.

### Obrázek 27

#### Práce s komiksem na téma radost



Projdí si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Děti chystají vystoupení. Myslíš, že se na něj všichni těší? Proč?
2. Je důležité, aby se do příprav zapojil každý?
3. Podle čeho si děti svoji disciplínu vybírají?
4. Z čeho se můžou děti i dospělí radovat?
5. Čím bys při přípravě vystoupení přispěl/a ty?
6. Z čeho máš ty v životě radost, co tě obvykle potěší?

(Stará & Dráberová, 2022)

## Obrázek 28

### Práce s komiksem na téma hněv

MAREK TENTOKRÁT NIC MOC!  
POSTRĚH, KÁMO!  
HAHAHA  
CO JE TU MOTRÁ, PŘEKUŠ BĚHAŘ!  
NE!  
TO JSMO VEČER!  
KDE JSOU TY BLBÝ KLÍČE?  
HÁ HÁÁ ZASAH!  
BRÁČHO, TY BLBČE!  
DELE MI VÁČINKY POKOJ!!!

Projdí si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Dokážeš pojmenovat, co všechno způsobilo, že Markův hněv postupně narůstal?
2. Jaké pocity se asi vystřídaly u Markova brášky?
3. Jak pravděpodobně reagovali rodiče?
4. Co by měl Marek ideálně udělat, až ho vztek přejde?
5. Vzpomeň si, kdy tě naposledy něco hodně rozčílilo?
6. Rozhněváš se snadno, nebo spíš zůstáváš v klidu?
7. Zkus vymyslet situaci, která by tě určitě hodně rozzlobila.

(Stará & Dráberová, 2022)

## Obrázek 29

### Práce s komiksem na téma klid

PROČ JI TAK NEKROVÍM VÝST MĚ VÍDEJ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
NEKROVÍM VÝST MĚ VÍDEJ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.  
HODNĚ NEVĚŘÍ, HODNĚ NEVĚŘÍ.

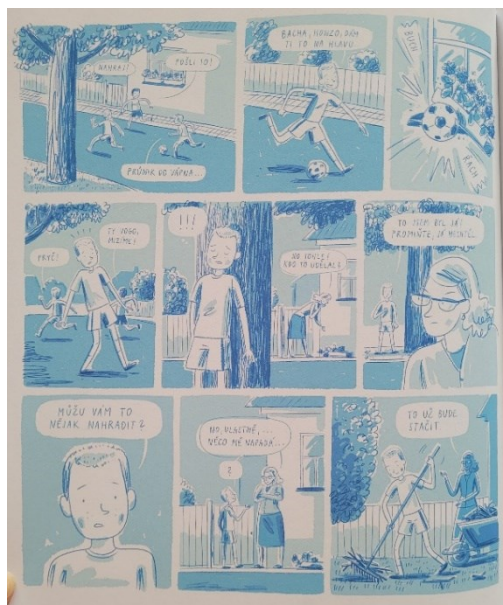
Projdí komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Čeho se Kája obává? Jaké situace si asi představuje a co kdo v těchto situacích nejspíš říká?
2. Jak jí můžou ještě kamarádi uklidnit?
3. Proč nezabírá to, co kamarádi Káje doporučili?
4. Zkus Káje taky něco poradit.
5. Co Káje nakonec pomohlo? Byla to jen kočka?
6. Už tě někdy potkala podobná situace?
7. Co děláš, když se potřebuješ uklidnit?

(Stará & Dráberová, 2022)

### Obrázek 30

#### Práce s komiksem na téma odvaha



Projdi si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Proč se Marek nejdřív schoval za strom?
2. Co ho asi přimělo opustit úkryt?
3. S jakými pocity se musela vypořádat paní, které patřily květiny?
4. Mohla by reagovat jinak?
5. Dostal/a ses někdy do podobné situace, kdy nebylo snadné se přiznat?
6. Co ti pomáhá, když si chceš dodat odvahy?
7. Na jaký svůj nejdůležitější skutek si vzpomeneš?

(Stará & Dráberová, 2022)

### Obrázek 31

#### Práce s komiksem na téma stud



Projdi si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Ignác měl vyskládat myčku. Myslíš, že na svoji povinnost zapomněl, nebo ji spíš odložil na později?
2. Proč mamince lhal?
3. Co ho přimělo myčku vyskládat?
4. Co si o celé situaci nejspíš myslela maminka?
5. Vzpomeneš si, kdy jsi naposledy zalhal/a rodičům a proč?
6. Vybaví se ti situace, kdy jsi zalhal/a bez výčitek a kdy ses za to naopak opravdu styděl/a?
7. Existuje lež, která je přijatelnější než pravda, a tak se za ni nemusíme stydět?

(Stará & Dráberová, 2022)



### Obrázek 32

#### Práce s komiksem na téma strach



Projdi si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Co prolétlo hlavou jednotlivým dětem, když se dozvěděly o bojovce?
2. Je vždycky výhodné čelit strachu ve dvou?
3. Jaké pocity se asi dostaví, když mají děti bojovku za sebou?
4. Kdo se pravděpodobně bál nejvíc a proč? Dá se strach poměřovat?
5. Vzpomeň si na situaci, kdy ses opravdu bál/a?
6. Kdo nebo co ti pomůže, když tě přepadne strach?
7. Co by tě v noci v lese nejspíš opravdu vystrašilo?

(Stará & Dráberová, 2022)

### Obrázek 33

#### Práce s komiksem na téma smutek



Projdi si komiks ještě jednou a zkus odpovědět na následující otázky:

1. Co všechno asi bude Sofii chybět poté, co se Terka odstěhovala?
2. Může nová situace přinést do Sofina života i něco pozitivního?
3. Jaké další pocity mohla Sofie vnímat, když se dozvěděla, že Terka začala chodit do nového tanečního kroužku?
4. S jakými pocity se asi musela vypořádat maminka?
5. Vzpomeň si, kdy tě naposledy přepadl smutek?
6. Kdo nebo co ti pomůže, když se cítíš smutně?



(Stará & Dráberová, 2022)

<b>REFLEXE</b>	Rozlišnosti našich pohledů
<b>pomůcky:</b>	-
<b>časová dotace:</b>	10 min

1. Žáci si spolu s učitelem sednou do kroužku a skupina po skupině představí svůj pocit, co se o něm dozvěděli, a hlavně jak se lišily nebo shodovaly jejich názory ve skupině – zda by se v daných situacích zachovali podobně nebo jinak a proč.

### 6.5.2 Sebereflexe, reflexe učitele a žáků

Kniha pocitů je založená na explicitním popisu emocí a jejich ilustrování na reálných příkladech. V rámci této lekce byl využit jak text, tak i ilustrace.

První aktivita byla zaměřena na aktivizaci žáků, jejichž úkolem bylo pozorně poslouchat a dle definice se přesunout, což také fungovalo. Během čtení definice, se žáci často přesouvali i několikrát, podle toho, jak se popis vyvíjel. Pokaždé si skupina u určité emoce musela obhájit svůj názor. Ne vždy se všichni přesunuli jednotně, proto bylo vhodné věnovat názorům žáků trochu víc času.

Při vybírání vhodných ilustrací u druhé aktivity byl ve třídě značný šum. Hodně žáků mělo potřebu neustále sledovat a kontrolovat, co před sebe pokládají ostatní a ovlivňovali tím svůj názor. Přesto se občas někdo v názoru lišil, například u hledání kartičky znázorňující smutek se objevovala i kartička se zlomeným stromem patřící (podle autora knihy) k hněvu. Žáci moc nedokázali udržet pozornost a naslouchat názorům ostatních.

Rozdělení do skupin proběhlo rychle díky paní učitelce. Jejich velikost ale byla moc velká na hladkou skupinovou práci. Někteří se nezapojovali, jiní nechtěli pustit ostatní ke čtení. Ve třídě se rozprostřel nepříjemný hluk převyšující potřebnou míru hluku k normální komunikaci ve skupině a bylo nad síly vyučujících je dokázat utišit. Výsledné odpovědi na otázky byli nerozvití, někdy i jednoslovné i po tom, co byli žáci požádáni o rozvinutí své myšlenky. Tím, že každá skupina četla jiný komiks, byli žáci zvědavý na své závěrečné prezentování a dávali víc pozor.

Paní učitelka nepovažuje tuto lekci za špatně stavěnou, ale byla realizována v době, kdy ve třídě panovalo neklidné rozpoložení a bylo velmi náročné žáky donutit se soustředit. Komiksy jí připadají jako atraktivní prostředek předávání informací nejen pro třetí třídu a jejich zpracování považovala také za žádoucí. Jediné, co by změnila je množství otázek ke komiksům. Dle jejích slov je povaha třídy spíše čtenářská než pisatelská, takže leda dané otázky projít spíše ústně. Váchová (2021) ve své publikaci zmiňuje, že právě od třetí třídy by žáci měli být schopni písemného projevu s myšlenkou, i když s určitými nedostatky, k čemuž se přikláním a myslím si, že nároky na ně nebyli tak vysoké.

Samotní žáci si při rozhovoru stěžovali na nepříjemný hluk, který je rušil při práci. Nejvíce je zaujala úvodní aktivizační aktivita s chozením po třídě a práce s komiksy, která je namotivovala si přečíst i ostatní komiksy z knihy. „*Chtěla bych, aby byl ten komiks delší,*“ pronesla jedna žákyně a ostatní se k výroku přidali. Žádné zmíněné emoce pro žáky nebyly nové (i vzhledem k předešlým lekcím). Jedna žákyně se během čtení připodobnila k hlavní postavě a srovnávala jejich pocity před vystoupením: „Taky mívám na baletě hroznou trému a bolí mě břicho a bojím se, že to pokazím. Bylo fajn, že to tak má i ona.“

Souhlasím s paní učitelkou, že samotná lekce nebyla taková komplikace jako rozpoložení třídy. I to je odpovědí na **VO3**: Jaké jsou nejčastější výzvy a překážky při implementaci modelových lekcí ve výuce na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů a jak lze těmto překážkám čelit? Je nereálné pracovat s emocemi žáků, když myslí nejsou přítomni a odmítají naslouchat druhým. Zpětně bych zrušila aktivitu s předkládáním ilustrací podle emoce a nahradila ji spojováním stejných kartiček s názvy emocí. Eliminovat by to nadměrný hluk ve třídě, přineslo větší pozornost žáků a ušetřilo to čas. Zavedla bych funkce ve

skupině, a předešla tak dohadům a prostožům nejen při prezentování. Počet otázek u komiksů byl na žáky příliš velký, žádalo by to ho omezit. Metoda Tři Z:

**Zachovám:**

- aktivizační aktivita a naslouchání a přesunem po třídě
- práce s komiksem

**Zavedu:**

- omezení počtu otázek k práci s komiksem
- zavedení utišovacích metod před začátkem vyučovací hodiny
- funkce ve skupině – mluvčí, časoměřič, pisatel atd.

**Zruším:**

- ukazování kartiček podle emoce – zavedení přiřazování kartiček k názvům

## 7 Diskuse

Výzkumný cíl této práce je návrh lekcí na základě třífázového modelu učení EUR (tj. evokace, uvědomění a reflexe), které budou podporovat rozvoj emoční inteligence u žáků 1. stupně ZŠ, a to skrze vhodný výběr textů z literatury pro děti a volbu vhodných aktivit vycházejících z cíle lekce. Na základě výše stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky: **VO1:** Jaké metody a strategie jsou vhodné k podpoře emoční gramotnosti žáků 1. stupně při rozvoji čtenářství? **VO2:** Jaké jsou postoje a názory učitelů 1. stupně ZŠ k využití vybraných lekcí pro rozvoj emoční inteligence ve výuce k podpoře rozvoje emoční inteligence u svých žáků? **VO3:** Jaké jsou nejčastější výzvy a překážky při implementaci modelových lekcí ve výuce na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů a jak lze těmto překážkám čelit?

Po zmapování dostupné literatury bylo vybráno 5 knih, na jejichž základě byly sestaveny lekce pro žáky 3. třídy základní školy, které byly následně realizovány a reflektovány se skupinou žáků a učitelem. Stanovený cíl byl dosažen a všechny lekce lze považovat za funkční. Autorka práce kriticky zhodnotila zkušenost z přímé výuky lekcí a rozhovory, načež také vyhodnotila prostor pro zlepšení a navrhla k tomu konkrétní body. Žáci i paní učitelka hodnotili lekce jako úspěšné, protože vždy došlo k naplnění cílů lekce a byl pozorovatelný posun v uvažování žáků nad tématem emocí. Žáci se prostřednictvím lekcí měli možnost seznámit s prací zaměřenou na porozumění textu, ilustrace a emoční pomůcky, které vedou k rozvoji emoční gramotnosti. Odpovědí na **VO1** se ukázala být práce s vizuálně atraktivními ilustracemi a žákům blízkými texty, využívání didaktických pomůcek (např. emočních karet), zavádění řízené diskuse, tvorba vlastního materiálu, reflektování v menších skupinách, forma komiksu a dostatek času k přemýšlení. Odpovědí na **VO2** se s ohledem na reflektované lekce ukázalo, že učitelům 1. stupně ZŠ chybí zkušenosti a znalosti novodobých metod výuky literatury, jinak by možná i rádi své hodiny směřovali tímto směrem. Odpovědí na **VO3** jsou: časový tlak eliminující potřebný prostor k zamyšlení a pochopení čteného (čemuž se dalo vyhnout prodloužením hodiny nebo rozdělením aktivit do dvou vyučovacích hodin), neklidná atmosféra ve třídě a žáci neochotní spolupracovat (jedná se o jev vyskytující se pouze občas, tudíž je možné se mu vyhnout a pro práci s emocemi využít dny/hodiny, kdy jsou žáci přizpůsobivější),

nedostatek učitelových znalostí čtenářských strategií a riskování prohloubení aktuálních emocí u žáků.

Mikšíková (2019) realizovala roční kvalitativní výzkum na vzorku 2 tříd (šestého a sedmého ročníku). Cílem bylo zjistit, zda je propojení hodnotové výchovy s literaturou na škole vhodné a jestli existuje spojitost mezi emocemi při čtení, vnitřní motivací a čtenářstvím žáků. Vedlejším cílem bylo (stejně jako v této studii) nabídnout učitelům a dalším odborníkům v této oblasti základní poznatky o využití hodnotové výchovy a práce s emocemi v literatuře včetně dostupných literárních zdrojů. Tato studie i výzkum Mikšíkové (2019) měly velmi podobný průběh (návrh a realizace lekcí i reflektivní část pomocí polostrukturovaných rozhovorů). Sice se jedná o věkově rozdílné ročníky, ale spojují je i velmi podobně směřované cíle a snaha o prohloubení emoční i čtenářské gramotnosti u žáků. U obou výzkumů žákům sedli některé lekce víc než jiné a škála využívaných aktivit byla rozsáhlá. Společným výsledkem je potvrzení, že s žáky se dá velmi otevřeně diskutovat o různých tématech a je reálné hodnotovou a emoční výchovu implementovat do výuky.

Určitý limit diplomové práce spočíval v tom, že každá třída je jinak specifická. U žáků, s nimiž byly lekce realizovány, nejsou od prvních ročníků systematicky rozvíjeny čtenářské strategie, takže zabíralo mnoho času je zavádět a modelovat. Také se ukázalo jako omezující, že autorka práce neměla možnost žáky blíže poznat a předem více chápat pozadí jejich uvažování.

Hlavním přínosem práce je, že vytvořené lekce žákům i paní učitelce ukázaly nejen nové aktivity spojené s četbou, ale i jak podstatná a osvobozující je schopnost se otevřít ostatním a sdílet své vnitřní prožívání.

## Závěr

Práce se zabývala tématem rozvoje emoční gramotnosti prostřednictvím literatury pro děti u žáků 1. stupně ZŠ. Nejprve byla provedena rešerše odborné literatury a naplánován samotný výzkum. Ten sestával z přípravy, realizace a reflexe (autoevaluace a evaluace) pěti lekcí připravených na základě třífázového modelu učení E-U-R.

Pozorovaným vzorkem byla 3. třída ZŠ a reflexe lekcí byly prováděny vždy se třemi žáky skrze skupinový polostrukturovaný rozhovor a skrze individuální polostrukturovaný rozhovor s učitelem. Dílčí cíle lekcí byly naplněny a jejich struktura se ukázala být realizovatelná. Tato práce v rámci reflexí jednotlivých lekcí obsahuje i autorčino zhodnocení a návrhy na zlepšení. Paní učitelka jednotně zhodnotila lekce jako úspěšné a vhodné za účelem dosažení vytyčených cílů.

Výsledky výzkumu diplomové práce ukazují, že alespoň žáci 3. třídy jsou schopni pracovat s tématem emocí a diskutovat o svých názorech a postojích. S množstvím odučených lekcí se jemně formovalo uvažování žáků o tématech a často docházelo ke zvýšení míry vzájemného pochopení mezi žáky (ve vnímání reality, v chování v určitých situacích atd.). Ukázalo se, že učitelé by mohli být více otevření novým metodám, pokud by měli možnost se s nimi blíže seznámit nebo mít z čeho čerpat. Lekce se osvědčily jako vhodný zdroj pro pedagogu a literaturu jako možný způsob rozvoje emoční gramotnosti, i když se mohou objevit překážky v realizaci, jako je nedostatek času nebo nevhodná atmosféra.

Pro autorku práce je důležité, že se jí podařilo alespoň v jedné třídě představit nové techniky, které se liší od těch, na které jsou žáci zvyklí, a že paní učitelka projevila zájem o pokračování v lekcích. Výzkum nebyl explicitně cílen na měření rozvoje emoční gramotnosti u žáků, protože není dostupná diagnostika emoční inteligence u žáků mladšího školního věku narozdíl od starších žáků a dospělých (srov. Mayer et al., 2012). Nicméně, žáci projevili známky pozitivní změny, přičemž je patrnější větší otevřenost, empatie a zlepšené vnímání sebe sama.

Výstupem práce je pět zpracovaných lekcí na rozvoj emoční gramotnosti pro žáky třetí třídy a jejich reflexe s možnými návrhy na změny a vylepšení. Na diplomovou práci by bylo možné navázat provedením akčního výzkumu v jedné třídě nebo více třídách po delší

dobu, který by obsahoval vytvoření zásobníku lekcí pro učitele a dlouhodobé pozorování změn chování žáků souvisejících s rozvojem emoční inteligence.



## **Seznam zkratek**

E-U-R = evokace – uvědomění – reflexe

IQ = inteligenční kvocient

EQ = emoční kvocient

OECD = (Organisation for Economic Cooperation and Development, tj. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study, tj. Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti

PISA = Programme for International Student Assessment, tj. Program mezinárodního hodnocení žáků

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT = Reading Writing Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)

ZŠ = Základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

Altmánová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. Výzkumný ústav pedagogický.

Bajgarová, Z. (2019) Rodičovská výchova k emoční gramotnosti s přihlédnutím k temperamentu dítěte. Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti. EDUKO, s. 53-59. (2024, 19. února) Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/337893744\\_Rodicovska\\_vychova\\_k\\_emocni\\_gramotnosti\\_s\\_prihlednutim\\_k\\_temperamentu\\_ditete](https://www.researchgate.net/publication/337893744_Rodicovska_vychova_k_emocni_gramotnosti_s_prihlednutim_k_temperamentu_ditete).

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.

*Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: Výstup projektu Podpora práce učitelů (PPUČ)*. 2021, Národní pedagogický institut České republiky.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Gaudeamus.

Wesling, D. (2008). *Joys and Sorrows of Imaginary Persons: On Literary Emotions*. Brill. 2024, 24. února.) Dostupné Z:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=222720&site=ehost-live>

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Grada.

Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Paido.

Fišer, Z. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita.

- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Portál.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). *Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Columbus.
- Hagerup, K. (2018). *Dívka, která chtěla zachránit knížky*. Knihy Omega. Dobrovský.
- Harper, L. J. (2016). *Preschool Through Primary Grades: Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy*. *YC Young Children*, 71(3), 80–86. (2024, 15. ledna). <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.3.80>
- Hasson, G. (2015). *Emoční inteligence*. Grada Publishing.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (4. přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: Výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. (2., aktualizované vydání). Grada.
- Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., et al. (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Jonák, P. (2022). *Tvůrčí psaní ve vyprávěních*. Memo: Časopis pro orální historii, 12(1), 7-31. (2024, 13. března). Dostupné z: [http://www.sohi.maweb.eu/wp-content/uploads/2023/01/Memo\\_2022\\_2\\_www.pdf](http://www.sohi.maweb.eu/wp-content/uploads/2023/01/Memo_2022_2_www.pdf).

- Jonák, Z. (2007). *Úloha emocí při recepci literárního díla*. Metodický portál: Články. (2024, 25. února). Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Klímová, B. (2018). *Současný stav výuky produktivních řečových dovedností v cizím jazyce*. CASALC Review, 8(1), 5-14. (2024, 5. února). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/13919>
- Koopman, E. (2015). Effects of "Literariness" on Emotions and on Empathy and Reflection After Reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10. <https://doi.org/10.1037/aca0000041>.
- Koopman, E. M. (2016). Effects of "literariness" on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82–98.
- Koželuhová, E. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání* (Disertační práce, Univerzita Karlova). Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/124501>
- Krejčí, K. (2008). *Sociologie literatury*. Grada.
- Landmann, B. (2021). *Mapy mých pocitů*. Portál.
- Štoll, M., Fišer, Z., Šrámková, J., Hůlová, P., Novotný, D. J., Nekuda, R., Studený, J., Schneiderová, S., Malý, R., Cholastová, J., Fischerová, D. (2013). *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého). (25024, 13. března). Dostupné z: <https://www.vskk.cz/cz/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/sbornik-metody-tvurciho-psani.pdf>
- Mayer J. D., Salovey P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence*. Hogrefe – Testcentrum.
- Mikšíková, V. (2019). *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Triton.

- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. doi: 10.1002/trtr.1229
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature. Children's Literature in English Language Education*. John Benjamins Publishing Company.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková Jantulová, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Oziewicz, T. (2021). *Co dělají pocity?* Host.
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele*. Mercury Music & Entertainment s. r. o.
- Petrová, A. & Plevová, I. (2018). *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: Praktická příručka pro mateřské školy*. Portál.
- Poláčková (Šolcová), I. (2018). *Emoce: Regulace a vývoj v průběhu života*. Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Grada.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualizované vydání). Portál.
- Segi Lukavská, J. (2018). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Host.
- Shapiro, L. E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál.
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (eds.) (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací* Portál.
- Shymon, M. (2014). *Život je život*. B-creative products s. r. o.
- Smagorinsky, P. (1995). Multiple Intelligences in the English Class: An Overview. *The English Journal*, 84(8), 19–26. <https://doi.org/10.2307/821183>

- Stará, E., & Dráberová, J. (2022). *Kniha pocitů: jak se vyznat v sobě i ostatních*. Pasparta.
- Sternberg, R. J., & KAUFMAN, J. C. (1999). *Intelektové schopnosti*. Pedagogika. (2024, 10. února). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2486>
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. (2. vydání). Portál.
- Šebestová, S. (2014). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: Videostudie*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 25. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817>.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: Samostatně anebo v integraci*. Pedagogická orientace, 21, 322-348.
- Šnýdrová, I. (2008). *Psychodiagnostika*. Grada Publishing.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vydání). Portál.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. 17th printing. Cambridge University Press.
- Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy, Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Vašák, P. (1979). *Funkce knihy a textu*. *Česká Literatura*, 27(1), 21–34. (2024, 15. února). Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/43743737>.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. (3. přepracované a doplněné vydání). Karolinum.
- Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání*. Raabe.

Wildová, R., Koželuhová, E., Ronková, J., Kucharská, A., & Špačková, K. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Willingham, D. T. (2023). *Proč žáci nemají rádi školu?: Kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*. Edukační laboratoř.

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Vztah mezi čtenářskou gramotností a podoblastmi funkční gramotnosti podle Koželuhové.

Obrázek 2 – Vzorec pro výpočet IQ podle Sterna (1911)

Obrázek 3 - Souostroví studu

Obrázek 4 – Země smutku

Obrázek 5 – Země hněvu

Obrázek 6 – Země strachu

Obrázek 7 – Ostrov lásky

Obrázek 8 – Země žárlivosti

Obrázek 9 – Země radosti

Obrázek 10 – Skládačky k rozdělení do skupin

Obrázek 11 – Reflektivní dotazník

Obrázek 12 – Žáci pracující s mapou Ostrov lásky

Obrázek 13 – Žáci pracující s mapou Země strachu

Obrázek 14 – Ilustrace z knihy Dívka, která chtěla zachránit knížky

Obrázek 15 – Vennův diagram

Obrázek 16 – Žákovské řady ilustrací dle posloupnosti příběhu

Obrázek 17 – Příklad žákovské práce s Vennovým diagramem

Obrázek 18 – Emoční karty Život je život

Obrázek 19 – Emoční karty zvolené žáky po přečtení celého textu

Obrázek 20 – Příklad vypracovaného závěrečného pracovního listu žákem

Obrázek 21 – Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Spokojenost

Obrázek 22 - Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Důvěra



- Obrázek **23** – Dvojstrana knihy Co dělají pocity? - Stesk
- Obrázek **24** – Závěrečný pracovní list k práci s knihou Co dělají pocity?
- Obrázek **25** – Ukázka reflektivní žákovské práce k tématu Co dělají pocity?
- Obrázek **26** – Vybrané ilustrace z Knihy pocitů
- Obrázek **27** – Práce s komiksem na téma radost
- Obrázek **28** – Práce s komiksem na téma hněv
- Obrázek **29** – Práce s komiksem na téma klid
- Obrázek **30** – Práce s komiksem na téma odvaha
- Obrázek **31** – Práce s komiksem na téma stud
- Obrázek **32** – Práce s komiksem na téma strach
- Obrázek **33** – Práce s komiksem na téma smutek