

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dětské knihy o pocitech a emocích a jejich využití ve výtvarné výchově

Children's books about feelings and emotions and their use in art education

Tereza Poláčková

Vedoucí práce: Mgr. Jakubcová Hajdušková Lucie, Ph.D.
Studijní program: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání se sdruženým
studiem Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Dětské knihy o pocitech a emocích a jejich využití ve výtvarné výchově* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.4. 2025

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D. za její ochotu a vstřícnost, cenné rady a za veškerý čas, který mi věnovala. Dále také děkuji MgA. Sylvě Francové za pomoc a konzultace při realizaci výtvarné části práce. Mé poděkování patří také paní knihovnici z dětského oddělení Městské knihovny v Praze, která mi svým přehledem na poli dětské literatury pomohla při objevování dětských knih.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce jsou dětské knihy o emocích a pocitech a jejich užití ve výuce výtvarné výchovy. Cílem práce bylo analyzovat současnou nabídku dětských knih s tematikou emocí a pocitů, zpracovat toto téma do didaktických návrhů hodin výtvarné výchovy a vytvořit vlastní autorskou knihu. V teoretické části se práce zabývá definicí používaných pojmů, jako jsou emoce, pocity nebo emoční inteligence a zaměřuje se na vnímání emocí a vhodný způsob komunikace o tomto tématu v závislosti na věku dítěte. Dále představuje problematiku emocionality ve výtvarné výchově, dotýká se pojmů klíčové kompetence, artefaktika, tvořivost, prožitek a v závislosti na získaných poznatcích představuje zásady práce s emocionalitou ve výuce. Následně práce umožňuje vzhled do současné nabídky dětských knih věnujících se tématu emocí a pocitů a analyzuje několik vybraných titulů jak z výtvarného, tak obsahového hlediska. Didaktická část vychází z poznatků z části teoretické a představuje didaktickou řadu hodin výtvarné výchovy s využitím analyzovaných knih. Didaktické návrhy jsou zasazeny do kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a popisují rozvíjené klíčové kompetence. Ve výtvarné části autorka představuje proces tvorby vlastní autorské knihy o emocích a pocitech.

KLÍČOVÁ SLOVA

emoce, pocity, vzdělávací obsah, klíčové kompetence, autorská kniha, dětská kniha, výtvarná výchova

ABSTRACT

The topic of this bachelor thesis is children's books about emotions and feelings and their use in art education. The aim of the thesis was to analyse the current range of children's books on emotions and feelings, to elaborate this topic into didactic plans for art education and to create an artists' book. In the theoretical part, the thesis deals with the definition of the terms used, such as emotions, feelings or emotional intelligence, and focuses on the perception of emotions and the appropriate way of communicating about this topic depending on the age of the child. It also presents the issue of emotionality in art education, touches upon the concepts of key competences, artefactual, creativity, experience and, depending on the knowledge gained, presents the principles of working with emotionality in the classroom. Subsequently, the thesis provides an insight into the current range of children's books dealing with the topic of emotions and feelings and analyses a few selected titles from both the artistic and content point of view. The didactic part is based on the findings of the theoretical part and presents a series of art lessons using the analysed books. The didactic plans are set in the context of the Framework Education Programme for Primary Education and describe the key competences developed. In the art part, the author presents the process of creating her own artists' book about emotions and feelings.

KEYWORDS

emotions, feelings, educational content, key competences, artists' book, children's book, art education

Obsah

Úvod	7
1 Vymezení pojmů	9
1.1 Emoce	9
1.2 Pocity	10
1.3 Emoční inteligence	11
1.4 Socio-emoční rozvoj	12
1.5 Klíčové kompetence	14
2 Emoce a pocity u dětí	17
2.1 Vnímání emocí v závislosti na věku dítěte	17
2.1.1 Období od početí do tří let věku	17
2.1.2 Předškolní období	19
2.1.3 Školní věk	21
2.1.4 Dospívání	23
2.2 Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte	23
3 Emoce a pocity ve výtvarné výchově	27
3.1 Emoce a pocity v RVP ZV	28
3.1.1 Emoce, pocity a klíčové kompetence	28
3.1.2 Emocionalita jako vzdělávací obsah výtvarné výchovy	32
3.2 Pojetí výtvarné výchovy	34
3.2.1 Tvořivost	34
3.2.2 Prožitek	36
3.2.3 Artefiletika	36
3.3 Zásady práce s emocionalitou ve výtvarné výchově	38
4 Dětské knihy s tematikou emocí a pocitů	41

4.1	Aktuálně dostupné dětské knihy o emocích a pocitech na českém trhu.....	42
4.2	Analýza vybraných dětských knih s tematikou emocí a pocitů.....	43
4.2.1	Kniha pocitů	46
4.2.2	Co dělají pocity? a Co dělají pocity v noci?	49
4.2.3	Mapy mých pocitů	52
4.2.4	Barevná příšerka	53
4.2.5	Karla pláče, Ida se raduje, Hubert se vzteká, Tonča se leká.....	55
5	Výtvarná řada	58
5.1	Moje vlastní kniha pocitů	58
5.2	Vnitřní krajina	61
5.3	Zkrocení mých emocí	63
5.4	Barvy našich emocí	65
5.5	Co dělají pocity?	67
6	Výtvarná část – autorská kniha <i>Kde bydlí emoce?</i>	70
6.1	Autorská kniha.....	70
6.2	Obsah a výtvarné zpracování.....	71
7	Závěr.....	79
	Seznam použitých zdrojů a literatury	81
	Seznam příloh	87

Úvod

V posledních letech se ve společnosti stále více otevírá debata o duševním zdraví a psychice dětí obecně. Bohužel se však mnohdy tato problematika objevuje až v souvislosti se zvyšujícím se počtem dětí s duševními problémy, případně nedostatkem dětských psychologů či psychiatrů a méně se zaměřuje na kroky, které by těmto kritickým závěrům mohly pomoci předcházet. Naštěstí se postupně více pozornosti věnuje prevenci těchto problémů, a to i prostřednictvím práce s emoční inteligencí nebo socio-emočním rozvojem dětí. Patrně i díky tomu lze na českém trhu s dětskými knihami pozorovat relativně nový fenomén, a to stále se zvyšující počet nabízených knih s tematikou emocí a pocitů. Při výběru tématu práce jsem se nejprve chtěla věnovat výhradně autorské knize, jelikož je mi téma ilustrace, autorských knih i dětských knih obecně velmi blízké. Propojení dětské knihy s tematikou emocí a pocitů ve výtvarné výchově se mi nakonec ukázalo být přínosnější, a to nejen jako téma bakalářské práce, ale díky rozšíření obzorů i pro můj osobní rozvoj jako výtvarného pedagoga.

V teoretické části práce definuji pojmy emoce, pocity, emoční inteligence, socio-emoční rozvoj a klíčové kompetence, které jsou stěžejní pro navazující kapitoly. Následně se věnuji socio-emočnímu rozvoji v různých vývojových stádiích od početí až po dospívání, přičemž v závislosti na tématu práce věnuji pozornost zejména školnímu věku, a představuji několik kroků pro komunikaci o emocích a pocitech s dětmi. v další části se zaměřuji na více oborově specifický obsah, zmiňuji propojení emocionality a výtvarného umění a znalosti o emočním vývoji dítěte i emocích a pocitech obecně propojuji s výukou výtvarné výchovy na základní škole. Podrobněji rozebírám zmínky a obsahy o emocích, pocitech a emoční inteligenci v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání, hledám tyto obsahy nejen v klíčových kompetencích, ale i mezi očekávanými výstupy vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Dále zmiňuji artefaktický přístup ve výtvarné výchově a s ním související pojmy tvořivost a prožitek. Tyto poznatky v závěru shrnuji do šesti zásad práce s emocionalitou ve výtvarné výchově, které propojují také se znalostmi jednotlivých složek emoční inteligence a obsahy klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Druhá polovina mé práce se zabývá nabídkou dětských knih o emocích a pocitech v českých knihovnách a knihkupectvích. Tuto nabídku představuji prostřednictvím tabulky s nalezenými knihami s touto tematikou (viz Příloha č. 1), upozorňuji na některé zvláštnosti a společné fenomény mezi těmito knihami a krátce zmiňuji několik titulů, které mě z různých důvodů zaujaly, ale pro jejich obsáhlejší analýzu již nebyl prostor (viz Příloha č. 2). Následně popisuji kritéria výběru publikací a pět vybraných knih podrobně analyzuji – jedná se konkrétně o *Knihu pocitů*, knihy Tiny Oziewicz *Co dělají pocity?* a *Co dělají pocity v noci?*, *Mapy mých pocitů*, knihu *Barevná příšerka* a leporela Nikoly Hoření *Karla pláče*, *Ida se raduje*, *Hubert se vzteká*, *Tonča se léká*. Na tyto knihy navazuje didaktická řada hodin výtvarné výchovy, která je zasazena do kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Poslední částí práce je část výtvarná, která představuje obsah i proces tvorby dětské autorské knihy *Kde bydlí emoce?*, a propojuje tak teoretické znalosti a výtvarnou inspiraci nasbíranou v průběhu psaní celé práce.

Celá práce využívá k citování informačních zdrojů číselné odkazy a seznam těchto zdrojů je uveden chronologicky tak, jak byly použity, na konci práce. Doplňující informace k jednotlivým použitým obrázkům včetně jejich zdrojů jsou uvedeny tamtéž.

1 Vymezení pojmů

1.1 Emoce

Ačkoli jsou emoce každodenní součástí našich životů a vkaždý z nás jejich význam nějak chápe, toto téma je velmi komplikované a z psychologického hlediska je přesná definice pojmu emoce téměř nemožná. F. Dorsch ve svém Psychologickém slovníku přiznává, že „*pojmem citu se nedá definovat, nýbrž jen popsat, neboť city se nedají převést na nic jiného*“ [1 s. 8], přičemž v jeho pojetí se pojmy emoce a cit rovnají. S tímto tvrzením bychom mohli nesouhlasit, protože ve výtvarné výchově lze emoce vyjádřit i jinými způsoby, než pouhým popisem – tomu se však budeme věnovat až v pozdějších kapitolách. V Akademickém slovníku současné češtiny jsou emoce vysvětleny jako „*silný cit, citové vzrušení, často doprovázené fyziologickými změnami, změnami chování ap. (např. hněv, smutek, radost)*“ [2], to nás přivádí k rozdělení pojmů emoce a city. I přesto, že některé zdroje uvádějí tato slova jako synonyma, nelze je za ně považovat ani dle Ústavu pro jazyk český, i když v některých kontextech se mohou významově krýt [3], ani dle Schmidt-Atzerta, který pojem emoce uvádí jako nadřazený pojmu cit. [1]

Emoce můžeme popsat jako komplexní jevy, které jsou složité zejména díky své velké citlivosti a proměnlivosti. I když subjektivitou a citlivostí na různé osobní a situační souvislosti se vyznačují i další procesy, například paměť, emoce jsou svou mimořádně vysokou citlivostí ojedinělé. Stejná situace tedy může v závislosti na kontextu a subjektivním hodnocení situace konkrétním jedincem vyvolat rozdílné emoce, nebo emoci nevyvolat vůbec, a zároveň se každá z emocí projevuje v mnoha různých formách, což ještě více ztěžuje uchopení a definici tohoto pojmu. [4]

Emocemi se zabývalo a zabývá velké množství psychologů a sociologů, byly vypracovány mnohé teorie a přístupy ve snaze je lépe uchopit. Nakonečný [1] emoce shrnuje jako jevy obsahující tři základní komponenty – behaviorální komponent, do kterého zahrnuje výraz a jednání, dále komponent somatický (týkající se fyziologických změn, zejména pak viscerálních tedy vnitřních) a jako třetí zážitek neboli cit, který je pro psychologické pojetí emocí klíčový. Podle těchto tří komponentů lze tradiční přístupy k emocím rozdělit do tří kategorií. První z nich jsou přístupy zaměřené na emocionální prožívání, které reprezentují psychodynamické teorie, jako je Freudova teorie psychoanalýzy. Tyto teorie prezentují

emoce jako vědomé procesy, které jsou silně spojeny s nevědomými instinkty a pudy, ze kterých vznikají. Důležitým aspektem je uvědomění a kontrola emocí, která nám může pomoci lépe pochopit sebe sama a omezit nepřiměřené impulzivní reakce na vnější podněty. Druhá kategorie jsou přístupy zaměřené na fyziologický aspekt, tedy tělesné projevy emocí, a to jak mozkových procesů, tak viscerálních (zrychlený tep, sevřený žaludek) a vnějších tělesných (uskočení, třes). Poslední jsou přístupy zaměřené na projev a chování. Ty se dále dělí na přístupy evoluční, které chápou emoce jako adaptivní a související s přežitím a reprodukcí, a behaviorální, které pokládají emoce za naučené a uměle rozvinuté díky vnějším vlivům. [4]

Emoce, které každý den prožíváme a zdánlivě nám připadají jednoduché, jsou tedy ve skutečnosti souborem komplikovaných procesů, které v sobě odráží nejen aktuální situaci, ale i předchozí zkušenosti a naše očekávání [4]. Pokus o jejich velmi stručné přiblížení a definování bych uzavřela Honzákovou definicí emocí, která je popisuje jako *“řídící systémy, které nám říkají, co máme dělat, když se nám o tom, co je třeba učinit, nechce ani náhodou přemýšlet.”* [5 s. 29]

1.2 Pocity

Pocity nebo také city (někteří autoři tyto termíny rozlišují, já jsem se rozhodla k nim přistupovat jako k synonymům, podobně jako Nakonečný [1]) jsou termínem, který s emocemi úzce souvisí. Jak bylo zmíněno výše, emoce jsou pojmem nadřazeným k citům, city jsou zážitkovou složkou emocí a jejich hlavním komponentem. Pokud například máme pocit tísně v tmavém sklepe, jedná se o projev emoce – strachu. [1] v psychologii Atkinsonové a Hilgarda [6] jsou pocity popsány jako subjektivní prožitky, které jsou jednou ze šesti složek emočního procesu, kam dále patří například kognitivní hodnocení nebo výraz obličeje. Zatímco proces kognitivního hodnocení může probíhat nevědomě, pocity jsou naprosto vědomé. Některé studie tvrdí, že ne všechny emoce musí nutně obsahovat vědomé pocity, pokud však tento subjektivní prožitek pocítujeme, je velmi důležitý – slouží totiž jako jakási zpětná vazba, která nám říká, jak se v dané situaci máme zachovat. Pocity tedy významně ovlivňují další aspekty života, jako je například učení nebo naše hodnocení různých situací. v několika experimentech bylo prokázáno, že lidé si snadněji pamatují informace, které si pojí s nějakým pocitem nebo prožitkem, což může významně ovlivnit

jejich schopnost učení. Naše pocity a nálady (o kterých se krátce zmiňuji na konci této podkapitoly) dále ovlivňují naše chování a úsudky. [6]

Hlavní rozdíl mezi emocemi a pocity je v již zmíněné subjektivitě. Pocity informují o dění ve vnitřním emočním světě, trvají déle a vytvářejí dlouhodobé názory, zatímco emoce jsou intenzivní a krátkodobé a podávají zprávu o tělesném stavu a vnějším světě. [5] Pocity se také dají chápat jako vývojově vyspělejší velmi individuální emoce. Pokud tedy výše zmíněné poznatky shrneme, můžeme říci, že city jsou velmi důležitou složkou psychické zkušenosti, propojují psychické prožívání a praktický život a jsou hlavní podstatou dalších duševních procesů, jako jsou motivy nebo učení. [1]

Déle trvající pocit se nazývá nálada. Nálady nemají konkrétní spouštěč nebo předmět, bývají propojené s osobností daného člověka a prostě jsou bez zjevného důvodu, na rozdíl od pocitů, které se vždy odvíjejí od určitého předmětu. Nálady mohou vzniknout prodloužením citu, například hezké počasí ve mně ráno vyvolá pozitivní pocit, který přetrvá jako dobrá nálada (veselost) až do odpoledne, také se ale mohou od pocitů výrazně lišit. Nálady se postupně střídají, u dětí a dospívajících bývají tyto změny velmi rychlé, u dospělých dochází ke změně nálady většinou plynule a postupně. [1]

1.3 Emoční inteligence

Emoční (nebo také emocionální) inteligence je zásadní složkou emocionality, což je „*soubor činitelů, které určují sílu i kvalitu emocionálních reakcí*“. [1 s. 185] Základy teorie emoční inteligence položil Howard Gardner ve své teorii rozmanitých inteligencí, která vyvrací zarytý pohled na inteligenci pouze jako hodnotu měřitelnou IQ testy, ale popisuje ji jako širší spektrum složené ze sedmi základních schopností. Těchto sedm druhů inteligencí, například inteligence lingvistická nebo tělesně-pohybová, doplňuje inteligence personální, přičemž Gardner popisuje dva druhy této inteligence. [7] První z nich je inteligence intrapersonální, obracející se dovnitř jedince a zabývající se jeho vnitřními procesy, emocemi a pocity a prací s nimi, a druhou je inteligence interpersonální, obracející se ven k ostatním jedincům, jinak řečeno „*schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi, a to zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry*.“ [8 s. 310]

Průkopníky pojmu emoční inteligence jsou P. Salovey a J. D. Mayer [1], kteří tento termín poprvé použili v roce 1990 ve svém článku *Emoční inteligence*. Vycházejí z Gardnerovy teorie inteligencí a definují emoční inteligenci jako součást inteligence sociální, která se nezabývá celkovým obrazem sebe sama a reakcí na druhé, ale specificky pouze emocemi. Přesněji je to „*schopnost monitorovat své vlastní pocity a emoce i pocity a emoce druhých, rozlišovat mezi nimi a používat tyto informace k vedení vlastního myšlení a jednání*“. [9 s. 189] Salovey a Mayer dále tuto definici rozšiřují pojmenováním pěti hlavních oblastí emoční inteligence:

1. Znalost vlastních emocí – schopnost emoce rozpoznávat a pojmenovávat;
2. Zvládání emocí – adekvátní nakládání se svými city vzhledem k situaci;
3. Schopnost motivovat sám sebe – důležitost emočního sebeovládání a stavu proudění (flow) v průběhu činnosti;
4. Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie;
5. Umění mezilidských vztahů – schopnost využít empatii k přizpůsobení svého jednání. [7]

Ani vysoká hodnota EQ (emoční kvocient, používaný pro znázornění úrovně emoční inteligence) však nezaručuje, že daný jedinec bude mít také vysokou úroveň morálky. Stejně jako vysoce inteligentní lidé dokážou svoji inteligenci zneužít pro mravně nepřipustné jednání, mohou i lidé mistrně ovládající své emoce a empatii zneužít tyto schopnosti k manipulování a ovládání druhých. Znamená to tedy, že k tomu, aby jedinec využíval svou vysokou emoční inteligenci morálně, musí mít i velmi vyvinuté etické cítění. [1] S termínem emoční inteligence souvisí podobný termín emoční gramotnost, kterou lze popsat jako naučený soubor základních dovedností týkajících se vnímání a práce s emocemi. Rozdíl mezi emoční gramotností a emoční inteligencí lze pochopit jako rozdíl samotných pojmů inteligence – gramotnost. [4]

1.4 Socio-emoční rozvoj

Socio-emoční rozvoj je pojem, který úzce souvisí se socio-emočním učením a zmíněnou emoční inteligencí a jejím rozvojem. Děti nestačí učit pouze odborným znalostem, důležitou součástí vývoje a života v lidské společnosti je také schopnost poznat sám sebe a adekvátně

reagovat na své pocity a potřeby, stejně jako na pocity a potřeby ostatních. To v podstatě znamená rozvíjet nám již známou intrapersonální a interpersonální inteligenci, které popisují podrobněji v předešlé kapitole. [8] Podle webových stránek *Society for all* [10] socio-emoční rozvoj stojí na celkem pěti základních okruzích, a dítětem ovládnutá úroveň schopností v těchto oblastech významně ovlivňuje nejen úspěšnost v dětských kolektivech a ve škole, ale určuje i celkovou psychickou odolnost a úspěšnost v životě dospělém – například kvalitu vztahů, ať už partnerských nebo jiných, profesní úspěšnost a celkovou spokojenost v životě. Mezi těchto pět okruhů patří:

- Sebeuvědomění: rozpoznání a chápání vlastních emocí, myšlenek a hodnot a zároveň vnímání toho, jak ovlivňují naše chování různých kontextech.
- Sebeřízení: schopnost regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování v závislosti na konkrétní situaci a prostředí, účinně se vypořádávat se stresem a dosahovat svých cílů.
- Zodpovědné rozhodování: umění činit konstruktivní a respektující rozhodnutí, kriticky zvažovat jeho dopady a identifikovat řešení podporující wellbeing všech zúčastněných.
- Vztahové dovednosti: schopnost navazovat a udržovat zdravé podpůrné vztahy, jasně komunikovat a řešit problémy.
- Sociální vědomí: empatie a vnímání druhých, porozumění sociálním a etickým normám. [10]

Pro rozvoj těchto dovedností, které jsou velmi podobné jednotlivým částem emoční inteligence, je klíčové rodinné zázemí a interakce s dítětem v raných fázích vývoje dítěte, čemuž se hlouběji věnuji v kapitole [2.1](#) Velmi důležitou roli v tomto rozvoji však hraje i školní prostředí. Úkolem školy není jen učení oborových informací, škola je také místem, kde se děti setkávají, učí se budovat různé vztahy a fungovat ve skupině vrstevníků. v ideálním případě by škola měla dítě vybavit i schopnostmi, díky kterým dokáže fungovat ve dnešním rychle se měnícím světě. Takto kvalitně vzdělané dítě by mělo být psychicky odolné, schopné pracovat se stresem, být kreativní při řešení různých vyvstálých problémů a umět při jejich řešení efektivně spolupracovat s ostatními. Škola by tedy, hlavně prostřednictvím informovaných a poučených vyučujících ve spolupráci s rodiči a dalšími

pracovníky ve školském a sociálním sektoru, měla zajistit prostředí, které bude podporovat socio-emoční rozvoj dětí. To v podstatě znamená v dětech vzbuzovat zájem o učení, pečovat o jejich duševní zdraví, poskytovat individuální pomoc těm, kteří to potřebují a celkově rozvíjet schopnosti dle zmíněných základních okruhů socio-emočního rozvoje. [11]

Z textu výše vyplývá, že důraz na socio-emoční rozvoj dětí je důležitý pro psychické zdraví a odolnost v dospělosti. Otázce, jak tyto schopnosti efektivně rozvíjet, se věnuji později v této práci, nejdůležitější je však vytvořit pro dítě bezpečný prostor, kde se nebude bát projevit své emoce a sdílet pocity, které v něm daná emoce vyvolává – samozřejmě v rámci nastavených hranic a pravidel tak, aby neohrožovalo sebe nebo druhé. [10]

Kromě zvládnuté komunikace a reakce na dětské emoce je možné socio-emoční dovednosti i aktivně rozvíjet prostřednictvím různých her, aktivit nebo vhodných pomůcek, jako jsou například dětské knihy s tematikou emocí, pocitů a prožívání. Pro učitele mohou být v práci se socio-emočním rozvojem žáků odrazovým můstkem také Rámcové vzdělávací programy a v nich obsažené klíčové kompetence, o nichž se více rozepisují v následující kapitole.

1.5 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou jedním z hlavních pilířů Rámcových vzdělávacích programů (dále jako RVP)¹. Jedná se v podstatě o soubor znalostí, dovedností a postojů v rámci kurikula², které jsou důležité pro fungování člověka ve společnosti, rozvoj jeho osobnosti a fungování světa jako celku, a kterých by měl žák nebo student dosáhnout po absolvování určité vzdělávací instituce. Klíčové kompetence předpokládají, že jejich vývoj bude probíhat po celý život, lze na ně tedy v RVP pohlížet také jako na impulsy a předpoklady k dalšímu rozvoji. [13]

¹ RVP jsou kurikulární dokumenty ČR, které „formulují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy a konkretizují požadavky státu na cíle, obsahy a očekávané výstupy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání.“ [12 s. 125]

² Podle Průchy se kurikulem rozumí „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení“ [12 s. 117]

Stávající RVP PV	Stávající RVP ZV	Nové RVP pro PV a ZV
Kompetence k učení	Kompetence k učení	Kompetence k učení
Kompetence k řešení problémů	Kompetence k řešení problémů	Kompetence k řešení problémů
Kompetence komunikativní	Kompetence komunikativní	Kompetence komunikační
Kompetence sociální a personální	Kompetence sociální a personální	Kompetence osobnostní a sociální
Kompetence činnostní a občanské	Kompetence občanské	Kompetence k občanství a udržitelnosti
	Kompetence pracovní	Kompetence k podnikavosti a pracovní
	Kompetence digitální	Kompetence digitální
		Kompetence kulturní

Tabulka č. 1 – Srovnání klíčových kompetencí v RVP

Jak ukazuje tabulka výše, soubor klíčových kompetencí se v RVP liší, pro potřeby práce se zaměřím jen na klíčové kompetence pro základní vzdělávání (dále jako ZV). RVP právě nyní procházejí revizí a od září 2025 se aktualizované Školní vzdělávací programy vycházející z nových RVP začnou pozvolna na základních a mateřských školách používat, i když jejich úplné zavedení do praxe čeká mateřské školy až v září 2026 a všechny ročníky základních škol až v letech 2031/32. [14] V revizi došlo k rozšíření seznamu klíčových kompetencí, klíčové kompetence pro PV a ZV se sjednotily na celkem osm klíčových kompetencí [13], a na jejich rozvoj a propojení s učivem se klade obzvlášť velký důraz. [14] Výrazné je i přidání kompetence kulturní a v případě PV kompetence digitální. U některých kompetencí došlo k reformulaci názvu (například komunikativní na komunikační) nebo k jejich rozšíření (např. připojení problematiky udržitelnosti ke kompetenci k občanství). Jednotlivé kompetence byly také reformulovány, z poměrně strohého seznamu schopností, kterých by mělo dítě nebo žák dosáhnout, se změnily na vcelku detailní popis metodiky včetně vzdělávací strategie učitele.

Na hlavní problém klíčových kompetencí, který spočívá v jejich nepochopení samotnými učiteli, upozorňuje Češková [15]. Podle ní většina z nich tyto strohé seznamy považuje za těžko uchopitelné a příliš významově široké a ve výuce je aktivně nerozvíjí, případně je, i přes svou snahu, nerozvíjí efektivně. Hlavní problém vidí v tom, že mezi odborníky nepanuje shoda o významu pojmu klíčové kompetence, přičemž výsledné zmatení se pak o to silněji promítá do praxe v českých školách. Upozorňuje na chybné sjednocení dvou pojmů při českém překladu kompetence z anglického *competence* (plurál *competences*) a *competency* (plurál *competencies*). Pojem *competency* popisuje jako konkrétní oborové cíle, které lze cíleně rozvíjet a vyučovat samostatně (v češtině významově bližší pojmu gramotnost), zatímco *competence* jako nadoborový komplexní výraz, který není měřitelný a zároveň s dosahováním dílčích kognitivních cílů úkolu souběžně poskytuje možnost rozvíjet i kompetence žáka. Problém pak vyvstává i v tom, že součet jednotlivých dílčích kompetencí (*competency*) se nerovná kompetenci chápané jako *competence*. Celkově pojetí kompetencí ve smyslu *competency* není pro výuku ideální, přesto se k němu pojetí kompetencí v českém kontextu stále posouvá, i když jsou prezentovány jako *competence*. Češková tento vyčerpávající článek uzavírá úvahou: „*V projektovaném kurikulu deklarujeme jedno pojetí kompetencí, ale při hodnocení se stavíme za jiné. Je řešením změnit ukotvení kompetencí v českém kurikulu? Je řešením vymezit dvojí kompetence – klíčové, které jsou nad- /mezioborové, holisticky pojaté, a k nim oborové, funkčně/gramotnostně viděné? a neprohloubíme tím pouze ono kritizované učení se pro test?*“ [15 s. 22–23] Do jaké míry byla nebo nebyla tato chybná nebo neefektivní práce s klíčovými kompetencemi vyřešena jejich reformulací a specifikací v revidovaných RVP ukáže čas.

2 Emoce a pocity u dětí

Dětské emoce se od emocí dospělých v mnohém liší. Na rozdíl od dospělých, děti své emoce vyjadřují velmi silně, expresivně a náhle, nedokáží je potlačit nebo skrýt. Co mají ale dětské emoce přidáno na intenzitě, to jim chybí v době trvání – emoce často odezní tak rychle, jako přišly, děti tedy i snadněji a rychleji své pocity a nálady střídají. Dospělým se tak mladší děti mohou zdát trochu jako reaktivní časované bomby, a proto je jejich úkolem naučit je emoce a pocity rozpoznávat, uvědomovat si je a ovládat tak, aby mohly fungovat ve společnosti. [1]

Rodiče sledují fyzické a rozumové milníky svých dětí. Pokud dítě do určitého věku nezačne sedět, neudělá první krok nebo nevysloví první slovo, rodiče jsou znepokojeni a podnikají kroky k tomu, aby jejich potomek všechny fáze vývoje dohnal. Ale milníkům emočního vývoje dítěte, které jsou stejně důležité jako ty fyzické a rozumové, se věnuje pozornosti méně. [16] Období vývoje mozku v prvních dvou letech života je přitom klíčové pro rozvoj emocí a vztahů [17]. Plasticita mozku, tedy jeho schopnost se formovat a učit se novým informacím, je největší v prvních několika letech života a poté v dospívání. Ve specifických částech tohoto období dětský mozek v podstatě vyžaduje a „očekává“ přísun správně podaných vjemů a podnětů, tedy i podnětů emočních a sociálních. Pokud se tak z nějakého důvodu neděje (nemoc, zanedbání dítěte atp.), jsou tyto změny na mozku již nevratné a mohou mít významný vliv na pozdější život. [18]

Následující podkapitola popisuje tento rozvoj, vnímání a uvědomění emocí a emoční inteligence v jednotlivých vývojových obdobích člověka od početí až po dospívání, přičemž vzhledem k tématu této práce věnuje pozornost zejména školnímu věku.

2.1 Vnímání emocí v závislosti na věku dítěte

2.1.1 Období od početí do tří let věku

Přibližně devět měsíců trvající doba od početí do narození dítěte se označuje jako prenatální období. V tomto období je důležitá interakce matky a plodu, plod s matkou komunikuje a předává jí informace o svých pocitech a potřebách. Verny [17] popisuje tři druhy komunikace, komunikaci fyziologickou, probíhající prostřednictvím krve procházející placentou, komunikaci smyslovou, která je reakcí plodu na smyslové podněty, a emoční postoj matky k plodu. Emoce lze tedy stimulovat již v tomto období, proto je pro budoucí

vývoj dítěte důležité psychické rozpoložení matky, vědomá pozornost věnovaná plodu a pocity, s jakými dítě očekává [19]. Neznamená to však, že matčiny krátkodobé negativní pocity a emoce mohou dítěti uškodit, naopak je pro dítě důležité vnímat jejím prostřednictvím celou škálu emocí, které bude později v životě samo pociťovat [20].

V novorozeneckém období, tedy době od porodu do prvního měsíce života, se nedá mluvit o emocích v podobě, v jaké jsou popsány v úvodní kapitole této práce [21]. Jedná se o takzvané předemoční reakce, kdy dítě dává najevo pouze stav pohody či nepohody, a emoční prekursory, kam patří například ostražitost, ze které se později stává strach. Emoční prekursory jsou poté základem pro třetí a poslední fázi emočního vývoje, kterou jsou diferencované emoce. [17] Emoční projevy novorozenců lze také stále částečně klasifikovat jako reflexy, jelikož jsou vyvolané výlučně fyzickými podněty, a projevují se pomocí několika kategorií emočních prekursorů. Do těchto kategorií patří neklid nebo rozrušení spojené s pláčem (způsobené např. hladem), znechucení (vyvolané např. nelibou chutí), zděšení (reakce na nečekaný vnější podnět, např. hlasitý zvuk), zájem a upnutá pozornost (reakce na něco nového nebo zajímavého) a potěšení (příjemné pocity, fáze relaxace). [21] Interakce matky a dítěte je pro emoční vývoj mimořádně důležitá, matka se na dítě emočně naladí a novorozenec se naladí na ni [22], a postupně je matka schopna interpretovat reakce a projevy novorozence tak, že dokáže uspokojovat dítětem komunikované potřeby [21].

Od prvního měsíce života dítěte až do jeho jednoho roku mluvíme o období kojeneckém. V tomto věku jsou emoce pro dítě obzvlášť důležité, představují pro něj totiž hlavní kanál komunikace se světem, zejména s matkou. Stále nelze mluvit o diferenciovaných emocích, kojenci se projevují pomocí předemočních reakcí a emočních prekursorů. Přibližně v šestém měsíci života se emoce začínají diferencovat a dítě si začíná aktivně uvědomovat vlastní prožívání. [17] Znakem normálního emočního a vztahového vývoje v životě dítěte stále zůstává vztah k matce, jeho důležitost se projevuje zejména separační úzkostí a ostražitostí k cizím lidem [22]. Kojenci emoce lidí kolem sebe velmi dobře vnímají a odvozují od nich své vlastní chování, tzv. „*indukované emoce, které jsou navozené projevy jiných lidí, lze pozorovat už u desetitýdenních dětí.*“ [17 s. 92] Jednotlivé pocity a emoce se tedy kojeneček učí rozlišovat a chápat zejména prostřednictvím pozorování a zrcadlení emocí matky [11].

Následuje batolecí věk, který trvá od jednoho roku do tří let. Dítě se začíná postupně osamostatňovat, stává se méně závislé na matce a uvědomuje si samo sebe. Dítě také začíná chápat, že prožívané pocity jsou jeho vlastní, což mu s čím dál větší diferenciací emocí umožňuje své emoce a pocity regulovat, i když rozvoj této oblasti je pomalý a k úplné schopnosti regulovat své emoce dochází až v předškolním věku. [11] K další významné vývojové změně dochází ve vztahu matky a dítěte. Dítě se snaží více osamostatnit a v důsledku toho přichází takzvané období vzdoru nebo období „ne“. Snaha o samostatnost a pocit, že dítě samo rozhoduje o svých jednáních, se často střetává s názory a postupy dospělých, nejčastěji rodičů. Výsledkem je frustrace, kterou dítě ventiluje negativismem. [22] Emoční rozvoj pozitivně ovlivňuje správné pojmenování a slovní popis emocí rodiči, což přispívá i k rozšíření slovní zásoby [17], zároveň je důležité snažit se nedávat v tomto věku batoleti protichůdné výchovné instrukce, které často podporují emoční zmatení. [22] K pocitu vzteku, strachu a radosti se díky počátkům rozvoje empatie a sebehodnocení pomalu přidává ještě stud, lítost nebo hrdost, batole dokáže také již cítit některé vztahové emoce, jako například žárlivost [17].

2.1.2 Předškolní období

Předškolní období trvá stejně jako období batolecí tři roky, a to přibližně od tří do šesti let a končí nástupem do školy, u někoho může tedy předškolní období trvat až do sedmi let věku. [17] Někdy se jako předškolní období označuje celých šest let od narození až po začátek školní docházky, to však může být velmi problematické, protože jednotlivá vývojová stadia tohoto období, která jsem popsala výše, se od sebe v mnoha aspektech významně odlišují a může tak docházet k nesmyslnému tlaku na dítě (*„Když to jde v mateřské škole, proč by to nešlo v jeslích?“*) [22 s. 84]

V batolecím věku děti o emocích a pocitech začínají mluvit a pojmenovávat je a v předškolním věku jsou stále více schopné jednotlivé emoce mezi sebou rozlišovat [22]. Nejprve dítě v tomto věku rozděluje emoce v podstatě pouze na pozitivní, zejména radost, a negativní, kolem čtvrtého roku zvládne rozeznat rozdíl mezi smutkem a vztekem, o rok později pak dokáže rozpoznat i strach [17]. Emoce vnímá jako vnitřní stavy a je schopné odhalit jejich vnější příčinu, zpočátku ale nechápe, že stejná situace může vyvolat u jednotlivých lidí rozdílné pocity. Toto uvědomění přichází až mezi třetím až pátým rokem

věku, v tomto období začíná také dle situace předpovídat emoční reakce ostatních lidí. [22] V základních emocích, ať už svých nebo lidí kolem sebe, se předškolní dítě orientuje již velmi dobře, problém ale nastává v chápání složitějších emocí a pocitů. Pro dítě je těžké si představit, že lidé mohou prožívat více emocí současně, případně k sobě dokáže přiřadit pouze emoce ve stejné skupině, tedy rozděluje zvláště pozitivní a negativní. Ještě nerozumí tomu, že může být někdo šťastný a zároveň cítit smutek (ambivalence), jednotlivé pocity má tendenci přiřazovat k po sobě jdoucím nesouvisejícím událostem. Vágnerová uvádí, že šestileté dítě své komplexnější pocity například vyjádří jako větu „*Jsem rád, že jdeme s babičkou na pout, ale nejsem rád, že s námi není táta.*“ [17 s. 229]

Na dítě se v tomto věku začínají klást určité nároky, které souvisí se životem ve společnosti a seberegulací, tedy i regulací emocí [22]. Důležitou roli v tomto procesu hraje schopnost emocím porozumět a orientovat se v nich, k čemuž přispívá i rozvoj řeči a větší slovní zásoba [17]. v předškolním věku také dochází k odklonu od čistě vnější motivace a řízení nežádoucího chování k vnitřnímu řízení. Dítě v předškolním věku se místo vnějšími pokyny začíná řídit pokyny vnitřními, tedy si samo uvědomuje, že by některé věci nemělo, a uzpůsobuje tomu své chování, je schopné odolávat pokušení. Zpočátku tyto vlastní pokyny verbalizuje, později se sebekontrola rozvine do takové míry, že se stává pouze myšlenkovým procesem. [22] v souvislosti s tímto vývojem se plně objevují i nové, sebehodnotící emoce, tedy například pocit viny, studu nebo hrdosti, se kterými později v předškolním věku přichází i uvědomění, že je možné se negativních sebehodnotících pocitů zbavit nápravou situace, tedy například omluvou. [17]

Větší míra socializace prostřednictvím školky také souvisí s uvědomováním a rozvojem vztahových emocí, jako je například láska, nenávisť, soucit nebo pocit sounáležitosti [17]. Součástí sociálních interakcí a schopnosti porozumět druhým je i humor, který předškolní děti již velmi dobře chápou a v rozvoji jejich vztahů hraje důležitou roli [22]. Předškolní děti jsou také schopné emoce a pocity druhých hodnotit a poměrně snadno se do pocitů blízkých osob vcítují. I když v tomto věku chápou, že lidé své pocity mohou skrývat a nedávat je z různých důvodů najevo [17] stále hodnotí vnější projevy emocí jako přesný ukazatel toho, jak se daný člověk cítí. Schopnost emoce maskovat, tedy že se například někdo může usmívat, i když cítí smutek, začínají děti chápat až na počátku školního věku [22].

2.1.3 Školní věk

Školnímu věku, což je období, kdy dítě navštěvuje základní školu v rámci povinné školní docházky, předchází období posuzování školní zralosti. Kromě dalších faktorů by mělo být dítě nastupující do první třídy emočně zralé, což ve zkratce znamená, že by mělo být schopné regulovat a kontrolovat své emoce, nevyžadovat okamžité splnění svých přání a emočních potřeb, pokud to situace nedovoluje, a zároveň by mělo úměrně věku chápat emoce druhých a adekvátně na ně reagovat. [23] Pokud dítě splňuje tato kritéria, může nastoupit do školy a tím začíná první fázi školního věku, a to raný školní věk, které trvá přibližně od šesti do devíti let. Následuje střední školní věk, který končí nástupem na druhý stupeň základní školy, tedy trvá přibližně od devíti do dvanácti let. Závěrečnou fází je pak starší školní věk, který označuje období od dvanácti do zhruba patnácti let a končí ukončením povinné školní docházky, přičemž tato poslední fáze se již mírně prolíná s obdobím dospívání. [17]

Ve školním věku se dál rozvíjí schopnost regulovat a vnímat své emoce, a to velmi rychle. Dítě se již téměř dokonale naučilo rozpoznávat emoce druhých i své vlastní a dokáže je s ohledem na situaci přesně popsat a případně své emoční rozpoložení potlačit, aby mohlo dál plnit úkoly, tedy dokáže například po určitou dobu pokračovat v zadané práci, i když je pro něj nudná. [22] Regulace emocí zůstává i ve školním věku hlavním tématem a znakem emoční vyzrálosti. Stejně jako v předškolním období má na schopnost regulace velký vliv kolektiv vrstevníků, ve kterém se dítě pohybuje. Díky vztahům s nimi má dítě možnost testovat různé hranice a emoční projevy prostřednictvím interakcí, jako je například pošťuchování. To má kromě nevinné hry i velký vývojový význam, děti si tímto způsobem testují osobní hranice, ale i vzájemnou emoční vyzrálost. Díky tomu rychle zjistí nejen jaká provokace je již přes míru, ale také to, že některé projevy emocí, například hněvu nebo škodolibosti, je vhodné regulovat. Jejich vrstevníci jsou stejně jako oni teprve ve fázi vývoje emočního prožívání, a tak jim často jsou schopni takzvaně nastavit zrcadlo, a poskytnout tak kvalitnější zpětnou vazbu než dospělí. Porozumění emocím druhých je v tomto období další obzvlášť důležitou schopností. Dítě už dokáže emoce ostatních nejen vnímat, ale i pojmenovat a pochopit, i když by se například ve stejné situaci cítilo a zachovalo jinak. Emoční prožitky druhých zároveň emočně inteligentní školáky ve většině případů nijak neovlivňují v tom smyslu, že se například nenechají ovlivnit negativními pocity druhých a místo toho nabídnou podporu a pozitivní pohled na věc. Takto emočně vyzrálé děti bývají

podle průzkumů zpravidla v kolektivech oblíbenější než ty, které nejsou k prožitkům ostatních dostatečně vnímavé a neumějí s nimi pracovat [17]. Zajímavá je také téměř mateřská tendence starat se přibližně ve středním školním věku o mladší a slabší, ať už jde o sourozence či nikoli. To souvisí s velkou citlivostí a vývojem identity v tomto zdánlivě nezajímavém období, jak bývá střední školní věk často označován ve stínu vývojově zajímavějšího věku mladšího školního a pozdějšího dospívání. Matějček [24] dále popisuje další znaky zvýšené citlivosti vůči prožívání a vlastní identitě, děti například právě v tomto věku nejčastěji odhalí, že jsou adoptované nebo vycítí neshody ve vztahu či blížící se rozvod svých rodičů.

Kolem deseti let dítě začíná rozumět komplexnějším emocím a již je nevyjadřuje jen jako po sobě jdoucí nezávislé události, jak tomu bylo v předškolním věku. Dokáže tak pochopit a vyjádřit například to, že je v situaci, kdy jde poprvé na nějaký nový kroužek, který si moc přálo, šťastné a zároveň má strach. Také chápe, že je možné emoce skrývat a přetvařovat se, tedy například být smutný, ale přesto se usmívat. [22] Pro toto skrývání a regulaci emocí používají školní děti různé strategie v závislosti na stupni jejich vývoje. Nejdříve, tak okolo šesti let, se naučí své emoce potlačovat, později se dokáží od prožívané situace odpoutat a navodit si jiný pocit díky tomu, že se soustředí na něco jiného nebo přehodnotí situaci. Mezi desátým a dvanáctým rokem se objevuje také schopnost potlačit nežádoucí vzpomínky a regulovat emoce spojené s nimi. [17]

Škola, intenzivní kontakt s vrstevníky ale i názory a hodnocení učitele se významně podílí na sebepřijetí a sebevědomí dítěte a školní věk může být z tohoto důvodu emočně náročným obdobím. Nový řád, náhlé požadavky na dítě jako je například zodpovědnost nebo pravidelné hodnocení výkonů může být frustrující a vést k narůstajícím úzkostným pocitům nebo strachu ze školy. Díky stále lepšímu porozumění emocím i rozvíjejícím se jazykovým schopnostem je ale dítě stále více schopné s těmito emocemi pracovat a náročné období zvládnout. [23] Na konci školního věku dítě ovládá celý široký repertoár emocí. K základním emocím se v batolecím a později v předškolním věku přidaly složitější vztahové emoce jako například soucit, žárlivost nebo nenávisť, ale i sebehodnotící emoce jako je například stud nebo hrdost. Ty se ve školním věku dále rozvíjejí a s postupujícím

vývojem mozku a schopnosti logického myšlení se k nim připojují ještě emoce vyjadřující pocity z důsledků určitého dění, například úleva, lítost nebo zklamání. [17]

2.1.4 Dospívání

Dospívání je poměrně dlouhá doba mezi dětstvím a dospělostí, která se částečně překrývá s obdobím středního a staršího školního věku a trvá přibližně od deseti do dvaceti let. Toto období je kvůli četným hormonálním změnám velmi emočně bouřlivé, dospívající často na různé podněty reagují nepřiměřeně až přehnaně a jejich citové prožitky se rychle střídají a jsou intenzivní. Důvodem je méně zralý regulační systém, který bývá ve spojení s rozvinutějším emočním systémem příčinou impulzivní reakce. Ani samotní dospívající často neznají spouštěč nebo příčinu svého emočního projevu a jejich reakce jsou jim samotným nepříjemné, na což pak mohou opět reagovat podrážděností. Toto neporozumění sobě samotnému se může pojit s negativismem a může se vyvinout až k pocitům úzkosti nebo depresivním stavům. [17]

Dospívání je také důležitým obdobím, kdy se jedinec prostřednictvím socializace postupně odpojuje od rodiny a navazuje intenzivnější vztahy se svými vrstevníky, ať už přátelského nebo partnerského charakteru [22]. Dospívající si uvědomují důležitost emoční regulace v budování a udržování vztahů s dalšími lidmi, proto se o tuto regulaci snaží. Často volí z pohledu dospělého, emočně zralého člověka nevhodné strategie, například emoce potlačují nebo se vyhýbají nepříjemným situacím. Ke konci tohoto období se však většina dospívajících naučí ve svých pocitech orientovat, lépe je analyzovat a přehodnocovat a s dosažením hormonální vyrovnanosti se jejich emoční prožívání celkově stabilizuje. [17]

2.2 Jak rozvíjet emoční inteligenci dítěte

Jak již bylo zmíněno, rozvoj emoční inteligence u dětí je velmi důležitý pro kvalitu jejich budoucího života. V podkapitole o emoční inteligenci jsem představila různé oblasti emoční inteligence, kde je na prvních dvou místech rozpoznání a zvládání vlastních pocitů. Na základně úvodu pro rodiče v *Knize pocitů* jsem sestavila čtyři kroky, které jsou v práci s emocemi důležité, a které dětem pomohou tyto oblasti lépe zvládnout. Komunikace s dítětem o emocích je důležitá nejen v rámci rodiny, ale i ve vztahu učitel - žák. Je třeba mít na paměti věk dítěte a jednotlivé vývojové fáze a nevyvíjet na dítě přílišné nároky. Jak jsem

popisovala výše, děti jsou schopné regulace emocí až ke konci předškolního věku, a i poté své emoce stále poznávají a učí se s nimi postupně pracovat, každé dítě je také jiné a jeho vývoj je individuální záležitost. Nejdůležitější je dítěti naslouchat, nezlehčovat jeho prožitky a dát mu pocit, že jsme tu pro něj, ať se cítí jakkoli. [25]

Dovolit si emoce prožít

Základním krokem pro práci s emocemi je naučit dítě, že své emoce a pocity nemusí potlačovat ani si je zakazovat. Potlačování emocí je časté i ve světě dospělých, a to i z toho důvodu, že většina z nás byla v dětství vedena k tomu, že existují „špatné“ emoce, které se nesluší dávat najevo (známé rodičovské pokyny jako nebreč, neboj se, přestaň se vztekat). [25] Reakce dospělých na pocity a projevy emocí dítěte je přitom klíčová při získávání různých emočních zkušeností. Dítě se, zejména v raných fázích vývoje, učí prostřednictvím pozorování chování svých rodičů a pokud rodiče některé své pocity potlačují nebo dítěti jejich projevy zakazují, dávají tím najevo, že jsou tyto pocity nežádoucí, což může v některých případech vést až k poruchám osobnostního vývoje dítěte. [22] Cílem by tedy mělo být naučit dítě, že každá emoce a pocit má v životě své místo a že prožívat občas smutek, strach nebo vztek je naprosto v pořádku, důležité je jen si své pocity a prožitky uvědomovat a naučit se s nimi pracovat. [7]

Rozpoznat, o kterou emoci se jedná a umět ji popsat

Pokud už dítě naplno prožívá nějakou emoci, která ho naprosto ovládá, je důležité ho nejdříve zastavit a přivést ho zpět k sobě. Postačí ho například vzít za ruku nebo za rameno, případně ho obejmout a vyzvat ho, aby se několikrát zhluboka nadechlo. Poté je důležité, aby se dítě naučilo svou emoci popsat a pojmenovat, co právě prožívá. Dítěti je třeba aktivně naslouchat, ve většině případů od dospělého nepotřebuje racionální řešení, ale pouze vyslechnutí a ujištění, že to, co cítí, je v pořádku. Důležité je situaci nehodnotit, ačkoli to pro dospělého může být těžké, a snažit se mu pomoci vyjádřit, co prožívá, bez toho, abychom projektovali vlastní emoce a pocity z prožívané situace. [26] Pomoci nám mohou různé návodné věty, například: „*Vidím, že (něco prožíváš). Je pro tebe těžké..., Je obtížné..., Dokážu si představit, jak..., Chápu, že se musíš trápit...*“ [26 s. 13] Důležité jsou také otevřené otázky, například „*Co se v tobě odehrává, když...? Co jsi cítil, když...? Co sis myslel, když...? Z čeho jsi tak smutný? Tak naštvaný?*“ [26 s. 14] Pomáhá i popis,

jak pocit vypadá, nebo jeho kreslení. Jak vypadá tvůj strach? Je jako černý mrak, co se ti pověsil nad hlavu, nebo vypadá spíš jako malá šedivá příšerka, která se ti zakousla do břicha? Ptejme se i na intenzitu pocitu a snažme se dítěti vysvětlit, že můžeme stejné emoce prožívat různě silně i různým způsobem, případně že ostatní se ve stejné situaci mohou cítit úplně jinak nebo mít strach/radost/vztek/... kvůli něčemu jinému než my. [25]

K popsání emoce nebo pocitu může také pomoci uvědomění, kde a jak dítě cítí emoci v těle. Naučit se vnímat vlastní tělo je důležité nejen kvůli schopnosti rozpoznat snadněji skrz tělesné prožitky vlastní emoce, ale i řadu dalších tělesných signálů, které nám tělo vysílá, jako je například hlad nebo vyčerpání. Schopnost své tělo vnímat, ovládat, a odhadnout své schopnosti zlepšuje nejen fyzickou kondici dítěte a jeho orientaci a pohyb v prostoru, ale pomáhá i lépe vnímat a rozpoznat přicházející emoce a pocity. Vše zmíněné významně zvyšuje sebevědomí a sebejistotu dítěte a pomáhá mu se v sobě lépe vyznat, prostřednictvím vnímání a pohybu těla lze také emoci zpracovat a získat nad ní kontrolu. [27] Můžeme tedy dítěti opět pomoci v rozeznání emoce různými otázkami – Cítí sevřený žaludek? Má pocit, že má takzvané knedlík v krku? Zrychlil se mu dech?

Zjistit, proč emoce přišla

Tento krok bude pro některé mladší děti složitý, přesto je velmi důležité, aby se dítě naučilo po pojmenování prožívané emoce zjistit i její příčinu. Díky tomu pak může dítě s naší pomocí příště daný spouštěč eliminovat, případně se na dané pocity lépe připravit. Tento bod také úzce souvisí s komunikací. Dítě, které si uvědomuje proč a jak se cítí a dokáže to slovně vyjádřit, jednak již pouhým vyslovením příčiny svého pocitu dokáže emoci lépe regulovat a zároveň umožňuje okolí ho lépe chápat a případně mu pomoci najít řešení daného problému. Příkladem může být situace v obchodě, kdy si dvouleté dítě lehne na podlahu v záchvatu vzteku a vynucuje si koupení určité věci, pod povrchem se může projevat únava, hlad a potřeba pozornosti. [16]

Stěžejní je zejména komunikace v rodině. Dítěti můžeme pomoci opět různými otázkami, jako například: *Proč jsi smutný, je to proto že ti někdo rozbil hrad z písku?* Starší děti mohou zvládnout i popisování komplexnějších emocí: *Jsi naštvaný na něj, že ti ten hrad rozbil, a zároveň jsi smutný, protože se ti povedl?* [27] Pokud rodiče mluví o svých

emocích a pocitech otevřeně a nebojí se je vyjádřit, ať už v konverzaci s dítětem nebo mezi sebou, dítě si pouhým pozorováním těchto interakcí vytváří funkční slovník, který dokáže později k popsání svých prožitků použít. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde se o emocích a pocitech nemluví, může tento deficit později dohnat, ale jen velmi těžko se dostane na úroveň dítěte, které bylo těmito konverzacemi odmalička obklopováno. [16]

Naučit se s rozpoznanými emocemi pracovat

Důležité je říci, že práce s emocemi nesouvisí pouze s těmi negativními. Kromě regulace prožívání strachu, hněvu nebo smutku je důležitá i schopnost zesílit prožívání pozitivních emocí a prodloužit jejich trvání na delší dobu. [28] Opět může pomoci uvědomení vlastního těla a práce s ním. Existuje množství technik, které pomáhají s regulací emocí, ať už jde o různá dechová cvičení, tipy jako zařvat si, když jsme našťvaní, nebo složitější pohybové hry, některé z nich jsou k nalezení v knihách analyzovaných níže, například v knize *Děti a emoce* nebo v *Knize pocitů*. Pomoci může dítěti i ovládání různých relaxačních nebo sebeuklidňovacích technik, které nejen že mohou pomoci se zvládnutím již prožívané emoce, ale mohou pomoci některým emocím, jako je například úzkost, předcházet. [16]

Další složkou emoční inteligence je také schopnost empatie, která souvisí i se schopností navazovat a udržovat kvalitní mezilidské vztahy. Rozvoj empatie je spojen zejména s emočními projevy a reakcemi lidí v okolí dítěte. [17] Vcítit se do druhých dokážou děti již v batolecím věku a s postupujícím věkem a rozvíjející se schopností vnímat a myslet začínají být děti schopné nejen prožít stejné pocity, ale také se podle toho zachovat. Většina dětí má přirozeně tendenci se zajímat o druhé a postarat se o ně, přičemž rozvoj tohoto chování souvisí s rodinným zázemím a vzory, která dítě nachází v dospělých, zejména v rodičích. Pokud tedy chceme, aby se dítě umělo vcítit do druhých, zajímalo se o ně a také se podle toho umělo chovat, je důležité, abychom sami byli empatičtí a dávali mu dostatek pozitivních příkladů. [16]

3 Emoce a pocity ve výtvarné výchově

Jelikož nejsou emoce, jejich prožívání, uvědomování a práce s nimi tématem, které by bylo spojené s konkrétním školním předmětem (ačkoli s výtvarnou výchovou se úzce pojí, čemuž se budu věnovat níže) je třeba ho rozvíjet mezioborově. Ke kvalitní a vědomé práci s emocemi a pocity ve výuce může učitelům dopomoci mimo jiné i informovaná a funkční práce s klíčovými kompetencemi. Jak jsem však již zmiňovala v kapitole [1.5](#), mnozí učitelé považují práci s nimi za obtížnou a těžko uchopitelnou, případně z ní mají strach a ani se o ni nepokoušejí. Téma emoční inteligence a emocí a pocitů obecně tak často nebývá ve škole otevíráno vůbec, případně se vyučující tomuto tématu sice věnují, ale sami nejsou dostatečně vzděláni a informováni, což vede k vyučování různých chybných konceptů a stereotypů.

Jedním z přístupů, které umožňují rozvoj emoční inteligence žáka, je přístup, který aplikuje témata týkající se socio-emočního rozvoje přímo na konkrétní situace ve třídě. Emoční kompetenci tak lze díky tomu rozvíjet komplexně spolu s dalšími kompetencemi, a to například prostřednictvím dlouhodobých mezipředmětových projektů, řešením modelových situací nebo reálných konfliktů. Tento přístup však vyžaduje nejen výrazně větší iniciativu, kreativitu, informovanost a motivovanost učitele, ale také určitou podporu od jeho kolegů či vedení školy, což bohužel bývá často problémem. [28] Takto informovaný učitel tedy vytváří situace, prostřednictvím kterých žáci lépe poznávají sami sebe, nabízí prostor pro projevení a rozvoj jejich identity, podporuje kultivaci mezilidských vztahů mezi spolužáky nebo při hodnocení dbá na to, aby je pozitivně motivovalo k další práci a nebáli se udělat chybu. Poslední revize RVP ZV popisuje v rámci klíčových kompetencí nespočet vzdělávacích strategií učitele, které tento přístup podporují. Tyto strategie mohou také částečně přiblížit a zjednodušit práci s klíčovými kompetencemi, jelikož již není nutné si jednotlivé kompetence sám tzv. „rozbalit“ neboli rozepsat. Stále je však nutné k těmto strategiím přistupovat informovaně a s určitým odstupem. [13]

3.1 Emoce a pocity v RVP ZV

3.1.1 Emoce, pocity a klíčové kompetence

Takzvaná emoční nebo emocionální kompetence obsahuje podle Prokešové [28] pět klíčových složek, které by měly být rozvíjeny v rámci základního vzdělávání. Patří mezi ně sebeuvědomění, organizace vlastního života, motivování sebe samého, empatie a angažovanost v kontaktu s druhými lidmi. Tyto složky použiji jako odrazový můstek v popisu práce s tímto tématem v základním vzdělávání a jejich jednotlivé obsahy propojím s klíčovými kompetencemi (zejména kompetencí osobnostní a sociální), které popisují RVP, a to jak aktuální, tak revidované. Je přitom potřeba mít na paměti, že jednotlivé klíčové kompetence se mezi sebou z velké části prolínají a úzce spolu souvisejí. V textu níže zmiňuji pouze kompetence, které tematiku emocí a pocitů, případně emoční inteligence nebo celkově psychohygieny, přímo obsahují. Emoční inteligenci je však možné rozvíjet i v rámci dalších kompetencí, ve kterých není téma emocí explicitně popsáno, například jako součást kompetence komunikační nebo kulturní. Veškeré kompetence, kterých se emoční inteligence dotýká, pak přiřazuji k zásadám práce s emocionalitou v závěru této kapitoly.

Sebeuvědomění a porozumění sobě samému a svým emocím

S nutností vyjadřovat a popisovat své emoce se děti setkávají už v předškolním vzdělávání a s nástupem na základní školu by se měly tyto schopnosti dále prohlubovat. o důležitosti rodinného zázemí a komunikace s dítětem, včetně různých tipů a příkladových otázek, jsem se zmiňovala v předchozí kapitole. Jak však můžu efektivně rozvíjet tyto schopnosti jako vyučující ve školním prostředí prostřednictvím klíčových kompetencí? [28]

Ačkoli v aktuální verzi RVP ZV nenajdeme doslovnou zmínku o práci s emocemi a pocity nebo emoční inteligencí dítěte, má tato oblast nejbližší ke kompetenci sociální a personální, konkrétně bychom se mohli opřít o bod „*vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*“. [29 s. 12] Revidovaný RVP ZV je v tomto ohledu konkrétnější a v rámci aktualizované kompetence osobnostní a sociální popisuje několik oblastí, které by mělo dítě na konci školní

docházky ovládnout, přičemž nejbliže k tématu sebeuvědomění má bod *Vlastní wellbeing*. Zatímco prvostupňové dítě by mělo zvládnout oblast „*Pojmenovává vlastní potřeby k dosažení všestranné pohody (wellbeing)*.“ [13], druhostupňové dítě by mělo na zvládnutí této kompetence navázat bodem „*Aktivně přispívá ke zvyšování osobního wellbeingu (osobní všestranné pohody)*.“ [13]

Organizace vlastního života a ovládání vlastních emočních projevů

Regulaci emocí a její důležitosti jsem v této práci již prostor také věnovala. V rámci aktuálního RVP ZV tuto oblast nejbliže popisuje opět část kompetence sociální a personální ve znění „*vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*“. [29 s. 12] Co se týče revidované verze, znovu se jedná o součást kompetence osobnostní a sociální, konkrétně o bod *Identita*. Dítě by v rámci základního vzdělávání mělo nejdříve obsáhnout část „*Poznává jedinečnost vlastní osobnosti*.“ [13] a později „*Pracuje s jedinečností vlastní osobnosti*.“ [13] v rámci této oblasti najdeme body týkající se schopnosti popsat sám sebe, uvědomit si své slabé a silné stránky nebo důležitosti sebedůvěry a další konkrétní komponenty, které zdůrazňují a vysvětlují pojmy jako seberegulace, sebepřijetí nebo sebereflexe. Ovládání vlastních emocí se dotýká zejména „*Reguluje své chování a emoce jak v pozitivních, tak v méně komfortních situacích*.“ [13]

Motivování sebe samého

Emoce úzce souvisí s motivací a schopnost motivovat sám sebe je jedna z klíčových složek emoční inteligence. Neovládání vlastních emocí dokáže významně ovlivnit pracovní nebo studijní proces, což si dokážeme sami velmi dobře představit, pokud si vzpomeneme, že jsme pod záplavou emocí jako byl strach nebo úzkost například nezvládli splnit důležitou zkoušku ve škole, ačkoli jsme danou látku při domácím opakování uměli. Důležitá je také schopnost odolat pokušení, ovládnout náhlé emoční pohnutky a pro věci se dlouhodobě nadchnout a toto nadšení si udržet, což většinou bývá tím, co odlišuje například děti velmi úspěšné ve sportu od jejich spolužáků. Takzvaný stav proudění neboli stav *flow*, kterého při aktivitě, do které jsme nadšení, můžeme dosáhnout, je dokonce popisován jako nejvyšší vyjádření emoční inteligence, jelikož jsme

během něj tak zabrání do určité činnosti, že se v podstatě sami okamžitě odměňujeme prostřednictvím samovolného pocitu radosti. [7]

Ve škole souvisí motivace sebe sama zejména s hodnocením, chybou a sebevědomím. Důležité je dávat dětem příležitosti k práci, která pro ně může být složitá nebo nudná, a naučit je například pomocí pozitivní vnější motivace v dané práci pokračovat i přes neúspěch, komplikace nebo negativní pocity, které v nich úkol může vyvolávat. [28] V RVP ZV se dá toto téma opřít například o kompetenci k řešení problémů, která obsahuje body jako „... *nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*“ [29 s. 11] nebo „... *sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.*“ [29 s. 11] V revizi RVP ZV se kompetence k řešení problémů soustředí spíše na kritické myšlení a vyhodnocování informací, ačkoli by se pod ni dalo toto téma také zařadit. Ke kompetenci osobnostní a sociální byla ale přidána část „*Resilience: odolávání obtížným situacím*“, pro první stupeň rozvinuta jako „*Reflektuje obtížné situace, do kterých se dostává.*“ [13] a pro druhý stupeň jako „*Rozvíjí vlastní psychickou a fyzickou odolnost.*“ [13], kde je zdůrazněna důležitost překonávání překážek, hodnocení vlastních schopností nebo schopnost nevzdávat se a řešit úkoly ve ztížených podmínkách nebo pod tlakem.

Empatie

Ve školním věku se již naplno rozvinula schopnost empatie, která je jednou z hlavních sociálních dovedností a ovlivňuje oblíbenost dítěte v kolektivu a jeho schopnost navazovat vztahy. Součástí empatie je emoční reakce, které jsou děti schopné už ve velmi raném věku, a kognitivní reakce neboli schopnost uvědomit si pohled druhého a adekvátně zareagovat. Ačkoli některé děti jsou schopné vcítování více než jiné, kognitivní empatii je možné v dětech dále rozvíjet. [28] To lze opět prostřednictvím rozvoje kompetence sociální a personální, jejíž součástí je v revidované verzi RVP ZV přímo bod *Empatie a porozumění druhým*, pro první stupeň rozvedený jako „*Všímá si potřeb druhých a reaguje na ně.*“ [13] a pro druhý stupeň jako „*Vyrovňuje se s odlišnostmi s respektem k druhým lidem.*“ [13], kde jsou i dílčí komponenty jako respekt, tolerance a etika. Aktuální RVP ZV v rámci kompetence sociální a personální sice empatii explicitně nepopisuje, ale obsahuje body „*podílí se na utváření příjemné*

atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá“ [29 s. 12] a „přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“ [29 s. 12]

Angažovanost v kontaktu s druhými lidmi

Poslední kategorie souvisí s empatií, nejedná se totiž o nic jiného než o dovednost naslouchat, efektivně spolupracovat a aktivně vyjadřovat zájem o druhé, což je v utváření a udržování vztahů s vrstevníky stejně jako schopnost empatie velmi důležité. Na tuto důležitost poukazuje například fakt, že pokud vzpomínáme na svá školní léta a snažíme se popsat, jestli byla šťastná nebo ne, hraje v tomto rozhodování stěžejní roli právě fakt, jak jsme se dokázali začlenit do kolektivu a udržovat s vrstevníky přátelství. [28] Goleman popisuje schopnost udržovat a vytvářet mezilidské vztahy jako poslední složku emoční inteligence a osobnosti, které v této oblasti vynikají, nazývá „*společenskými hvězdami*“. [7 s. 219]

Tato schopnost se opět objevuje jako součást kompetence sociální a personální a v aktuálním RVP ZV bych ji přiřadila ke stejným bodům jako u empatie výše. Revidované RVP ZV obsahuje v rámci kompetence osobnostní a sociální část *Budování a udržování zdravých vztahů* a dílčí kompetence „*Rozvíjí vztahy s ostatními.*“ [13] a „*Rozšiřuje okruh vztahů.*“ [13], které obsahují například komponenty o udržování vztahů, rozdělování vztahů podle jejich intenzity nebo reflexi chování sebe i ostatních v mezilidských vztazích.

Není možné si nevšimnout, že veškeré zmiňované oblasti se místy navzájem překrývají a vzájemně na sebe navazují. Ať už vyučující vychází z aktuální nebo revidované verze RVP ZV, základní je soustředit se zejména na vytváření bezpečného prostředí, kde se žáci nebudou bát své emoce prožívat a vyjadřovat. Takové prostředí může učitel vytvářet různými prostředky, například je žádoucí, aby učitel choval k žákům respekt, podporoval je, dodržoval nastavená pravidla a věnoval pozornost jejich prožitkům, pocitům a emocím a adekvátně na ně reagoval (zde lze s přihlédnutím ke věku žáků a dosaženému stádiu vývoje

použít obecné zásady komunikace o emocích s dětmi, o kterých jsem se již zmiňovala v předchozí kapitole). [13] V neposlední řadě je důležité, aby učitel rozvíjel kontinuálně i své vlastní kompetence a dál se vzdělával, jediné tak je možné výše zmíněné rozvíjet efektivně. Učitel by měl být osobnostně zralý, dostatečně citlivý a vnímavý a sám jít v rozvoji emoční inteligence příkladem, tedy umět například dobře regulovat své emoce a sám sobě aktivně naslouchat. Také je třeba dodržovat čtyři základní kroky, které by měly přecházet i doprovázet každou pedagogickou aktivitu – vědět proč chci emoční inteligenci rozvíjet, co konkrétně chci rozvíjet, jak a na jaké překážky v konkrétních oblastech mohu narazit, k čemu chci dospět a jak moc je to reálné, a nakonec celý tento postup reflektovat, vyvozovat z reflexe důsledky a všechny tři první kroky na základě této reflexe opakovaně aktualizovat. [28]

3.1.2 Emocionalita jako vzdělávací obsah výtvarné výchovy

Emoce a pocity jsou nedílnou součástí umění, ať už se jedná o jeho vnímání, nebo aktivní tvorbu. Vyvolání určitých emocí a prožitků je dle několika výzkumů jedním z hlavních důvodů, proč lidé opakovaně navštěvují galerie, ale také například čtou krásnou literaturu nebo chodí na koncerty. Zároveň jsou emoce a pocity zdrojem inspirace, která umělce podněcuje k uměleckému vyjádření a jsou také výsledkem setkání člověka s uměleckým dílem. [30] Emoce jsou jakýmsi hnacím motorem lidského chování, tvořivosti a umělecké tvorby a veškerá rozumová lidská činnost nevyhnutelně obsahuje emocionální složku. Překvapuje mě proto, když se setkám s tendencí oddělovat rozum a cit, například prostřednictvím tvrzení, že umění je emocionální a věda racionální. Oddělit racionalitu a emocionalitu dle mého není možné, ani v umění ne – vzájemně se doplňují a prolínají. [31]

Propojení emocionality a umění se promítlo i do pojetí výuky výtvarné výchovy. Radek Horáček v úvodu sborníku textů z konference České sekce INSEA z roku 1996, kde byla emocionalita ve výtvarné výchově hlavním tématem, uvádí, že „*výtvarná pedagogika by se aspektem emocionality měla zabývat, protože tvůrčí procesy, ve kterých si dokonce troufá své svěřence cvičit, mají v emocionalitě nepostradatelné zázemí.*“ [31 s. 8] Spojení rozumu a citu ve výtvarné výchově lze vztáhnout na dvě hlavní složky výtvarné výchovy, které se přirozeně odvíjí již od jejího názvu. Výtvarná role tohoto oboru je naučit dítě analyzovat jednotlivé výtvarné prvky a tyto znalosti použít při následné práci s výtvarnými

vyjadřovacími prostředky, přičemž těmito prostředky rozumíme jak výtvarný jazyk, tak nástroje, materiály a výtvarné postupy. Výchovná role výtvarné výchovy pak znamená rozvíjet v dětech sebeuvědomění a empatii, tedy emoční inteligenci. Tato výchovná složka výtvarné výchovy bývá bohužel vyučujícími často opomíjena. Cestám a prostředkům k rozvoji těchto schopností v hodinách výtvarné výchovy se věnují následující odstavce. [32]

V aktuálním RVP ZV 2023 je emocionalita přímo zmíněna mimo jiné i v rámci vzdělávacích obsahů a očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, kam výtvarná výchova spadá. V charakteristice předmětu se dočteme, že výtvarná výchova si klade za cíl pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy a že „*Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.*“ [29 s. 82], což bychom mohli chápat jako propojování racionality a emotionality nebo složky výtvarné a výchovné. Cílové zaměření předmětu by pak mělo vést k utváření a rozvoji klíčových kompetencí například tím, že vede žáka k „*učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy*“ [29 s. 82], „*uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*“ [29 s. 82] a „*chápaní procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě.*“ [29 s. 82] Dále se práce s emocemi a pocity objevuje mezi očekávanými výstupy výtvarné výchovy také v rámci oddílu *Uplatňování subjektivity* mezi učivem výtvarné výchovy. V obou případech zmiňuje pouze vyjádření emocí a pocitů pomocí různých výtvarných prostředků a staví je na stejnou úroveň jako fantazii nebo představy. [29] V revidované verzi RVP ZV zůstává zastoupení emotionality prakticky stejné. V rámci okruhu *Vlastní tvorba a její sdílení* najdeme bod „*Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje svůj tvůrčí záměr.*“ [13], který je možné nalézt v podobném znění i v RVP ZV 2023. I v okruhu *Recepce a reflexe uměleckého díla* najdeme jeden z očekávaných výsledků učení, který se týká emocí a pocitů, a to v podobě „*uvědomování a vyjadřování různých prožitků z pozorování výtvarného a audiovizuálního díla*“. Podobně jako tomu bylo v případě klíčových kompetencí, novinkou je „rozbalení“ těchto očekávaných výsledků učení a jejich

doplnění o metodickou podporu, ve které v rámci těchto okruhů nalezneme několik aktivit, které se zaměřují přímo na vyjádření emocí a pocitů prostřednictvím linie nebo barvy. [13]

Mohlo by se zdát, že zmínek o emocionalitě v RVP ZV není mnoho. Práce s emocionalitou však prostupuje celým RVP ZV, ať už jeho aktuální nebo revidovanou verzí, ačkoli je relativně málo explicitně popisována nebo zmiňována. Pokud bude pedagog číst pozorně, zjistí, že bez práce s emocionalitou lze jen těžko rozvíjet klíčové kompetence nebo plnit očekávané výstupy – jak jsem již popisovala výše, emocionalita je totiž přítomna v podstatě ve veškerém lidském konání, a tedy i v procesu učení.

3.2 Pojetí výtvarné výchovy

Jako teoretické východisko pro mé vlastní pedagogické uvažování jsem si vybrala artefiletiku a v jejím rámci jsem vytvořila návrh výuky v didaktické části. Pro tento přístup jsem se rozhodla proto, že téma emocí a prožívání ve výuce výtvarné výchovy reflektuje, vysvětluje a poskytuje metodické opory. Za klíčové jevy artefiletického přístupu při zaměření na socio-emoční rozvoj považuji tvořivost a prožitek, a stručně se jim věnuji v následujících podkapitolách.

3.2.1 Tvořivost

Dříve než přejdeme k pojmu artefiletika, krátce představím jiný pojem, kterým je tvořivost. Před artefiletiku ho zařazuji z toho důvodu, že jeho používání v kontextu výtvarné výchovy se datuje již zhruba od 60. let minulého století, tedy o několik desítek let dříve, než vznikl pojem artefiletika. [33] Pojem tvořivost je poměrně složitý a jeho definice není jednoduchá. Ze své podstaty svádí k představě, že se jedná o schopnost vytvořit něco hmotného, reálného, v případě výtvarné výchovy tedy výtvarný artefakt. To v podstatě podněcuje chybnou myšlenku, která je stále součástí výtvarné výchovy na mnohých školách – že podstatou tvořivosti a zároveň i výtvarné výchovy je artefakt – výsledek, a nikoli cesta k němu. To můžeme vidět v praxi na nespočtu školních chodeb, které jsou vyzdobeny úhlednými pracemi žáků, které však nevykazují žádné známky tvořivosti ve svém pravém slova smyslu a jsou pouhým naplněním estetických nároků učitele, nebo v horším případě kopiemi jednotné předlohy. [35] Jednotná definice tohoto pojmu v podstatě neexistuje, podle Hlavsy je tvořivost zjednodušeně schopnost řešit problémy doprovázená stálou tendencí k vývoji

a je také úzce propojena s používanějším pojmem kreativita, která je jejím vnějším projevem. [36] Soustředí se přitom nejen na výsledek dětské výtvarné práce, ale i na proces tvorby a jeho kvalitu. Roeselová popisuje tvořivost jako schopnost, „*která se projevuje originálním řešením otázek a alternativními variacemi nápadů*“. [32 s. 91] Téma tvořivosti je velmi obsáhlé a k jejímu rozvoji směřuje velké množství pedagogických metod a přístupů, jedním z nich je například učení skrz prožitek, tedy citový aspekt zážitku. [32] Tvořivost je kromě propojení s prožitky pro téma pocitů a emocí důležitá také proto, že tvořivé osobnosti mají kromě jiných vlastností také vlastnosti emočně inteligentního člověka, tedy jsou například schopni sebeovládání, jsou vnímaví k okolí a více citliví vůči vlastním emocím. Díky soustředění na rozvoj tvořivosti ve školách tedy můžeme v žácích rozvíjet i tyto kvality. [36]

Práce s dětskými knihami evokuje i otázky ohledně jejich literární části, chtěla bych tedy ještě ve spojení s tvořivostí krátce zmínit propojení výtvarné výchovy s hodinami českého jazyka, konkrétně jejich literární složkou. První výtvarný úkol z didaktické řady v této práci se věnuje tvorbě autorské knihy, přičemž žákům nabízí vyjádřit se nejen výtvarnými, ale i literárními prostředky. Samotné slovo tvorba již nabízí propojení s výtvarným uměním a literární výchova by tudíž stejně jako výchova výtvarná měla být expresivním předmětem. Tvořivá činnost v hodinách literatury na českých školách není příliš častá, hodiny literatury jsou často koncipovány jako memorování jednotlivých autorů, jejich životů a děl. Moderní didaktika literatury se přiklání k obrácení dosavadního postupu výuky a preferuje její směřování směrem od literárního díla k pojmům a faktům a popisuje zážitek a prožitek jako důležitý metodický princip. [34] Tyto pojmy jako prožitek, tvorba nebo exprese nápadně literaturu jakožto umělecký předmět srovnávají s výtvarnou výchovou, přesto není literatura stále zařazována mezi tvořivé, expresivní předměty, ale převážně mezi znalostní. Takzvaná tvořivá exprese je přitom velmi efektivním zdrojem i prostředkem poznávání a v rámci tematiky emocí a pocitů by se s ní dalo v literatuře pracovat podobným způsobem, jako v hodinách výtvarné výchovy, a nabízí se tak i propojení obou předmětů. Oba předměty mohou vycházet z prožitků a psychiky dítěte, jeho osobních zkušeností, které pomocí tvorby vyjadřuje, ať už se jedná o malbu obrazu, psaní literární kritiky nebo jejich kombinaci. Nedílnou součástí takového přístupu je reflexe, která získané zkušenosti z tvorby přetvoří ve znalosti, čímž se naplní i vzdělávací ve smyslu znalostní složka obou předmětů. [37]

3.2.2 Prožitek

Pro artefiletiku je klíčovým východiskem výtvarný zážitek [33]. Zážitkem nazýváme věci a situace, které člověk zažil, tedy vnímal, a to různými smysly. Každý zážitek je subjektivní a jedinečný, ačkoli jsme se s někým nacházeli ve stejné situaci a zažili jsme ji společně, naše zážitky z takové situace se budou vždy v něčem lišit. Prožitek neboli to, jaké emoce, pocity nebo nálady jsme prožívali, je součástí každého takového zážitku, a je také ze své podstaty vždy subjektivní. Nezbytností pro vzájemné sdílení a pochopení zážitků je to, že prostředky pro jeho vyjádření máme všichni podobné, všichni jsme někdy pocítili v nějaké situaci například radost nebo strach, i když v různé jejich podobě nebo intenzitě. Díky tomu, že umíme tyto jednotlivé části prožitku popsat slovy, kterým ostatní rozumějí a prožívají je podobně, si dokážeme představit, jak se druhý člověk v nějaké situaci cítil. [38] To nás zas a znovu vrací k částem emoční inteligence a důležitosti jejího rozvoje – zejména k empatii, která vychází ze schopnosti si své pocity uvědomit a popsat je.

Prožitek ve výtvarné výchově, výtvarný prožitek, vzniká při ponoření dítěte do výtvarné činnosti nebo do úvah, které tato činnost vyvolává. Pokud je tento prožitek silný, zejména radost z výtvarné tvorby, dokáže prostřednictvím touhy prožít ho znovu motivovat dítě k další výtvarné aktivitě. Hloubka prožitku nezáleží pouze na zvoleném námětu, ale také na kontaktu s výtvarnými prostředky. Nejen přímý haptický kontakt s různými materiály, ale také velké pracovní plochy mají díky úplnému nebo téměř úplnému vykrytí zorného pole barvou nebo texturou schopnost vyvolat silný výtvarný prožitek. Velké formáty také přímo vybízí ke skupinové práci, která díky nutnosti vzájemné komunikace a pozorování rozvíjí mezilidské vztahy a sociální dovednosti. [32]

3.2.3 Artefiletika

Artefiletika je obor, který prostřednictvím propojení výtvarné výchovy a arteterapie rozvíjí tvořivost společně s emocionální a sociální složkou osobnosti. [32] Tento pojem vznikl spojením slov umění a arteterapie (z lat. *ars*, *artis*) s pojmem filetický, užívaném jako označení konkrétního přístupu ve výchově, který ve své podstatě znamená propojení intelektového, emočního a sociálního rozvoje (tedy se opět vracíme k vzájemné propojenosti a nepostradatelnosti rozumu a citu). [38] Úskalí tohoto pojetí spočívá hlavně v tom, že důraz na prožitkovou část výtvarného vnímání a tvorby může neinformované pedagogy svádět

k tomu, aby expresi pocitů a prožitků žáků viděli ne jako prostředek k jejich socio-emočnímu rozvoji, ale jako cíl výtvarné výchovy. [33] To bohužel podporuje mnohými lidmi zažitou představu, že výtvarná výchova je pouze jakýsi nepotřebný nekognitivní předmět, jehož hlavní úlohou je dát prostřednictvím tvorby průchod svým emocím a odpočinout si tak od ostatních předmětů, které jsou společensky vnímané jako potřebnější a náročnější. [34] První složkou artefietiky je sice exprese, tedy vyjádření prožitku, v našem případě výtvarnými prostředky, druhou nepostradatelnou součástí je ale také reflexe tohoto prožitku a výsledku tvorby, která se obrací nejen k reflexi vlastních prožitků, ale i jejich srovnání s prožitky druhých, kteří procházeli stejnou situací, tedy v našem případě například řešili stejný výtvarný úkol nebo problém. [38] Provázanost artefietiky s tématem emocí a pocitů a konkrétní přínos tohoto přístupu v rámci kurikula můžeme demonstrovat například přiřazením těchto dvou složek (exprese prožitku a jeho reflexe) k očekávaným výstupům výtvarné výchovy v rámci RVP ZV, stejně jako k některým klíčovým kompetencím nebo jednotlivým součástem emoční inteligence – všemu zmíněnému jsem se blíže věnovala v předchozích kapitolách.

Reflexe v artefietice je nástroj, díky kterému dokážeme své prožitky zhodnotit, případně sdílet s ostatními. Toto sdílení umožňují již zmiňované univerzálně sdílitelné části prožitku, tedy obsahy. Takové obsahy, které se rozpínají za hranice konkrétního zážitku nazýváme koncepty a patří mezi ně například pojmy jako světlo-tma nebo láska-nenávist. Tyto koncepty jsou v artefietice obsaženy jako náměty a stěžejní je odkrývání konceptů v těchto námětech, zejména pak těch, které mají pro žáka osobní význam a umožňují mu rozvíjet sebeuvědomění, přičemž tento proces se mnohdy se stejnými koncepty několikrát opakuje. [33] Obsahem artefietiky jsou pak v návaznosti na tyto koncepty tři hlavní roviny neboli metodické přístupy – výraz, komunikace a forma. [32]

Výrazem rozumíme všechno, co člověk projevuje a co nějakým způsobem dává najevo jeho myšlenky nebo představy, přičemž se nejedná pouze o vyjadřovací prostředky typu písmo, mimika nebo gesta, „ale může to být i všechno, do čeho vědomě nebo neuvědoměle promítá (projikuje) své myšlenky nebo představy a co posléze záměrně vybírá k vyjádření“. [38 s. 95] Výrazem se tak může stát i například barevná skvrna, která připomene člověku svou podobou nějaký předmět. [38] Jedná se tedy o tvůrčí pohyb směrem od *Já k Ne já*, tedy

směrem od vlastního k vnějšímu světu. V pedagogické praxi se tento obsah uplatňuje například jako důraz na originalitu a individualitu, spontánní tvorbu beze strachu ze špatného či chybného výsledku nebo objevování a rozlišování různých druhů výrazové zkušenosti, a to jak mezi výrazy vlastními, tak výrazovými prostředky druhých. [33]

Druhým obsahem je komunikace, která opět vychází z vlastních prožitků a vlastního *já*, tentokrát ale nesměřuje pouze k vnějšímu světu, ale ke konkrétnímu partnerům (k *ty* nebo *my*), odkud se zároveň vrací zpět k *já*, důležité je tedy střídání rolí naslouchající a sdělující. Podstatou komunikace je snaha sdílet vlastní zážitek a zároveň aktivně naslouchat zážitkům druhých, důležité je být v průběhu tohoto sdělení otevřený a upřímný. V praxi lze komunikaci vyjádřit jako důraz na objevování obsahů výtvarné formy a jejího uchopení jako prostředku sdělení bez pouhého soustředění se na výsledek. Součástí komunikace je také snaha o vytváření svobodného a vstřícného prostředí, kde se žáci nebudou bát otevřeného vyjadřování a kde budou tvořeny podmínky pro vzájemnou toleranci a vcítění se do rolí tvůrce-divák a pochopení jejich možné vzájemné zaměnitelnosti. [33]

Třetím a posledním obsahem je forma. Ta se svou podstatou přibližuje více výtvarné výchově, jedná se totiž o vztah mezi *já* a *ono*, přičemž *ono* může být vnímáno jako svět, námět nebo materiál. [32] V praxi se uplatňuje například jako zaměření na soulad všech složek výtvarného sdělení, schopnost ovládnutí práce s materiálem a experimentování s ním, nebo soustředění na rozmanitost výtvarné formy a její vztah k osobnosti tvůrce. Forma také klade důraz na výtvarné myšlení a nalezení kontextů tvorby, ať už kulturních, historických, nebo kontextů v rámci vlastního vývoje. [33]

3.3 Zásady práce s emocionalitou ve výtvarné výchově

Nyní zakončím toto obsáhlé téma šesti hlavními zásadami, které jsem vytvořila propojením výše zmíněných pedagogických poznatků a klíčových kompetencí v revidovaném RVP ZV [13] se složkami emoční inteligence podle Golemana:

1. Vytvářet ve škole bezpečné, otevřené prostředí

Vyučující by měl být sám pozitivním vzorem, být kompetentní, věnovat se práci se svými prožitky a emocemi, klást důraz na psychohygienu, vštěpovat žákům, že žádná emoce není špatná nebo nežádoucí, a že všechny mají svou funkci. To je základním kamenem nejen pro

vytvoření bezpečného, otevřeného prostředí, kde se žáci nebudou bát projevit různými prostředky svou individualitu, ale i pro další práci s emocionalitou. Tento bod souvisí s výše zmíněnými pojmy exprese, výraz – důraz na spontaneitu, objevování, vlastní vyjádření.

Klíčové kompetence: Osobnostní a sociální (Vlastní wellbeing) / Kulturní (Kulturní a umělecké sebevyjádření)

2. Vést žáky ke schopnosti své emoce a pocity rozpoznávat a popisovat

Vyučující se soustředí nejen na zmíněnou expresi, ale i reflexi prožitku a výtvarného vyjádření, žákům zdůrazňuje, že emocionalita je nedílnou součástí všeho konání a nelze ji od racionality oddělit. Učí žáky jednotlivé emoce a pocity a prožitky reflektovat a pojmenovávat, sdílet s ostatními, rozšiřuje jejich funkční slovník, klade důraz na subjektivitu prožitku a vzájemnou snahu o porozumění.

Klíčové kompetence: Osobnostní a sociální (Vlastní wellbeing) / Komunikační (Vyjadřování) / Kulturní (Kulturní a umělecké sebevyjádření)

3. Naučit žáky své emoce a pocity zpracovávat a nakládat s nimi

Žáci nepracují pouze pod vlivem nekontrolovatelných emocí, ale jsou vedeni k tomu, aby od emocí byli schopni poodstoupit, zamyslet se nad nimi, regulovat a reflektovat je. Vyučující poskytuje žákům různé prostředky k seberegulaci, učí je použít emoce ve svůj prospěch.

Klíčové kompetence: Kulturní (Kulturní a umělecké sebevyjádření) / Osobnostní a sociální (Identita, Resilience: odolávání obtížným situacím)

4. Vést žáky ke schopnosti motivovat sám sebe

Vychází z konceptu *flow*, vyučující pracuje s takovými náměty a prostředky, které dokážou toto hluboké ponoření do činnosti a silné prožitky v žácích vyvolat, zároveň učí žáky tuto motivaci nalézat uvnitř sebe. Dále vytváří atmosféru pro tvorbu a sebevyjádření beze strachu z hodnocení nebo chyby, hodnocení následně provádí formou slovního hodnocení, reflexe, oceňuje originalitu.

Klíčové kompetence: K učení (Smysl a cíl učení, celoživotní učení) / Osobnostní a sociální (Resilience: odolávání obtížným situacím)

5. Rozvíjet v žácích schopnost všímavosti a empatie

Rozvíjí schopnost empatie nejen jako vedlejší produkt porozumění sám sobě, ale aktivně se věnuje jejímu rozvoji prostřednictvím vhodných podnětů a námětů (vstupování do různých situací, soustředění na prožitky druhých lidí nebo věcí, vztah tvůrce – divák) a rozvíjí dětskou všímavost [32]. Porovnání prožitků druhých s vlastními prožitky je podstatou komunikace – důraz na proces spíše než na výsledek, vytváření přívětivé sociální atmosféry v kolektivu, rozvoj vnímavosti vůči jinakostem a jejich respekt.

Klíčové kompetence: Osobnostní a sociální (Empatie a porozumění druhým) / Kulturní (Umění a kultura jako prostředek komunikace) / K občanství a udržitelnosti (Respektující vztah k životu a světu)

6. Dbát na rozvoj a udržování kvalitních mezilidských vztahů ve třídě

Prostřednictvím podněcování vzájemného vcítění a sdílení navozuje vyučující atmosféru soudržnosti, ve které vznikají podmínky pro vznik funkčních mezilidských vztahů. Všimá si vztahů a dynamiky třídy, pomáhá řešit konflikty a buduje v žácích schopnost tyto konflikty řešit samostatně.

Klíčové kompetence: Osobnostní a sociální (Budování a udržování zdravých vztahů / K řešení problémů (Řešení běžných problematických situací)

Rozvíjet emoční inteligenci dítěte by mělo být jedním z učitelových cílů nejen proto, že práce s emočním prožitkem je součástí klíčových kompetencí a jedním ze vzdělávacích cílů výtvarné výchovy v RVP ZV, ale také proto, že emocionalita prostupuje veškerými oblastmi lidského života a má přímý vliv na jeho kvalitu. Tuto část práce bych uzavřela tvrzením Kateřiny Ježkové (vyučující na ZUŠ), se kterým se ztotožňuji: „*Myslím, že by toto mělo být naším posláním všeobecně. Vychovávat člověka, který dokáže harmonicky využívat svého mozku, propojovat oba způsoby myšlení, citlivého i pružného, schopného pomoci sám sobě i celé planetě.*“ [31 s. 51]

4 Dětské knihy s tematikou emocí a pocitů

Tato stěžejní kapitola mé práce se věnuje dětským knihám o emocích a pocitech, které jsou momentálně na českém trhu dostupné a analýze vybraných titulů. Na úvod je potřeba říci, že ačkoli se termíny emoce a pocity významově odlišují (viz [1.1](#) a [1.2](#)), autoři knih představených níže je mezi sebou často volně zaměňují, proto v této kapitole budu přistupovat k těmto pojmům jako k synonymům. Ke zmíněné záměně dochází pravděpodobně proto, že jsou si tyto pojmy podobné a pro veřejnost jsou rozdíly mezi nimi bez hlubšího psychologického studia těžko uchopitelné. Některé knihy také byly přeloženy z cizích jazyků, tudíž je možné, že se tyto pojmy zaměnily v procesu překladu.

Nabídka dětských knih o emocích a pocitech v českých knihovnách a knihkupectvích je opravdu široká a jejich popularita v posledních letech stoupla (všechny knihy, které jsem v rámci své rešerše našla, byly vydány po roce 2010, většina z nich dokonce po roce 2020). Důvodem pro jejich rostoucí popularitu je rozvíjející se dialog o důležitosti dětského prožívání a duševního zdraví obecně, jehož jsou emoce a pocity nedílnou součástí. [39] Projekt Národní monitoring duševního zdraví žáků, který provedl v roce 2023 Národní ústav duševního zdraví ve spolupráci s Českou školní inspekcí, ukázal výsledky, které jsou více než znepokojivé. Podle průzkumu provedeného v rámci tohoto projektu více než 50 % devátáků projevuje známky zhoršeného wellbeingu, každý třetí by pak potřeboval odbornou pomoc. „Převedeme-li to na průměrnou třídu o dvaceti žácích, průměrně 6 jich vykazuje příznaky úzkosti a 8 příznaky středně těžké až těžké deprese, dalších 5 vykazuje příznaky deprese mírné.“ [40] Z toho vyplývá, že částečným řešením je kromě včasného odhalení a řešení těchto problémů i jejich prevence [40], která může mít podobu rozvoje emoční inteligence u dětí. Pokud tedy pominu důležitost výchovy a rodinného zázemí, tento rozvoj může velmi efektivně probíhat i ve školách, a to například prostřednictvím kvalitní a informované práce s klíčovými kompetencemi. Dětské knihy, které hravou formou naučí děti pocity a emoce rozpoznávat, pojmenovávat a pracovat s nimi, mohou být tedy oporou nejen rodičům při rozhovorech se svými dětmi, ale i pedagogům, kteří se chtějí tímto tématem zabývat v hodinách výtvarné výchovy³.

³ Emoční inteligenci je samozřejmě možné a žádoucí rozvíjet i v dalších předmětech, já se však v této práci soustředím zejména na výtvarnou výchovu.

4.1 Aktuálně dostupné dětské knihy o emocích a pocitech na českém trhu

Dětských knih s tematikou emocí a pocitů je na českém trhu opravdu velké množství. Při prohledávání knihoven a webových stránek všech velkých českých knihkupectví jsem průběžně vytvářela tabulku se základními údaji o jednotlivých nalezených knihách (název, autor/ka, ilustrátor/ka, překladatel/ka, rok vydání, cílová skupina, nakladatelství, zobrazené emoce/pocity/prožívání), které jsem doplňovala o stručné osobní poznámky. Tato tabulka je vzhledem ke své velikosti a obsáhlosti k dispozici v Příloze č.1 této práce.

Finální seznam čítá 85 dětských knih s touto tematikou vydaných v češtině, přičemž toto číslo rozhodně není konečné a některé další tituly jsem téměř určitě při své rešerši přehlédla. Z této tabulky jsem podle níže stanovených kritérií vybrala pět knih k podrobné analýze, které se věnuji v další kapitole. Soustředila jsem se přitom pouze na knihy pro děti do 12 let, tedy zhruba do období staršího školního věku. U knih pro věkovou kategorii od dvanácti let výše nejen že výrazně ubývá bohatě ilustrovaných knih o pocitech a emocích (patrně proto, že předpokládáme, že děti v tomto věku své emoce znají a nepotřebují se s nimi seznamovat), ale také se soustředí na závažnější témata, se kterými se bohužel dospívající mohou setkat a které se s emocemi sice pojí, ale v této analýze pro ně nebyl prostor – například téma duševních problémů nebo sebevraždy. Větší pozornost negativním emocím a pocitům je věnována i v dětských knihách. Z celkového vzorku 85 knih se 37 věnuje pocitům obecně, nebo popisuje více pocitů najednou, a to jak pozitivních, tak negativních. Celých 42 knih se však věnuje emocím, pocitům a prožitkům negativním (smutek, vztek, úzkost, strach, případně více zmíněných dohromady), 12 z nich zpracovává tematiku smrti. O čistě pozitivních emocích jako je radost nebo láska pak pojednává pouhých 6 knih. Tento fenomén může mít několik důvodů, jako je společenský tlak na zvládání nebo přímo potlačování negativních emocí a potřeba tyto emoce regulovat již v raném věku, dále například tendence věnovat pozornost více negativnímu než pozitivnímu, nebo celkově fakt, že negativních emocí se chceme přirozeně rychleji „zbavit“ a potřebujeme se k tomu naučit různé strategie. Zajímavé je také to, že autorkami dětských knih s touto tematikou jsou převážně ženy.

4.2 Analýza vybraných dětských knih s tematikou emocí a pocitů

Jak již bylo zmíněno, k podrobné analýze jsem z nalezených knih vybrala pouze pět titulů. Jelikož se však v užším výběru nacházelo více knih, které bych ráda zmínila, je v Příloze č.2 této práce k nalezení alespoň krátké představení několika dalších dle mého kvalitních titulů, na které se v této kapitole nedostalo.

Knihy k analýze jsem vybírala podle několika kritérií. Kvalitní dětská literatura by dle Reissnera měla mít tři hlavní znaky – být estetická, etická a edukační. [41] Za etické a edukační můžeme považovat v podstatě veškeré analyzované knihy, proto pro mě byla jedním z kritérií hlavně originalita a různorodost, snažila jsem se zařadit do výběru knihy vzájemně odlišné, a to nejen z hlediska celkového uchopení a představení tématu emocí a pocitů, ale i výtvarného zpracování. Toto kritérium jsem zvolila zejména z toho důvodu, že jsem chtěla představit co nejširší škálu příkladových aktivit v hodinách výtvarné výchovy, které jsou v návaznosti na analyzované knihy popsány níže v didaktické části práce. Vybrala jsem tedy knihy pro různé věkové kategorie, s různorodými ilustracemi i množstvím textu, ve výběru jsou knihy čistě obrazové i naopak popisující emoce výhradně slovně. Soustředila jsem se i na rozdílné uchopení a popsání emocí, vybrané knihy se tedy věnují jak čistě analytickému, tak poetickému až metaforickému zobrazení emocí a pocitů. Hlavním kritériem výběru byla pak estetická rovina knihy v podobě výtvarného zpracování. Soustředila jsem se na bohatě ilustrované publikace, často s minimem textu. Při hodnocení výtvarného zpracování jednotlivých knih přirozeně vyvstala otázka, jak rozlišit v dětských knihách kvalitní a nekvalitní ilustrace. Definice kvalitní ilustrace je složitá a dotýká se tématu posuzování kvality uměleckého díla obecně, přesto se však pokusím o krátké shrnutí kritérií kvalitní ilustrace pro děti.

Prvním z nich je vztah textu a ilustrace, a to jak vizuální, tak významový, důležité pro mne bylo, aby ilustrace nerušivě a kvalitně doplňovaly text a vhodně na něj reagovaly. Soustředila jsem se na celkovou kompozici a uspořádání textu a ilustrací i na typografii a grafickou stránku knihy. Některé knihy, ačkoli s výtvarně velmi dobře zpracovanými ilustracemi, toto kritérium bohužel nesplňovaly – text často působil rušivě, bylo složité se na straně zorientovat, v některých případech bylo dokonce kvůli např. nevhodně zvolené barvě, velikosti nebo umístění písma téměř nemožné text přečíst. Jako příklad takového

nekvalitního zpracování uvádím pohled do knihy *Děvčátka s kosou* od Michaela Stavariče, kvalitní práci s textem i ilustrací naopak demonstuje například ukázka z *Knihy pocitů* od Ester Staré. [41]



Obr. 1 – Děvčátko s kosou



Obr. 2 – Kniha pocitů

Často také máme tendenci v komunikaci s dětmi, ať už v její jakékoli formě, tedy i výtvarné, používat „dětské“ výrazové prostředky. V knihách pro děti často tato myšlenka svádí k používání zdobnělin, „roztomilých“ zvířátek jako hlavních postav příběhů nebo přehnané barevnosti. Snažila jsem se tedy o výběr ilustrací s omezeným počtem prvků a vkusnou barevností, které neevokují ve čtenáři dojem přelácanosti a kýče. [41]



Obr. 3 – kniha Samík a pocitkové, příklad ne příliš povedené ilustrace



Obr. 4 – kniha Klárka a noční zahrada, příklad kvalitní ilustrace

Posledním kritériem, které se do výběru promítlo, je vkus. Ten není čistě subjektivní, ale promítají se do něj i kulturní a jiné kontexty (například estetická otevřenost, nebo kulturní habitus). Ačkoli jsem knihy vybírala podle svého vkusu, je tento vkus ovlivněn mým vzděláním, což nás přivádí k provázanosti kvalitních dětských ilustrací s vizuální gramotností. Být vizuálně gramotný zkráceně znamená vnímat a chápat obrazová sdělení a zároveň umět se vyjádřit všemi vizuálními prostředky (a to nejen výtvarně, ale i například při tvorbě webových stránek, zařizování bytu). [42] Obklopení dětí kvalitními obrazovými dětskými knihami a jejich aktivní použití ve výuce může být pro rozvoj vizuální gramotnosti skvělým prostředkem – „*stejně se jako čtením učíme číst, stáváme se vizuálně gramotnými tím, že se díváme.*“ [43]

4.2.1 Kniha pocitů

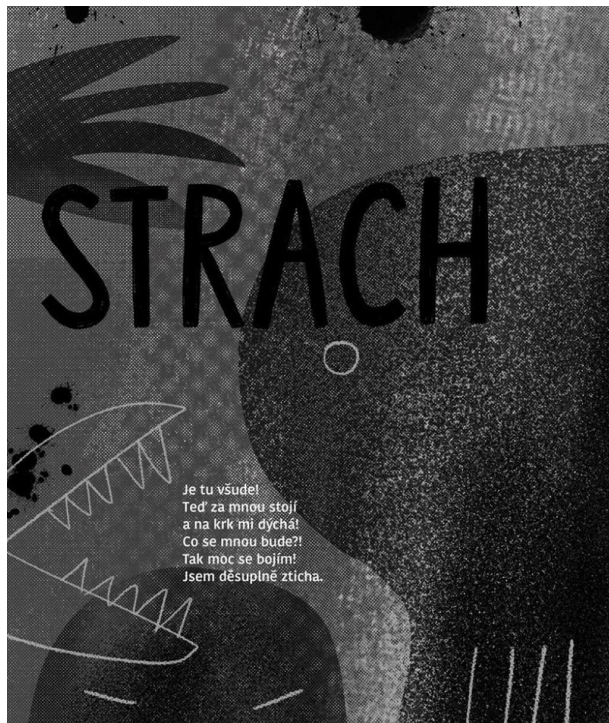
Kniha pocitů je první dětská kniha o emocích a pocitech, se kterou jsem na začátku psaní této práce přišla do kontaktu a která se stala i mým zdrojem inspirace. Knihu vydalo v roce 2022 nakladatelství Pasparta a její autorkou je Ester Stará (*1969) společně s odbornou konzultantkou PhDr. Mgr. Janou Drabarovou, Ph.D., ilustrace k jejich textu vytvořil Milan Starý (*1970) [25, 44]

Kniha s podtitulem *Jak se vyznat v sobě i ostatních* je určena pro děti od osmi let a na 93 stranách popisuje celkem třináct pocitů, klid, překvapení, radost, smutek, strach, odvahu, stud, hněv, závist, znechucení, nuda, zájem a lásku. Před kapitoly o jednotlivých pocitech je zařazena krátká předmluva, kde Jana Drabarová shrnuje obsah knihy a přidává tipy, jak s dětmi o pocitech mluvit a rozvíjet je. Na další dvojstraně jsou pak čtenářům společně s krátkým úvodem a výčtem všech pocitů, kterým se publikace věnuje, představeni i hlavní hrdinové knihy, děti Kája, Marek, Čenda, Sofie a Ignác. Každou z postav kromě ilustrace doprovází i seznam jejích vlastností a zálib, dočteme se například, že Sofie je kreativní, spontánní, empatická tanečnice. [25 s. 7] Následné kapitoly o jednotlivých pocitech jsou od sebe barevně odděleny, většinou se drží stereotypního přiřazování barev k pocitům (např. strach – černá, láska – růžová), některé zvolené barvy mě však překvapily, jako například jasně žlutá u kapitoly o klidu. Každému pocitu je věnováno šest až osm stran a všechny kapitoly jsou až na drobné změny stejně strukturované, rozdělené na čtyři hlavní

části s nadpisy v podobě otázek (*Co je to konkrétní pocit? K čemu nám je? Jak ho cítíme v těle? Co s ním souvisí?*).

Podrobněji popíši strukturu knihy například na kapitole o strachu. Nejprve je nám pocit na prvních dvou stranách představen pomocí otázky: *Co je strach?*, kde je krátce a srozumitelně vysvětleno kdy a proč strach cítíme, jaké mohou být druhy strachu ale i to, že každý může strach prožívat v jiných situacích a jiným způsobem. Kromě textového popisu dětem pocit vysvětlují i ilustrace situací, ve kterých někdo prožívá strach s krátkými texty v komiksových bublinách a u některých pocitů je název doplněn i o krátký veršovaný text, u strachu například:

*Je tu všude!
Ted' za mnou stojí
a na krk mi dýchá!
Co se mnou bude?!
Tak moc se bojím!
Jsem děsuplně zticha. [25 s. 36]*



Co je to strach?

Strach cítíme, když se bojíme. Podle toho, co nás vystrašilo, je různě silný. **Malý strach** se nám může dokonce líbit. Třeba když hrájeme na schovku a čekáme, kdo na nás kde vyběhne, vyprávíme si hrůzostrašné historky, jdeme noční stezkou odvahy nebo se díváme na strašidelný film. V těchto situacích totiž víme, že jsme v bezpečí.



Jiný strach ale cítíme, když jsme v **ohrožení**. Je velký a není vůbec příjemný. Stejně tak se strachujeme, když je v ohrožení někdo blízký nebo lidé v našem okolí. Úplně **nejvíce se bojíme**, když jde nám nebo tomu, na kom nám záleží, o život. Strach je tak obrovský, že skoro nejde zvládnout.



Od toho, čeho se bojíme, se většinou snažíme **utéct**, nebo se před tím aspoň **schovat**. V krajních případech se rozhodneme **zaútočit**. To už se ale ke strachu nejspíš přidá i vztek. Každý se se strachem vypořádává po svém. A protože jsme každý jiný, máme ke strachu i různé důvody.

- Bojíš se tmy?
- Neznámých zvuků?
- Příslných dospělých?
- Cizích lidí?
- Hadů?
- Vos?
- Injekcí?
- Rychlé jízdy?
- Výšek?
- Samoty?



Vidíš, každý z nás nejspíš odpoví trochu jinak. Někdo se bojí pana doktora, někdo k němu jde docela rád. Někdo se bojí chodit do školy, třeba kvůli testu nebo nepříjemným spolužákům, ale někdo jiný se do školy těší. No vážně!

Obř. 5 – Kniha pocitů, kapitola strach

Nejsem úplně příznivcem veršování v dětských knihách a v některých z nich mi verše připadají vyloženě rušivé, tady mi však nevadí. Naopak oceňuji oživení jinak velmi analytické a věcné publikace poetickým popisem, díky kterému si některé děti mohou pocit lépe uvědomit (strach mi dýchá na krk, smutek mě táhne dolů, čas se plazí po zdi, když se nudím). Po úvodu následuje celostránkový komiks, kde hrdinové knihy prožívají určitou situaci, při které daný pocit cítí. U strachu čteme příběh o tom, jak všech pět dětí se svými kamarády prochází v lese táborovou noční bojovku a každý z nich tuhle situaci prožívá jiným způsobem – kupříkladu Ignác trasu nebojácně probíhá, ale Sofie s Kájou mají strach, a tak jdou raději ve dvojici. Pod komiksem je vždy několik otázek, které čtenářům pomáhají o pocitu a jeho prožívání více přemýšlet, představit si různé jeho podoby a také se s ním lépe vyrovnat (např. „*Je vždycky výhodné čelit strachu ve dvou? Vzpomeň si na situaci, kdy ses opravdu bál/a? Kdo se pravděpodobně bál nejvíc a proč? Dá se strach poměřovat?*“) [25 s. 39] Po komiksu přichází opět srozumitelný a dobře formulovaný odstavec s odpovědí na otázku *K čemu nám je strach?* a na další straně popis toho, jak strach cítíme v těle. Na jednoduché ilustraci lidské postavy jsou popsány typické projevy strachu jako je bušení srdce, drkotání zubů nebo stažené břicho. Tyto části v knize vnímám jako obzvlášť povedené a důležité, dle mého názoru jsou tělesné projevy pocitů pro děti velmi dobře pochopitelné a prostřednictvím tělesných vjemů si dokážeme spoustu procesů prožívání lépe uvědomit. Obrázek je navíc ještě u některých pocitů doplněn o seznam tipů, jak mohou děti s pocitem pracovat a často tyto tipy využívají právě propojení s tělem (dechové techniky u strachu, křik a skákaní u hněvu). Kapitulu poté uzavírá otázka: *Co se strachem souvisí?*, kde jsou stručně zmíněny některé složitější situace a pojmy související se strachem, jako například tréma, úzkost, fobie nebo panika. Kniha je navíc proložena interaktivními aktivitami a úkoly, jako je například přiřazování zmíněných pojmů k obrázkům nebo otázka, která v závěru kapitoly vybízí k zamyšlení.

Výtvarné zpracování knihy je kvalitní, ilustrace v každé kapitole se drží pouze jedné barvy a jejich odstínů. Ačkoliv je ilustrací v knize opravdu mnoho, kniha nepůsobí přeplácane nebo těžce, právě naopak – čtení plyne rychle a barevné odlišení usnadňuje hledání konkrétních kapitol. Celkově mě zaujalo grafické zpracování knihy, jednotlivé dvoustrany jsou přehledné, dobře se v nich čtenáři pohybuje a ilustrace funkčně spolupracují s textem. Postavy i komiksy jsou jednoduché, dobře čitelné, snadno v nich lze poznat pocity a aktivity,

které mají vyjadřovat. Kapitoly jsou uvozené celobarevnou stranou s názvem konkrétního pocitu, která navozuje správnou atmosféru. Ostré, špičaté trojúhelníky u hněvu působí jako kdyby strana vybuchovala, vodorovné šedé pruhy nezáživně plynou po stránce a navozují pocit monotónnosti a nudy a smutek v tmavě modré barvě jako kdyby stékal za oknem při deštivém dni.

Knihu pocitů vnímám jako velmi dobře zpracovanou, informacemi nabitou publikaci, která dětem může pomoci své pocity lépe pochopit a naučit se s nimi pracovat. Jako jediná z mnoha vybraných knih nepracuje s pohádkovými a typicky dětskými motivy, jako jsou například smyšlené bytosti, ale spadá spíše do kategorie naučných knih pro děti a s nadsázkou můžeme říci, že se jedná o takovou základní učebnici pocitů. Ačkoli je samozřejmě důležité o knize s dětmi mluvit a číst ji společně s nimi, na rozdíl od dalších představovaných knih *Knihy pocitů* nevyžaduje v podstatě žádné vysvětlování ze strany dospělého, vše je přehledně popsáno včetně úvodního návodu, jak s knihou pracovat. Starší děti ji tedy mohou číst i samy, a i když je určena pro děti od osmi let, může být určitě přínosná i pro mladší, pokud při čtení s nimi uzpůsobíme některé popisované typy a situace jejich věku. Kdybych tedy měla ze všech zde zmiňovaných dětských knih o emocích a pocitech vybrat jednu základní, kterou by měl mít v knihovně každý rodič i učitel, vybrala bych právě tuto.

4.2.2 Co dělají pocity? a Co dělají pocity v noci?

Polská autorka Tina Oziewicz (*1971) společně s ilustrátorkou Aleksandrou Zajac (*1988) vytvořila velmi úspěšnou sérii knih o pocitech pro děti od pěti let. v češtině zatím vydalo brněnské nakladatelství Host první dvě z nich, *Co dělají pocity?* (2021) a *Co dělají pocity v noci?* (2024) a vydání českého překladu třetí knihy *Co mají pocity rády?* se plánuje na polovinu dubna roku 2025. [45]

V knize *Co dělají pocity?* autorky představují na 68 stranách jednotlivé pocity jako roztomilé, šedivé bytosti. Kniha je poměrně velká, asi 20×25 cm, je v klasické pevné vazbě. Konkrétní pocity se v knize podle svého jména nějak chovají, např. „*Radost skáče na trampolíně. Odvaha odpočívá v hloubi lesa.*“ [46] v knize je velmi málo textu, každému ze zobrazovaných pocitů je věnována jedna bohatě ilustrovaná dvojstrana jen s jednou nebo dvěma větami. Texty jsou poetické, občas i pro dospělé hůře pochopitelné, pro hlubší porozumění je třeba s dětmi nad knihou debatovat, a ne ji pouze krátce pročíst. Kniha

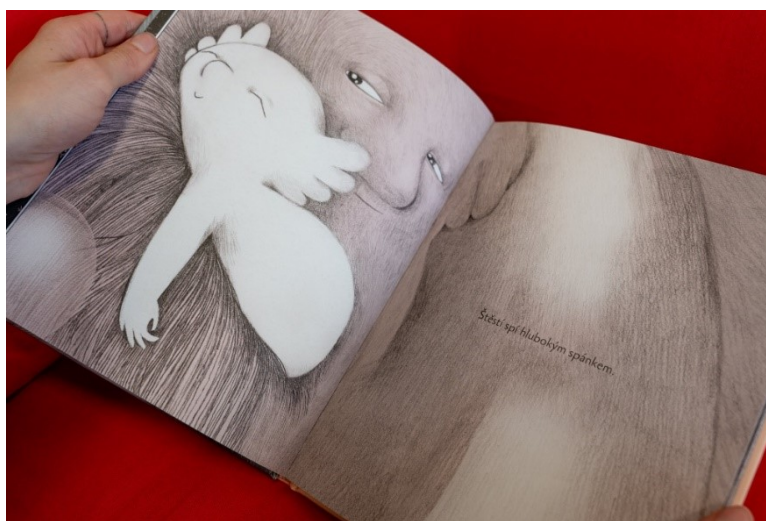
čtenářům takzvaně nedá nic zadarmo, je třeba se do tématu pocitů a prožívání opravdu ponořit a na rozdíl od výše zmíněné *Knihy pocitů*, kde se k pocitům přistupuje velmi analyticky, se knihy Oziewicz a Zajac soustředí na metaforické popsání a zobrazení prožívání. *Co dělají pocity?* zobrazuje z analyzovaných knih nejvíce pocitů, a to celkem 31. Některé vybrané pocity mi však přijdou pro děti předškolního a školního věku těžko pochopitelné, například komplexy.

Co se týče výtvarné stránky knihy, ilustrace jsou jednoduché, jemné, postavičky pocitů jsou umístěné pouze na jednoduchém bílém pozadí. Médium je pravděpodobně tužka, v některých případech jsou kresby velmi jemně kolorované, s velmi omezenou barevností, převažuje šedá. Ilustrace jsou také velmi dobře propojené s textem, kompozice jednotlivých dvojstran jsou vyvážené a vzdušné, často je na jedné stránce pouze text – věta bez jakékoli ilustrace, přesto však kniha nepůsobí prázdně. Celkově výtvarná stránka knihy působí velmi mile, přívětivě a společně s textem ve čtenáři podněcuje pocit, že žádný pocit není zlý, a ať už se cítíme jakkoli, je to v pořádku.



Obr. 6 – kniha Co dělají pocity?, „Klid hladí pejska“

Druhá publikace z této série *Co dělají pocity v noci?* je svým konceptem velmi podobná. Jak již název napovídá, popisuje tentokrát to, co nám již známé pocity dělají přes noc, přičemž však nejsou úplně shodné s těmi z prvního dílu. Kniha velmi dobře funguje samostatně, není potřeba znalost první knihy ze série a i přesto, že se může zdát, že autorské duo pouze recyklovalo téma z *Co dělají pocity?*, jsou knihy odlišné. Autorky představují jednotlivé pocity v podobě již známých bytostí nebo příšerek na samostatných dvoustranách. Ve druhé knize je výrazně rozšířená textová část, ačkoli se autorka stále drží stručnosti a jednoduchosti. Jednotlivé pocity ve většině případů popisují místo jedné věty krátké odstavce, např.: „*Trpělivost se před spaním vždycky důkladně umyje a pečlivě si rozčeše srst. Co nestihla udělat dnes, počká do zítřka.*“ [47] Výtvarné zpracování zůstává podobné a je stejně kvalitní jako u knihy první, nejvýraznější změnou je opuštění bílého pozadí a vyplnění celého prostoru jednotlivých dvojstran, což vzhledem k použití grafitové tužky, evokuje dojem šera nebo tmy. Barevnost je i tentokrát velmi omezená, pouze s občasným použitím podbarvení kresby, což ilustracím dodává jemný, nejčastěji růžový nebo světle modrý nádech.



Obr. 7 – kniha *Co dělají pocity v noci?* „Štěstí spí hlubokým spánkem“

Obě zmíněné knihy jsou mi sympatické zejména tím, že zobrazují pocity jako konkrétní bytosti, aniž by od sebe jednotlivé pocity barevně oddělovaly, což je v knihách s touto tematikou v podstatě běžné. V ostatních publikacích jsem se setkala často se stereotypním přiřazováním barev k pocitům a emocím, a ačkoli důvody pro toto rozdělení chápu a sama je ve své autorské knize (viz kapitola 6) používám, vnímám oproštění se od tohoto “škatulkování” pozitivně.

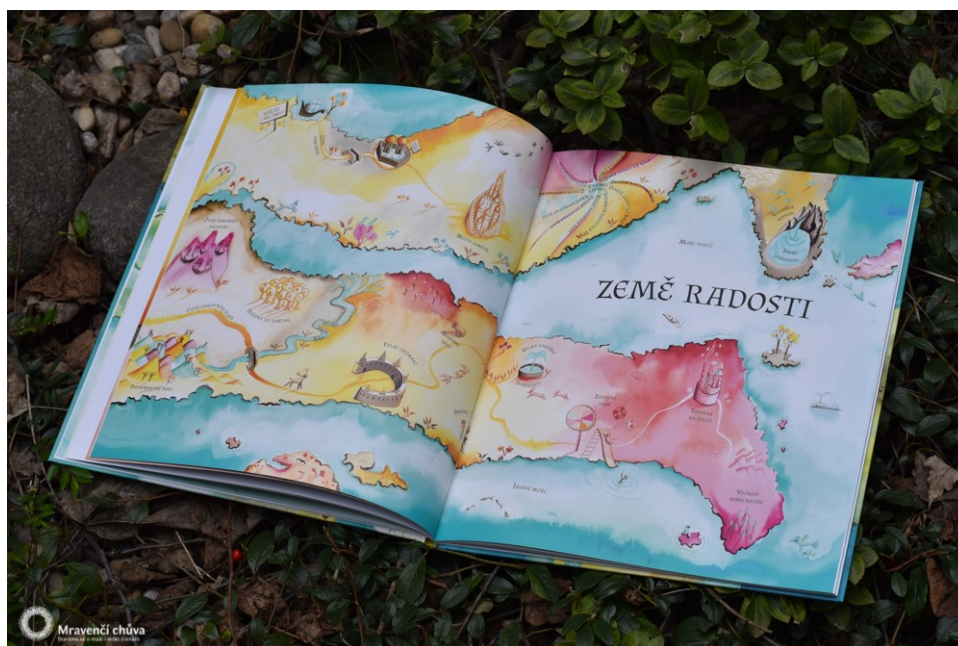
4.2.3 Mapy mých pocitů

Další vybranou knihou jsou *Mapy mých pocitů* italské autorky a ilustrátorky Bimby Landmann (*1968). Původně italskou knihu vydanou v roce 2019 přeložil do češtiny Daniel Razím a vydalo ji nakladatelství Portál v roce 2021. Kniha je se svými rozměry zhruba 27×33 cm největší z analyzovaných a na 44 stranách seznamuje čtenáře s celkem deseti pocity – nadějí, strachem, znechucením, radostí, hněvem, studem, úžasem, žárlivostí, smutkem a láskou, a je doporučována pro děti od čtyř let.

Kniha zobrazuje příběh chlapce, který na své lodi proplouvá mezi ostrovy a souostrovími svých pocitů. Ostrovy jsou zobrazeny jako části chlapcova těla – země naděje se s trochou fantazie nápadně podobá oku, země smutku plicím, země lásky srdci. Jednotlivé celostránkové malby ostrovů jsou oddělené komiksovými příběhy beze slov, kde pozorujeme hlavního hrdinu, jak na ostrovech postupně zažívá různá dobrodružství a problémy, například létá nad ostrovem radosti, přichází o svého zvířecího kamaráda před ostrovem žárlivosti, čelí posměchu domorodců na souostroví studu nebo na konci příběhu potkává svou lásku. Kniha je v podstatě čistě obrazová, pouze jednotlivé mapy pocitů jsou doplněny o popisky jejich částí. Právě tyto popisky jsou na knize velmi povedené, český překlad je kvalitní a dobře popisuje jednotlivé stavy a dílčí pocity nebo situace, které při prožívání daného pocitu můžeme cítit nebo které se s ním pojí. Na souostroví studu například najdeme *mořské město trapnosti*, *ostrov veřejné ostudy*, *les masek* nebo *hrad ponížení*, v zemi znechucení zase *pohoří odporného dechu*, *les klíšťat* nebo *cestu opovržení*. Kniha vybízí k pomyslnému cestování po cestách a mořích skrz jednotlivé mapy prostřednictvím rozhovoru s dítětem a společnému vysvětlování napsaných pojmů a pocitů. Chybějící text také může být impulsem pro kreativitu a vymýšlení vlastní cesty skrz ostrovy nebo přemýšlení nad tím, jaké další části by jednotlivé země pocitů mohly ještě mít, případně zda v knize popsané pocity vnímáme a cítíme stejně, nebo bychom mapu svých vlastních pocitů zpracovali jinak.

Výtvarné zpracování knihy je kvalitní, ilustrace jsou jemné a poetické, zpracované technikou akvarelové malby. Landmann byla žačkou českého ilustrátora Štěpána Zavřela [48] a jeho vliv je v její tvorbě zřetelný, její ilustrace jsou podobně snové a vrstevnaté, s množstvím detailů. Zaujala mne v porovnání s ostatními knihami místy neobvyklá volba barev,

kupříkladu v zemi strachu převládá žlutá, v zemi smutku šedá. V komiksech mezi mapami se i bez textu snadno orientuje, příběhy jsou prostřednictvím ilustrací odvyprávěny jasně a srozumitelně. Jediné, co bych knize vytkla, je volba fontu, popisky map psané velkými písmeny s použitím výrazného patkového písma působí v některých případech rušivě.



Obr. 8 – kniha Mapy mých pocitů, Země Radosti

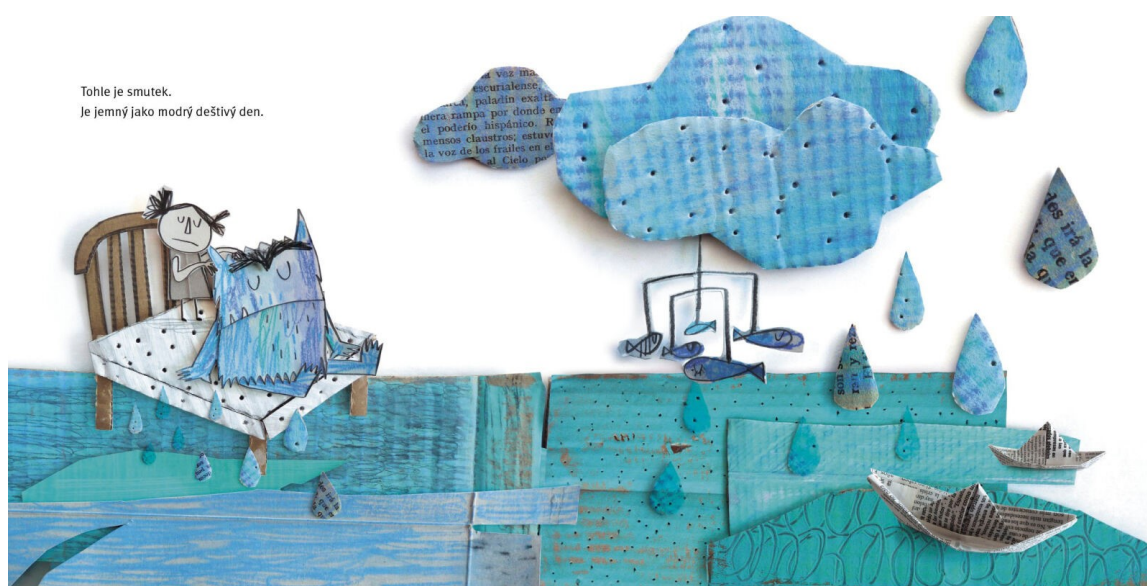
Mapy mých pocitů jsou mezi vybranými knihami bezpochyby jednou z nejoriginálnějších publikací. Oceňuji velký formát knihy, který je zejména pro malé děti dostatečně velký na to, aby mohli sami po zemích pocitů „cestovat“ a do knihy se ponořit. Absence obsáhlejšího textu vybízí dospělě i dětské čtenáře k zamyšlení a podněcuje k různorodé práci s knihou, krátké podnětné poznámky u jednotlivých map zase dávají příležitost k hlubšímu rozebrání pocitů a pojmů s nimi spojených.

4.2.4 Barevná příšerka

Barevná příšerka je kniha pro děti od 3 let španělské autorky Anny Llenas (*1977), která vyšla ve španělském originále poprvé v roce 2012 a v češtině byla v překladu Kateřiny Voborské vydána nakladatelstvím Fragment v roce 2021. Kniha se poměrně rychle stala populární a v současné době má autorka na kontě několik dalších dětských titulů o barevné příšerce, včetně pop-up verze knihy *Barevná příšerka* nebo společenské hry, přičemž do češtiny byla přeložena zatím pouze základní kniha a zmíněná desková hra. [49]

Kniha je poměrně velká, formátu 25×25 cm, a na svých 48 stranách představuje celkem šest pocitů, štěstí, smutek, zlost, strach, klid a lásku. Tyto pocity čtenářům přibližuje na příběhu barevné příšerky, kterou nám představuje její lidská kamarádka. Barevná příšerka je velmi zmatená, neumí totiž rozlišovat své pocity. Holčička jí tedy postupně pomůže pocity rozdělit do jednotlivých lahviček podle barev a během toho je společně popisují. Každému pocitu jsou věnovány čtyři strany, kde hlavní roli hrají ilustrace a pocit je jen krátce v několika větách popsán. Popis pocitů je poetický až metaforický (např.: „*Tohle je smutek. Je jemný jako modrý deštivý den.*“) [50], zároveň je však doplněn o více popisný, lépe uchopitelný text (např.: „*Smutek tě může rozbrečet. Můžeš si kvůli němu připadat osaměle Ale jestli budeš smutná, budu tě držet za ruku.*“) [50] Po představení všech pocitů přichází ještě rekapitulace, kdy jsou všechny pocity zobrazené jako barevné abstrakce rozdělené do lahviček. Autorka se velmi soustředí na práci s barvami a k pocitům je přímo přiřazuje (žlutá – štěstí, modrá – smutek, červená – zlost, černá – strach, zelená – klid), láska je jako růžová zobrazena, ale ne explicitně popsána, na závěrečných stranách s otázkou *Ale co je tohle? Barevná příšerko, vypadáš jinak! Ehm... co cítíš teď?* [50]

Výtvarné zpracování knihy mě zaujalo na první pohled, ilustrace jsou totiž tvořené technikou koláže. Autorka využívá různé struktury a druhy papíru, jako jsou silné kartony, novinové papíry, čtvrtky, které dobarvuje několika médii, jako jsou například pastelky, akrylové nebo temperové barvy, voskové pastely nebo akvarelové barvy, čímž vytváří různorodé struktury, které dobře kontrastují s jednoduchým bílým podkladem. Ilustrace díky zvolené technice vzbuzují pocit, že jsou jednotlivé prvky na straně jen volně položené a je kdykoli možné jimi posouvat. Výtvarný doprovod knihy dobře reaguje na text, ilustrace ve mně opravdu vzbuzují daný pocit. Pozitivní dojem pro mě narušuje pouze čtverečkový podklad na některých stranách, který má zřejmě evokovat to, že jsou ilustrace jen zběžně nakresleny do nějakého čtverečkového kroužkového bloku. Dle mého je takové pozadí zbytečně rušivé, a nadto nesmyslně použité pouze na několika málo stranách. Ilustrace však i přes to vnímám jako kvalitní a mrzí mě, že se mi bohužel nepodařilo sehnat a prolistovat pop-up verzi knihy. Věřím, že by pak prožitek z ilustrací byl ještě silnější.



Obr. 9 – kniha *Barevná příšerka*, *Smutek*

Knihu *Barevná příšerka* celkově hodnotím jako kvalitní publikaci nejen pro děti předškolního věku, které seznamuje se šesti emocemi, ale i pro starší děti, pro které může být zajímavá nejen tématem, ale i ojedinělým výtvarným zpracováním. V knize by mohlo být zobrazeno více pocitů, rozumím ale, že pro děti od tří let věku se autorka soustředila pouze na pocity základní. Rozdělování podle barev zde vnímám jako velmi efektivní a jednoduchý způsob, jak předškolním dětem pocity a emoce představit a naučit je od sebe navzájem rozeznat.

4.2.5 Karla pláče, Ida se raduje, Hubert se vzteká, Tonča se leká

Leporela ilustrátorky Nikoly Hoření (*1989) se vymykají ostatním analyzovaným knihám, na rozdíl od všech předchozích knih totiž každé leporelo přibližuje dětem pouze jeden pocit. I přesto jsem se rozhodla je zmínit, a to zejména z důvodu jejich výtvarného zpracování. Nikola Hoření své ilustrace skládá z čistých, barevných ploch a v její tvorbě se objevuje velké množství barev i prvků, přesto ale ilustrace nepůsobí kýčovitě nebo nepřehledně, naopak – jsou i přes svou plošnost živé a dynamické, skoro působí, jako by se před vámi hýbaly. Ačkoli sama tíhnu k jemnějším, poetičtějším ilustracím, jsem si vědoma toho, jak důležité je dětem představovat různorodé kvalitní knihy a výtvarné styly, a proto považuji za důležité Hoření leporela do výběru zařadit. Zároveň jsou z vybraných publikací jediné, které jsou opravdu čistě obrazové a neobsahují žádný text. To se může z počátku zdát pro mnohé rodiče a učitele děsivé, má to ale své nesporné výhody, kterým se budu věnovat níže.

Tato série o pocitech by měla čítat celkem šest leporel pro ty úplně nejmenší, a to *Karla pláče*, *Ida se raduje*, *Hubert se vzteká*, *Tonča se leká*, *Eliáš se štítí* a *Arne žasne*. Jedná se o klasická leporela na tvrdé lepence, každé z nich má 18 stran a rozměr pouze 15×15 cm. v nakladatelství Meander byly zatím vydány pouze první čtyři z nich: *Karla pláče* o smutné myšce Karle v roce 2020, o rok později *Ida se raduje* o veselé veverce Idě a *Hubert se vzteká* o našťavaném kocourkovi Hubertovi a v roce 2023 *Tonča se leká* o bojácném štěňátku Tonče. [51] Každé z leporel přibližuje dětem na ilustracích různých zvířat vždy jeden konkrétní pocit. V knihách není žádný text, je tedy na dospělých, aby si s dětmi o situacích na jednotlivých stranách povídali. Ilustrace na sebe nenavazují a nevytváří žádný souvislý příběh, jde pouze o krátké situace, ve kterých se hlavní hrdinové nachází. Ilustrace jsou jasné a snadno pochopitelné – Karla je smutná, když jí upadne nanuk, když je nemocná nebo když spadne z kola, Ida je šťastná, když se kouluje s kamarády nebo je na karnevalu, Hubert je našťavaný, když mu maminka nechce koupit hračku nebo když musí v klidu sedět v tramvaji a Tonča se bojí hučení sušáku na ruce nebo když vyleze moc vysoko na prolézačku na hřišti. Absence textu může být pro někoho nepohodlná, tyto knihy rozhodně vyžadují, aby byli rodiče nebo učitelé v tématice pocitů a emocí více informovaní než při čtení například již zmíněné *Knihy pocitů*, což také není nutně nevýhodou – čím více informovaných a emočně vyspělých dospělých, tím lépe. Já chybějící text vnímám jako velké plus. Děti i dospělí mají díky tomu možnost projevit větší kreativitu, vykládat si ilustrace po svém a vymýšlet, co všechno se může na obrázku dít. Některé situace mají poměrně jasný výklad, jiné dávají kreativě větší prostor, například scéna, kdy se kocour Hubert vzteká na sedačce uvnitř tramvaje. Je našťavaný, protože chce stát na sedadle a maminka ho nutí sedět? Jede někam, kam se mu vážně vůbec nechce, třeba k doktorovi? Nebo mu maminka řekla, že už musí vystupovat, ale on se zrovna díval z okna na něco zajímavého? Kromě hlavních témat nabízí jednotlivé ilustrace i spoustu vedlejších detailů, od kterých lze odvíjet zajímavé rozhovory s dětmi, a to nejen o pocitech a emocích. Pozorný čtenář si například všimne, že v tramvaji se vztekajícím se Hubertem sedí na sedačce i medvěd s berlemi a obvázanou nohou, což může otevřít dveře k rozhovoru o tom, co to berle jsou a proč je občas někdo potřebuje, nebo koho bychom měli v tramvaji pustit sednout.



Obr. 10 – kniha Tonča se léká

Leporela Nikoly Hoření jsou i přes svou zdánlivou složitost a nepřístupnost (soudím dle některých recenzí na knižních e-shopech, kdy je absence textu popisována jako nevýhoda) určitě velmi platnou součástí domácích knihoven. Přestože se jedná o leporela pro děti do tří let věku, najdou určitě uplatnění i při práci se staršími dětmi, čemuž se věnuji v jedné z částí didaktické řady.

5 Výtvarná řada

Výtvarná řada, kterou jsem navrhla, není určena pro konkrétní ročník základní školy, je však vhodná pro první stupeň ZŠ. Období mladšího školního věku je totiž pro rozvoj emočních kompetencí klíčové, děti vstupující do školního prostředí jsou konfrontovány s novými sociálně-emočními výzvami a z toho důvodu se v tomto období nejvýrazněji ukazuje dosažená úroveň sociálně-emočního rozvoje. Tyto kompetence se v tomto věku také díky velkému množství nových modelů, inspirací a výzev efektivněji formují. [28] Neznamená to však, že by se nedaly tyto modelové hodiny s úpravami využít i pro starší ročníky nebo že by socio-emoční rozvoj dovedností nebyl ve starším školním věku důležitý. Ve vlastním návrhu modelových hodin výtvarné výchovy se opírám o pět vybraných dětských knih o pocitech a emocích. Jednotlivé plány přitom směřují k rozvíjení klíčových kompetencí a emoční inteligence, přičemž zohledňují popisované zásady pro práci s emocionalitou a emoční inteligencí ve výtvarné výchově. Řada obsahuje celkem čtyři modelové hodiny a jeden dlouhodobý projekt se společným tématem (emoce a pocity) a jejím cílem je přímé seznámení dětí se všemi složkami emoční inteligence a jejich aktivní rozvoj.

Výtvarnou řadu prokládám fotografiemi maleb předškolních dětí z mého výtvarného kroužku, které vzešly z hodiny zaměřené na emoce a pocity. Jako motivaci jsem použila knihu *Mapy mých pocitů* a rozhovory o tom, kdy jsme smutní/veselí/máme strach atd., děti následně zobrazovaly vybrané emoce libovolnými prostředky, které jsem jim dala k dispozici. Za povšimnutí opět stojí větší popularita negativních emocí, děti mnohem více zajímaly v knize kapitoly strach, smutek nebo znechucení, nežli například láska a radost.

5.1 Moje vlastní kniha pocitů

V tomto případě se nejedná o rozvržení jedné konkrétní hodiny, ale o dlouhodobý projekt, který se prolíná několika po sobě jdoucími hodinami výtvarné výchovy. Délka trvání závisí na vyučujícím – může se jednat pouze o jeden měsíc, nebo o pololetní případně celoroční práci.

Téma: Emoce a pocity

Námět: Moje vlastní kniha pocitů

Motivace: leporela Nikoly Hoření, skupinová diskuze

Zadání / výtvarný úkol / instrukce: Vytvoř si v této hodině svoji vlastní knihu – deník a zaznamej si na první stranu své aktuální pocity, a to jakým způsobem chceš (textem, kresbou, otiskem apod.). Na začátku každé následující hodiny výtvarné výchovy pak toto zaznamenání svých pocitů a emocí zopakuj.

Výtvarné prostředky / materiál / technika / média: leporela o pocitech Nikoly Hoření pro tvorbu knihy samotné – papíry různého formátu/kartony/bločky (závisí na několika faktorech, viz postup níže), pro zaznamenání pocitů – libovolné (tužky, pera, temperové barvy, fixy, pastelky, ...)

Umění / vizuální kultura: leporela Nikoly Hoření, případně obrazy Marka Rothka, expresionismus

Postup: Děti rozdělíme ideálně do čtyř skupin, každé z nich dáme jedno z leporel o pocitech a emocích od Nikoly Hoření. Vyzveme děti, aby si knížku prohlédly a pokusily se odhalit, o čem jsou jednotlivé zobrazené situace, vypsaly si slova, které se jim při prohlížení knihy vybavují a aby si zvolily jednoho mluvčího, který po ukončení prohlížení a diskuze představí „svou“ knihu zbytku třídy. Následuje rozhovor s dětmi o jejich vlastním prožívání, pocitech, emocích, například: Zažili někdy stejné situace, jako zvířata v knihách? Jak se přitom cítili? Jak to vypadá, když je někdo naštvaný/smutný/má radost...? Co jsou podle nich emoce a pocity, jak vypadají? Musíme je vyjadřovat pouze slovy? Proč je důležité si je uvědomovat?

Tvorba autorské knihy závisí na věku dětí a jejich schopnostech, ale i na možnostech učitele a plánované délce projektu. Je možné tedy vytvořit pouze ZIN z jednoho listu papíru, svázat knihu jednoduchou sešitovou vazbou V1 nebo žákům pouze rozdat již hotové bločky, které pouze individuálně dotvoří. Výtvarné prostředky pro vyjádření pocitů a emocí si pak žáci volí sami, mohou je i libovolně kombinovat a střídat.

Výtvarné činnosti: receptivní (zkoumání knih Nikoly Hoření v rámci motivace), tvorba (vlastní vyjádření pocitů a emocí, práce s materiály a médii dle výběru), reflektivní (po ukončení projektu)

Cíl výuky: seznámit žáky s tematikou emocí a pocitů, zjistit, do jaké míry jsou již obeznámeni s touto oblastí a odvíjet od toho další průběh didaktické řady, připravit žáky na

to, že se emocím a pocitům budeme následujících pár týdnů či měsíců věnovat, podnítit v nich častější sebereflexi, zastavení se a zamyšlení nad vlastními prožitky, ukázat, že vyjadřovat se nemusíme jen slovem, ale i obrazem

Reflexe / reflektivní dialog / reflektivní otázky: Reflexe v průběhu motivace: sledujeme, jak děti témata knih a jednotlivé situace rozklíčovaly, do jaké míry jsou schopné emoce a pocity na ilustracích reflektovat a vyjadřovat. Na závěrečnou reflexi je vhodné vyčlenit více času po ukončení projektu, věnujeme se individualitě projevu, rozdílům (ať už v čase u stejného žáka, nebo mezi jednotlivými žáky), reflektujeme proces uvědomování emocí a pocitů (bylo to s postupem času jednodušší než na začátku – i díky intenzivní práci s emocemi v rámci didaktické řady)? Poznaly pokaždé, jak se cítí? Proč zvolily zrovna tyto výtvarné prostředky, jsou stále stejné nebo se v práci proměňují?

Hodnocení / kritéria hodnocení / klasifikace: reflektivní dialog viz výše, zvolené výtvarné prostředky, nejčastěji zobrazované emoce, schopnost vyjádření jinak než verbálně

Očekávané výstupy: *Vlastní tvorba a její sdílení (Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje svůj tvůrčí záměr., Uplatňuje a kombinuje při vlastní tvorbě prvky výtvarného umění., Reaguje na svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními., Reflektuje svou tvůrčí výtvarnou či filmovou zkušenost a přijímá zpětnou vazbu jako impulz pro další tvorbu., Experimentuje s výtvarnými a filmovými prostředky a uplatní je ve vlastní tvorbě a tvořivé hře.)* [13]

Klíčové kompetence: KK osobnostní a sociální, KK komunikační, KK kulturní

Mezipředmětové vazby: Český jazyk (tvorba deníků, vyjádření textem, možné zaznamenávat pocity a emoce i v rámci hodin ČJ a tento projekt realizovat ve spolupráci s vyučujícím ČJ)

Průřezové téma: Péče o sebe a druhé

Organizace výuky / časové rozvržení / metody vyučování: úvodní hodina (ideálně 2×45 min) viz výše, dále věnujeme na začátku každé hodiny krátký časový úsek, např. 10 minut, zaznamenávání emocí a pocitů, závěrečná reflexe po ukončení projektu



Obr. 11 – strach, chlapec 5 let

5.2 Vnitřní krajina

Téma: Emoce a pocity

Námět: Vnitřní krajina

Motivace: relaxační cvičení, navození příjemné atmosféry, pocit dobrodružství a napětí díky zavázaným očím

Zadání / výtvarný úkol / instrukce: Soustřed' se na to, jak to asi vypadá uvnitř tvé hlavy – jak vypadá krajina nebo svět uvnitř tebe. Vypadá jako nějaké místo, které máš rád? Pokus se tento svůj svět vyjádřit modelováním. Snaž se přitom nemyslet a nesoustředit se na výsledek, ale užít si plnění úkolu.

Výtvarné prostředky / materiál / technika / média: jakákoli modelovací hmota/hlína, v ideálním případě keramická, ale postačí i klasická modelína, dostatečný počet šátků na zavázání očí, kniha *Mapy mých pocitů*

Umění / vizuální kultura: konfrontace s tím, co může být umění – důraz na proces, a ne na estetiku výsledku

Postup: Děti můžeme zastavit nebo uzemnit po přestávkovém shonu např. krátkým relaxačním cvičením, dechovou technikou. Následně ve třídě vytvoříme ve spolupráci se žáky příjemnou atmosféru (např. přemístíme lavice do kruhu, případně je odklidíme úplně

a necháme děti tvořit na zemi, ztlumíme světla, necháme si děti zvolit hudbu, kterou chtějí poslouchat). Dětem zavážeme oči, čímž posílíme dojem něčeho tajemného, nového. Přitom jim však zdůrazníme, že si mohou šátek z očí kdykoli sundat, bude-li jim to nepříjemné. Po zavázání očí rozdáme každému dítěti kus hlíny, až poté zadáme výtvarný úkol. Děti necháme tvořit a sledujeme dění ve třídě – jak které dítě k úkolu přistupuje, zda si někdo sundal šátek, jak moc a jestli vůbec je taková tvorba bez možnosti kontrolovat výsledek ovlivňuje.

Výtvarné činnosti: tvorba (práce s hlínou), závěrečná reflexe prožitků

Cíl výuky: zkoumání vnitřního světa (emocí/pocitů) – uvědomění subjektivity prožitku každého z nás, respekt této subjektivity

Reflexe / reflektivní dialog / reflektivní otázky: Po ukončení aktivity vyzveme děti, aby si sundaly šátky a prohlédly si vnitřní krajiny sebe i ostatních. Reflexe je v případě této aktivity stěžejní a měl by jí být věnován dostatek času. Nejprve věnujeme pozornost pocitu bezpečí ve třídě – Cítily se děti při tvorbě bezpečně a příjemně i v takové zranitelné pozici jako jsou zavázané oči? Bály se zobrazit co opravdu prožívají? Proč ano, proč ne? Co můžeme společně udělat pro to, aby pro třída byla bezpečným a otevřeným prostorem? Společně s dětmi stanovíme předpoklady a pravidla důležitá pro vznik takového prostředí a poznatky z tohoto rozhovoru následně uplatníme i v dalších hodinách. Následuje reflexe samotné tvorby. Jako odrazový můstek pro rozhovor o složení našich vnitřních krajin použijeme knihu *Mapy mých pocitů*. Knihou s dětmi listujeme, povídáme si o tom, že naše pocity jsou důležitou součástí našich krajin a že všechny jejich projevy jsou naprosto v pořádku, žádný z nich není špatný nebo dobrý. Ptáme se, které pocity z knihy jsou pro nás nové (některé byly představeny už v hodině *Moje vlastní kniha pocitů*). Kdo z dětí chce, může s ostatními sdílet, jak vypadá jeho vnitřní krajina, co a jak se snažil zobrazit. Jsou v jeho vnitřní krajině nějaké prvky shodné s těmi v knize?

Hodnocení / kritéria hodnocení / klasifikace: Dokázal žák pracovat uvolněně a nechat se vést materiálem a vlastními vzpomínkami a prožitky? Věnujeme při reflexi pozornost různorodosti prožitků, nehodnotíme je, oceňujeme originalitu všech vyjádření.

Očekávané výstupy: Vlastní tvorba a její sdílení (*Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje svůj tvůrčí záměr. Reaguje na*

svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními. Reflektuje svou tvůrčí výtvarnou či filmovou zkušenost a přijímá zpětnou vazbu jako impulz pro další tvorbu.)

Klíčové kompetence: KK osobnostní a sociální, KK komunikační, KK kulturní, KK k podnikavosti a pracovní

Mezipředmětové vazby: Osobnostní a sociální výchova, Hudební výchova (v případě že zapneme hudbu)

Průřezové téma: Péče o sebe a druhé

Organizace výuky / časové rozvržení / metody vyučování: ideálně 2×45 min, 10 min tvorba autorské knihy, 30 min tvorba samotná, 45 min závěrečná reflexe



Obr. 12 – Dnešní pocity, dívka 3 roky

5.3 Zkrocení mých emocí

Téma: Emoce a pocity

Námět: Zkrocení mých emocí

Motivace: video bouřky, počáteční diskuze, *Kniha pocitů*

Zadání / výtvarný úkol / instrukce: Nakresli pastelkami jednoduchý komiks o zvládání velkých emocí. Nakresli, jak vypadáš, když máš například velký vztek nebo jsi hodně smutný, co uděláš, aby ses cítil lépe, a jak vypadáš, když tahle velká emoce odejde.

Výtvarné prostředky / materiál / technika / média: pastelky, papíry, interaktivní tabule nebo projektor, *Knihy pocitů*

Umění / vizuální kultura: *Knihy pocitů*, pozorování bouřky

Postup: Pustíme dětem video začínající bouřky (na internetu lze najít nespočet časosběrných videí, kde je krásně zobrazena rychlá změna počasí). Řekneme jim, ať si představí, že v jejich vnitřní krajině (kterou tvořily minulou hodinu) se jednou za čas začne zvedat vítr a velmi rychle se přizene bouřka – když je ovládnou silné emoce. Mluvíme o tom, že aby bouřka co nejdříve skončila, je důležité pocity ovládat a pracovat s nimi, jako „rozfoukat mraky“ při bouřce (paralela s dechovými cvičeními). Ukážeme dětem *Knihu pocitů*, kde je dobře popsáno, jak emoce cítíme v těle a jak s nimi pracovat, odvíjíme od ní další otázky. Jak se cítíme, když nás ovládne vztek/strach/smutek? Jak se navenek projevují? Ptáme se dětí, co dalšího je podle nich dobré udělat, když je ovládnou velké emoce a jednotlivé tipy píšeme na tabuli (zaběhat si, přijít za někým koho máme rádi, nechat se silně obejmout, zhluboka se nadechnout). Dětem poté rozdáme papíry a pastelky, ukážeme jim v *Knize pocitů*, co je komiks a jak může vypadat, následuje vlastní tvorba.

Výtvarné činnosti: receptivní (pozorování videa bouřky, *Knihy pocitů*, hledání paralel silná emoce-bouře), tvorba (kresebné vyjádření, kresba lidské postavy), závěrečná reflexe

Cíl výuky: pochopení vnějších i vnitřních projevů emocí a jejich rozlišování (vnitřní prožitky, fyzické aspekty, výraz tváře, gesta), rozvoj regulace vlastních emocí

Reflexe / reflektivní dialog / reflektivní otázky: Poznáte, jaké emoce a situace zobrazovali vaši spolužáci? Podle čeho zobrazované emoce rozpoznáte? Proč jste si vybrali zrovna tuhle emoci a situaci? Jak se vám dařilo zobrazovat emoce, pohyb postav komiksu? Pamatujete si některé další taktiky ke zvládnutí emocí?

Hodnocení / kritéria hodnocení / klasifikace: reflektivní dialog viz výše, míra rozpoznatelnosti zobrazované emoce (chápe žák rozdíly mezi výrazy tváře, umí je zobrazit?), kompozice, zobrazení lidské postavy

Očekávané výstupy: Vlastní tvorba a její sdílení (*Uplatňuje a kombinuje při vlastní výtvarné tvorbě linie, tvary, barvy v ploše i prostoru a objevuje vztahy mezi nimi. Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje*

svůj tvůrčí záměr. Reaguje na svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními.) [13]

Klíčové kompetence: KK osobnostní a sociální, KK komunikační, KK kulturní

Mezipředmětové vazby: Osobnostní a sociální výchova

Průřezové téma: Péče o sebe a druhé

Organizace výuky / časové rozvržení / metody vyučování: ideálně hodina 2×45 min, prvních 10 min práce s autorskou knihou, 20 min motivace, tvorba, posledních 10 min reflexe a hodnocení



Obr. 13 – Země mých pocitů („tohle je ostrov krásy, a to je bouře vzteku a bludiště smutku, a to bílý nahoře to je bílá mlha jenom“), dívka 5 let

5.4 Barvy našich emocí

Téma: Emoce a pocity

Námět: Barvy našich emocí

Motivace: návštěva galerie a její reflexe, kniha *Barevná příšerka*

Zadání / výtvarný úkol / instrukce: Ve skupině komunikujte o svých emocích a pocitech z výstavy a následně je pomocí barev vyjádřete na společný formát.

Výtvarné prostředky / materiál / technika / média: čtvrtky velkého formátu (přibližně A1, dle možnosti), temperové nebo akrylové barvy, různé štětce, válečky, houbičky, špachtle, kniha *Barevná příšerka*

Umění / vizuální kultura: navštívená výstava, kniha *Barevná příšerka*, akční malba

Postup: Navštívíme s dětmi předem galerii či muzeum (v ideálním případě vybereme k tématu vhodný edukační program a s dětmi se ho zúčastníme), případně nějakou kulturní památku. Jako příklad použijí např. výstavu *Srdce žirafy v zajetí je o 12 kilo lehčí* Evy Koťátkové, která je momentálně ve Veletržním paláci v Praze. [52] Na tento společný zážitek navážeme diskuzí o jednotlivých prožitcích – jaké emoce a pocity v nás výstava a celý příběh žirafy vyvolal? Byl to smutek? Znechucení? Zájem? Představíme knihu *Barevná příšerka* a diskutujeme o přiřazení jednotlivých barev k emocím. Opravdu musí být vždycky radost žlutá a vztek červený? A jsou pro nás tyto barvy emocí stejné? Děti rozdělíme do dvojic nebo menších skupin, rozdáme jim papíry a malířské prostředky. Jejich tvorbu nijak neomezujeme nebo nedefinujeme, jak se ve skupině dohodnou a jaký zvolí způsob plnění výtvarného úkolu je na nich. Při práci sledujeme, jak se skupinová práce daří, v případě potřeby pomáháme dětem komunikovat a řešit konflikty.

Výtvarné činnosti: receptivní (návštěva galerie), tvorba (vyjádření barvou, malba různými prostředky, práce s velkým formátem), reflexe (průběžná – reflexe výstavy, vlastních emocí, závěrečná – reflexe práce ve skupině)

Cíl výuky: rozvoj schopnosti práce ve skupině, stmelování kolektivu třídy, propojování barev a emocí, jejich vyjádření a reflexe, rozvoj mezilidských vztahů pomocí vzájemného porozumění

Reflexe / reflektivní dialog / reflektivní otázky: reflexe výstavy viz motivace, závěrečná reflexe práce ve skupině (Jaké bylo pracovat společně na jednom obraze? Shodli jste se ve svých pocitech z výstavy a jejich barevném vnímání a vyjadřování? Pokud ne, jak jste tuto neshodu řešili? Jaké vidíte rozdíly při pohledu na vaši práci a práci ostatních skupin? Poznáte, jaké emoce chtěli ostatní vyjádřit? ...)

Hodnocení / kritéria hodnocení / klasifikace: zvládnutí práce ve skupině, malířské vyjádření emocí a pocitů, práce s formátem (kompozice), práce s barvou a plochou

Očekávané výstupy: Vlastní tvorba a její sdílení (*Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje svůj tvůrčí záměr. Uplatňuje a kombinuje při vlastní výtvarné tvorbě linie, tvary, barvy v ploše i prostoru a objevuje vztahy mezi nimi. Reaguje na svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními.*) [13]

Klíčové kompetence: KK osobnostní a sociální, KK komunikační, KK kulturní

Mezipředmětové vazby: Osobnostní a sociální výchova

Průřezové téma: Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny

Organizace výuky / časové rozvržení / metody vyučování: čas vyhrazený na návštěvu galerie, hodina VV (ideálně 2×45 min) – 10 min tvorba autorských knih, 20 min motivace a reflexe výstavy, následuje tvorba, závěrečných 10 minut věnováno reflexi



Obr. 14 – Strach („strach jako tma“), dívka 4 roky

5.5 Co dělají pocity?

Téma: Emoce a pocity

Námět: Co dělají pocity?

Motivace: knihy Tiny Oziewicz

Zadání / výtvarný úkol / instrukce: Nakresli jeden z pocitů jako bytost, soustřed' se nejen na zobrazení toho, kde taková bytost žije nebo co dělá, ale i na způsob, jak kresbou vyjádřit různé materiály.

Výtvarné prostředky / materiál / technika / média: kresebné prostředky (tužka, rudka, tuš), zbytky různých materiálů (látky, pet-láhve, přírodniny, ...), papíry, knihy Tiny Oziwicz *Co dělají pocity?* a *Co dělají pocity v noci?*

Umění / vizuální kultura: kniha *Co dělají pocity?*

Postup: Dětem v kruhu představíme knihy Tiny Oziwicz. Společně knihami listujeme a vedeme dialog o zobrazených emocích. Ztotožňují se děti s poetickým popisem pocitů v knize a rozumí jim? Představovaly si někdy emoce a pocity jako bytosti? Vyzveme je, aby si představily, že ony samy jsou jednou z těchto bytostí. Jak by vypadaly a kde by žily, co by dělaly, jak by se jmenovaly? Věnujeme pozornost i výtvarné stránce knihy, všímáme si kresebného zobrazení materiálů a prostředí, které pocity obklopuje. Můžeme přinést do třídy kusy různých materiálů, aby si je děti mohly osahat, pojmenováváme pocity a vjemy, které v nás po dotyku vyvolávají (je to měkké/tvrdé, ostré/hebké, příjemné/nepříjemné). Může být nějaká spojitost mezi příjemností materiálu a pocitu? Je například láska hebká, vztek ostrý, smutek mokrý? Dětem po úvodní motivaci rozdáme papíry a tužky (případně rudky, tuš) a necháme je kresebně ztvárnit vlastní pocitovou bytost.

Výtvarné činnosti: receptivní (knihy Tiny Oziwicz), tvorba (kresba různými prostředky, pozorování materiálů a jejich zpracování), závěrečná reflexe

Cíl výuky: kresebné zobrazení různých materiálů, rozvoj empatie, rozvoj analytického vnímání emocí a pocitů k poetickému

Reflexe / reflektivní dialog / reflektivní otázky: Rozložíme kresby dětí na podlahu nebo je vyvěsíme na nástěnku a pokoušíme se hádat, jaké pocity tyto bytosti zobrazují. Ptáme se, jak jsme to poznali, případně proč to někdy rozpoznat nejde – narážíme na subjektivní vnímání pocitů nebo na nedostatky v kresbě. Jak bychom mohli materiály zobrazit kresbou lépe? Jak to, že někdo strach nakreslí jako velkou chlupatou černou tmou s očima a někdo jako příšeru ve tvaru hada? Povídáme si o tom, že každý má nebo měl strach, vztek... kvůli něčemu jinému, snažíme si představit, že bychom byli na jeho místě. Co v takové situaci potřebujeme? Co můžeme dělat, když vidíme někoho smutného nebo naštvaného?

Hodnocení / kritéria hodnocení / klasifikace: reflektivní dialog viz výše, práce s kresebnými výtvarnými prostředky, schopnost vyjádřit kresbou materiály, kompozice

Očekávané výstupy: Vlastní tvorba a její sdílení (*Vyjadřuje výtvarnými prostředky vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizuje svůj tvůrčí záměr. Uplatňuje a kombinuje při vlastní výtvarné tvorbě linie, tvary, barvy v ploše i prostoru a objevuje vztahy mezi nimi. Reaguje na svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními.*) [13]

Klíčové kompetence: KK osobnostní a sociální, KK komunikační, KK kulturní

Mezipředmětové vazby: Osobnostní a sociální výchova

Průřezové téma: Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny

Organizace výuky / časové rozvržení / metody vyučování: ideálně hodina 2×45 min, prvních 10 min práce na autorské knize, 15 min motivace, tvorba, posledních 15 min reflexe



Obr. 15 – Moje dnešní pocity (radost „že jsem našla šneka“, vztek „protože jsem nemohla do školky“), dívka 4 roky

6 Výtvarná část – autorská kniha *Kde bydlí emoce?*

Po tom, co jsem prošla poměrně velké množství dětských knih o pocitech a emocích, které jsou momentálně na českém trhu, jsem si uvědomila, že v téměř žádné z nich není hlavní postavou knihy dítě, které knihu čte, případně kterému je předčítána. Zde tedy vznikl nápad vytvořit knihu, do které bude dítě moci pomyslně vstoupit, schovat se do ní a samo si danou emoci představit a prožít, a nejlépe při tom zapojit kromě zraku i další smysly, zejména hmat. Jako cílovou skupinu pro svou knihu jsem zvolila mladší děti, zhruba do devíti let věku. Vybrala jsem si tuto věkovou kategorii jednak z toho důvodu, že k ní mám nejbližší a věnuji se momentálně práci s předškolními dětmi, druhým důvodem pak bylo, že jak popisují v teoretické části práce, období mladšího školního věku je pro socio-emoční rozvoj klíčové.

6.1 Autorská kniha

Před samotným představením mé autorské knihy je třeba tento pojem definovat. Nová encyklopedie českého výtvarného umění popisuje pojem autorská kniha jako „*nejobecnější označení pro všechna díla umělců, kteří chápou knihu jako svébytné umělecké médium (...) v užším slova smyslu jsou knihy koncipované jedním autorem „od počátku do konce“*“.[53 s. 357] Výraz autorská kniha zavedl v Čechách Jiří Valoch a jedná se o překlad anglického *artists' books*, což bychom mohli doslovně přeložit jako knihy umělců. Umělec je v tomto případě autorem veškerých částí knihy a přistupuje k ní spíše jako k objektu nežli ke knize ve svém pravém slova smyslu. [54] Autorská kniha tedy není omezena žádnou přesnou definicí, rámcem nebo podobou, vznikají tak po tímto označení objekty různé velikosti a z různých materiálů. Narušena je klasická představa o knize jakožto papírovém objektu se stránkami a deskami. Vznikají tak knihy například z kamene, dřeva, z textilních materiálů, ale také knihy papírové, ve všech tvarech, formátech i podobách, které nás mohou napadnout. [55] Autorskou knihou podle této definice je i má kniha *Kde bydlí emoce?*, ačkoli se stále jedná o knihu v takové podobě, jak ji všichni známe. Je zde ale ještě jedna z možných podob autorské knihy, a to kniha klasicky papírová, vydaná ve větších či menších nakladatelstvích a dohledatelná v běžných knihovnách a knihkupectvích, přesto se však jedná o knihu autorskou. v takovém případě mluvíme o knize, která má sice jednoho autora, ten je však pouze autorem veškerého obsahu knihy a nikoli knihy jako objektu, knihu tedy

zjednodušeně sám nesvázal. [54] z analyzovaných knih tedy můžeme za takovou autorskou knihu považovat knihu *Mapy mých pocitů*, *Barevná příšerka* a leporela Nikolý Hoření, jelikož jsou autorky ve všech případech autory textu a zároveň ilustrátory.

6.2 Obsah a výtvarné zpracování

Emoce a pocity jsem si od začátku vizualizovala jako části člověka, myslí, nějakého většího celku. Přemýšlela jsem nad různými variantami, jak tuhle představu výtvarně zpracovat – zobrazit jednotlivé emoce jako šuplíky v komodě, přiřadit emoce k jednotlivým částem těla nebo bytům v panelovém domě. Nakonec mi přišlo nejvýstižnější pojmut jednotlivé emoce jako místnosti v domě nebo bytě. Každou emoci jsem „ubytovala“ v konkrétním prostoru, například smutek v koupelně nebo strach ve sklepě. Zasazení knihy do známého prostředí domu mi, zejména pro děti předškolního a mladšího školního věku, pro které je kniha určena, přijde jako vhodné hlavně proto, že si tak emoce a pocity lépe vizualizují a spojí se s nimi. Nevýhodou naopak může být, že čtenář si vlastní pocity a emoce spojuje s jinými vjemy a prostředím než autor, a kniha pro něj tak může působit nepochopitelně. To je však rizikem v každé knize s takto individuální a osobní tematikou, a i přes moji počáteční snahu o knihu, kterou by si mohly děti dotvořit dle svého (díky použití např. černobílých vybarvovacích ilustrací) jsem se rozhodla zvolit výše zmíněné zpracování.

Mým původním plánem, který stál na úplném začátku úvah nad mou bakalářskou prací, bylo vytvořit celou knihu formou pop-up, případně ji rovnou pojmut jako prostorový objekt, například domek z kartonu. Od toho jsem ale postupně upustila kvůli složitosti výroby takové knihy a zároveň její křehkosti, která nekorespondovala s mou vizí, že čtenáři do knihy takřka „vlezou“. Zvolila jsem tedy knihu formátu 30×30 cm s interaktivními prvky. Každou dvojstranu, a tedy i každou emoci, jsem se rozhodla z hlediska interaktivních částí zpracovávat zvlášť a nevázat se na nějaký sjednocující prvek, jakým by byly například zmíněné pop-up ilustrace. To mi zároveň dalo možnost pojmut jednotlivé emoce více individuálně a propojit je s ostatními smyslovými vjemy – zejména s hmatem.

Ilustrace jsem vytvářela kombinovanou technikou, dalo by se říci že ve většině případů technikou koláže. Nejprve jsem si jednotlivé emoce naskicovala a vytvářela jsem v průběhu tvorby makety, abych si knihu dokázala lépe představit. Při volbě barevnosti i jednotlivých prvků ilustrací jsem vycházela z vlastních zkušeností, asociací nebo vzpomínek, důležitý pro

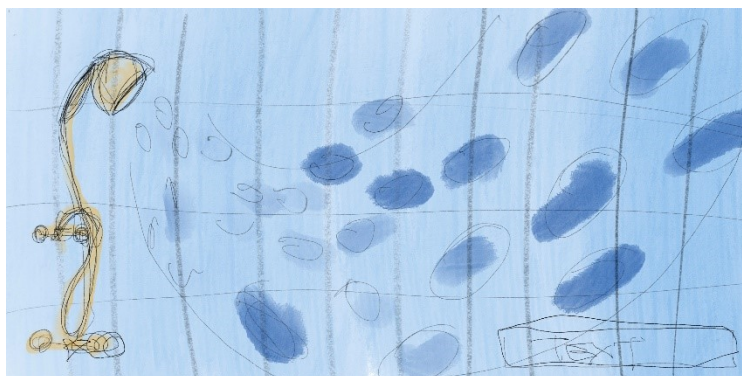
mě byl i hmatový dojem z některých emocí (smutek je mokrý, slizký – použití folie, vztek hrubý – brusný papír). Následně jsem vytvořila finální verze ilustrací, které jsem naskenovala, upravila pomocí tabletu a přidala text. Vytisknuté ilustrace jsem pak slepila do finální makety autorské knihy. Z důvodu velmi vysoké ceny tisku je však bohužel výsledná maketa poloviční, než jsem původně zamýšlela, tedy o rozměrech 15×15cm.



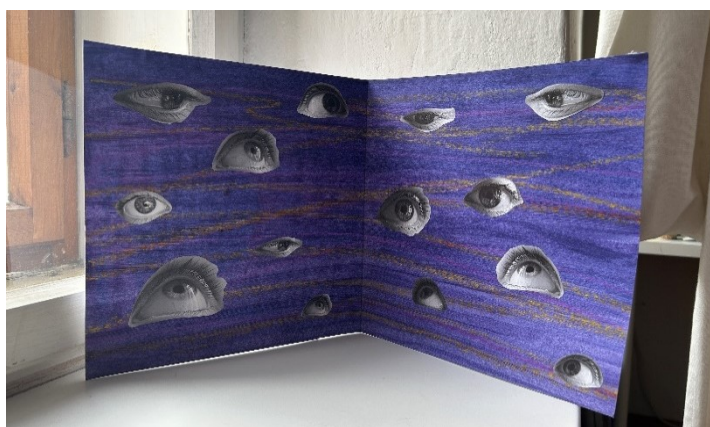
Obr. 16 – prvotní skici a makety



Obr. 17 – příprava ilustrací na závěrečnou postprodukcii



Obr. 18 – skica ilustrace Smutek



Obr. 19 – maketa z průběhu tvorby ilustrace Stud

Strach

„Strach je schovaný ve stísněném tmavém sklepe a když ho navštívíš, zakousne se do tebe a nechce tě pustit.“

Strach jsem zobrazila ve tmavém, černém sklepe. Ze stínů vystupují tvary krabic a předmětů, které se zhasnutými světly vypadají strašidelně. Snažila jsem se zachytit pocit ze staré stodoly, kterou mají moji prarodiče na chalupě. Když jsem byla malá, bála jsem se, že se pro mě ze tmy stodoly natahují dlouhé černé prsty, ačkoli byla stodola částečně prosvětlena sluncem skrz mezery mezi střešními taškami. Ilustraci doplňují suché zipy, které se do nás mohou zakousnout stejně jako strach.



Obr. 20 – Strach, tisková podoba ilustrace

Radost

„U radosti v pokojíku v podkroví všechno cinká a zvoní jako tvůj smích a skrz velká okna dovnitř svítí sluníčko. Nejraději bys tu zůstal napořád.“

Radost si asociuji se sluncem, teplem a zvonivým zvukem nebo jemným cinkáním, vzpomněla jsem si například na zvuk při procházení korálkového závěsu do dveří, který se mi pojí se vzpomínkami na radostné chvíle na prázdninách v mém dětství. Pro pokojík radosti jsem tedy zvolila žlutou barvu a prostor podkroví s kulatými okny, přes které visí na nitích řady skleněných korálků, které při pohybu vydávají onen zvonivý zvuk.

Smutek

„Se smutkem je to jako bys pustil v koupelně kohoutek. Všechno je u něj v pokoji mokré a studené a zdá se, že za chvíli zaplaví celý dům.“

Se smutkem jsem si spojila modrou barvu, mokro a studeno, proto je umístěn v koupelně. Hlavním prvkem ilustrace jsou kapky vody, které vytékají z vodovodního kohoutku. Celá dvojstrana je překryta modrou průhlednou fólií, která nejen připomíná sprchový závěs, ale také evokuje pocit smutku, kdy celý svět jako by se potáhl modrým filmem.



Obr. 21 – Smutek, tisková podoba ilustrace

Vztek

„Vztek je hodně hlasitý a má zabedněná všechna okna a dveře, aby nic neviděl a neslyšel. Jakmile k němu vejdeš, musíš křičet abys byl vůbec slyšet a je těžké otevřít si zpátky ven.“

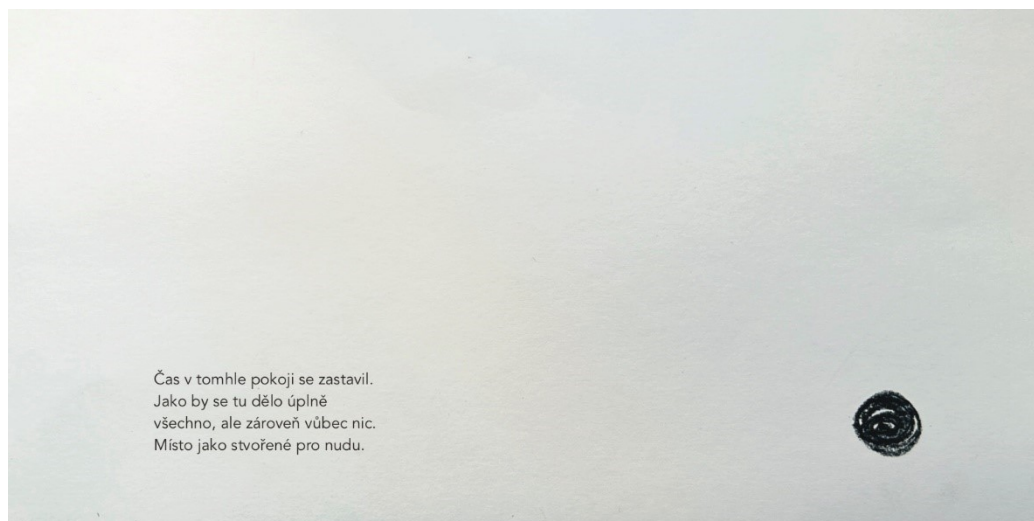
Vztek jsem zobrazila červenou barvou, použila jsem hustou akrylovou barvu s vrypy a škrábanci. Celá dvojstrana je pokryta ostrými tvary, dojem hrubosti a výbušnosti umocňuje kompozice a brusný papír použitý jako součást ilustrace.

Nuda

„Čas v tomhle pokoji se zastavil. Jako by se tu dělo úplně všechno, ale zároveň vůbec nic. Místo jako stvořené pro nudu.“

Téměř prázdná bílá dvoustrana patří nudě. Jediné, co na straně najdeme, je černý bod. Ten symbolizuje zhuštění a přehlčení všemi možnostmi, které většinou máme, když se nudíme.

Stejně jako když cítíme budu v tomhle bodě nejde nic konkrétního rozeznat ani vybrat a výsledkem je jen velké nic.



Obr. 22 – Nuda, tisková podoba ilustrace

Překvapení

„U překvapení na návštěvě je to vždycky tak napínavé a vzrušující! Nikdy netušíš, co si na tebe přichystá.“

Pro překvapení jsem zvolila oranžovou barvu a umístila jsem ho do špajzu, nebo do místnosti kde většinou schováváme potraviny. Vycházela jsem opět z vlastních vzpomínek a propojila jsem pocit překvapení s otevíráním různých zavařených marmelád a kompotů od mojí babičky, která často sklenice nepopisuje – otevírat je tak bylo často opravdu překvapivé. Pocit překvapení zároveň umocňují pop-up prvky, které na čtenáře „vyskočí“ při otočení stránky.

Znechucení

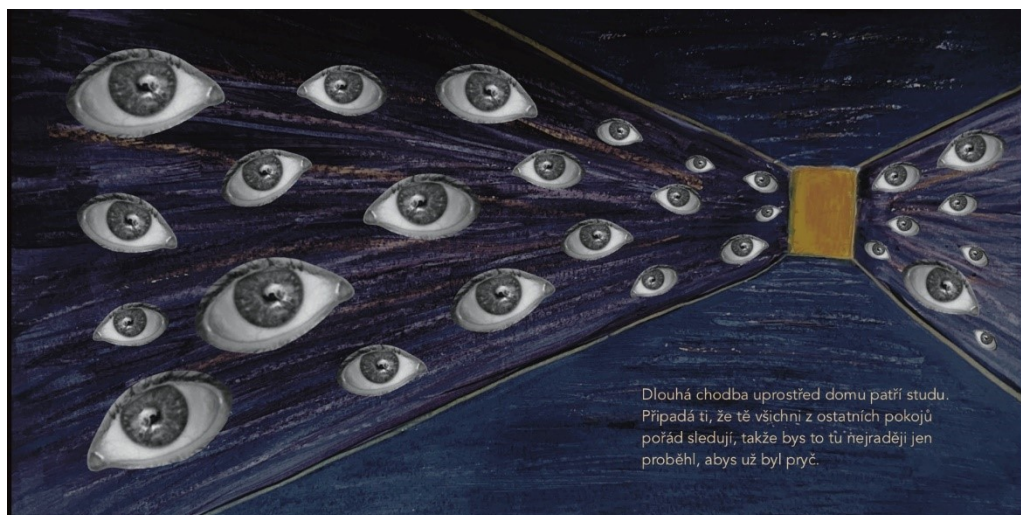
„Že jsi doma u znechucení, poznáš tak, že se ti trochu krčí nos už když otevíráš dveře. Je tu velký nepořádek, divně to tu smrdí a začíná se ti dělat trochu špatně.“

Pro znechucení jsem zvolila růžovo-zeleno-hnědou barvu a zapouštění akvarelových barev, aby stránka budila dojem něčeho špinavého, umístěno je znechucení v kuchyni – u neumytého nádobí nebo koše na odpadky.

Stud

„Dlouhá chodba uprostřed domu patří studu. Připadá ti, že tě všichni z ostatních pokojů pořád sledují, takže bys to tu nejraději jen proběhl, abys už byl pryč.“

Fialová chodba s velkým množstvím očí, které nás neustále pozorují, patří studu. Upřenými pohledy, před kterými nejde uniknout, jsem se snažila vzbudit pocit, který cítíme, když se stydíme – jako by se na nás všichni najednou dívali, zblízka si nás prohlíželi a hodnotili každý náš krok.



Obr. 23 – Stud, tisková podoba ilustrace

Klid

„Klid nejraději tráví čas venku v zahradě, kde je ticho a čerstvý vzduch. Nejlepší je si tu spolu s ním jen tak lehnout do trávy a potichu odpočívat.“

Klid se nenachází úplně v domě, umístila jsem ho do zahrady. Použila jsem zelenou barvu a celou ilustraci jsem koncipovala jako pohled skrz stromy a keře na místo v přírodě, kde se můžeme zastavit a uklidnit.

Láska

„Tenhle pokojíček je celý měkký a hřejivý jako objetí. Bydlí tu láska.“

Láska bydlí v pokoji, který jako by byl celý vystlaný peřinami. Zvolila jsem růžovou barvu a měkkost jako vyjádření postele, vlastního bezpečného místa. Pruhy použitých látek jsou příjemné na dotek, stejně jako pocit, když při objetí zaboříme obličej do něčího svetry.



Obr. 24 – Obálka finální makety



Obr. 25 – Obálka finální makety – zadní strana



Obr. 26 – Vztek – finální maketa



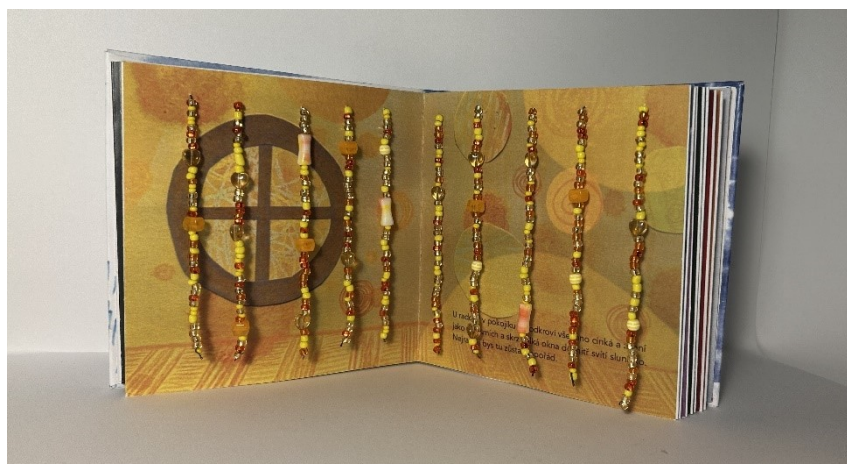
Obr. 27 – Klid – finální maketa



Obr. 28 – Překvapení – finální maketa



Obr. 29 – Znechucení – finální maketa



Obr. 30 – Radost – finální maketa

7 Závěr

V bakalářské práci jsem představila emoce, pocity a dalších důležité pojmy, které se pojí s emoční inteligencí a jejím rozvojem u dětí, přičemž jsem zvýšenou pozornost věnovala tomuto rozvoji ve školním věku. Následně jsem propojila získané znalosti o emočním vývoji dítěte a jednotlivých složkách emoční inteligence s výukou výtvarné výchovy, zohlednila jsem obsažení tohoto tématu v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání, a to jak mezi klíčovými kompetencemi, tak mezi očekávanými výstupy výtvarné výchovy. Osvětliila jsem v této souvislosti také stručně artefietický přístup a pojmy tvořivost a prožitek a v závěru jsem popsala šest hlavních zásad práce s emocemi ve výtvarné výchově, které jsou propojeny s klíčovými kompetencemi a reflektují poznatky z teoretické části.

V navazující kapitole jsem nabídla vhled do současné nabídky dětských knih o emocích a pocitech, celkem jsem našla 85 takových knih vydaných v češtině. Vzhledem k tomuto počtu není jejich seznam obsahem práce, ale přehled těchto titulů je k dispozici v tabulce v Příloze č. 1, a to včetně základních informací a zřetelného označení těch, které jsem vybrala pro hlubší rozbor. V závislosti na následné analýze této tabulky jsem například došla k závěru, že mezi obsahy těchto knih převládají většinou negativní emoce a pocity nebo že jejich autorkami jsou převážně ženy. Dále jsem stanovila několik kritérií, která brala v potaz zejména estetické a výtvarné hledisko, a podle těchto kritérií jsem vybrala celkem pět knih, které jsem následně podrobněji analyzovala. Na těchto analyzovaných knihách a poznatcích z teoretické části jsem stavěla také část didaktickou, která má formu výtvarné řady hodin výtvarné výchovy s doporučením pro první stupeň základní školy, a která obsahuje čtyři modelové hodiny a jeden dlouhodobý projekt se společným tématem emoce a pocity. Tímto byly splněny dva ze tří cílů bakalářské práce, a to analyzovat současnou nabídku dětských knih s tematikou emocí a pocitů a zpracovat toto téma do návrhů hodin výtvarné výchovy.

Třetím a posledním cílem práce bylo vytvořit vlastní autorskou knihu, což jsem splnila v rámci části výtvarné. V té představuji autorskou knihu *Kde bydlí emoce?* a popisují kromě jejího obsahu také průběh jejího vzniku, od prvotních myšlenek, přes její realizaci, až po vznik výsledného artefaktu. Kniha rozhodně není dokonalá a zpětně bych spoustu věcí udělala jiným způsobem, ale s přihlédnutím k tomu, že jde o první autorskou knihu, kterou

jsem kdy ilustrovala a vytvářela, jsem s konečným výsledkem i přes drobné nedostatky spokojena.

Původním záměrem práce bylo také soustředit se více na problematiku autorské knihy a mezipředmětových vztahů výtvarné výchovy a českého jazyka, a to zejména ve spojení s knihou Ondřeje Hníka *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Z důvodu pro mne překvapivého rozsahu problematiky emocionality ve výtvarné výchově, jsou však obě tyto oblasti zmíněny pouze okrajově. Propojení výtvarné a literární výchovy a zejména kniha Ondřeje Hníka mě však velmi zaujala a její obsahy mohou být námětem pro mou další práci.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- [1] NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce* [online]. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000. ISBN 978-80-200-0763-6. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:59805210-132f-11e4-8413-5ef3fc9ae867>
- [2] ÚJČ AV ČR. *Akademický slovník současné češtiny* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 2017 [vid. 2025-04-08]. Dostupné z: <https://slovníkcestiny.cz>
- [3] www.ujc.cas.cz. *Emoce a pocit* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://ujc.cas.cz/cs/zajimave-dotazy/je-mozne-chapat-vyrazy-emoce-a-pocit-jako-volne-zamenitelnna-synonyma/>
- [4] STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí* [online]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-553-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-psychologie-emoci-3288/>
- [5] HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P* [online]. Praha: Galén, 2020. ISBN 978-80-7492-517-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/emoce-7487/>
- [6] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- [7] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence* [online]. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/emocni-intelligence-4709/>
- [8] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přel. Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.
- [9] SALOVEY, Peter a John D. MAYER. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* [online]. 1990, 9(3), 185–211. ISSN 0276-2366, 1541-4477. Dostupné z: doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- [10] www.societyforall.cz. *Jak připravit děti na život? Praktické tipy pro rozvoj socio-emočního učení* [online]. zima 2024. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/jak-pripravit-deti-na-zivot-prakticke-tipy-pro-rozvoj-socio-emocniho-uceni>
- [11] www.societyforall.cz. *Sociální role školy* [online]. 10 2024. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/socialni-role-skoly>
- [12] PRŮCHA, Jan a Tomáš JANÍK, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [13] MŠMT. *Základní vzdělávání - Revize RVP* [online]. 2025 [vid. 2025-04-08]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

- [14] NPI. <https://revize.rvp.cz>. *MŠMT a NPI připravily největší změnu ve vzdělávání za posledních 20 let* [online]. 9. duben 2025. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/blog/msmt-a-npi-pripravily-nejvetsi-zmenu-ve-vzdelavani-za-poslednich-20-let>
- [15] ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica* [online]. 2021, **26**(3), 7. ISSN 2336-4521, 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2021-3-1
- [16] SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* [online]. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7178-238-4. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:70bf5a20-e369-11e8-9210-5ef3fc9bb22f>
- [17] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová Psychologie: Dětství a Dospívání* [online]. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Prague: Karolinum Press, 2021. ISBN 978-80-246-5024-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/>
- [18] KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu* [online]. Place of publication not identified: Charles University in Prague, Karolinum Press, 2017. ISBN 978-80-246-3634-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/pred-uvitem-po-ranu-5754/>
- [19] POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě* [online]. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/jak-rozvijet-pohyb-emoce-a-smysly-5012/>
- [20] TEUSEN, Gertrud a Iris GOZE-HÄNEL. *Prenatální komunikace* [online]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. Průvodce výchovou v rodině. ISBN 978-80-7178-753-2. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9580ba90-088d-11e4-a61e-5ef3fc9bb22f>
- [21] HOLODYNSKI, Manfred a Wolfgang FRIEDLMEIER. *Development of emotions and their regulation*. Přel. Jonathan BARROW. New York: Springer, 2006. Outreach scholarship. ISBN 978-0-387-23281-2.
- [22] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl.v Gradě vyd. 1. Praha: Grada, 1998. Psyché. ISBN 978-80-7169-195-2.
- [23] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-853-9.
- [25] STARÁ, Ester a Jana DRÁBEROVÁ. *Kniha pocitů: jak se vyznat v sobě i ostatních*. Vydání první. V Praze: Paspata, 2022. ISBN 978-80-88429-16-6.
- [26] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7.

- [27] PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy* [online]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-764-8. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:321e2820-a2f2-11e4-a2db-005056825209> PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. [1a]. ISBN 80-7178-764-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:321e2820-a2f2-11e4-a2db-005056825209>
- [28] STUHLÍKOVÁ, Iva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ, Yvona MAZEHOVÁ a Jana KOUŘILOVÁ. *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7178-534-7.
- [29] MŠMT. *RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2023 [vid. 2025-04-08]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- [30] KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- [31] HORÁČEK, Radek, ed. *Výtvarná výchova a emocionalita: sborník textů z konference České sekce INSEA: Úloha emocionality ve výtvarné výchově, Žďár nad Sázavou, Cikháj*. B.m.: Česká sekce INSEA a Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně, 1997.
- [32] ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy* [online]. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003. ISBN 978-80-7290-129-6. Dostupné z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:440f8da0-4225-11e3-9c86-005056827e51>
- [33] SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefietika* [online]. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 978-80-7184-437-2. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:7dd9da60-08b9-11e6-b598-5ef3fc9bb22f>
- [34] SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTĚCH. *Tvorba jako způsob poznávání* [online]. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/tvorba-jako-zpusob-poznavani-5409/>
- [35] PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. První vydání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.
- [36] HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- [37] HNÍK, Ondřej. *Didaktika Literatury: Výzvy Oboru*. S.l.: Charles University in Prague, Karolinum Press, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

- [38] SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky* [online]. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 978-80-7290-066-4. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6e0dede9-245d-43b0-83f9-4a44186642d1>
- [39] JINDRA, Miroslav. Emoce a jejich zobrazení v současné literatuře pro děti. <https://www.kjm.cz/> [online]. 2023, 9(3) [vid. 2025-04-08]. Dostupné z: <https://www.kjm.cz/clanky-impulsy/emoce-a-jejich-zobrazeni-v-soucasne-literature-pro-deti>
- [40] LUKASOVÁ, Magdalena. Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření. *Duševní zdraví dětí a adolescentů* [online]. 13. říjen 2023 [vid. 2025-04-08]. Dostupné z: <https://dzda.cz/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni/>
- [41] REISSNER, Martin. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. První vydání. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.
- [42] FULKOVÁ, Marie. Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2002, roč. 42(č. 4), s. 12-14. ISSN 1210-3691.
- [43] GALDA, Lee. Children's Books: Visual Literacy: Exploring Art and Illustration in Children's Books. *The Reading Teacher*. 1993, Vol. 46(6), 506–516.
- [44] www.pasparta.cz. *Kniha pocitů* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://www.pasparta.cz/kniha-pocitu/>
- [45] www.hostbrno.cz. *Tina Oziewiczová* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/oziewiczova-tina/>
- [46] OZIEWICZ, Tina. *Co dělají pocity?* První vydání, dotisk. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-0798-6.
- [47] OZIEWICZ, Tina. *Co dělají pocity v noci?* První vydání. Přel. Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2024. ISBN 978-80-275-2067-1.
- [48] www.bimbalandmann.com. *about* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://www.bimbalandmann.com/about>
- [49] www.fragment.cz. *Barevná příšerka* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://www.fragment.cz/tituly/76584773/barevna-priserka/#productInfos>
- [50] LLENAS, Anna. *Barevná příšerka*. 1. vydání. Přel. Kateřina VOBORSKÁ. V Praze: Fragment, 2021. ISBN 978-80-253-5270-0.
- [51] www.meander.cz. *Nikola Hoření* [online]. 9. duben 2025. Dostupné z: <https://www.meander.cz/nikola-horeni/>

- [52] www.ngprague.cz. *Ozvěny Benátského bienále: Eva Koťátková* [online]. zima 2025. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/4224/bienale-umeni-2024-ozveny>
- [53] HOROVÁ, Anděla, ed. *Nová encyklopedie českého výtvarného umění. 1: A - M* [online]. Praha: Academia, 1995. ISBN 978-80-200-0521-2. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:561c7a90-b31c-11e3-a597-5ef3fc9bb22f>
- [54] FRANCOVÁ, Jana. *FK 15: umění autorské knihy a výtvarná výchova*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8471-1.
- [55] DĚDINOVÁ, Tereza. *Fenomén kniha: výtvarná výchova a umění knihy = Phenomenon : the book : art education and the art of book*. Brno: Masarykova univerzita : Nakladatelství Albert, 2008. ISBN 978-80-210-4727-3.

Vyjádření k použití nástrojů umělé inteligence

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Dětské knihy o pocitech a emocích a jejich využití ve výtvarné výchově* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně pouze za použití v práci uvedených pramenů a literatury a ke zpracování jakékoli části práce jsem nepoužila žádné nástroje umělé inteligence.

V Praze dne 14.4. 2025

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Tabulka – Vlastní rešerše dětských knih o emocích a pocitech

Příloha č. 2. – Krátké představení dalších vybraných dětských knih o emocích a pocitech

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Srovnání klíčových kompetencí v RVP, 2025, Zdroj dat pro zpracování:

<https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

Seznam obrázků

Obr 1 Stavarič Michael. Děvčátko s kosou. 2015. Dostupné z:

<https://www.dlouhapuncocha.cz/eshop-devcatko-s-kosou.html#&gid=1&pid=4>

Obr 2 Milan Starý. Kniha pocitů. 2022. Dostupné z: <https://www.65pole.cz/kniha/kniha-pocitu/>.

Obr. 3 Ellie Šedivá. Samík a pocítkové. 2024. Dostupné z:

<https://www.knihcentrum.cz/samik-a-pocitkove>

Obr. 4 Marie Štrumpfová. Klárka a noční zahrada. 2023. Dostupné z:

<https://www.dlouhapuncocha.cz/eshop-klarka-a-nocni-zahrada.html#&gid=1&pid=3>

Obr. 5 Milan Starý. Kniha pocitů. 2022. Dostupné z:

<https://www.dlouhapuncocha.cz/eshop-kniha-pocitu.html#&gid=1&pid=4>

Obr. 6 Aleksandra Zajac. Co dělají pocity? 2020. Dostupné z: <https://www.hostbrno.cz/co-delaji-pocity/>

Obr. 7 Aleksandra Zajac. Co dělají pocity v noci? 2024. Dostupné z:

<https://www.hostbrno.cz/co-delaji-pocity-v-noci/>

Obr. 8 Bimba Landmann. Mapy mých pocitů. 2021. Dostupné z:

<https://mravencichuva.cz/metodicky-list-mapy-mych-pocitu/>

Obr. 9 Anna Llenas. Barevná příšerka. 2021. Dostupné z:

<https://www.dlouhapuncocha.cz/eshop-barevna-priserka.html>

Obr. 10 Nikola Hoření. Tonča se leká. 2023. Dostupné z:

<https://nikolahoreni.cz/projekt/tonca-se-leka>

Obr. 11 chlapec 5 let, Strach, 2025, anilinové barvy, zdroj: vlastní archiv

Obr. 12 dívka 3 roky, Dnešní pocity, 2025, anilinové barvy, pastelky, zdroj: vlastní archiv

Obr. 13 dívka 5 let, Země mých pocitů, 2025, temperové barvy, zdroj: vlastní archiv

Obr. 14 dívka 4 roky, Strach, 2025, voskové pastely, anilinové barvy, zdroj: vlastní archiv

Obr. 15 dívka 4 roky, Moje dnešní pocity, 2025, voskové pastely, anilinové barvy, zdroj: vlastní archiv

Obr. 16 Tereza Poláčková, prvotní skici a makety, 2025, pastelka na papíře, zdroj: vlastní archiv

Obr. 17 Tereza Poláčková, příprava ilustrací na závěrečnou postprodukcí, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 18 Tereza Poláčková, skica ilustrace Smutek, 2025, digitální kresba, zdroj: vlastní archiv

Obr. 19 Tereza Poláčková, maketa z průběhu tvorby ilustrace Stud, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 20 Tereza Poláčková, Radost, tisková podoba ilustrace, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 21 Tereza Poláčková, Smutek, tisková podoba ilustrace, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 22 Tereza Poláčková, Nuda, tisková podoba ilustrace, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 23 Tereza Poláčková, Stud, tisková podoba ilustrace, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 24 Tereza Poláčková, Obálka finální makety, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 25 Tereza Poláčková, Obálka finální makety – zadní strana, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 26 Tereza Poláčková, Vztek – finální maketa, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 27 Tereza Poláčková, Klid – finální maketa, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 28 Tereza Poláčková, Překvapení – finální maketa, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 29 Tereza Poláčková, Znechucení – finální maketa, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv

Obr. 30 Tereza Poláčková, Radost – finální maketa, 2025, kombinovaná technika, zdroj: vlastní archiv