

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Téma nemoci rodinného příslušníka zprostředkované prostřednictvím
literatury pro děti mladšího školního věku

The theme of a family member's illness mediated through literature for
younger school-age children

Karolína Palková

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

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Téma nemoci rodinného příslušníka zprostředkované prostřednictvím literatury pro děti mladšího školního věku 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 poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala během celého procesu zpracování této práce. Její podpora a vstřícný přístup pro mě byly velkou pomocí.

ABSTRAKT

Diplomová práce „Téma nemoci zprostředkované prostřednictvím literatury pro děti mladšího školního věku“ se zabývá tím, jak lze prostřednictvím literárních děl přiblížit dětem složité životní situace spojené s nemocí, zejména nemocí rodinného příslušníka, a jaké edukační a výchovné přínosy může mít taková práce s knihou v kontextu literární výchovy na 1. stupni základní školy.

Teoretická část vymezuje pojem nemoci v kontextu literatury pro děti, popisuje vývojové charakteristiky dítěte a přibližuje způsoby práce s knihou ve školním prostředí. Dále se věnuje analýze vybraných literárních titulů, které reflektují téma nemoci.

Empirická část představuje výzkumné šetření realizované formou výukových lekcí s využitím knih *Lentilka pro dědu Edu*, *Smutno se musí vyšeptat* a *Mojenka*. Prostřednictvím pozorování, rozhovorů se žáky a dotazníkového šetření byly získány údaje o recepci daných textů a o tom, jak děti toto téma vnímají. Výsledky ukazují, že literatura může být efektivním nástrojem k otevření citlivých témat a k rozvoji empatie, porozumění a komunikačních dovedností.

KLÍČOVÁ SLOVA

literatura pro děti, nemoc, mladší školní věk, literární výchova, empatie, práce s knihou

ABSTRACT

The diploma thesis "The theme of illness mediated through literature for children of younger school age" deals with how children can be introduced to complex life situations associated with illness, especially the illness of a family member, through literary works, and what educational and nurturing benefits such work with a book can have in the context of literary education at the first level of primary school.

The theoretical part defines the concept of illness in the context of literature for children, describes the developmental characteristics of a child and presents methods of working with a book in a school environment. It also analyzes selected literary titles that reflect the theme of illness.

The empirical part presents a research study carried out in the form of teaching lessons using the books *Lentilka pro dědu Edu*, *Smutno se musí vyšeptat* and *Mojenka*. Data on the reception of the texts and how children perceive this topic were obtained through observation, interviews with pupils and a questionnaire survey. The results show that literature can be an effective tool for opening up sensitive topics and developing empathy, understanding, and communication skills.

KEYWORDS

children's literature, illness, younger school age, literary education, empathy, working with books

Obsah

ÚVOD A CÍL PRÁCE	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TÉMA NEMOCI	11
1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ NEMOCI	11
1.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ DOPADY NEMOCI	12
1.2.1 Rodina a mezilidské vztahy	12
1.2.2 Sociální opora a její význam	13
1.2.3 Chronické onemocnění, kvalita života a paliativní péče	14
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU S OHLEDEM NA TÉMA PRÁCE	16
2.1 PSYCHICKÝ A EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	17
2.2 KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	18
3 PRÁCE S KNIHOU NA 1. STUPNI ZŠ	21
3.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	21
3.2 JAK PRACOVAT S KNIHOU NA 1. STUPNI ZŠ	22
3.2.1 Model E-U-R v praxi	23
3.3 POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ	26
3.3.1 Literární výchova v RVP ZV	26
3.3.2 Teoretický přístup k literární výchově dle Hausenblase	28
4 LITERATURA PRO DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU S OHLEDEM NA TÉMA PRÁCE	31
4.1 SPECIFIKA LITERATURY PRO MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	31
4.1.1 Čtenář a jeho specifika v mladším školním věku	31
4.1.2 Oblíbené žánry a prožívání příběhů	32
4.2 TÉMA NEMOCI V LITERATUŘE PRO DĚTI	34
4.2.1 Empatie, bolest a ztráta jako klíčová témata	34
4.2.2 Literární zpracování nemoci v české dětské próze	34
EMPIRICKÁ ČÁST	37

5	CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
6	METODY SBĚRU DAT A JEJICH POPIS	39
6.1	PRETEST	39
6.2	ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ	39
6.3	ROZHOVOR S ŽÁKY	40
6.4	POSTTEST	40
7	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	41
8	LEKCE A PŘEDSTAVENÍ KNIH	42
8.1	LEKCE Č. 1 – LENTILKA PRO DĚDU EDU	43
8.1.1	Didaktická analýza lekce	43
8.1.2	Příprava, realizace a reflexe lekce	44
8.2	LEKCE Č. 2 – SMUTNO SE MUSÍ VYŠEPTAT	49
8.2.1	Didaktická analýza lekce	49
8.2.2	Příprava, realizace a reflexe lekce	50
8.3	LEKCE Č. 3 - MOJENKA	55
8.3.1	Didaktická analýza lekce	55
8.3.2	Příprava, realizace a reflexe lekce	56
8.4	LEKCE Č. 4 – REFLEKTIVNÍ	62
8.4.1	Didaktická analýza lekce	62
8.4.2	Příprava a realizace reflektivní lekce	63
9	VYHODNOCENÍ PRETESTU A POSTTESTU	67
9.1	LENTILKA PRO DĚDU EDU	67
9.2	SMUTNO SE MUSÍ VYŠEPTAT	69
9.3	MOJENKA	70
9.4	REFLEKTIVNÍ LEKCE	72
10	VYHODNOCENÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	74
	DISKUZE	78
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	81

VYJÁDŘENÍ K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE	85
SEZNAM PŘÍLOH	86

Úvod a cíl práce

Téma nemoci v rodině je jedním z náročných životních momentů, které mohou děti v mladším školním věku zasáhnout, a to často bez potřebného porozumění či schopnosti tyto situace adekvátně pojmenovat a zpracovat. Literatura pro děti v tomto ohledu nabízí bezpečný prostor, ve kterém lze podobná témata zprostředkovat citlivě, přiměřeně věku a s ohledem na vývojové potřeby dítěte.

Toto téma jsem si zvolila proto, že považuji za důležité nebát se s dětmi otevírat i složité a citlivá témata, pokud k tomu máme vhodné prostředky. Právě práce s knihou vnímám jako silný nástroj, který může dětem pomoci pochopit náročné životní situace, zorientovat se v emocích a zároveň jim nabídnout prostor pro sdílení a hledání vlastních způsobů zvládání. Osobní zkušenosti z pedagogické praxe i běžného života mě opakovaně přesvědčují o tom, že děti dokážou o vážných tématech přemýšlet – jen potřebují dostatek času, bezpečné prostředí a citlivý přístup dospělého.

Diplomová práce se proto zaměřuje na možnosti, jak prostřednictvím literárních děl přiblížit dětem složitou životní situaci, kterou je nemoc blízkého rodinného příslušníka. Vychází z přesvědčení, že literatura pro děti může sehrát významnou roli v emočním rozvoji dítěte, posilování empatie a budování porozumění vůči sobě i druhým. Práce kombinuje teoretická východiska z oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky literatury s praktickou realizací výukových lekcí na 1. stupni základní školy.

Cílem této práce je hlouběji prozkoumat, jakým způsobem může literatura pro děti sloužit jako prostředek k otevírání náročných životních témat, konkrétně tématu nemoci blízké osoby, a jak tento proces vnímají samotní žáci. Zvláštní pozornost je věnována tomu, jak literatura ovlivňuje jejich porozumění nemoci, emoční reakce a schopnost reflektovat situace, které mohou být pro dítě citově zatěžující. Práce sleduje také to, jak s těmito texty efektivně a citlivě pracovat ve výuce na 1. stupni základní školy a jaký přínos může mít taková práce pro rozvoj dětského vnímání, komunikace a sociálních dovedností. Smyslem práce je tedy nejen porozumět samotnému působení literatury, ale i nabídnout konkrétní inspiraci pro její využití v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl představit odborné zázemí tématu, které spojuje literaturu pro děti mladšího školního věku s vážným a citlivým tématem, jakým je nemoc blízkého rodinného příslušníka. Toto spojení otevírá prostor pro zkoumání toho, jakým způsobem lze prostřednictvím literárního textu zprostředkovat dítěti náročné životní situace a podpořit jeho porozumění, zvládání emocí a sdílení zkušeností.

Úvodní kapitola tematizuje problematiku nemoci z psychologického a sociálního pohledu, se zaměřením na její dopady na jedince a jeho postavení v rodině i společnosti. Následně se práce zaměřuje na vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku – především v oblasti psychické, emoční, komunikační a sociální, které jsou pro vnímání a zpracování takto náročného tématu klíčové.

V další části je pozornost věnována práci s knihou na 1. stupni základní školy a významu čtenářské gramotnosti. Práce se zaměřuje i na specifika literární výchovy a možnosti, které literatura nabízí při otvírání složitých témat v bezpečném prostředí výuky. Závěrečná kapitola teoretické části se soustředí na charakteristiku literatury pro děti mladšího školního věku s důrazem na žánrová specifika, způsob recepce a tematické zpracování nemoci.

Cílem teoretické části je vytvořit pevný základ pro empirickou část práce, která ověřuje, jak mohou konkrétní literární díla přispět k porozumění nemoci v rodině ze strany dítěte a jak s nimi lze pedagogicky pracovat v prostředí základní školy.

1 Téma nemoci

Nemoc je přirozenou součástí lidského života a během něj se s ní setká téměř každý člověk – ať už jako pacient, nebo jako blízký nemocného. Představuje nejen biologickou odchylku od zdraví, ale také psychologickou a sociální výzvu, která ovlivňuje prožívání, chování a vztahy jedince. Tato kapitola se zaměřuje na obecné vymezení nemoci a její psychosociální dopady.

1.1 Základní vymezení nemoci

Frankl (citován v Křivohlavý, 1994, s. 41) zdůrazňuje, že člověk není pouhým biologicky determinovaným tvorem, ale bytostí schopnou překračovat své přirozené pudy, směřovat k hodnotám a hledat smysl i v utrpení. Nemoc proto není pouze tělesnou zátěží, ale existenciální výzvou, v níž se člověk rozhoduje, jak na ni zareaguje – zda ji přijme, překoná, nebo jí podlehne. Tím, jak nemoc mění vztah člověka k sobě samému, druhým i světu, odhaluje, co je pro něj skutečně důležité.

Podle Parsonse (citováno v Kuzníková, 2013, s. 14) má role nemocného ve společnosti několik klíčových znaků. Nemocný není považován za odpovědného za svůj zdravotní stav a je mu prominuto plnění běžných povinností. Zároveň by však měl sám uznávat, že jeho stav je nežádoucí, a usilovat o uzdravení. To zahrnuje povinnost vyhledat odbornou pomoc a spolupracovat s lékaři. Ze sociologického hlediska je nemoc vnímána jako výjimečný stav, kvůli němuž člověk nemůže plnit běžné společenské role.

Dle Kebzy (citováno v Kuzníková, 2013, s. 25) je nemoc obvykle chápána jako narušení vnitřní rovnováhy a stavu celkové pohody. Je vnímána jako fyzicky prožívaný stav, při kterém dochází k určitému poškození, oslabení nebo újmě, a to často s dlouhodobým či trvalým dopadem na jedince.

Z psychologického hlediska nemoc neovlivňuje jen tělo, ale i psychiku člověka. Každý pacient ji vnímá individuálně, přičemž podle Křivohlavého (citováno v Kuzníková, 2013, s. 26) lze u většiny lidí rozpoznat několik typických fází. Nejprve dochází k uvědomění si nemoci, následuje šok a překvapení z diagnózy. Další fází bývá popření reality – nemocný odmítá přijmout skutečnost. Později nastupují vtíravé myšlenky, kdy člověk neustále

přemýšlí nad tím, co se mu stalo a jak to ovlivní jeho život. Ve fázi vyrovnání pacient realitu přijímá a začíná s nemocí aktivně bojovat. Konečnou fází je smíření, kdy se člověk dokáže s nemocí ztotožnit, přijmout svůj zdravotní stav a hledat nové životní perspektivy. Tento model pomáhá lépe pochopit psychické procesy pacientů, i když u každého mohou tyto fáze probíhat odlišně.

1.2 Psychosociální dopady nemoci

Nemoc nezasahuje pouze tělesnou stránku člověka, ale má i výrazný dopad na jeho psychiku, vztahy a sociální fungování. V této kapitole budou popsány hlavní oblasti, v nichž nemoc ovlivňuje každodenní život jedince i jeho okolí – od role rodiny a významu sociální opory až po důsledek chronického onemocnění na kvalitu života.

1.2.1 Rodina a mezilidské vztahy

Sobotková (citována v Pelcák, 2021, s. 48–49) uvádí, že zdravě fungující rodina je schopna efektivně zvládat náročné a stresové situace prostřednictvím tzv. adaptability – tedy schopnosti pružně reagovat na změny a přizpůsobit rodinné fungování aktuálním podmínkám. Důležitým prvkem je také schopnost členů vyjadřovat podporu, zájem a udržovat otevřenou komunikaci. Stabilita a rovnováha v rodinném životě jsou přitom považovány za klíčové faktory odolnosti. Výzkumy uvádějí různé strategie, které rodiny využívají ke zvládání zátěže – patří mezi ně například snižování nároků na péči, získávání dalších zdrojů podpory (např. zajištění pečovatelské služby), přijetí situace a snaha pochopit její smysl (např. sdílení s přáteli) nebo strategie zaměřené na posilování pozitivní atmosféry, jako je trávení času společně zábavným způsobem. Takové přístupy pomáhají udržet rodinnou rovnováhu a odolnost i v obtížných životních obdobích.

Podle Kuzníkové (2013) patří mezi hlavní sociální faktory ovlivňující vyhledání odborné pomoci rodinné prostředí, kvalita vztahů a vzájemná podpora. Dalšími důvody mohou být školní či pracovní potíže, silné stresové události, ekonomická situace nebo snaha upozornit na sebe – například u osob s nízkou soběstačností. Důležitý je také přístup jedince ke svému zdraví i zdraví ostatních.

Podle Kuzníkové (2013) má nemoc výrazné sociální dopady, které zasahují do mnoha oblastí života. Může ovlivnit volbu povolání, pracovní výkonnost, školní docházku dětí a mladistvých, ale také ekonomickou situaci rodiny či potřebu zajištění péče a výživy. Významnou roli sehrává i informovanost širší společnosti a způsob komunikace mezi nemocnými a jejich sociálním okolím. Nemoc se často promítá do rodinného fungování – narušuje výchovné a sociální procesy, role jednotlivých členů, strukturu rodiny i její atmosféru. Reakce rodiny se přitom odvíjí i od toho, koho konkrétně nemoc postihla. Kromě toho nemocní často přicházejí o možnosti trávení volného času, které jim dříve přinášely radost nebo smysluplnost. Jedním z častých následků bývá i sociální izolace – ta může být dočasná, například kvůli opakovaným hospitalizacím, nebo trvalejší v důsledku změn vzhledu či používání kompenzačních pomůcek. Dalším důležitým fenoménem je stigmatizace nemocných, zejména těch s duševním onemocněním. Negativní postoje okolí mohou výrazně ovlivnit sebeobraz pacienta a jeho začlenění do společnosti. Kuzníková (2013) rovněž zdůrazňuje, že nemocní mají specifické psychické a sociální potřeby – například potřebu lásky, přijetí, kontaktu, porozumění, uznání nebo bezpečí. Nenaplnění těchto potřeb může vést k prohloubení psychické zátěže a pocitů osamění.

1.2.2 Sociální opora a její význam

Podle Mareše (citováno v Pelcák, 2021, s. 65–68) představuje sociální opora důležitý ochranný (protektivní) mechanismus při zvládání psychické zátěže a stresu. Pomáhá jedinci vybírat a měnit stresové strategie tak, aby byly vhodnější a účinnější, posiluje jeho sebedůvěru, sociální dovednosti a celkově zlepšuje zdraví tím, že snižuje negativní dopady stresu. Rovněž přispívá k tomu, aby jedinec vnímal situace jako zvládnutelné, a zároveň podporuje jeho pozitivní hodnocení reality a vlastní role v ní. Mareš rozlišuje několik forem sociální opory: emocionální oporu (například naslouchání, projevy zájmu a útěchy), oporu skrze ocenění (uznání práce a snahy), apel (podněcování k aktivitě a změně), potvrzení reality (utvrzení v pohledu na situaci) nebo konkrétní materiální pomoc (například dar nebo finanční výpomoc). Sociální opora tak zahrnuje jak praktickou pomoc, tak i emocionální podporu, čímž posiluje celkovou odolnost jedince vůči náročným situacím.

Pelcák (2021) rozlišuje čtyři základní formy sociální opory. Emocionální opora zahrnuje projevování citů, empatie a podpory, které pomáhají člověku cítit se milován a přijímán.

Hodnotící opora spočívá v poskytnutí zpětné vazby nebo ocenění, které může pozitivně ovlivnit sebepojetí a sebehodnocení. Informační opora znamená sdílení rad a informací, které pomáhají lépe se orientovat v náročné situaci a najít řešení problémů. Instrumentální opora pak představuje praktickou nebo materiální pomoc, například ve formě finanční výpomoci nebo jiných konkrétních prostředků.

1.2.3 Chronické onemocnění, kvalita života a paliativní péče

„Každé onemocnění v závislosti na své dynamice vývoje a prognóze výrazně modifikuje subjektivní prožívání nemoci pacientem.“ (Pelcák, 2021, s. 90).

Chronické onemocnění přináší nutnost naučit se s nemocí trvale žít, a to při snaze udržet co nejvyšší kvalitu života. Z psychosociálního hlediska chronické nemoci vyvolávají u pacientů různorodé emoční reakce. Podle Kébzy a Heřmana (citováno v Pelcák, 2021, s. 86) jsou pro ně typické například trvalá ztráta zdraví, proměnlivý průběh nemoci, její postupné zhoršování, ale i složitost léčby – od medikace po hospitalizace a rehabilitace. Pacienti musí zvládat množství informací, osvojit si nové dovednosti, dodržovat léčebné režimy a být aktivní při léčbě. Nemoc přináší i potřebu přizpůsobit se změnám a nejistotě ohledně budoucnosti, stejně jako zvládat emoce, které s sebou nemoc nese – často v souvislosti s osobními či rodinnými krizemi. To vše má výrazný vliv na kvalitu života nemocného.

„Incidence chronických onemocnění se kontinuálně zvyšuje v celosvětovém měřítku, zvyšuje se celková délka přežití a často i délka poskytování komplexní paliativní péče.“ (Gurková, 2017, s. 22).

Podle Gurkové (2017) dopad chronického onemocnění na život pacienta nespočívá pouze ve snaze omezit obtíže a nepříjemné projevy nemoci. Důležitý může být i osobní rozvoj – člověk může v důsledku onemocnění objevovat nové schopnosti, možnosti nebo pohledy na život, což přispívá k jeho růstu v různých oblastech.

Sprangersová a Schwarzová (citováno v Gurková, 2017, s. 126) popisují model, podle něhož mohou lidé s chronickým onemocněním ovlivnit svůj pohled na kvalitu života tím, že upraví svá očekávání a cíle podle aktuální situace. Ačkoli objektivní ukazatele (např. bolest, omezení) mohou naznačovat snížení kvality života, pacienti ji subjektivně mohou hodnotit

jako dobrou. Tento jev se označuje jako „paradox disability“ – tedy situace, kdy i přes závažné zdravotní omezení může člověk pociťovat spokojenost. Podle autorek totiž dochází ke změnám v očekáváních a ambicích, díky nimž nemocní často vnímají své onemocnění i jako příležitost k osobnímu růstu – sociálnímu, intelektuálnímu nebo emocionálnímu.

Podle Whitea (citováno v Gurková, 2017, s. 288) se u pacientů s chronickými tělesnými onemocněními vyskytují psychické potíže, jako jsou deprese a úzkosti, častěji než u zdravé populace.

Gurková (2017, s. 312) uvádí, že „získání informací, vzájemné sdílení zkušeností zvládání symptomů onemocnění ve skupině lidí s podobným problémem může být pro pacienty motivující.“

„Paliativní péče je aktivní péče poskytovaná pacientovi, který trpí nevléčitelnou nemocí v pokročilém nebo konečném stadiu. Cílem je zmírnit bolest a další tělesná a duševní strádání a udržet co nejvyšší kvalitu života jedince.“ (Kuzníková, 2013, s. 87).

Kapitola se věnuje vymezení nemoci z psychologického, sociálního a existenciálního hlediska. Jednotlivé definice se shodují v tom, že nemoc není pouze biologickým jevem, ale zasahuje do celé osobnosti člověka a ovlivňuje jeho vztah k sobě samému, okolí i společnosti. Zatímco některé přístupy kladou důraz na narušení rovnováhy a funkčnosti (Kebza, Parsons), jiné vidí nemoc i jako příležitost k růstu či hledání hlubšího smyslu (Frankl). V podkapitole 1.2 je ukázáno, jak nemoc ovlivňuje mezilidské vztahy, především rodinu, a jakou roli sehrává sociální opora. Dále je popsán specifický dopad chronických onemocnění na kvalitu života a psychosociální adaptaci pacienta.

2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku s ohledem na téma práce

Mladší školní věk, označovaný také jako období středního dětství, zahrnuje přibližně věkové rozmezí od 6 do 12 let, přičemž jeho dolní hranici tvoří nástup dítěte do školy a horní hranici začátek puberty. Začátek tohoto období bývá obvykle spojován s nástupem dítěte do první třídy, což u většiny dětí nastává kolem sedmého roku života. Je charakteristické pozvolným tělesným růstem, změnou proporcí těla a stabilizací vývojového tempa. Dítě během tohoto období zvládá řadu vývojových úkolů, mezi které patří formování sebepojetí, genderové identity a postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015). V tomto období také dochází k výrazné proměně životního stylu dítěte – hra, která dosud tvořila hlavní náplň dne, je postupně nahrazována školními povinnostmi. Dítě se učí novým způsobem myslet, plnit úkoly a podřizovat se pravidlům, což vyžaduje vyšší míru disciplíny, schopnost odložit uspokojení aktuálních potřeb, vytrvalost i soustředění – i v situacích, kdy by raději dělalo něco zcela jiného (Říčan, 2014).

Psychický vývoj dítěte v mladším školním věku je charakterizován rostoucí samostatností, rozvojem identity a schopností reflektovat sebe i své okolí. Dítě si postupně vytváří stabilnější obraz o sobě, rozpoznává své silné a slabé stránky a začíná chápat, jak se jeho chování odráží ve vztazích s ostatními. Významně se rozvíjí schopnost soustředění, paměť i jazykové dovednosti, což mu umožňuje lépe zpracovávat informace a aktivně se zapojovat do školního prostředí. Zvyšuje se zájem o poznávání, logické souvislosti a pravidla, přičemž v této fázi dítě často projevuje silnou touhu po pochvale a uznání ze strany dospělých i vrstevníků. „Máme-li říci, které vývojové období v životě dítěte je relativně osobnostně i emocionálně stabilní, je to právě mladší školní věk.“ (Pugnerová, 2019, s.172).

Dítě v mladším školním věku se již neřídí tolik přáními a fantazií jako v předchozích obdobích, ale jeho myšlení se stále více orientuje na realitu. „Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy““ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 118). Jeho poznávání je spojeno s potřebou vlastní zkušenosti, čímž se učení stává aktivním procesem. „Dítě chce věci prozkoumat, a to skutečnou, reálnou činností.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 118). Významnou roli v tomto poznávání hraje

také literatura – školák se intenzivně zajímá o knihy, které mu rozšiřují obzory o světě lidí, přírody i techniky. Z knih se nejen dozvídá nové informace, ale zároveň mu slouží jako prostředek k porozumění souvislostem, příběhům a lidskému jednání. Literatura se tak může stát důležitým nástrojem, který podporuje nejen poznávání, ale i představivost, jazykový rozvoj a emoční vnímání dítěte.

2.1 Psychický a emoční vývoj dítěte

Podle Fontany (2014) děti ve stadiu konkrétních operací (přibližně mezi 7–11 lety) postupně rozvíjejí schopnost logického myšlení, které se již neopírá pouze o přítomné vjemy, ale i o dřívější zkušenosti. Začínají chápat principy konzervace, třídění a řazení, což jim umožňuje lépe porozumět světu kolem sebe a efektivněji řešit problémy. V tomto období dochází k ústupu egocentrického myšlení a ke schopnosti decentrace, tedy zohlednění pohledu druhého.

Vágnerová (2012), poukazuje na to, že mezi vývojovými psychology nepanuje jednotný názor na to, zda jsou dětské emoce od počátku vývoje jednoznačně diferencované. Část odborníků zastává přesvědčení, že specifické emoce se postupně vyvíjejí z obecnějšího emočního základu. Podle tohoto přístupu není v raném věku možné jednotlivé emoce zřetelně odlišit – projevují se méně vyhraněně a postupně se diferencují vlivem vývojových podmínek, osobnostních proměn dítěte a sociálního prostředí. Jiní psychologové však zastávají opačné stanovisko – domnívají se, že emoce jsou již od počátku vývoje jasně odlišitelné a specifické. Rozdíly v jejich pojetí vycházejí mimo jiné z toho, jak chápou souvislost mezi vnitřním prožíváním a vnějším emočním vyjádřením a jaký vliv přisuzují zkušenosti dítěte s pozorováním emocí u ostatních.

Ve školním věku dochází u dětí k významnému posunu v oblasti psychického a emočního vývoje. „Rozvíjí se emoční inteligence, a to jak schopnost vyznat se ve svých pocitech i v emocích jiných lidí, tak schopnost s nimi účelněji zacházet.“ (Vágnerová, 2012, s. 305). Zvyšuje se jejich emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, děti jsou citově vyrovnanější a častěji interpretují okolní dění pozitivním způsobem. Postupně se u nich rozvíjí emoční inteligence, což zahrnuje schopnost rozpoznat a porozumět vlastním emocím i emocím druhých, stejně jako s nimi vhodně nakládat. Tento vývoj souvisí s dozráváním mozkových

struktur (zejména prefrontální kůry) i s nabýváním zkušeností. Zlepšuje se také empatie a schopnost dětí pracovat s pocity ostatních lidí, přičemž se učí nejen je vnímat, ale také na ně vhodně reagovat. Děti zároveň lépe rozumí svým vlastním pocitům, dokážou je pojmenovat, vysvětlit a chápat v souvislostech. Se stoupajícím věkem se vyvíjí i schopnost regulace emocí, porozumění emoční ambivalenci a potřeba hodnotit emoce s ohledem na sociální normy a očekávání (Vágnerová, 2012).

2.2 Komunikační a sociální vývoj dítěte

Dítě při nástupu do školy disponuje slovní zásobou přibližně 20 000 slov. Rozvoj řeči je úzce propojen s rozvojem paměťových funkcí a postupně se zlepšuje schopnost dítěte přirozeně komunikovat s ostatními (Hort a kol., 2008).

Některé děti již od raného věku projevují výraznou ochotu ke komunikaci a spontánně se zapojují do hovoru bez potřeby vnější motivace. U mnoha dalších však po dosažení úrovně, která jim umožňuje vyjadřovat bezprostřední potřeby, nastává další pokrok v jazykovém rozvoji až ve chvíli, kdy si uvědomí, že jejich dosavadní komunikační dovednosti nejsou postačující pro zvládnutí složitějších úkolů, které je v budoucnu čekají. Výzkum například ukazuje, že k rozvoji těchto schopností mohou přispět jazykové hry, jako je popisování konkrétních tvarů, které napomáhají zlepšení vyjadřovacích dovedností a schopnosti přesně formulovat myšlenky (Fontana, 2014).

Přestože v období středního dětství dochází k postupnému zlepšování komunikačních dovedností, dítě zatím nedokáže s dostatečnou přesností popisovat proběhlé události ani adekvátně vyjadřovat své vnitřní pocity a potíže. Má obtíže při rozlišování podstatných a nepodstatných informací, často se zaměřuje pouze na jednotlivé povrchní detaily, které mohou vést ke zkreslení celkového sdělení. Rovněž nebývá schopno porozumět metakomunikačním prvkům komunikace (Thorová, 2015).

„Ve školním věku je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy.“ (Vágnerová, 2012, s. 311) Období školního věku představuje další etapu přípravy jedince na život ve společnosti, přičemž se jedná o cílenější a strukturovanější fázi, která může mít z pohledu sociálního vývoje zásadní význam. „Úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení.“ (Vágnerová, 2012, s. 311).

Po celý mladší školní věk se třída jako skupina (kolektiv) postupně strukturuje. Ve třetím ročníku už můžeme pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. Autorita a vliv učitele pomalu ustupují – často více, než si přejeme – autoritě a vlivy fyzicky silných a sociálně obratných jedinců nebo skupinek, a nakonec i třídy jako celku (Říčan, 2014).

V průběhu celého mladšího školního věku dochází k postupné strukturaci třídy jako sociální skupiny, tedy ke vzniku a upevňování vztahů mezi jednotlivými žáky i ke formování sociální dynamiky uvnitř kolektivu. Zhruba od třetího ročníku se již začíná výrazněji projevovat kamarádká solidarita, která svědčí o rostoucím pocitu sounáležitosti mezi dětmi. Autorita učitele a jeho vliv na skupinu v tomto období postupně slábnou – často více, než by bylo žádoucí – a do popředí se dostávají jedinci nebo menší skupinky, které vynikají fyzickou silou či sociální obratností. S časem pak stále větší roli sehrává i samotná třída jako celek, která si vytváří vlastní pravidla a normy chování (Říčan, 2014).

Školák se zpravidla snadno navazuje vztahy se svými vrstevníky a projevuje se jako sociálně aktivní a otevřená osobnost. Jeho chování bývá převážně extrovertní a výrazně zaměřené na vnější svět, tedy na podněty z okolí. V emoční oblasti u něj často převažuje kladné citové ladění – je radostný, bezstarostný, působí optimistickým dojmem a bývá velmi hovorný. Přesto je jeho citové prožívání spíše mělké a povrchní, což znamená, že emoce prožívá intenzivně, ale krátkodobě. Pokud zažije hněv nebo frustraci, nadržuje si tyto pocity dlouho a zpravidla je rychle odreaguje. Z hlediska vztahů s ostatními dětmi však často postrádá hlubší citovou stabilitu, a proto nelze školáka v tomto období považovat za zcela věrného či stálého kamaráda (Říčan, 2014).

„Přátelství je mezilidský vztah vyznačující se vzájemnou náklonností a porozuměním.“ (Černý & Grofová, 2013, s. 67). „Děti často říkají, že je pro ně důležité patřit do nějakého společenství.“ (Černý & Grofová, 2013, s. 68).

Sociální vztahy hrají klíčovou roli ve formování osobnosti jedince. Dítě, které již v raném věku naváže přátelský vztah, získává cennou zkušenost s tím, co je podstatné pro fungování mezilidských interakcí. Skrze přátelství se učí efektivně komunikovat s ostatními, rozvíjí své sociální dovednosti a zároveň se postupně učí rozpoznávat a regulovat vlastní emoční reakce, které přirozeně vznikají v kontextu mezilidských kontaktů (Černý & Grofová, 2013).

Autoři se shodují na tom, že v mladším školním věku dochází k paralelnímu rozvoji komunikačních i sociálních dovedností, který je ovlivněn jak biologickým zráním, tak prostředím. Hort a kol. (2008) a Fontana (2014) zdůrazňují důležitost rozšiřování slovní zásoby a vědomé práce s jazykem, přičemž Fontana poukazuje i na přínos jazykových her. Thorová (2015) upozorňuje na přetrvávající obtíže dětí s přesným vyjadřováním a porozuměním složitějším sdělením. Říčan (2014) akcentuje proměny sociální dynamiky ve třídě, kdy s věkem sílí vliv vrstevníků. Černý a Grofová (2013) vnímají přátelství jako klíčový prostředek rozvoje emočního porozumění a komunikačních kompetencí. Společným tématem všech autorů je význam vrstevnických vztahů a jejich rostoucí role v utváření osobnosti dítěte.

3 Práce s knihou na 1. stupni ZŠ

Práce s knihou v rámci výuky na 1. stupni ZŠ je úzce spojena s rozvojem čtenářské gramotnosti, která umožňuje dětem nejen porozumět obsahu textu, ale také nad ním přemýšlet, diskutovat o něm a vztahovat ho ke svému životu. Při výběru přístupů k práci s literárním textem je proto důležité zohlednit metody, které podporují aktivní zapojení žáků a rozvíjejí jejich schopnost vnímat hlubší smysl sdělení. Zvláštní pozornost je věnována přístupům, které mohou pomoci otevírat citlivá témata, jako je například nemoc v rodině, a zároveň přispívají k formování empatického a přemýšlivého čtenáře.

3.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je v současné době vnímána jako klíčová kompetence, která má nezastupitelnou roli nejen pro jednotlivce, ale i pro celou společnost (Doležalová, 2014). Její význam se neomezuje pouze na školní prostředí – jedná se o dovednost, která se rozvíjí po celý život a jejímž prostřednictvím člověk získává, zpracovává a využívá informace v různých životních situacích (Vicherková & Řeřichová, 2016).

Podle Laufkové (2018) mezinárodní výzkumy jako PIRLS a PISA staví definici čtenářské gramotnosti na pragmatickém základu. Důraz je kladen na to, aby čtenář dokázal aktivně přemýšlet nad obsahem textu, propojovat ho s vlastními zkušenostmi a využívat získané poznatky k praktickým účelům. „Klade se tedy důraz na funkční povahu čtení, které souvisí s konceptem celoživotního učení.“ (Laufková, 2018, s. 32).

V souladu s tím Havlíková a kol. (2020) rozlišují dvě hlavní složky čtenářské gramotnosti – základní a kritickou. Zatímco základní složka se zaměřuje na porozumění obsahu textu a schopnost vyhledat konkrétní informace, ta kritická se týká hlubší analýzy, hodnocení textu a dovednosti pracovat s různými typy argumentů a perspektiv. Čtenář tak aktivně vstupuje do interakce s textem, formuje si vlastní názor a přizpůsobuje strategii čtení konkrétním okolnostem.

Wildová a kol. (2021) poukazují na to, že klíčové období pro rozvoj čtenářské gramotnosti spadá do základního vzdělávání. Právě zde si žáci osvojují techniku čtení a psaní, která se postupně automatizuje. Díky tomu se otevírá prostor pro další rozvoj – především

porozumění textu, orientaci v informacích a budování pozitivního vztahu ke čtení. V rámci moderního pojetí gramotnosti je navíc důležité podporovat čtenářské dovednosti napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi, neboť právě čtení a psaní tvoří základ pro porozumění a osvojování si poznatků napříč obory.

V této souvislosti Doležalová (2014) zdůrazňuje, že čtenářská gramotnost není pouhým školním cílem, ale složitým a mnohvrstevnatým jevem, který vyžaduje systematickou podporu a promyšlené podmínky pro svůj rozvoj. Nestačí pouze osvojit si techniku čtení – důležitá je rovněž schopnost informace z textu správně uchopit, zpracovat a použít je v reálném kontextu, jak upozorňují Vicherková a Řeřichová (2016).

Na význam podpory čtenářské gramotnosti ze strany knihovníků poukazují také Šafránková a Zadembská (2017), které zdůrazňují, že knihovníci mohou díky méně formální atmosféře v knihovnách efektivněji rozvíjet pozitivní vztah dětí ke čtení a jejich kritické uvažování. Zároveň upozorňují, že vztah mezi knihovníkem a žákem bývá vyrovnanější než vztah učitele a žáka, protože knihovník nedisponuje autoritou typickou pro školní prostředí.

3.2 Jak pracovat s knihou na 1. stupni ZŠ

Práce s knihou představuje klíčovou součást rozvoje čtenářských dovedností na 1. stupni základní školy. Nejde pouze o techniku čtení, ale především o rozvíjení porozumění, fantazie, schopnosti vyjadřovat se a budování pozitivního vztahu ke čtení. Kniha by se měla stát nejen učebním nástrojem, ale také prostředkem k prožitku a sdílení. Jak uvádí Wildová a kol. (2021), „je třeba vytvářet prostor, ve kterém budou mít děti a žáci možnost trávit čas samostatně s knihou – v mateřské škole si je mohou prohlížet, v základní škole si je samostatně číst a následně diskutovat s ostatními o tom, co četli.“

Na tuto myšlenku navazují také Krüger a Šafránková (2021), které zdůrazňují význam vytvoření kvalitního čtenářského prostředí přímo ve třídách. Pokud chceme u dětí rozvíjet čtenářství opravdu systematicky, nemělo by se jednat pouze o nahodilé vystavení několika starších knih. Jak uvádějí: „nemůžeme se spokojit s několika otrhanými a věkovitými knihami, které vystavíme na polici. Potřebujeme atraktivní, obnovovaný a funkční čtenářský koutek“ (Krüger a Šafránková, 2021, s. 34). Autorky doporučují kombinaci stálé sbírky knih a tzv. rotující části, která se obměňuje podle tematického zaměření výuky nebo

aktuálního zájmu dětí. Tato forma práce umožňuje udržet čtenářský materiál svěží, aktuální a přitažlivý (Krüger a Šafránková, 2021). Třídní knihovna tak představuje přirozený a dostupný prostor, kde si děti mohou ke knihám budovat pravidelný a pozitivní vztah.

3.2.1 Model E-U-R v praxi

Abychom mohli porozumět modelu E-U-R, musíme si nejdříve představit program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*), neboli *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který byl vyvinut v USA a mezinárodně začal v roce 1997 (Kritické myšlení, z. s., n.d.). Tento program se stal základem pro zavádění metod podporujících kritické myšlení do školní výuky a přirozeně z něj vychází i model E-U-R.

Z tohoto modelu vychází i praktické lekce vytvořené pro empirickou část této práce, kde jsou jednotlivé fáze modelu E-U-R aplikovány a ověřovány v reálném prostředí 1. stupně ZŠ.

„Pro program je zejména charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.“ (Blažková, 2005).

Z tohoto programu vychází model E-U-R, který znamená evokace, uvědomění a reflexe. „Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu.“ (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 57).

Základním východiskem programu orientovaného na rozvoj kritického myšlení je právě tzv. třífázový cyklus učení, známý jako model E-U-R. Ten tvoří tři na sebe navazující fáze: evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Tento model detailně rozpracovali Hausenblas a Košťálová, kteří ho představují jako efektivní nástroj pro vedení výuky s důrazem na samostatnost žáka, jeho aktivní zapojení a rozvoj schopnosti učit se s porozuměním (Hausenblas & Košťálová, 2006).

„E-U-R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje

celá řada. Model E–U–R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.“ (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 57).

Třífázový cyklus E–U–R

Evokace

Podle Hausenblase a Košťálové (2006) je evokace prvním krokem učebního procesu, v němž si žáci aktivně vybavují své předchozí znalosti, názory, zkušenosti a zároveň si formulují otázky, které by chtěli v souvislosti s novým tématem zodpovědět. Evokace tak představuje více než jen úvod – je to fáze, která podporuje přirozenou zvědavost a vnitřní motivaci k učení. Vybavování informací pomáhá žákům vytvořit si strukturu, do které pak mohou efektivněji začleňovat nové poznatky.

Tuto fázi dále popisuje Kritické myšlení, z. s. (n.d.), které zdůrazňuje, že již během evokace se aktivně učíme – dochází k vyjadřování toho, co o tématu víme nebo si myslíme, že víme, a současně se formulují nejasnosti a otázky, na které budeme v dalších fázích hledat odpovědi. Kritické myšlení, z. s., tuto fázi vnímá jako důležitý moment pro nastavení směru učení a aktivní zapojení žáků od samotného začátku.

Uvědomění si významu informací

Druhá fáze, jak ji popisují Hausenblas a Košťálová (2006), představuje moment, kdy žáci vstupují do kontaktu s novými poznatky. Pracují s informacemi z různých zdrojů – textů, filmů, výkladu, rozhovorů nebo diskusí – a aktivně je porovnávají se svými předchozími představami, které si vytvořili během evokace. Tento konfrontační proces je klíčový pro budování hlubšího porozumění – dochází k úpravám a rozšíření původních mentálních modelů. Uvědomění je fází, která posiluje samostatnost žáků, rozvíjí jejich analytické myšlení a zároveň přináší pozitivní zážitky z poznání, což posiluje jejich motivaci pokračovat v učení.

Kritické myšlení, z. s. (n.d.) doplňuje, že v této fázi žáci konfrontují své původní pojetí tématu se skutečnými informacemi a názory z okolí, přičemž může jít o různé typy vstupů – nejen text, ale také přednášku, film nebo vyprávění. Klíčové je, že žáci s těmito informacemi nepracují pasivně, ale aktivně si je osvojují a upravují své chápání dané problematiky.

Reflexe

V poslední fázi – reflexi – dochází k vědomému ohlédnutí za celým učebním procesem. Hausenblas a Košťálová (2006) ji charakterizují jako moment, kdy si žáci zformulují nový obraz tématu: co nového se dozvěděli, co si potvrdili a jak se jejich původní představy změnily. Reflexe jim zároveň umožňuje zamyslet se nad tím, které otázky zůstaly otevřené a čemu by se chtěli dále věnovat. Tato sebereflexe je považována za důležitý krok k tomu, aby žáci převzali odpovědnost za vlastní učení a byli schopni o něm přemýšlet vědomě a cíleně.

Podle Kritického myšlení, z. s. (n.d.) reflexe zahrnuje také vědomí toho, jak se žákovy myšlení posunulo vlivem nových informací a interakcí se spolužáky či učitelem. Důležité je nejen shrnutí naučeného, ale také vnímání jiných pohledů a postojů. Tímto způsobem dochází k završení učebního cyklu a upevnění získaných poznatků i kompetencí.

Výsledky v praxi

Petrasová (2002) ve své publikaci popisuje výzkum, který probíhal v letech 2000 až 2002 a byl zaměřen na zjištění, jak učitelé 1. stupně základních škol využívají výukovou strategii EUR v praxi. Zúčastnilo se ho 24 učitelek, které absolvovaly specializační studium. Dotazování proběhlo dvakrát – na začátku a na konci studia – a bylo realizováno pomocí dotazníku obsahujícího jak otevřené, tak škálované otázky. Cílem bylo porovnat počáteční a závěrečné postoje učitelek k této strategii a zjistit, jak hodnotí její využitelnost ve výuce.

Výsledky ukázaly, že podle učitelů, kteří se zapojili do výzkumu, měl rámec EUR pozitivní dopad především na aktivitu a samostatnost žáků. Všimli si, že žáci více přemýšlejí, jsou tvořivější a zodpovědnější za své učení. Výuka podle tohoto modelu navíc podporovala

spolupráci, diskusi a schopnost vyjádřit vlastní názor, což vedlo ke zvýšenému zájmu o probírané učivo (Petrasová, 2002).

3.3 Pojetí literární výchovy na 1. stupni ZŠ

Podle Beránkové (2002) by měla být literární výchova pojímána jako prostor pro tvořivé uchopení textu, kdy se žáci učí nejen porozumět obsahu, ale také s textem aktivně pracovat. Klíčovým prvkem tohoto přístupu je využití prvků tvořivé dramatiky, které napomáhají k hlubšímu ponoření do smyslu a nálady literárního díla. Žáci se tak učí identifikovat s postavami, přemýšlet o jejich motivaci, hodnotách a emocích.

„Způsob práce s literárním textem, který nabízejí postupy tvořivé dramatiky, pomáhá žákům pronikat hlouběji k smyslu textu“ (Beránková, 2002, s. 13). Tímto způsobem dochází nejen k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i k podpoře osobnostního růstu dětí, jejich komunikačních dovedností a schopnosti vyjadřovat vlastní názory.

Jak uvádí Hník (2014), v současné školní praxi často chybí samotná četba jako výchozí bod práce s textem. Místo ní se v mnoha případech objevuje výklad učitele nebo důraz na předem stanovené závěry. Takové pojetí ale nenaplnuje skutečný potenciál literární výchovy. Hník proto upozorňuje, že četba by měla být chápána jako aktivita s vlastním smyslem a hodnotou, nikoli pouze jako prostředek ke splnění učiva.

„Má-li se však stát podstatnou součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí v ní být přítomna také sama četba ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení“ (Hník, 2014, s. 43). Tento přístup klade důraz na to, aby děti měly možnost s textem pracovat samostatně, objevovat jeho významy a tvořit si k němu osobní vztah.

3.3.1 Literární výchova v RVP ZV

Literární výchova je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2023) zaujímá stěžejní postavení v celém vzdělávacím procesu. Výuka českého jazyka a literatury je zaměřena na rozvoj jazykové kultury, komunikačních dovedností a zároveň přispívá ke

kultivaci vztahu žáků k mateřskému jazyku i k psanému textu jako prostředku sdělení a prožitku.

RVP ZV (2023) chápe literární výchovu jako prostor, ve kterém se žáci učí nejen porozumět přečtenému, ale také jej zpracovávat z různých úhlů pohledu, vnímat jeho estetickou hodnotu a přenášet zkušenosti z četby do vlastního života. Literární složka je v dokumentu definována jako samostatná část vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura, přičemž se její výuka prolíná s dalšími složkami (komunikační a slohovou, jazykovou), což podporuje komplexní přístup k rozvoji jazykových i myšlenkových schopností žáků.

„Žák poznává prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle“ (RVP ZV, 2023, s. 16). Cílem literární výchovy není pouhé osvojování teoretických pojmů, ale především rozvoj schopnosti vnímat a interpretovat text v širším kulturním a lidském kontextu. Součástí tohoto procesu je i rozlišení fikce od reality, schopnost porozumět záměru autora, navázat na text vlastním tvořivým projevem a kultivovaně sdílet své dojmy.

Na 1. stupni základní školy jsou očekávané výstupy formulovány s důrazem na práci s textem přiměřeným věku dítěte. Žák by měl být schopen například číst a přednesem interpretovat literární texty z paměti, vyjadřovat své pocity z četby, rozlišovat prózu a poezii nebo tvořivě reagovat na text podle instrukcí učitele. Mezi konkrétní výstupy pro 1. období patří například: „vyjadřuje své pocity z přečteného textu“ (ČJL-3-3-02) nebo „pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“ (ČJL-3-3-04) (RVP ZV, 2023, s. 22).

V učivu je dále kladen důraz na poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, dramatizaci, reprodukci slyšeného nebo přečteného a výtvarné ztvárnění textu. Žáci se seznamují se základními literárními pojmy a žánry – např. bajka, pohádka, říkanka, báseň, povídka – a osvojují si také role čtenáře, autora a posluchače. Tyto činnosti přispívají nejen k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i k budování vztahu k literatuře jako celku.

Cíle literární výchovy v RVP ZV korespondují i s širšími cíli vzdělávací oblasti – žák by měl rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku a k literatuře jako součásti kulturního

dědictví. Výuka podporuje rozvoj schopnosti „samostatného získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“ (RVP ZV, 2023, s. 17). Tím se literární výchova stává nejen prostředkem jazykového a estetického rozvoje, ale i nástrojem pro praktické fungování žáka v informačně náročném světě.

3.3.2 Teoretický přístup k literární výchově dle Hausenblase

PhDr. Ondřej Hausenblas je významný český didaktik a odborník na výuku českého jazyka a literatury. Dlouhodobě působí jako lektor programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a od roku 1998 vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde se specializuje na didaktiku literární výchovy. Ve své práci se soustředí na podporu rozvoje čtenářství, tvořivé práce s textem a promýšlení výuky směrem k reálným čtenářským potřebám žáků. Podílel se také na přípravě významných vzdělávacích dokumentů, jako je *Bílá kniha* nebo *Rámcový vzdělávací program*. V roce 2015 vydal metodickou příručku *Čeština doopravdy* určenou učitelům 1. stupně základních škol (The Kellner Family Foundation, 2024).

Jedním z klíčových konceptů, které Hausenblas do didaktiky literatury vnáší, je didaktický potenciál textu (DPT). Tento přístup pomáhá učitelům uvědomit si, proč daný text volí, co může nabídnout konkrétní třídě a k jakému čtenářskému cíli by měl směřovat. Z tohoto teoretického přístupu vycházím také v empirické části práce, kde se opírám o koncept didaktického potenciálu textu při tvorbě a analýze výukových lekcí.

Podle Hausenblase (2023) představuje DPT „soubor rysů textu, které jsou podnětné pro čtenářský rozvoj žáků“ a zároveň umožňují efektivně plánovat výukové cíle a aktivity (s. 17).

Autor staví DPT na dvou klíčových otázkách:

1. Co skutečně vyžaduje tento text od čtenáře, aby mu porozuměl?
2. V čem se díky tomu může čtenář při práci s tímto textem rozvíjet?

Z odpovědí na tyto otázky vychází volba výukových postupů a cílů. Nejde tedy pouze o výběr textu podle žánru či tématu, ale především o to, zda je „dostatečně podnětný pro jejich

žáky“ (Hausenblas, 2023, s. 17) a jaké konkrétní čtenářské dovednosti – například interpretaci, vyvozování, hledání souvislostí nebo formulaci názorů – lze prostřednictvím práce s tímto textem rozvíjet.

Hausenblas také upozorňuje, že při plánování výuky je důležité přihlédnout nejen k obsahu textu, ale i k jeho formě, jazykové výstavbě, žánru, míře náročnosti a možným interpretačním vrstvám. Text by měl žákům umožnit aktivovat různé typy čtenářského myšlení, klást si otázky a hledat odpovědi v textu i mimo něj. DPT se tak stává nástrojem, který pomáhá spojit výukové cíle s reálným rozvojem porozumění, tvořivosti a hodnotového vnímání žáků.

Tento koncept dále rozvíjí Štěpánka Klumparová, která jej aplikuje při plánování výuky literatury. Podle ní by text měl být pro žáky výzvou – měl by být významově bohatý, ale zároveň přiměřeně náročný. Klumparová (2020) uvádí, že učitel by měl při výběru textu zohlednit nejen jeho tematickou vhodnost, ale také možnosti žakovské identifikace, jazykovou výstavbu a celkovou náročnost. Klíčovým krokem při práci s textem je podle ní určení tzv. nosné myšlenky, která propojuje jednotlivé fáze výuky – od evokace přes práci s textem až po reflexi. V tomto přístupu je tedy důraz kladen nejen na porozumění, ale také na rozvoj schopnosti žáků samostatně interpretovat, sdílet dojmy a kriticky přemýšlet nad obsahem.

Didaktický potenciál textu tedy představuje důležitý nástroj nejen při výběru vhodného literárního materiálu, ale také při nastavování výukových strategií a vytváření podmínek pro čtenářský růst každého žáka. V tomto smyslu přístup Ondřeje Hausenblase přináší hluboký přesah do celkového pojetí literární výchovy jako prostoru pro aktivní, tvořivé a hodnotově zakotvené čtení.

V kapitole byla představena čtenářská gramotnost jako klíčová kompetence, která má celoživotní význam a umožňuje žákům aktivně a kriticky pracovat s textem (Doležalová, 2014; Laufková, 2018; Havlíková, 2020). Důležitá je především systematická podpora čtenářství již v základním vzdělávání, která zahrnuje jak osvojení techniky čtení, tak rozvoj hlubšího porozumění a kritického myšlení (Wildová a kol., 2021). V praktické části kapitoly byl podrobněji popsán třífázový cyklus učení E–U–R (evokace – uvědomění – reflexe) jako efektivní nástroj pro vedení výuky zaměřené na samostatné a aktivní učení (Hausenblas &

Košťálová, 2006; Blažková, 2005). Tento model tvoří teoretický základ pro empirickou část práce, ve které budou jeho fáze aplikovány a ověřovány přímo ve výuce na 1. stupni základní školy.

4 Literatura pro děti mladšího školního věku s ohledem na téma práce

Literatura pro děti představuje důležitý nástroj pedagogického působení, který má vliv nejen na rozvoj jazykových dovedností, ale i na celkový osobnostní a sociálně-emocionální vývoj dítěte. Mezi hlavní pedagogické cíle dětské literatury podle Šena (2021) patří rozvoj pozitivního sebepojetí, sebedůvěry a emocionální vnímavosti. Literatura pro děti dále směřuje k tomu, aby děti přemýšlely o sobě a světě kolem nich, kladly si existenciální otázky typu „Kdo jsem?“ a tím utvářely vlastní identitu a hodnotový systém. Dalším cílem je podpora socializace, osvojování kulturních norem a porozumění mezilidským vztahům prostřednictvím identifikace s literárními postavami. Dětské knihy rovněž napomáhají dětem zvládat vnitřní konflikty a každodenní problémy, čímž významně přispívají k jejich celkovému rozvoji. V tomto smyslu se literatura stává nejen zdrojem poznání a estetiky, ale i prostředkem k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů.

4.1 Specifika literatury pro mladší školní věk

Literatura určená dětem mladšího školního věku reflektuje jejich vývojová, kognitivní i emocionální specifika a tomu odpovídá jak výběr témat, tak jazykové a formální zpracování textu. Zásadní roli hraje také schopnost textu navázat vztah s dětským čtenářem prostřednictvím modelového čtenáře a literárních postav, s nimiž se dítě může ztotožnit.

4.1.1 Čtenář a jeho specifika v mladším školním věku

Literatura pro děti je podle Lukavské (2017) chápána jako specifická oblast literární tvorby, jejímž primárním adresátem je dětský čtenář. Klíčovým rysem je tedy zamýšlenost textu právě pro dětské publikum, což se odráží nejen v tematice a jazyce, ale především ve funkci literárního díla. Lukavská dále připomíná, že literatura pro děti naplňuje potřebu dítěte orientovat se ve světě a současně podporuje jeho socializační proces, tedy postupné vrůstání do světa dospělých. Koncept tzv. dětské četby navíc rozlišuje mezi texty původně určenými dětem a těmi, které si děti osvojily a přisvojily, přestože nebyly původně pro ně určeny – tzv. neintencionální LPD.

Pojem dětského implicitního čtenáře se vztahuje ke konstrukt modelového čtenáře, který je v literárním textu předpokládán a jenž není totožný s reálným dětským čtenářem. Tento čtenář je „textem danými mantinely“ (Lukavská, 2017, s. 96), což znamená, že jeho podoba vychází ze způsobu, jakým je text koncipován – tedy například jazykově, stylisticky či tematicky. V případě literatury pro děti se implicitní čtenář utváří s ohledem na schopnosti, zkušenosti a očekávání dětského publika. Lukavská (2017) také zdůrazňuje, že tento konstrukt „nezakládá na žádné reálné existenci“, ale funguje jako interpretační rámec pro pochopení, jak má text působit a jaké role nabízí čtenáři k přijetí (s. 96–97).

V literatuře pro děti je koncept implicitního čtenáře zásadní pro pochopení, jak texty komunikují s dětským publikem. Tento modelový čtenář není totožný s reálným dítětem, ale představuje konstrukt, který autor vytváří prostřednictvím jazykových a stylistických prostředků, aby oslovil určitou věkovou skupinu a její kognitivní schopnosti. Texty pro děti tak obsahují specifické znaky, které předpokládají určité čtenářské dovednosti a očekávání, čímž se stávají přístupnějšími a srozumitelnějšími pro mladé čtenáře. Tento přístup umožňuje autorům efektivněji předávat hodnoty a poselství, které jsou přizpůsobeny vývojové úrovni dětského čtenáře.

4.1.2 Oblíbené žánry a prožívání příběhů

Mocná, Peterka a kol. (2004) ve své publikaci uvádí, že děti mladšího školního věku (cca od 6 let) preferují literaturu, která odpovídá jejich vývojovým a kognitivním schopnostem. Obvykle mají rády texty s výraznou dějovou linií, přehlednou strukturou a opakováním, které jim usnadňuje orientaci v příběhu. V oblibě jsou především pohádky, próza s dívčí tematikou, detektivní příběhy a komiksy. Tyto žánry často obsahují výrazné prvky fantazie nebo napětí a zároveň jsou přizpůsobeny čtenářským dovednostem dětí této věkové kategorie. Důležitým aspektem je také vizuální stránka – například ilustrované knihy, které podporují porozumění textu a zvyšují čtenářský zážitek. Děti v tomto věku často čtou i adaptované verze klasických děl nebo zjednodušené příběhy známých autorů.

Příběhová próza ze života dětí představuje jeden z nejvýznamnějších žánrů pro mladší školní věk. Vyznačuje se realistickým zobrazením každodenních situací, které jsou blízké

zkušenostem dětského čtenáře a umožňují mu lépe se orientovat ve světě. Dětského čtenáře oslovuje prostřednictvím hrdiny, který bývá vrstevníkem a řeší konflikty spojené se školou, rodinou, přátelstvím nebo společností. Tento typ prózy navíc často využívá žánrových přesahů – kombinuje například prvky dobrodružného, vědeckofantastického či prázdninového příběhu. Klíčová je identifikace dítěte s hlavní postavou, která se stává jeho referenčním partnerem nejen na úrovni děje, ale i v oblasti emocí, zájmů a hodnot (Toman, 1992).

„Klíčové postavení v tematickém plánu tohoto žánru zaujímá dětský hrdina. Má totiž zásadní význam pro pochopení ideje a smyslu literárního díla, je hlavním nositelem děje a autorova záměru.“ (Toman, 1992, s. 73).

Literatura, a především fikční narativy, hrají významnou roli při rozvíjení empatických schopností čtenáře, a to díky identifikaci s postavami a vžívání se do jejich vnitřního prožívání. Keen (2006) upozorňuje, že u mladých čtenářů může čtení podporovat tzv. narativní empatii, která kombinuje jak emoční, tak kognitivní složky a umožňuje dítěti porozumět emocím druhých. Použití vyprávěcích technik, jako je první osoba, přímý vnitřní monolog nebo detailní popisy vnitřních stavů postav, napomáhá hlubšímu porozumění a podporuje soucitné reakce. Tyto efekty jsou zvláště důležité u dětí mladšího školního věku, u nichž se empatické dovednosti stále vyvíjejí.

Současné výzkumy ukazují, že děti mladšího školního věku vnímají literaturu nejen kognitivně, ale i tělesně – skrze tzv. „vnitřní ztělesněné zkušenosti“ (embodied experiences). Děti například spontánně popisují, jak se při čtení nebo sledování příběhů cítí v těle: např. napětí, pohyb nebo obrazové představy. Autoři vyvinuli metodiku (tzv. toolkit), která zjišťuje, co děti při čtení „cítí zevnitř“. Studie potvrzuje, že právě literatura, která obsahuje popisy pohybu, emocí či tělesných stavů postav, je pro děti více poutavá a vede k hlubšímu prožitku, rozvoji empatie a uvědomění si vlastního čtenářství (Kuzmičová a kol., 2022).

4.2 Téma nemoci v literatuře pro děti

Téma nemoci v literatuře pro děti bývá zpracováváno s důrazem na citlivé zprostředkování složitých emocí, jako jsou bolest, smutek nebo ztráta. Tyto příběhy umožňují dětem skrze literární prožitek lépe porozumět sobě i druhým a připravují je na situace, které mohou v reálném životě nastat.

4.2.1 Empatie, bolest a ztráta jako klíčová témata

Keen (2006) uvádí, že empatie čtenářů bývá silněji vyvolána negativními emocemi, jako je bolest, smutek či ztráta, přičemž právě tyto emoce jsou často spojeny s tématem nemoci. U dětí může literatura tematizující nemoc pomoci rozvíjet schopnost vcítění se do situací druhých, a to i tehdy, když dítě samo danou zkušenost nezažilo. Čtenářova schopnost představit si utrpení druhého člověka – byť fiktivní postavy – může vést nejen ke zvýšení citlivosti, ale i k dlouhodobějším změnám v postoji k jinakosti, zranitelnosti či péči o druhé.

Autoři upozorňují, že děti citlivě reagují na příběhy, které zobrazují tělesné utrpení, bolest nebo zranění – tedy i témata spojená s nemocí. Tato témata často vyvolávají v dětech emocionální i tělesné reakce, které však nejsou vždy lehce popsitelné slovy. V některých případech děti reflektují své emoce (např. strach, soucit) skrze „vztah“ k tělu postavy nebo dokonce lokalizují pocity do vlastního těla (např. tlak v břiše nebo bušení srdce), což svědčí o hluboké míře vnitřního ztotožnění s dějem a postavami (Kuzmičová s kol., 2022).

4.2.2 Literární zpracování nemoci v české dětské próze

Současná česká literatura pro starší děti a dospívající čtenáře se začala výrazněji zaměřovat na náročná témata spojená se zdravím, nemocí nebo psychickou zátěží. V dílech autorů jako Ivona Březinová nebo Iva Procházková se objevují hrdinové s poruchami autistického spektra, dětské hrdinové vyrůstající v sociálně nejistém prostředí nebo děti čelící rodinné ztrátě. Tato tvorba neprezentuje nemoci pouze jako faktický stav, ale jako součást emocionálního a sociálního zrání dítěte. Přináší tak možnost hlubšího porozumění jinakosti i silné čtenářské identifikace (Čeňková, 2019).

„Převažují nejen rodinná, mezigenerační a válečná dramata, ale autoři tematizují gender, LGBT, handicap, boj se smrtelnou nemocí a sociálně vyostřenou realitu včetně závislostí na alkoholu a drogách“ (Čeňková, 2019).

Současná česká literatura pro dospívající se výrazně tematicky rozšiřuje a reflektuje i dříve tabuizované oblasti, mezi něž patří nejen zdravotní handicap, ale také boj se smrtelnou nemocí, psychická zátěž či závislosti. Tento trend přináší mladým čtenářům možnost konfrontovat se s náročnými životními situacemi a rozvíjet empatické porozumění k jinakosti a k tělesné či duševní odlišnosti. Literatura tím přestává být pouze prostředkem zábavy a stává se i nástrojem psychosociálního zrání. Jak uvádí Čeňková (2019), „Převažují nejen rodinná, mezigenerační a válečná dramata, ale autoři tematizují gender, LGBT, handicap, boj se smrtelnou nemocí a sociálně vyostřenou realitu včetně závislostí na alkoholu a drogách.“

V současné české literatuře pro děti dochází k posunu hodnotového rámce směrem k větší citlivosti a empatii. Autoři a autorky tematizují mezilidské vztahy, solidaritu a přijetí jinakosti – ať už se jedná o zdravotní znevýhodnění, sociální vyloučení nebo emocionální traumata. Postavy dětských hrdinů nejsou idealizované, ale čelí reálným obtížím, které je formují a vedou k rozvoji porozumění k sobě i druhým. Dětská literatura tak plní funkci nejen estetickou, ale také eticko-výchovnou, protože učí čtenáře chápat komplexnost lidské zkušenosti (Šubrtová, 2022).

V současné české dětské literatuře se zřetelně prosazuje trend zobrazování náročných životních témat, jako je ztráta rodiče či závažné onemocnění. Příkladem je kniha Mojenka, kde se hlavní dětská hrdinka vyrovnává s matčinou onkologickou diagnózou a smrtí, přičemž klíčovou roli v jejím vnitřním zrání hraje propojení s přírodou a metafora symbiózy. Z příběhu vyplývá, že smrt není konečným bodem, ale součástí přírodního cyklu, a že emocionální zralost může být rozvíjena právě skrze kontakt s přírodou, vzpomínky a symbolické jednání (Šubrtová, 2022). Jak uvádí Šubrtová (2022), „Mojenčina potřeba kontaktu s přírodou je bytostná, díky matce téměř ‚geneticky‘ zakódovaná, intuitivně pocíťovaná. Vztah k přírodě se u ní formuje v provázanosti s domovem. ‚Doma jsem v lese,‘ říká Mojenka...“ (s. 13).

Literatura pro děti mladšího školního věku je utvářena s ohledem na vývojové, kognitivní a emocionální potřeby dětského čtenáře (Lukavská, 2017; Mocná & Peterka, 2004). Klíčovou roli hraje konstrukce implicitního čtenáře a schopnost dítěte identifikovat se s postavami, zejména v příběhové próze ze života dětí (Toman, 1992). Významným aspektem této literatury je rozvoj empatie, která je podporována nejen jazykovými prostředky, ale i tělesným prožíváním příběhů (Keen, 2006; Kuzmičová et al., 2022). Moderní česká literatura navíc stále častěji zpracovává citlivá témata jako nemoc, ztráta či jinakost, čímž posiluje schopnost dětí chápat a přijímat odlišnosti (Čeňková, 2019; Šubrtová, 2022).

EMPIRICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na popis metodologického postupu, který zahrnuje stanovení cílů, formulaci výzkumných otázek, výběr metod sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku. Dále je zde podrobně popsán průběh realizovaných výukových lekcí, jejichž cílem bylo naplnění stanovených výzkumných záměrů, a následná reflexe jejich průběhu i dopadu.

K dosažení cílů diplomové práce byla zvolena metoda akčního výzkumu. V rámci sběru dat byly využity následující metody: zúčastněné pozorování žáků, pretest, rozhovory s učitelkou, analýza pracovních listů a posttest.

Výzkum byl připravován od listopadu 2024, přičemž samotná realizace a následné vyhodnocení probíhaly v období od ledna do dubna 2025. Výzkum se uskutečnil na malotřídní základní škole ve Středočeském kraji, konkrétně ve třetím až pátém ročníku.

5 Cíle diplomové práce a výzkumné otázky

V této diplomové práci jsem si stanovila tři hlavní cíle:

1. Zmapovat počáteční znalosti, postoje a očekávání žáků o vybraných nemocech a jejich vnímání tohoto tématu prostřednictvím literatury.
2. Analyzovat proces realizace čtenářských lekcí zaměřených na téma nemoci v malotřídní škole a zhodnotit jejich průběh.
3. Vyhodnotit změny ve znalostech a postojích žáků po realizaci čtenářských lekcí a formulovat doporučení pro pedagogickou praxi.

K cíli č. 1 byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1.1 Jaké jsou počáteční znalosti, postoje a očekávání žáků o vybraných nemocech?
- 1.2 Jak žáci interpretují téma nemoci na základě příběhové literatury?
- 1.3. Jaký emoční dopad má čtení o nemoci rodinného příslušníka na žáky?

K cíli č. 2 byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 2.1 Jak se podařilo realizovat vybrané lekce v malotřídní škole?
- 2.2. Jak prožitek čtenářské lekce k tématu nemoci zapůsobil na žáky v odstupu jednoho měsíce?

K cíli č. 3 byly formulovány následující výzkumné otázky:

- 3.1 Jak se změnila znalosti a postoje žáků k vybraným nemocem po realizaci lekce?
- 3.2 Jaká doporučení formulovala zkušená učitelka po pozorování realizace lekce?
- 3.3 Jaké faktory ovlivnily rozdíly v reakcích žáků na jednotlivé příběhy?

6 Metody sběru dat a jejich popis

Pro sběr dat jsem využila kombinaci několika metod, které umožnily získat komplexní pohled na zkoumanou problematiku. Konkrétně jsem aplikovala pretest a posttest ke zjištění změn ve znalostech či postojích dětí, dále zúčastněné pozorování v roli učitelky, což mi umožnilo autenticky sledovat reakce dětí a jejich zapojení do čtenářských aktivit. K doplnění informací jsem vedla rozhovory s učitelkou ve třídě jednotlivých žáků, což mi poskytlo další pohled na dětské preference a vnímání knih. Další metodou bylo ověření porozumění prostřednictvím obsahové analýzy pracovních listů, které žáci vyplňovali na konci hodiny. Tyto materiály sloužily k získání poznatků o jejich porozumění textu a reflektovaly jejich schopnost pracovat s tématem knihy. Celý výukový cyklus byl ukončen reflektivní hodinou, která sloužila k zopakování a shrnutí tématu.

6.1 Pretest

Pretest byl realizován vždy před zahájením jednotlivých výukových lekcí s cílem zjistit výchozí znalosti a povědomí žáků o daných tématech. Žáci měli za úkol samostatně odpovědět na několik klíčových otázek týkajících se konkrétní nemoci. Jejich úkolem bylo formulovat vlastními slovy, co si pod daným onemocněním představují, jaké symptomy s ním spojují, jaké podle nich mohou být jeho příčiny a jakým způsobem lze nemoc léčit nebo zmírnit její dopady. Tento vstupní diagnostický nástroj umožnil nejen zmapovat úroveň jejich počátečních znalostí, ale také lépe přizpůsobit obsah a průběh lekce individuálním potřebám žáků.

6.2 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování představovalo jednu z klíčových metod sběru dat v rámci této studie. Tato metoda umožnila nejen pasivní sledování průběhu jednotlivých lekcí, ale také aktivní vnímání atmosféry ve třídě a interakcí mezi žáky i učitelem. Během výuky jsem společně s paní učitelkou systematicky pozorovala reakce žáků na jednotlivá témata související s prezentací nemocí v literatuře pro děti. Zaměřovala jsem se především na to, jak žáci vnímají

a interpretují obsah literárních děl, jakým způsobem reflektují zobrazené nemoci a jak se jejich postoj k tématu mění v průběhu lekcí.

Pozornost byla věnována zejména neverbálním projevům žáků, jejich emocionálním reakcím, míře aktivního zapojení do diskuzí a interaktivních aktivit a případným změnám v jejich chování během jednotlivých hodin.

6.3 Rozhovor s žáky

Další metodou využitou v této studii byl rozhovor s žáky, jehož cílem bylo získat hlubší pochopení jejich vnímání tématu nemocí v dětské literatuře. Tato metoda umožnila žákům sdílet své myšlenky, dojmy a osobní interpretace literárních příběhů v prostředí, které podporovalo otevřenou diskusi a vzájemnou výměnu názorů. Rozhovory probíhaly převážně v malých skupinách, což žákům poskytlo možnost reagovat nejen na položené otázky, ale i na vyjádření svých spolužáků, čímž se podnítilo přirozené přemýšlení a vzájemná inspirace.

Otázky byly koncipovány tak, aby vedly k zamyšlení nad tím, jak žáci příběhy vnímají, zda a jak se s literárními postavami dokážou ztotožnit a jaké pocity v nich jednotlivé situace vyvolávají. Pozornost byla věnována nejen obsahu odpovědí, ale také způsobu, jakým žáci o tématu hovoří – zda se do diskuse aktivně zapojují, jestli sdílejí osobní zkušenosti a jak reagují na podněty svých spolužáků.

6.4 Posttest

Posttest byl realizován stejným způsobem jako pretest, avšak na závěr každé výukové lekce. Jeho cílem bylo zjistit, jaké nové poznatky si žáci osvojili a jak se proměnilo jejich vnímání daného tématu. Žáci měli za úkol odpovědět na stejné otázky jako v pretestu, tentokrát však reflektovali získané informace a formulovali, co nového se o daném onemocnění dozvěděli, jak nyní chápou jeho projevy, příčiny a možnosti léčby. Tento nástroj umožnil vyhodnotit efektivitu výukové lekce a posoudit, do jaké míry došlo k rozvoji znalostí a porozumění dané problematice.

7 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem diplomové práce byla heterogenní skupina žáků v počtu od 11 do 21 žáků v závislosti na jejich přítomnosti a zdravotním stavu. Výzkum probíhal na malotřídní škole ve Středočeském kraji v obci do 700 obyvatel. Žáci jsou zde rozděleni do spojených tříd: 1. a 2. ročník, samostatný 3. ročník a společná třída 4. a 5. ročníku.

V rámci výzkumu jsem realizovala dvě lekce pro žáky 4. a 5. ročníku a jednu lekci pro spojenou skupinu žáků 3.–5. ročníku. Na závěr jsem ve 4. a 5. ročníku vedla reflektivní lekci, během níž jsme si zopakovali a shrnuli veškerý probraný materiál, diskutovali o hlavních myšlenkách a sdíleli dojmy z celého výukového cyklu.

Specifikem vzdělávání v malotřídní škole je, že žáci jsou zvyklí pracovat v prostředí smíšených ročníků, což podporuje jejich samostatnost, vzájemnou spolupráci i schopnost přizpůsobit se odlišným úrovním výuky. Škola se profiluje jako škola s důrazem na rozvoj přírodovědné gramotnosti, regionální identity a podporu pohybových aktivit. Dlouhodobě se snaží vést žáky k vnímání místních tradic a propojení s okolní krajinou, zároveň však podporuje zdravý životní styl a pohyb jako přirozenou součást vzdělávání. Tato kombinace vede k rovnováze mezi rozvojem poznávacích, sociálních i tělesných kompetencí.

Vzhledem k povaze témat jsem každou lekci předem konzultovala s paní učitelkou. Společně jsme zohledňovaly individuální potřeby žáků a citlivě přistupovaly k tomu, zda se některý z nich nesetkává s podobnou situací ve své rodině, aby výuka byla pro všechny žáky vhodná a přínosná.

Lekce se sběrem dat (pretestem a posttestem) byly realizovány v běžné výuce v době vyučování za přítomnosti pedagogických pracovníků a se souhlasem ředitele školy.

8 Lekce a představení knih

Cílem lekcí bylo zmapovat počáteční znalosti a postoje žáků k vybraným nemocem, vyhodnotit změny v jejich vnímání po realizaci čtenářských lekcí a formulovat doporučení pro pedagogickou praxi.

Každá lekce byla koncipována podle modelu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe), což umožnilo aktivní zapojení žáků a postupné prohlubování porozumění tématu. Model je blíže popsán v teoretické části práce, kde je rozpracován jeho význam i praktické využití ve výuce. Součástí kapitol jsou fotografie zachycující průběh lekcí, doprovodné pracovní materiály a reflexe jejich efektivity v kontextu pedagogické praxe.

První lekce byla zaměřena na knihu *Lentilka pro dědu Edu*, která nenucenou a hravou formou přibližuje dětem, jaké to je, když má někdo v rodině Alzheimerovu chorobu. Příběh sleduje malého Honzíka, jeho rodiče, dědečka Arnošta a pradědečka Edu, který začíná postupně zapomínat. Nejprve se to jeví jako obyčejná skleróza, ale časem se ukáže, že jde o vážné onemocnění. Honzík si s pradědečkem užívá spoustu zábavy, ale zároveň ho některé situace rozčilují – děda ho například zapomene v obchodě nebo si hraje na poštu s tatínkovou sbírkou známek. Postupem času se nemoc zhoršuje, dědeček si například zapomene vzít léky a musí být hospitalizován. Po návratu domů mu Honzík místo prášků začne podávat lentilky, aby mu pomohl cítit se lépe. Když dědeček přestává poznávat své blízké i sám sebe, Honzík si uvědomí, jak moc nemoc ovlivňuje jeho rodinu.

Druhá čtenářská lekce byla věnována knize *Smutno se musí vyšeptat*, která citlivým způsobem přibližuje dětem téma deprese v rodině. Hlavní hrdinka, druhačka Věnka Václavíková, žije v harmonické rodině – maminka je ilustrátorka dětských knih, tatínek vědec pracující na polární stanici a starší bratr Vašek se připravuje na maturitu. Věnka je spokojená, má kamarády a školu zvládá bez problémů. Vše se však změní ve chvíli, kdy se dozvídá, že maminka má „děčko“. Nejprve si myslí, že jde o dětský televizní program, ale postupně zjišťuje, že maminka trpí depresí. Vašek se snaží situaci zvládnout, ale ani on si s maminkou neví rady. Společně s Věnkou se o ni starají – přinášejí jí jídlo, vyprávějí jí a snaží se ji povzbudit. Věnka si hledá vlastní způsob, jak se s celou situací vyrovnat.

Třetí čtenářská lekce byla věnována knize *Mojenka*, která citlivým a realistickým způsobem přibližuje dětem téma vážného onemocnění v rodině. Hlavní hrdinka, Magdaléna, přezdívaná Mojenka, žije s rodiči ve Vonoklasech nedaleko Prahy. Je to zvědavá a přírodu milující dívka, která svůj svět sdílí s tatínkem a maminkou. Rodinná idyla se však naruší, když se dozvědí, že maminka onemocněla rakovinou. Zpočátku se v jejich životech mnoho nemění – maminka občas odjíždí do nemocnice, ale stále funguje jako opora rodiny. Postupně se však její stav zhoršuje, tráví dny v posteli, přichází o vlasy a ztrácí síly. Domácnost začíná postupně přebírat babička, zatímco tatínek se snaží zvládnout práci i péči o rodinu, ale je čím dál unavenější a smutnější. Mojenka, která nemá mnoho kamarádů, se v této složité situaci učí hledat oporu jinde.

8.1 Lekce č. 1 – Lentilka pro dědu Edu

8.1.1 Didaktická analýza lekce

Název lekce: Lentilka pro dědu Edu

Identifikační údaje: Březinová, I., & Mastníková, E. (2006). *Lentilka pro dědu Edu* (1. vydání). Praha: Albatros.

Cílová skupina: 4. a 5. ročník

Předpokládané prekoncepty žáků: Nebudeme navazovat na nic konkrétního.

Záměr: Cílem hodiny je, seznámit žáky s Alzheimerovou chorobou.

Poselství textu: Kniha hravou a srozumitelnou formou přibližuje dětem Alzheimerovu chorobu. Ukazuje, jak nemoc ovlivňuje pacienta i jeho rodinu, a vede čtenáře k empatii a pochopení.

Lyrický prožitek: Hlavním cílem je, aby děti pochopily význam této nemoci a nebály se mít své prarodiče i nadále rády. Text střídá smutné i veselé momenty, čímž udržuje rovnováhu mezi vážností tématu a jeho dětským podáním.

Hlavní pojmy: Alzheimerova choroba, skleróza a stacionář

Autentičnost příběhu: Příběh zobrazuje situaci, která může být blízká mnoha dětem – Alzheimerovu chorobu může mít jejich prarodič. Některé části mohou působit méně

věrohodně, ale moment, kdy si děda Eda nepamatuje Honzíkovo jméno, je realistický a přesně vystihuje podstatu této nemoci.

Výchovné a vzdělávací cíle dle RVP ZV (2023)

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2023)

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

Cíle lekce:

- Žák se seznámí s Alzheimerovou chorobou a jednoduše definuje, co to je a jak se projevuje.
- Žák formuluje, jak se nemocní lidé cítí a naučí se na ně brát ohled a pochopení.
- Žák formuluje prožívání dítěte na tuto chorobu.

8.1.2 Příprava, realizace a reflexe lekce

Aktivity před čtením

Hodinu jsem zahájila úvodní aktivitou zaměřenou na práci s obalem knihy. Žákům jsem nejprve představila titul, aby na základě obálky knihy odhadli, o čem by příběh mohl být. Diskuse nad jejich návrhy vedla k rozvoji předvídání děje a aktivaci jejich dosavadních

znalostí. Žáci se zamýšleli nad možnými tématy knihy a formulovali hypotézy o jejím obsahu. Tímto způsobem byli motivováni k dalšímu poznávání příběhu a zároveň si rozvíjeli schopnost práce s vizuálními podněty a analytického uvažování.

Aktivity v průběhu čtení

Po úvodním zamyšlení následovalo čtení s předvídáním, které tvořilo hlavní část výuky. Z knihy jsem vybrala několik klíčových ukázek, které žáci postupně četli nahlas. Po každé přečtené části měli za úkol předvídat (viz příloha 1), jak by se děj mohl vyvíjet dál. Svá řešení následně nahlas přečetli ostatním, čímž došlo ke sdílení různých pohledů a k diskusi nad možnými variantami pokračování. Tento proces podporoval nejen jejich čtenářskou gramotnost, ale i schopnost práce s textem a kritického myšlení. Poté jsem přečetla skutečné pokračování příběhu, aby mohli své hypotézy porovnat s originálním vývojem děje. Takto jsme postupovali až do chvíle, kdy žáci získali celkový přehled o ději knihy. Jakmile jsme dospěli k ucelenému pochopení děje, zahájili jsme pretest (viz příloha 2).

Aktivity po čtení

Abych ověřila, do jaké míry žáci textu porozuměli a dokázali identifikovat jeho klíčové myšlenky, následovalo vyplnění pracovního listu (viz příloha 3). Tento úkol byl zaměřen nejen na porozumění samotnému příběhu, ale také na schopnosti identifikovat příznaky Alzheimerovy choroby, která v příběhu sehrává významnou roli, a přemýšlet o tom, jaký dopad má nemoc na jednotlivé členy rodiny. Pracovní list žáci vyplňovali celý individuálně, což mi umožnilo získat zpětnou vazbu o jejich schopnostech analyzovat text a aplikovat získané znalosti v písemné formě.

Po dokončení pracovních listů jsme se přesunuli k reflexi a závěrečné diskusi, která probíhala v komunitním kruhu na koberci. Žákům byly položeny předem připravené otázky směřující k hlubšímu zamyšlení nad tématem Alzheimerovy choroby a jejích dopadů na nemocného i jeho rodinu. Tato reflexe poskytla žákům prostor k vyjádření vlastních názorů, sdílení případných osobních zkušeností a rozvíjení empatie vůči lidem trpícím touto nemocí.

Na závěr hodiny žáci individuálně vyplnili posttest, který sloužil k vyhodnocení míry dosažených znalostí a k ověření, zda si klíčové informace z lekce zapamatovali. Zaměřili jsme se na následující klíčové otázky:

- Co je Alzheimerova choroba?
- Jaké jsou její hlavní příznaky?
- Jak bychom mohli pomoci někomu, kdo touto nemocí trpí?
- Jak se asi cítí člověk s Alzheimerovou chorobou?
- Jak bychom měli reagovat, pokud se nás člověk s touto nemocí opakovaně ptá na stejnou věc?

Sebereflexe lekce

Lekce probíhala v souladu s předem stanoveným plánem a byla pečlivě připravena. K výuce jsem využila prezentaci doplněnou o fotografie, které krok za krokem ilustrovaly průběh hodiny. Tento vizuální prvek pomohl žákům lépe se orientovat v tématu a získat jasnější představu o obsahu lekce. Výuka probíhala v malotřídní škole u žáků 4. a 5. ročníku a její průběh byl plynulý a strukturovaný.

Během čtení ukázky jsem si však uvědomila, že v textu chybí explicitní označení Alzheimerovy choroby – bylo zmíněno pouze obecné označení „skleróza“. Tento aspekt jsem si bohužel neuvědomila před samotnou realizací hodiny, ale podařilo se mi situaci flexibilně vyřešit improvizací. Žákům jsem dodatečně vysvětlila, že ukázka popisuje příznaky Alzheimerovy choroby, a přiblížila jim její hlavní projevy. Žáci tuto doplňující informaci přijali bez problémů, což mě potěšilo, neboť porozumění textu nebylo narušeno.

Závěr hodiny byl věnován reflexi, která probíhala formou diskuze na koberci. Žáci odpovídali na předem připravené otázky, což vedlo k rozvoji zajímavé debaty. Aktivně se zapojovali, sdíleli své názory a projevovali upřímný zájem o problematiku Alzheimerovy choroby. Některé jejich výroky mě velmi překvapily svou vnímavostí a schopností empatie.

Jeden ze žáků například řekl: „*Já si myslím, že děda v knížce není zlý, jen si to nepamatuje. Nemůže za to.*“ Jiný žák poznamenal: „*Moje babička taky někdy zapomíná. Ale není*

nemocná, jen je starší. Ale kdyby byla, musel bych být trpělivější.“ Jeden ze žáků během reflexe poznamenal: *„Asi bych musel být víc trpělivý, když někdo pořád zapomíná. Hlavně se na něj nezlobit.*“ Tyto odpovědi ukázaly, že si žáci uvědomují nejen praktické dopady nemoci, ale i potřebu empatického a ohleduplného přístupu.

Tento závěr hodiny přispěl k hlubšímu zamyšlení žáků nad tématem a podpořil jejich empatii vůči osobám trpícím touto chorobou.

Celkově hodnotím hodinu jako zdařilou, a to i přes neočekávaný moment s neúplnou informací v textu. Myslím si, že jsem situaci zvládla s klidem a podařilo se mi zajistit plynulost výuky bez narušení jejího průběhu. Tato zkušenost mi ukázala, jak důležité je nejen důkladně připravit obsah lekce, ale také být flexibilní a umět rychle reagovat na nepředvídané situace.

Do budoucna plánuji věnovat více pozornosti detailní analýze vybraných textových materiálů, abych předešla podobným nepřesnostem. Zároveň se budu snažit nadále rozvíjet interaktivní prvky výuky, které podporují aktivní zapojení žáků a jejich kritické myšlení.

Reflexe učitelky

Z důvodu nepřítomnosti paní učitelky jsem tuto hodinu suplovala já a měla jsem možnost s ní o průběhu lekce mluvit až po jejím skončení. Říkala, že podle jejích pozdějších rozhovorů se žáky na ně lekce působila velmi pozitivně – označili ji za zajímavou a přínosnou, a to i proto, že šlo o typ výuky, se kterým se běžně nesetkávají.

Paní učitelka zmínila, že čtenářské dílny s prvky diskuse a reflexe nejsou na škole příliš časté, takže šlo pro žáky o příjemnou změnu. Ocenili zejména interaktivní přístup a možnost se aktivně zapojit. Podle jejích slov je bavilo nejen samotné čtení ukázky, ale i aktivita, při které měli odhadovat, jak by mohl příběh pokračovat – tedy čtení s předvídáním. Tato metoda žáky vedla k hlubšímu zamyšlení nad textem a podpořila jejich kreativitu.

Dále paní učitelka uvedla, že téma Alzheimerovy choroby bylo pro žáky nové a v určitých ohledech náročné, ale zároveň velmi podnětné. Z rozhovorů, které s nimi vedla po hodině,

vyplynulo, že si dokázali zapamatovat nejen základní fakta o nemoci a jejích projevech, ale že se také snažili přemýšlet nad tím, jak se cítí člověk, který touto chorobou trpí. Někteří z nich dokonce spontánně mluvili o svých prarodičích a o tom, jak by se k nim mohli chovat ohleduplněji. Paní učitelka to vnímala jako velmi cenný výsledek celé lekce.

Reflexe žáků

Z reakcí žáků během i po skončení lekce bylo patrné, že téma Alzheimerovy choroby pro ně bylo nové, ale zároveň podnětné a srozumitelné podané díky dětskému příběhu. Mnozí žáci vyjadřovali překvapení nad tím, jak nemoc ovlivňuje každodenní život celé rodiny. Někteří spontánně sdíleli zkušenosti se svými prarodiči, i když šlo o běžné zapomínání – dokázali však dobře pochopit, že v příběhu jde o vážnější situaci.

Žáci aktivně reagovali na text, zapojovali se do předvídání i reflexe. Ve svých odpovědích dokázali pojmenovat příznaky nemoci, rozlišit mezi běžnou sklerózou a nemocí, která člověku zasahuje do identity, a přemýšleli nad tím, jak se k nemocnému chovat. Jejich výpovědi ukazovaly nejen porozumění obsahu, ale také posun v postojích. Jeden z nich např. řekl: *„Já bych se na dědu nezlobil, když zapomene. Asi se taky bojí, že něco udělal špatně.“* Jiný žák se zamýšlel: *„Dřív bych si myslel, že je děda jenom zmatený, ale teď vím, že je nemocný a potřebuje pomoci.“*

V posttestu většina žáků správně popsala základní příznaky Alzheimerovy choroby i změny, které přináší do rodiny (viz příloha 2). V odpovědích se objevovaly formulace jako *„musíme být trpěliví“*, *„pomáhá, když si s ním povídáme“* nebo *„důležité je nehádat se a připomínat mu věci v klidu“*. Tato reflexe ukázala, že lekce nejen předala informace, ale vedla i k hlubšímu pochopení nemoci z pohledu dítěte a ke kultivaci empatie.

8.2 Lekce č. 2 – Smutno se musí vyšeptat

8.2.1 Didaktická analýza lekce

Název lekce: Smutno se musí vyšeptat

Identifikační údaje: ROŽNOVSKÁ, Lenka. *Smutno se musí vyšeptat*. Má to háček. V Praze: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06140-5.

Cílová skupina: 4. a 5. ročník

Předpokládané prekoncepty žáků: Nebudeme navazovat na nic konkrétního.

Záměr: Cílem hodiny je, seznámit žáky s depresí.

Poselství textu: Deprese není slabost, ale nemoc. O emocích je důležité mluvit – sdílení pomáhá. Slova mají moc – mohou léčit, ale i ubližovat.

Lyrický prožitek: Citlivý, melancholický tón plný jemných metafor a obrazů. Čtenář prožívá smutek, zmatek, ale i naději a pochopení.

Hlavní pojmy: Deprese, smutek, empatie, šeptání, vyšeptání, trollové smutku, podpora, rodina, naděje, modrá skobička

Autentičnost příběhu: Příběh je věrohodný – vyprávěný z pohledu dítěte (Věnky), které se snaží pochopit situaci v rodině. Vyprávění odpovídá prožívání dítěte.

Výchovné a vzdělávací cíle dle RVP ZV (2023)

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2023)

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Kompetence komunikativní

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

Cíle lekce:

- Žák formuluje a sdílí své myšlenky, pocity a zkušenosti v reakci na text.
- Žák pojmenovává a popisuje emoce hlavních postav, přičemž své tvrzení opírá o konkrétní situace z děje.
- Žák vysvětlí, jak mohou slova ovlivnit psychiku druhých, uvede alespoň jeden konkrétní příklad podpory pro své okolí a popíše způsob, jak může sám zvládat negativní emoce.

8.2.2 Příprava, realizace a reflexe lekce

Aktivita před čtením

Před samotnou hodinou jsem pro žáky připravila zkrácený text z celé knihy, vybrala nejdůležitější pasáže, které jsme později společně nahlas četli (viz příloha 4). Na začátku hodiny jsem už poté žáky naladila na téma prostřednictvím úvodní diskuse. Společně jsme formou diskuze přemýšleli, o čem by mohla kniha být podle názvu a obálky, a sdíleli jsme vlastní zkušenosti se smutkem. Ptala jsem se jich na otázky: „Zažili jste někdy den, kdy jste byli opravdu smutní?“, „Jak jste se cítili?“, nebo „Co vám pomohlo, abyste se cítili lépe?“. Odpovědi jsme zapisovali na tabuli ve formě klíčových slov, jako např. *objetí, podpora, ticho, naslouchání, přátelé*. Cílem této fáze bylo nejen probudit jejich zvědavost, ale zároveň vytvořit bezpečné a důvěrné prostředí, ve kterém by se žáci cítili komfortně sdílet své emoce. Následně jsem jim představila autorku knihy Lenku Rožnovskou a krátce uvedla hlavní postavy.

Aktivita v průběhu čtení

Během čtení jsme postupovali citlivě s ohledem na věkové složení třídy (žáci 3.–5. ročníku). Četli jsme společně nahlas – část textu četli sami žáci, u náročnějších nebo delších pasáží jsem předčítala já. Některým žákům jsem záměrně zkracovala délku čteného úseku, aby se cítili jistě. Po každém významném úseku jsme se zastavili a věnovali čas porozumění textu. Ptala jsem se například: „Proč si myslíte, že maminka mlčí?“, „Co si Věnka myslí o trollích komentářích?“, „Proč je pro maminku důležitá modrá skobička?“ Žáci ústně odpovídali, sdíleli své názory a občas i osobní zkušenosti. Umožnila jsem jim porovnávat postavy (např. Věnku a Vaška), přemýšlet o motivech chování a hledat symboliku v příběhu. Během této fáze si žáci uvědomovali rozdíl mezi běžným smutkem a hlubším psychickým stavem, který příběh jemně představuje jako depresi.

Aktivita po čtení

Po přečtení textu následovala tvořivá a zároveň velmi silná aktivita – psaní „vzkazu do peřiny“ (viz příloha 5). Vyzvala jsem žáky, aby anonymně napsali, co by chtěli peřině vyšeptat – co je trápí, nebo na co vzpomínají, případně povzbuzení pro někoho jiného. Zdůraznila jsem, že nikdo nebude nucen své sdělení číst nahlas, aby aktivita zůstala bezpečná a citlivá. Ukázalo se, že pro některé žáky to bylo velmi osobní – několik žákyň se při psaní rozplakalo, protože si vzpomněly na ztrátu blízkého člověka nebo domácího mazlíčka. Reagovala jsem klidně a empaticky – nabídla jsem jim podporu a možnost zpracovat emoce v klidu. Dala jsem prostor i těm, kteří si zvolili povzbudivý vzkaz pro kamaráda, protože sami nic smutného neprožívali.

V závěru hodiny jsme se posadili do kruhu a vedli společnou reflexi. Žáci sdíleli své pocity z textu, povídali jsme si o tom, co to znamená „vyšeptat smutno“, jak mohou emoce ovlivňovat lidi kolem nás, a jak důležité je mít někoho, kdo naslouchá. Vysvětlovali jsme si rozdíl mezi smutkem a depresí – část žáků měla nejasnosti, proto jsme se k tomu vraceli formou řízené diskuse. Na závěr žáci samostatně vyplňovali pracovní list (viz příloha 6), který ověřil porozumění textu, význam jednotlivých motivů (např. skobičky či trollů) a otevřel prostor pro individuální zamyšlení.

I když byla lekce původně plánována na dvě vyučovací hodiny, díky vstřícnosti paní učitelky jsme ji mohli rozšířit na tři, což umožnilo hlubší prožitek, klidnější tempo a citlivější práci s emocemi žáků.

Sebereflexe lekce

Realizace hodiny ve smíšené třídě 3.–5. ročníku pro mě byla cennou zkušeností zejména z hlediska rozdílné míry porozumění textu a emoční zralosti žáků. Přestože jsem se až na místě dozvěděla o připojení třetího ročníku, rozhodla jsem se neoddělovat ročníky, což mi umožnilo pozorovat zajímavou dynamiku skupiny. V této různorodosti se ukázala potřeba pružně reagovat na tempo a potřeby jednotlivých žáků, a zároveň přizpůsobovat délku i hloubku výkladu.

Text Lenky Rožnovské se ukázal jako velmi silný nástroj pro otevření hlubších témat, než jsem původně očekávala. Sílu literatury jsem si uvědomila zejména ve chvílích, kdy se u některých žáků objevily nečekané, silné emoční reakce. Byl to pro mě silný moment, který mě přiměl přehodnotit, jak citlivě je třeba s těmito tématy pracovat, i když jsou podaná formou dětské literatury. Zpětně hodnotím jako velmi důležité, že jsem zachovala anonymitu psaní – nejen z organizačního hlediska, ale zejména kvůli vytvoření bezpečného prostoru, ve kterém se žáci mohli otevřít, aniž by se cítili ohroženi.

Zaujalo mě, jak odlišně žáci přistupovali k vyjádření vlastních emocí – někteří se otevřeli okamžitě, jiní potřebovali více času. Aktivita s "vzkazem do peřiny" se stala nejen výukovým prvkem, ale i nástrojem vnitřního uvolnění. Zpětně bych si přála mít pro ni více času, protože její přínos přesahoval běžnou výuku.

Reflexe ukázala, že pro řadu žáků byla témata smutku a deprese nová, ale dokázali se s nimi nečekaně hluboce propojit. Překvapilo mě, jak přirozeně se dokázali vyjadřovat k náročným tématům, pokud k tomu měli vytvořený prostor. Příjemně mě překvapila i schopnost některých formulovat velmi zralé a podpůrné myšlenky, a to bez nutnosti vedení. Jeden z momentů, který mi utkvěl v paměti, byl, když žák po aktivitě se vzkazem do peřiny řekl: *„Když jsem psal ten vzkaz, úplně jsem si vzpomněl na babičku. Nebylo mi z toho dobře, ale*

zároveň to bylo hezký, že jsem si to mohl takhle říct.“ Právě takové upřímné sdílení ukázalo, jak citlivě mohou žáci reagovat, pokud mají bezpečný prostor a důvěru otevřít i hlubší osobní vrstvy svého prožívání.

Celkově považuji hodinu za velmi obohacující – nejen pro žáky, ale i pro mě osobně. Uvědomila jsem si, jak velký význam může mít kvalitně zvolený literární text a otevřený dialog o emocích už na prvním stupni. Téma duševního zdraví by nemělo být tabu ani u mladších žáků – právě naopak. Hodina mě utvrdila v tom, že když dětem důvěřujeme a vytvoříme jim bezpečný prostor, dokážou vnímat a reflektovat témata, která jsou jinak často považována za „příliš těžká“. Zpětně bych však příště zvolila o něco kratší nebo úspornější textovou ukázkou, která by lépe odpovídala možnostem mladších ročníků a zároveň ponechala více prostoru pro diskusi a tvořivou práci.

Reflexe učitelky

Paní učitelka v rozhovoru vyjádřila spokojenost s celkovým průběhem lekce i s jejím obsahem. Vyzdvihla zejména schopnost vést výuku ve smíšené třídě různých ročníků, aniž by došlo ke snížení srozumitelnosti nebo zapojení jednotlivých žáků. Zmínila, že přechod z původního záměru pracovat pouze se staršími žáky ke skupinové výuce napříč třemi ročníky proběhl plynule a bez narušení celkové atmosféry hodiny.

Ocenila také způsob navázání kontaktu se třídou – vytvoření jmenovek, jasné představení struktury hodiny i vstřícný přístup ke každému žákovi podle jeho možností. Pozitivně hodnotila schopnost reagovat na tempo třídy, organizaci čtení i zohlednění individuálních potřeb žáků v průběhu výuky.

Z jejího pohledu bylo cenné, že výuka nebyla vedena pouze k porozumění textu, ale nabízela hlubší prožitek – právě tím, že nebyla tlačena jen na výkon, ale vytvářela prostor pro tiché přemýšlení a přirozené zapojení. Jako velmi přínosné vnímala propojení literatury s osobní zkušeností žáků, které se dělo nenuceně a bez nátlaku.

Způsob, jakým byla vytvořena bezpečná atmosféra, umožnil podle jejích slov některým žákům projevodat se svobodněji než obvykle. Zmínila, že byla mile překvapena hloubkou

některých výpovědí a tím, jak přirozeně dokázali žáci formulovat vlastní myšlenky bez nutnosti opory v konkrétních zadáních.

Z didaktického hlediska ocenila rovnováhu mezi vedením a ponecháním prostoru žákům – tedy skutečnost, že jednotlivé fáze lekce byly dobře strukturované, ale zároveň umožňovaly individuální přístup i spontánní reakce. Uvedla, že vnímá zvolený přístup jako vhodný model pro práci s citlivými tématy v literatuře.

Na závěr doporučila pouze případné zkrácení nebo jiný výběr textu pro mladší ročníky, aby zůstalo více prostoru pro společné sdílení.

Reflexe žáků

Žáci na příběh zpočátku reagovali spíše nejistě – nebylo jim hned jasné, co hlavní postava prožívá a co přesně znamenají symboly jako šeptání nebo trollové smutku. Až při závěrečné reflexi začali hlouběji přemýšlet o tom, co kniha vyjadřuje a jak se může cítit někdo, kdo „mlčí smutkem“.

Ve svých odpovědích postupně pojmenovávali, že každý někdy potřebuje být sám, že ticho může být znakem nepohody a že i emoce, které nejsou navenek viditelné, jsou důležité. V pracovních listech dokázali dobře zachytit proměnu hlavní postavy a to, co jí v obtížné situaci pomáhalo. V závěrečném posttestu bylo patrné, že žáci již dokázali lépe pojmenovat, co deprese znamená a jak se může projevat (viz příloha 7).

8.3 Lekce č. 3 - Mojenka

8.3.1 Didaktická analýza lekce

Název lekce: Mojenka

Identifikační údaje: STEHLÍKOVÁ, Olga. *Mojenka*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1090-0.

Cílová skupina: 4. a 5. ročník

Předpokládané prekoncepty žáků: Nebudeme navazovat na nic konkrétního.

Záměr: Cílem hodiny je, seznámit žáky s rakovinou.

Poselství textu: Příběh ukazuje, jak dítě prožívá vážnou nemoc své maminky. I v těžkých chvílích si člověk může najít sílu, naději a oporu – v přírodě, rodině a lásce.

Lyrický prožitek: Text působí citlivě a poeticky. Dětský pohled dodává příběhu kouzlo, zároveň je plný emocí – smutek, naděje, strach i radost se střídají.

Hlavní pojmy: Nemoc, strach, rakovina, hálka, les, ticho, Lexikon lesa, léčba, chemoterapie, Dlouhá paní, smutek, láska, přání, záchranná stanice, rodina, naděje

Autentičnost příběhu: Příběh působí věrohodně. Dětské myšlení, emoce i reakce jsou realistické a přirozené. Jazyk odpovídá věku hlavní hrdinky.

Výchovné a vzdělávací cíle dle RVP ZV (2023)

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2023)

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

Cíle lekce:

- Žák formuluje vlastní názor na to, co Mojence pomáhá zvládat těžké chvíle.
- Žák vyjádří své myšlenky k tématu nemoci a jejího vlivu na rodinu.
- Žák písemně vyjádří své myšlenky k tématu nemoci a jejího vlivu na rodinu, přičemž vychází z vlastních zkušeností nebo z obsahu literárního textu.

8.3.2 Příprava, realizace a reflexe lekce

Aktivity před čtením

Před samotným čtením textu jsem se žáky realizovala několik motivačních aktivit s cílem je naladit na téma a podnítit jejich zamyšlení nad možným obsahem příběhu. Na úvod jsem jim ukázala obálku knihy *Mojenka* a vyzvala je, aby na základě ilustrace odhadli, o čem by příběh mohl být. Zaznělo několik zajímavých nápadů, převážně souvisejících s přírodou a zvířaty, nicméně nikdo z žáků se významně nepřiblížil skutečnému tématu nemoci.

Následně jsem se žáky vedla řízený rozhovor v kruhu. Cílem této části bylo otevřít prostor pro dobrovolné sdílení osobních zkušeností a přiblížit téma nemoci a síly v těžkých chvílích.

Využila jsem následující otázky:

- „Zažil někdo z vás, že byl někdo z vašich blízkých nemocný?“
- „Co se tehdy doma změnilo? Co vám pomáhalo?“
- „Co to znamená být silný – i když jsme smutní?“

Žáky jsem ujistila, že sdílet mohou pouze to, co sami chtějí, a že jakákoli odpověď je v pořádku. Atmosféra v kruhu byla velmi klidná, důvěrná a otevřená. Žáci se do sdílení

zapojovali spontánně a s překvapivou upřímností. Někteří popisovali své zkušenosti s nemocí v rodině, jiní zmiňovali i jiné formy odloučení nebo obavy o blízké. Jeden ze žáků například uvedl: „*Moje babička byla v nemocnici a já jsem měl pořád strach, co s ní je. Pomáhalo mi, když jsme si s mámou o tom povídali.*“ Jiný přemýšlel nad významem síly ve smutku a poznamenal: „*Podle mě být silný neznamená nebrečet.*“ Objevily se i postřehy mimo téma nemoci, ale stále velmi osobní a relevantní. Jedna žákyně sdílela: „*Já jsem byla smutná, když byl táta dlouho pryč kvůli práci, a pomohlo mi, že jsem si psala deník.*“

Tyto výpovědi přinesly do výuky velmi osobní rovinu a přispěly k vytvoření důvěrného prostoru, ve kterém se žáci cítili bezpečně. Sdílením vlastních zkušeností zároveň lépe porozuměli tomu, co mohou prožívat literární postavy, a byli připraveni na další práci s textem.

Aktivita v průběhu čtení

V hlavní části hodiny, během společného čtení příběhu (viz příloha 8), jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti, porozumění textu a uvědomění si významu emočně náročného obsahu. Ukázku jsme četli nahlas s pauzami, během kterých jsme společně reflektovali, co se v příběhu děje a jak se postavy cítí. Žáci byli aktivní, reagovali spontánně a mnohdy doplňovali vlastní postřehy.

V průběhu četby jsem vysvětlovala některé méně známé pojmy, které se v textu vyskytovaly – např. *Vonoklasy, frťan, Fernet, háčky, rak, tinktura, Húsavík nebo Cesta domů*. Pro lepší porozumění jsem využila vizuální materiály, měla jsem připravenou prezentaci, kde bylo vše názorně vysvětleno, například fotografiemi, nebo mapou. Žákům to pomohlo zasadit příběh do reálného kontextu a lépe se orientovat.

Po přečtení tří částí textu jsme společně vyplňovali tzv. pretest, v němž žáci zkoušeli sami formulovat odpovědi na otázky:

- Co je to rakovina?
- Jak se může projevat, když má někdo rakovinu?
- Co podle tebe rakovina způsobuje?
- Jak se může člověk s rakovinou léčit?

- Jak se asi cítí člověk, který má rakovinu?

Aktivita sloužila nejen k aktivaci znalostí, ale především k navození citlivého rozhovoru o nemoci a emocích.

Po ukončení četby následoval řízený rozhovor v kruhu, kde jsme reflektovali změny v životě hlavní hrdinky Mojenky, ale také chování a prožívání ostatních postav – maminky, tatínka a babičky. Žáci se velmi citlivě vyjadřovali a dokázali vnímat, co všechno Mojenka zažívá a co jí v těžké situaci pomáhá.

Na závěr této fáze jsem zařadila krátký vzdělávací blok o rakovině. Žákům jsem jednoduše a srozumitelně vysvětlila, co tato nemoc znamená, jak se léčí a jak ovlivňuje život nemocného i jeho okolí. Důraz jsem kladla na otevřenost, citlivost a zároveň na naději a důležitost podpory blízkých.

Aktivita po čtení

Závěr lekce byl věnován reflexi, tedy propojení příběhu s vlastní zkušeností a vyjádření emocí. S žáky jsem pracovala s pracovním listem s názvem „Dvě tváře Mojenky“ (viz příloha 9). Do levé části zapisovali, co Mojenku tíží, do pravé části pak to, co jí přináší radost, úlevu nebo naději. Aktivita podpořila hlubší zamyšlení nad emocemi postav a zároveň umožnila žákům reflektovat jejich vlastní pocity.

Následovala další reflexivní aktivita s názvem Čtyřlístek, v níž žáci individuálně vyplňovali pracovní list ve tvaru listu se čtyřmi částmi. Zaznamenávali do něj: kdo byla hlavní postava, co dělala, co si myslela nebo cítila, a co si z příběhu odnášejí oni sami (viz příloha 10). Aktivita podpořila nejen porozumění vnitřnímu světu postavy, ale i osobní přenos a schopnost vztáhnout příběh k vlastnímu životu. Práce probíhala v tichu, soustředěně a většina žáků dokázala odpovědět věcně a osobně.

Následovala reflexe formou diskuze i písemného záznamu. Žáci odpovídali na otázky typu:

- Co mi dnešní hodina ukázala?
- Co bych řekl/a kamarádovi, kterému onemocněl někdo blízký?
- Co bych napsal/a Mojence?

Tuto část jsem uzavřela společným sdílením v kruhu. Všichni žáci, kteří se chtěli zapojit, dostali prostor pro vyjádření, ostatní mohli naslouchat. Reflexe probíhala v klidné, důvěrné atmosféře a přinesla velmi silné a autentické výpovědi. Celá hodina tak byla završena empatií, pochopením a respektem vůči sobě i druhým. Na závěr žáci samostatně vyplnili posttest (viz příloha 11), jehož otázky navazovaly na pretest z úvodu hodiny a umožnily porovnat jejich posun v porozumění tématu.

Sebereflexe lekce

Tuto výukovou jednotku jsem realizovala s žáky 4.–5. ročníku a hodnotím ji jako velmi silnou zkušenost nejen po stránce profesní, ale i osobní. Téma vážné nemoci v rodině je nesmírně citlivé, a proto jsem se snažila věnovat velkou pozornost vytvoření bezpečného, respektujícího prostředí, ve kterém by se žáci cítili jistě a mohli otevřeně vyjadřovat své myšlenky i emoce.

Před hodinou jsme se trochu obávala, jak žáci toto náročné téma přijmou, zejména s ohledem na předchozí zkušenost, kdy se někteří z nich při obdobné aktivitě rozplakali. Cílem tedy bylo nastavit hodinu tak, aby prostor pro emoce zůstal otevřený, ale zároveň byl bezpečný a podpořený učitelským vedením. S potěšením mohu zpětně konstatovat, že tentokrát žáci na téma reagovali s klidem, zájmem a hlubokým porozuměním, aniž by situace vyústila v nepohodlí.

Při plánování hodiny jsem zohlednila i délku čteného textu – na základě zkušenosti z předchozí výuky, kdy byl text příliš dlouhý, jsem zvolila kratší úsek a více času věnovala řízené reflexi a sdílení. Tato změna se ukázala jako velmi přínosná, žáci byli soustředěnější a aktivněji reagovali.

Při vedení hodiny jsem se soustředila na to, abych nevnucovala žádná konkrétní řešení nebo emoce, ale naopak nechala prostor pro přirozenou a autentickou reakci žáků.

V úvodní části se mi osvědčila práce s obálkou knihy, která žáky zaujala a přirozeně je vtáhla do přemýšlení o možném obsahu příběhu. Při řízeném kruhu jsem byla příjemně překvapená

ochotou žáků sdílet své zkušenosti, což potvrdilo, že se mi podařilo vytvořit dostatečně důvěryhodnou atmosféru.

Při samotném čtení jsem kladla důraz na srozumitelnost, vysvětlování neznámých pojmů a zastavování se u důležitých momentů. Reflexivní část v kruhu i při práci s pracovním listem byla velmi silná – žáci pracovali soustředěně, zamyšleně, a někteří velmi hluboce reflektovali situaci hlavní postavy i své vlastní zkušenosti. Posttest potvrdil, že se žákům podařilo nejen lépe porozumět tématu rakoviny, ale také citlivě uvažovat o tom, jak nemoc ovlivňuje celou rodinu.

Z pedagogického hlediska jsem se během hodiny naučila pružně reagovat na spontánní vývoj situací. Některé části jsem musela zkrátit, jiné naopak rozšířit podle reakcí žáků. Uvědomuji si, jak zásadní roli hraje osobní naladění učitele, jeho empatie, neverbální komunikace a schopnost „být přítomen“ ve chvíli, kdy žáci sdílejí něco důležitého. Tato zkušenost mě utvrdila v přesvědčení, že výuka literatury může být mnohem více než jen práce s textem – může se stát prostorem pro růst, otevřenost a posílení vztahů ve třídě.

Reflexe učitelky

Při společné reflexi po skončení výuky mi paní učitelka sdělila, že výuková hodina byla vedena citlivě a s respektem k náročnému tématu i k potřebám žáků. Ocenila, že jsem dokázala vytvořit bezpečné a důvěryhodné prostředí, ve kterém žáci otevřeně sdíleli své myšlenky i osobní zkušenosti.

Zároveň jsme se shodly na tom, že jsme předem měly určité obavy, jak žáci tentokrát zareagují, protože při předchozí podobné výuce došlo k velmi silným emočním projevům.

Proto jsme obě vnímaly jako důležité nastavit hodinu tak, aby byl prostor pro emoce otevřený, ale zároveň ho citlivě usměrnit tak, aby podporoval sdílení, nikoliv lítost nebo zbytečné zesilování smutku.

Paní učitelka konstatovala, že tentokrát žáci na téma reagovali s větším vnitřním klidem, byli přemýšliví, ale nikdo se nedostal do stavu, který by vyžadoval přerušování výuky nebo individuální zásah.

Paní učitelka si rovněž všimla, že jsem zvolila kratší úsek čteného textu než v předchozí výuce, a pochválila mě za to, že jsem dokázala zareagovat na minulou zkušenost, kdy byl text poměrně dlouhý. Tentokrát díky kratšímu čtení zbyl dostatek času na sdílení, diskusi a

práci s pracovním listem, což podle ní velmi pozitivně ovlivnilo atmosféru a celkovou hloubku prožitku žáků.

Vyzdvihla také způsob mého vedení rozhovoru v kruhu – ocenila, že jsem nechávala prostor, nikoho netlačila k vyjádření, a přitom dokázala třídu přirozeně a klidně vést.

Celkově paní učitelka zhodnotila výuku jako zdařilou a přínosnou nejen pro žáky, ale i pro mě jako začínající učitelku. Podle jejích slov jsem prokázala citlivý pedagogický přístup, schopnost učit s přesahem a empatií a zároveň jsem se z předchozí zkušenosti dokázala poučit a konstruktivně ji využít pro zlepšení další výuky.

Reflexe žáků

Při práci s knihou *Mojenka* žáci reagovali velmi soustředěně a vnímavě. Téma vážného onemocnění maminky na ně působilo silně, ale přistupovali k němu klidně a s respektem. V průběhu lekce dokázali pojmenovávat, co hlavní hrdinka prožívá, co jí pomáhá a jak se proměňuje atmosféra doma.

V reflexi se žáci často vraceli k přírodě, tichu a vztahu s babičkou. Zmiňovali, že si Mojenku oblíbili právě proto, že byla citlivá, ale přesto statečná. Překvapilo mě, kolik z nich se dokázalo do její situace vcítit a přemýšlet nad tím, co by pro ně samotné bylo v takové chvíli důležité.

V závěrečném posttestu bylo patrné, že si žáci lépe uvědomují, jak nemoc v rodině ovlivňuje každodenní život i emoce dítěte.

8.4 Lekce č. 4 – Reflektivní

8.4.1 Didaktická analýza lekce

Název lekce: Reflektivní hodina – Nemoc v literatuře očima dětí

Cílová skupina: 4. a 5. ročník

Předpokládané prekoncepty žáků: Navazujeme na předešlé lekce

Záměr: Cílem hodiny je shrnout a reflektovat téma nemoci z předchozích lekcí (Lentilka pro dědu Edu, Smutno se musí vyšeptat, Mojenka).

Výchovné a vzdělávací cíle dle RVP ZV (2023)

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2023)

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

Kompetence sociální a personální

- 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

8.4.2 Příprava a realizace reflektivní lekce

Aktivity před zahájením

Na začátku lekce jsme si s žáky připomněli, že jsme v předchozích týdnech četli tři různé příběhy, které se dotýkají tématu nemoci. Společně jsme si je ústně zopakovali:

- Lentilka pro dědu Edu – *dědečkova Alzheimerova choroba*
- Smutno se musí vyšeptat – *maminčina deprese*
- Mojenka – *maminka umírající na rakovinu*

Připomněla jsem, že každá kniha ukazovala jiný pohled na to, co znamená, když někdo v rodině onemocní, a jaké to je pro dítě. Na tabuli jsem rozdělila na tři části – ke každému příběhu jednu. Žáci postupně doplňovali slova, která si s knihami spojují – např. *zapomínání, lentilky, peřina, trollové, les, ticho, maminka, rakovina, síla, smutno*.

Cílem bylo aktivovat vzpomínky a pomoci žákům vnímat souvislosti mezi jednotlivými příběhy.

Aktivity v průběhu

Poté jsme se přesunuli do komunitního kruhu. Vedla jsem řízený rozhovor, při kterém jsem kladla otevřené otázky:

- Na který příběh nejvíc vzpomínáte? Proč?
- Co vám nejvíce utkvělo?
- Změnilo se něco na tom, jak přemýšlíte o nemoci?
- Co vám tyto hodiny daly?

Žáci se zapojovali ochotně, sdíleli své dojmy, srovnávali knihy a diskutovali nad tím, které téma je oslovilo nejvíce. Každého oslovilo něco jiného – někteří zmiňovali silné emoce, jiní odvahu postav nebo napjaté momenty děje. Vyjadřovali se k postavám i k samotným nemocem a přemýšleli nad tím, co si z příběhů odnášejí. Jeden ze žáků uvedl: „*U Mojenky se mi líbilo, že i když byla maminka nemocná, pořád to vypadalo, že je v rodině láska.*“ Jiný reflektoval: „*Já jsem si uvědomil, že deprese je fakt nemoc, ne že je člověk jen smutnej.*“ K

tématu Alzheimerovy choroby zaznělo i: „*Děda Eda byl hodnej, i když zapomínal. Ted' vím, že za to ty lidi nemůžou.*“ Tyto výroky ukazují, že žáci dokázali mezi jednotlivými knihami hledat souvislosti a že jim příběhy pomohly lépe porozumět nejen nemocem, ale i lidským emocím a vztahům.

Dále jsem zařadila aktivitu s využitím metody alfabox, která sloužila jako tvořivý způsob reflexe a zároveň pomohla žákům zrekapitulovat klíčová témata a pojmy z celého výukového cyklu. Žákům jsem vysvětlila, že jejich úkolem je napsat do alfaboxu cokoli, co je napadne a co souvisí s lekcemi, které jsme spolu absolvovali – od emocí, přes postavy až po konkrétní situace nebo slova, která jim utkvěla v paměti. Alfabox žáci tvořili ve skupinách, bez mého vedení či zásahů, čímž dostali prostor sami řídit průběh aktivity, navrhovat a domlouvat se na vhodných výrazech.

Skupinová práce podpořila spolupráci, aktivní naslouchání a diskuzi mezi žáky. Zároveň jim alfabox umožnil znovu si vybavit zásadní momenty z jednotlivých lekcí, zamyslet se nad tím, co si zapamatovali, a připomenout si, co pro ně mělo osobní význam (viz příloha 12). Aktivita tak přirozeně vedla k důkladnému připomenutí obsahu před samotným posttestem, který následoval bezprostředně poté.

Aktivity na závěr

Tato závěrečná fáze hodiny pomohla žákům nejen upevnit poznatky, ale také se vnitřně zklidnit, zastavit se a uvědomit si, co si z celého cyklu odnášejí.

Ke konci hodiny žáci samostatně vyplnili reflektivní pracovní list (viz příloha 13). Vysvětlila jsem jim, že mají odpovědět co nejupřímněji, jak dokážou. Otázky byly zaměřené na:

- pochopení nemoci (co to je, jak ovlivňuje rodinu)
- prožitek (jak se může nemocný cítit, co mu pomáhá)
- postoje (jak se k někomu s nemocí chovat)

Cílem nebylo testovat znalosti, ale dát žákům možnost uvědomit si, co si z celého cyklu odnášejí.

Na úplný závěr hodiny jsem využila jednoduchou reflexivní kartu „Exitku“ – každý žák dopsal jednu z vět (viz příloha 14):

- Co si odnáším...
- Nejvíc mě oslovilo...
- Díky těmto hodinám jsem pochopil/a, že...

Sebereflexe lekce

Reflexivní lekci jsem vnímala jako velmi důležité zakončení celého výukového cyklu. Žáci dostali prostor k zastavení, zhodnocení a sdílení toho, co je během jednotlivých hodin oslovilo a co si z tématu odnášejí. Oceňuji, že byli velmi otevření, přemýšliví a dokázali se spontánně vracet k jednotlivým knihám i k vlastním prožitkům.

Součástí lekce byla i aktivita s využitím metody alfabox, kterou žáci doposud neznali. Jediné, co bylo z mé strany potřeba, bylo krátké vysvětlení principu a zadání – poté už aktivita probíhala zcela samostatně, bez mého zásahu. Žáci spolupracovali, navrhovali pojmy, diskutovali, doplňovali se a sami si celý proces vedli. Ukázalo se, že i bez předchozí zkušenosti dokážou s touto metodou pracovat velmi přirozeně a smysluplně.

Měla jsem původně obavu, zda bude reflexivní hodina dostatečně „naplněná“, protože neobsahovala nový text, ale ukázalo se, že právě prostor pro shrnutí a sdílení byl klíčový. Žáci si potřebovali vše utřídit, vrátit se k emocím i hlavním myšlenkám. Hodinu hodnotím jako klidnou, vyváženou a smysluplnou.

Reflexe učitelky

Paní učitelka po hodině ocenila, že se mi podařilo vytvořit klidný a reflexivní rámec, který vedl žáky k soustředěné práci a k velmi pěknému shrnutí toho, co v uplynulých týdnech prožili. Upozornila, že bylo znát, že žáci téma nemocí pochopili nejen po obsahové stránce, ale především po té lidské – mluvili s respektem, promyšleně a s empatií.

Vyzdvihla také to, že jsem nechala tvorbu alfaboxu čistě v rukou žáků, a přesto aktivita probíhala velmi klidně a efektivně. Podle jejích slov bylo dobře, že jsme nečetli nový text, ale vytvořili prostor pro vnitřní zpracování toho, co už zaznělo. Celou hodinu vnímala jako vhodné a citlivé završení výukového cyklu.

Reflexe žáků

Žáci se do reflektivní hodiny zapojili s velkou chutí a aktivně reagovali na podněty k zamyšlení. Při řízeném kruhu otevřeně sdíleli, který příběh na ně nejvíce zapůsobil, co si z něj pamatují a co si odnášejí. Většina z nich dokázala své odpovědi dobře zdůvodnit a zároveň porovnávat jednotlivé knihy mezi sebou. Z jejich výpovědí bylo patrné, že se tématem skutečně zabývali do hloubky a že jim lekce pomohly lépe pochopit, jaké emoce a situace mohou lidé v nemoci prožívat. Jeden ze žáků například řekl, že *„díky těmhle hodinám už vím, že nemoc neznamená, že je někdo slabý“*. Jiný reflektoval, že *„někdy lidi vypadají normálně, ale uvnitř je jim hrozně“*. K Mojence zazněl komentář: *„I když byla maminka nemocná, pořád se měli rádi“*, a další žák přiznal: *„Myslím, že bych dneska nemocného člověka chápal úplně jinak než předtím.“* Silnou odezvu měl také příběh o depresi – jeden z žáků shrnul svůj dojem slovy: *„Příběh s trollama mi ukázal, že smutek není něco špatného, ale že se s ním dá pracovat.“*

Při skupinové tvorbě alfaboxu žáci spolupracovali velmi přirozeně. Aktivita je bavila a vnímali ji jako příležitost si znovu připomenout, co všechno v předchozích hodinách zaznělo. Zpětně sami uvedli, že jim tato společná práce pomohla utřídit si myšlenky a lépe se soustředit na následný posttest. Celkově žáci reflektovali výukový blok jako přínosný, osobní a jiný než běžné hodiny. Žáci říkali, že jim hodiny pomohly porozumět nemocem, že už tolik nesoudí lidi, kteří se chovají „jinak“, a že by chtěli být víc oporou pro druhé.

9 Vyhodnocení pretestu a posttestu

Tato kapitola se věnuje analýze dat získaných během realizace jednotlivých výukových lekcí, které pracovaly s vybranými literárními texty zaměřenými na téma nemoci v rodině. Získaná data pocházejí především z dotazníkového šetření, realizovaného formou pretestu a posttestu, a dále z pracovních listů, které žáci vyplňovali po čtenářských aktivitách. Tyto nástroje byly navrženy tak, aby umožnily zachytit změny v porozumění, vnímání tématu a v postojích žáků před a po výuce.

Dotazníky sloužily ke zjištění výchozího stavu znalostí a představ žáků o dané problematice a následně také k reflexi toho, jak výuka a čtenářská zkušenost ovlivnily jejich chápání, postoje a emoční zapojení. Pracovní listy pak poskytují detailnější vhled do individuálního porozumění textu, schopnosti práce s literárním obsahem a přemýšlení o tématu v širších souvislostech. Jejich analýza tak doplňuje kvantitativní informace z dotazníků o kvalitativní prvky, které zachycují hloubku žákovské reflexe.

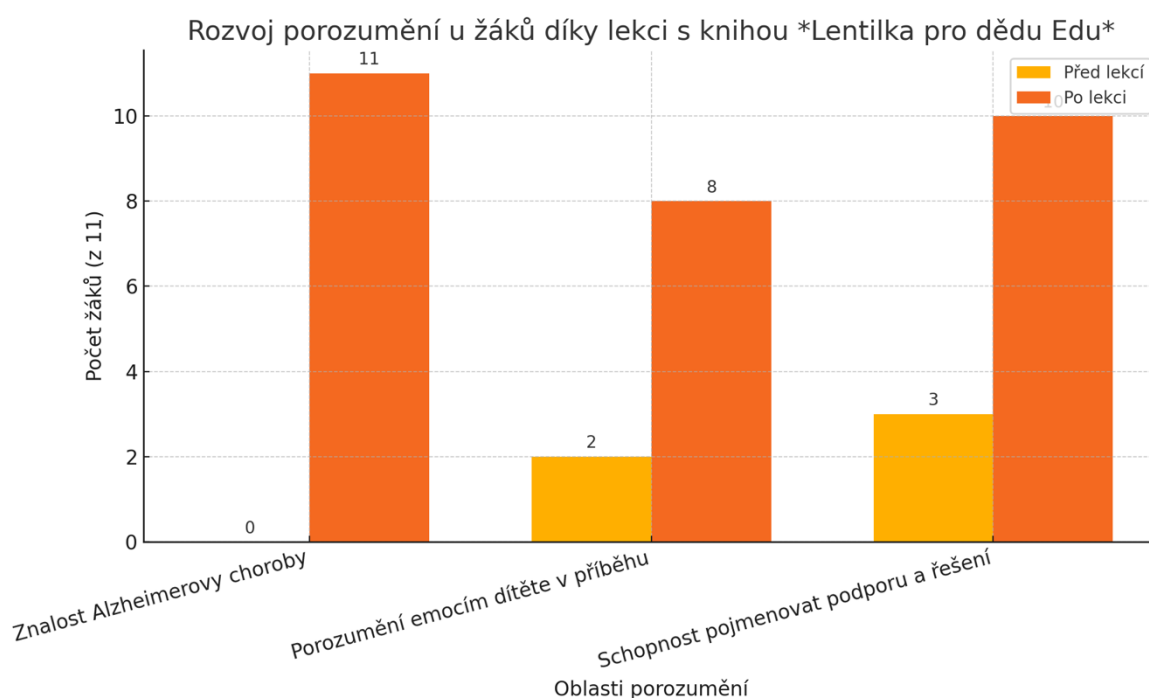
Vyhodnocení probíhá odděleně pro každou lekci, s ohledem na konkrétní text a cíle, které byly při výuce sledovány. Cílem této části práce je zjistit, jak žáci vnímali jednotlivé příběhy, jak se proměnilo jejich porozumění tématu nemoci v rodině, a jaký vzdělávací a výchovný přínos měly jednotlivé lekce.

9.1 Lentilka pro dědu Edu

Na začátku lekce žádný ze žáků (0 z 11) nedokázal vysvětlit, co je Alzheimerova choroba. V pretestu pouze hádali, o čem by kniha mohla být – nejčastěji zmiňovali „příběh o dědovi a chlapci“ nebo „nějaká kouzelná lentilka“, konkrétní název ani příznaky neznal nikdo. V průběhu čtení a diskuse však žáci sami postupně porozuměli tomu, že se jedná o závažné onemocnění mozku, které ovlivňuje myšlení, paměť i chování člověka. V posttestu všichni žáci (11 z 11) správně pojmenovali nemoc jako Alzheimerovu chorobu a popsali ji jako stav, kdy „*člověk zapomíná, kdo je, kde je a co má dělat*“ nebo „*mozek už nefunguje dobře a děda se ztrácí v čase*“. Zároveň dokázali porozumět i emocím dítěte v příběhu – mluvili o tom, že Honzík mohl cítit smutek, zmatek nebo bezmoc, když děda zapomínal, kdo je. Jeden z žáků například uvedl: „*Honzík musel být smutný, ale i naštvaný. Já bych asi byl taky.*“ Kromě nových znalostí si žáci odnesli i hlubší pochopení emoční stránky celé situace – samostatně

formulovali, že nemoc není schválnost a že lidé s Alzheimerovou chorobou potřebují trpělivý a laskavý přístup. V reflexi zazněly výroky jako „*Musíme být klidní, když se ptá víckrát, není to jeho vina*“ nebo „*I když tě nepozná, pořád tě má rád*“. Devět z jedenácti žáků ve svých pracovních listech uvedlo, že by člověku s touto nemocí pomáhali tím, že mu věci připomenou, povídají si s ním nebo mu pomohou najít cestu. Téma je zaujalo, osobně zasáhlo a vedlo k rozvoji empatie i k uvědomění, že i běžné zapomínání u starších lidí si zaslouží trpělivost a pochopení.

Tento kvalitativní posun potvrzuje i přiložený graf (viz graf 1), který znázorňuje tři klíčové oblasti porozumění před a po lekci. Zatímco v oblasti znalosti pojmu Alzheimerova choroba došlo k úplné změně (z 0 na 11 žáků), porozumění emocím dítěte v příběhu prokázalo 8 žáků a schopnost navrhnout formu podpory a vhodného chování zvládlo samostatně pojmenovat 10 z nich. Výsledky ukazují, že lekce byla pro žáky nejen přínosná informačně, ale podněcovala i hlubší reflexi a rozvoj sociálně-emočních dovedností.



Graf 1

Srovnání porozumění žáků před a po lekci s knihou Lentilka pro dědu Edu

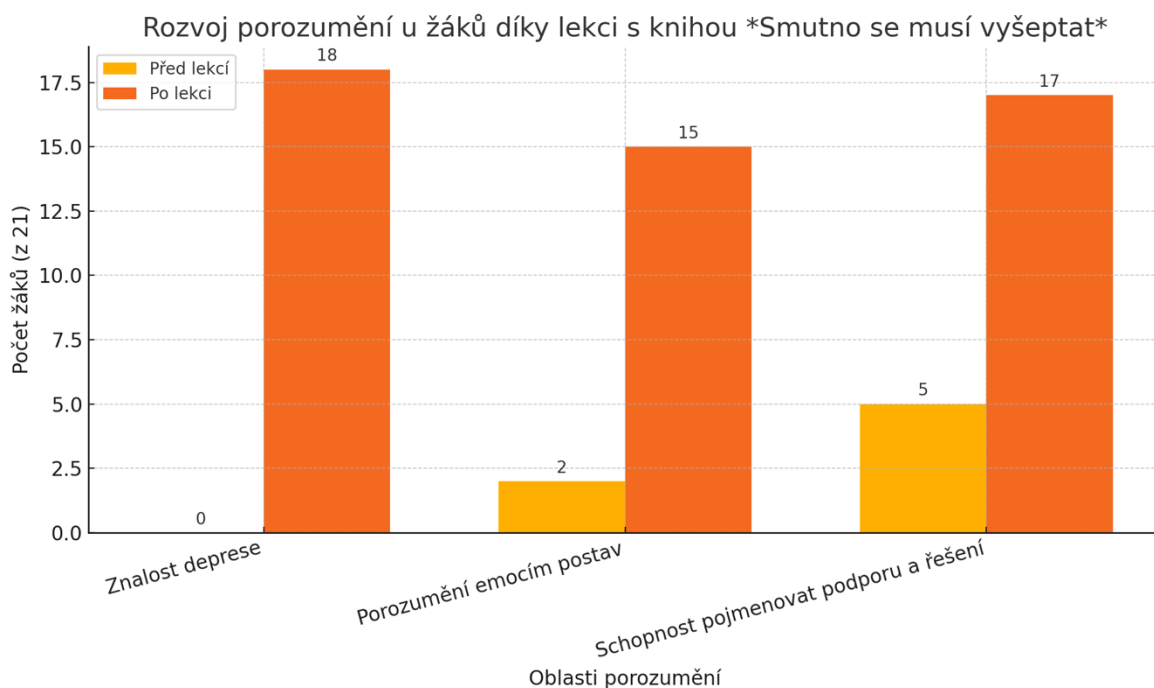
9.2 Smutno se musí vyšeptat

Na začátku lekce žádný ze žáků (0 z 21) nedokázal vysvětlit, co je to deprese. V pretestu se objevovaly pouze zmínky o „smutku“ nebo „něčem psychickém“, ale bez hlubšího porozumění. V průběhu lekce, čtení a diskuse však došlo k výraznému posunu – v posttestu 18 z 21 žáků správně uvedlo, že deprese je nemoc, která ovlivňuje myšlení a pocity člověka, často bez zjevné příčiny. Popsali ji například jako „*dlouhý smutek, který neodchází*“ nebo „*když nemáš sílu a nechceš nic dělat*“.

Porozumění emocím postav bylo na začátku omezené – pouze 2 žáci dokázali formulovat, co může Věnka cítit. Na konci lekce se toto číslo zvýšilo na 15, přičemž velkou roli v tom sehrála aktivita *vzkaz do peřiny*. Díky ní měli žáci prostor pro vlastní reflexi a bezpečné sdílení. Mnozí z nich během psaní silně prožívali své emoce, což pomohlo hlubšímu vcítění do situace postav. Jeden žák například uvedl: „*Když jsem psal ten vzkaz, úplně jsem si vzpomněl na babičku. Nebylo mi z toho dobře, ale zároveň to bylo hezký, že jsem si to mohl takhle říct.*“

V oblasti podpory a řešení se na začátku většina žáků pohybovala v obecných odpovědích, konkrétně dokázalo pojmenovat pomoc jen 5 z nich. Na konci jich bylo 17, kteří uváděli formy podpory jako „*mlčet s někým*“, „*neříkat mu, co má dělat, ale být u něj*“ nebo „*poslouchat, i když nic neříká*“. Aktivita i samotný příběh tak přispěly nejen k porozumění pojmu deprese, ale i k rozvoji empatie a komunikačních dovedností.

Tyto výsledky vizuálně zachycuje i přiložený graf (viz graf 2), který ukazuje změnu ve třech klíčových oblastech: poznání, porozumění a podpora. Všechny sledované ukazatele zaznamenaly výrazný posun, což potvrzuje, že literatura může být silným nástrojem nejen k poznání, ale i k výchově k citlivosti a vzájemnosti.



Graf 2

Srovnání porozumění žáků před a po lekci s knihou Smutno se musí vyšeptat

9.3 Mojenka

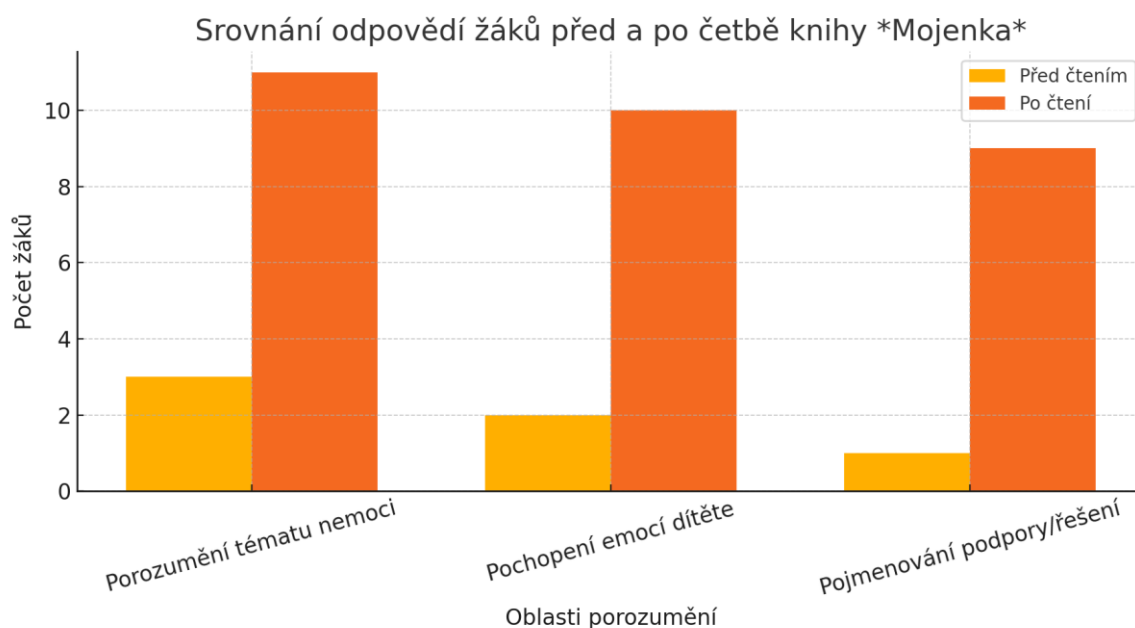
Porovnání odpovědí žáků před a po lekci věnované knize *Mojenka* ukazuje výrazný posun ve třech oblastech: porozumění tématu nemoci, pochopení emocí dítěte a schopnost pojmenovat způsoby podpory. Výsledky jsou znázorněny v grafu níže, který porovnává počty žáků, jejichž odpovědi lze považovat za smysluplné a tematicky přesné.

Zatímco před lekcí pouze 3 z 11 žáků naznačili, že by se příběh mohl týkat vážné nemoci, po lekci tento motiv zmínili všech 11. Z pracovních listů vyplývá, že 100 % žáků bylo po lekci schopno identifikovat, že maminka hlavní postavy je nemocná, a zároveň přiblížit, jak tuto situaci Mojenka prožívá. Podobně v oblasti emočního porozumění dokázali před lekcí reagovat jen 2 žáci, po lekci to bylo již 10. Například jeden z žáků napsal: „*Když je někdo nemocný, dítě se bojí, ale Mojence pomáhá, že je s maminkou a babičkou.*“

Ještě výraznější změna nastala v oblasti pojmenování podpory – před lekcí konkrétní strategie nebo prvky podpory (např. pomoc rodiny, příroda, společné chvíle) zmínil pouze 1 žák. Po lekci však tuto složku uvedlo 9 z 11 žáků, často spontánně. V odpovědích se objevovaly výroky jako: „*Pomáhá, když na to dítě není samo*“, nebo „*Mojenku uklidňoval les a babička*“.

Graf níže (viz graf 3) vizuálně shrnuje tento posun. Barevné sloupce ukazují nárůst počtu žáků, kteří ve svých odpovědích projeví hlubší porozumění. Tato data potvrzují, že čtenářsky zprostředkovaná práce s tématem závažné nemoci může vést nejen k rozšíření znalostí, ale i ke kultivaci emočního vhledu a empatie.

Graf zároveň ukazuje, že největší posun nastal v oblasti, která byla v pretestech téměř zcela chybějící – tedy pojmenování konkrétní pomoci, opory a řešení v obtížné situaci. To naznačuje, že právě literární příběh umožnil žákům nahlédnout situaci nejen zvenčí, ale i zevnitř – skrze oči postavy, se kterou se dokázali ztotožnit.



Graf 3

Srovnání porozumění žáků před a po lekci s knihou Mojenka

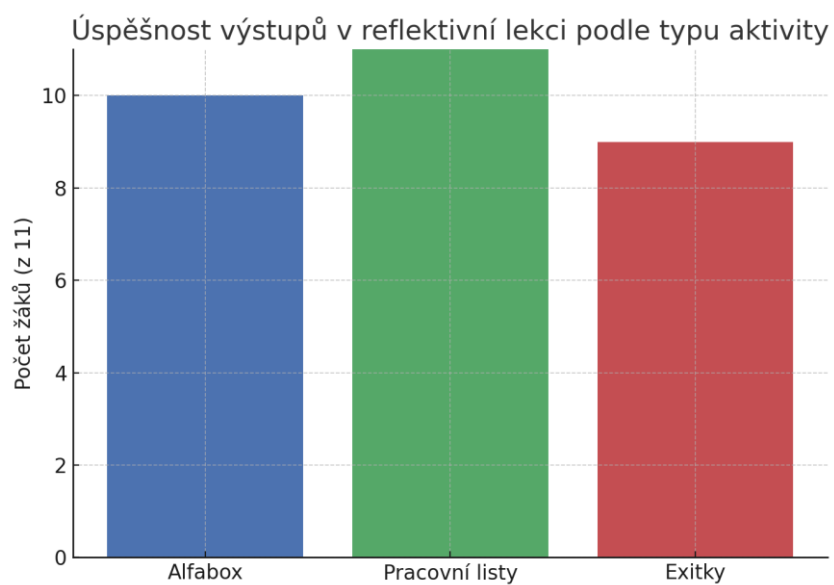
9.4 Reflektivní lekce

V rámci alfaboxu pracovali žáci ve skupinách – konkrétně ve 4 dvojicích a jedné trojici, tedy celkem v 5 skupinách. Aktivita probíhala samostatně a spontánně bez zásahu učitele. Všechny 5 skupin uvedlo alespoň šest tematicky relevantních pojmů, které si spojovaly s probíranými příběhy a tématem vážné nemoci. Nejčastěji se objevovala slova jako *smutno*, *Alzheimer*, *maminka*, *příroda*, *rakovina* a *babička*. Výstupy svědčí o tom, že žáci si z výukového cyklu odnesli nejen nové poznatky, ale především schopnost pojmenovat klíčové souvislosti a emoce.

Pracovní listy byly vyplňovány individuálně. Všechny 11 žáků správně určilo, kdo byl v jednotlivých příbězích nemocný, a uvedlo odpovědi zaměřené na emoce, změny v chování i způsoby podpory. V jejich odpovědích se objevovala slova jako *smutno*, *ticho*, *naděje*, *lásky* nebo *společný čas*. Žáci dokázali přirozeně propojit přečtené texty s vlastním prožíváním.

Exitky byly rovněž samostatnou aktivitou. 9 z 11 žáků se vyjádřilo způsobem, který ukazoval na osobní zamyšlení nad tématem nemoci v rodině. Jejich výpovědi často směřovaly k potřebě blízkosti, podpory nebo vysvětlení situace. Zazněly odpovědi jako: „*Kdyby byl někdo nemocný, chtěl bych, aby se mě nebál.*“ nebo „*Pomohlo by mi, kdybych o tom mohl mluvit s někým, komu věřím.*“

Úspěšnost výstupů v jednotlivých aktivitách shrnuje graf 4, který ukazuje počet žáků (z celkových 11), jejichž odpovědi prokazovaly hlubší porozumění tématu a osobní zamyšlení. Nejvyšší počet smysluplných výstupů přinesla práce s alfaboxem a pracovními listy. Aktivita s exitkami byla rovněž efektivní, i když výsledky naznačují větší rozptýlení v hloubce odpovědí.



Graf 4

Úspěšnost výstupů žáků v reflektivních aktivitách

10 Vyhodnocení cílů a výzkumných otázek

Tato diplomová práce si stanovila tři hlavní cíle:

Prvním cílem bylo zmapovat počáteční znalosti, postoje a očekávání žáků o vybraných nemocech a jejich vnímání tohoto tématu prostřednictvím literatury.

K tomuto cíli byly stanoveny tři výzkumné otázky, které se zaměřovaly na to, jaké informace a představy si žáci nesli do lekcí, jak nemoc interpretovali při čtení literárního příběhu a jaký emoční dopad na ně mělo téma nemoci blízké osoby.

1.1 Jaké jsou počáteční znalosti, postoje a očekávání žáků o vybraných nemocech?

U všech tří lekcí se ukázalo, že žáci měli na začátku velmi nízkou úroveň znalostí o vybraných nemocech. Například u lekce *Lentilka pro dědu Edu* žádný ze žáků (0 z 11) neznal pojem Alzheimerova choroba. U lekce *Smutno se musí vyšeptat* totéž platilo o depresi (0 z 21). Také v lekci *Mojenka*, která se věnovala tématu rakoviny, se ukázalo, že žáci nemoc vnímali pouze velmi obecně – většina uvedla, že „je to nemoc, co se nedá moc vyléčit“ nebo „nemoc, co hodně lidí umře“, ale žádný z nich neuměl popsat, co vlastně rakovina znamená nebo jak ovlivňuje tělo a život člověka a jeho blízkých.

Postoje žáků byly ve všech případech spíše obecné, nemocní byli vnímáni jako „smutní“, „jiní“ nebo „oslabení“. Očekávání se zaměřovala spíše na děj knihy než na téma nemoci jako takové.

Po realizaci lekcí došlo k výraznému posunu – u Alzheimerovy choroby dokázalo nemoc správně popsat 11 z 11 žáků, u deprese 18 z 21 žáků a u rakoviny (Mojenka) bylo zřejmé, že všichni žáci (11 z 11) pochopili základní charakteristiky onemocnění, zejména že se jedná o tělesnou nemoc, která ovlivňuje orgány a často vyžaduje náročnou léčbu. Žáci začali vnímat nemoc nejen jako nebezpečnou, ale i jako situaci, která vyžaduje podporu, porozumění a přijetí ze strany nemocného člověka i jeho okolí.

Tento vývoj dokumentuje graf 1, graf 2 a graf 3 v kapitole 9.1, 9.2 a 9.3.

1.2 Jak žáci interpretují téma nemoci na základě příběhové literatury?

Všechny tři lekce ukázaly, že žáci dokážou prostřednictvím literárního příběhu postupně pochopit, jak nemoc ovlivňuje život nemocného i jeho okolí. Zpočátku interpretovali chování postav jako podivné nebo nepochopitelné, ale díky textu, diskusi a aktivitám došli k pochopení, že se jedná o důsledky vážné nemoci. Výroky žáků (např. „*už chápu, že děda to nedělá schválně*“ nebo „*maminka je nemocná uvnitř, i když to není vidět*“) ukazují, že dokázali přejít od povrchního vnímání k hlubší interpretaci.

1.3 Jaký emoční dopad má čtení o nemoci rodinného příslušníka na žáky?

Čtení příběhů mělo na žáky silný emoční dopad. Mnozí popisovali smutek, soucit nebo potřebu pomoci – zejména po čtení klíčových momentů jako byl *vzkaz do peřiny* nebo *dědova ztráta orientace*. U části žáků se objevila i osobní reflexe, kdy téma vztáhli na vlastní zkušenosti s blízkými. V pracovních listech se objevovaly výpovědi jako „*bylo mi ho líto*“ nebo „*chtěl bych takhle pomoci babičce*“. Emoční porozumění se výrazně zlepšilo – např. u tématu deprese od začátečního pochopení jen u 2 žáků na 15 po lekci (viz graf 2).

Druhým cílem bylo analyzovat proces realizace čtenářských lekcí zaměřených na téma nemoci v malotřídní škole a zhodnotit jejich průběh.

K tomuto cíli byly stanoveny dvě výzkumné otázky, které sledovaly, jak se dařilo čtenářské lekce realizovat v podmínkách malotřídní výuky, jaké změny ve znalostech a postojích žáků nastaly v průběhu práce s literárním textem a jaký vliv měly lekce na porozumění tématu nemoci v delším časovém odstupu.

2.1 Jak se podařilo realizovat vybrané lekce v malotřídní škole?

Všechny tři lekce se podařilo realizovat v rámci možností výuky ve spojených ročnících. Práce v malotřídním prostředí vyžadovala častější individualizaci zadání, zejména při reflexi a psaní pracovních listů. Zatímco starší žáci se více zapojovali do hlubších diskusí, mladším bylo potřeba častěji vysvětlovat nebo zjednodušit zadání, ale pozorně naslouchali svým

starším spolužákům. Přesto se všechny věkové skupiny aktivně zapojily. Kniha *Smutno se musí vyšeptat* byla náročnější pro mladší děti, ale silné emoce pomohly tématu porozumět napříč věkovým spektrem.

2.2 Jak prožitek čtenářské lekce k tématu nemoci zapůsobil na žáky v odstupu jednoho měsíce?

Při zpětné reflexi po několika týdnech si žáci pamatovali nejen děj knih, ale i samotné téma nemoci. Dokázali znovu popsat, o jakou nemoc šlo, a někteří žáci se vrátili k výroky nebo emocím, které je zasáhly. Uvedli např. „já jsem o tom vyprávěl doma“, „už vím, že se nemám zlobit, když babička zapomíná“. To ukazuje, že lekce měly trvalejší dopad, nejen momentální efekt.

Třetím cíle bylo vyhodnotit změny ve znalostech a postojích žáků po realizaci čtenářských lekcí a formulovat doporučení pro pedagogickou praxi.

K tomuto cíli byly stanoveny tři výzkumné otázky, které sledovaly, jak se u žáků projevil posun v porozumění tématu nemoci, jaké podněty a doporučení vzešly z pozorování výuky ze strany zkušené učitelky a které faktory mohly ovlivnit různé reakce žáků na zpracované příběhy.

3.1 Jak se změnila znalosti a postoje žáků k tématu nemoci po realizaci lekce?

Znalosti žáků se po lekcích výrazně zlepšily. U všech sledovaných nemocí (Alzheimerova choroba, deprese, rakovina) došlo ke zvýšení porozumění – žáci byli schopni nemoc pojmenovat, popsat projevy a vysvětlit rozdíl mezi nemocí a běžným stavem (např. smutek ≠ deprese). U Alzheimerovy choroby popsal nemoc správně každý žák (11 z 11), u deprese 18 z 21, u rakoviny 11 z 11. Postoje žáků se posunuly směrem k větší empatii, trpělivosti a porozumění – jak ukázaly výroky v reflexích i odpovědi v pracovních listech.

3.2 Jaká doporučení formulovala zkušená učitelka po pozorování realizace lekce?

Zkušená učitelka doporučila věnovat při čtenářských lekcích s náročnějším tématem více času reflexi, umožnit žákům prostor pro sdílení a využívat bezpečné a otevřené prostředí. Ocenila práci s literárním textem, která vedla k přirozenému porozumění obtížnému tématu. Zároveň doporučila přizpůsobit míru složitosti textu podle věkové skupiny a využít

podpůrné aktivity (psaní, kreslení, diskuse ve dvojicích), které mladším žákům pomohou lépe uchopit abstraktní obsah.

3.3 Jaké faktory ovlivnily rozdíly v reakcích žáků na jednotlivé příběhy?

Rozdíly v reakcích byly ovlivněny především věkem žáků, mírou jejich životní zkušenosti a schopností porozumět abstraktnímu obsahu. Starší žáci lépe chápali symboliku a skryté významy (např. mlčení jako projev deprese), zatímco mladší reagovali spíše na konkrétní situace a viditelné projevy nemoci. Významným faktorem byla také emocionální síla textu – momenty jako „*vzkaz do peřiny*“ ve spojení s depresí, „*dědovo bloudění*“ při Alzheimerově chorobě nebo „*Mojenka daruje paruku*“ v příběhu o rakovině, měly silný dopad na většinu žáků bez ohledu na věk. Právě ztráta vlasů jako viditelný znak nemoci pro ně byla snadno uchopitelná a emocionálně silná – někteří žáci vyjadřovali soucit a překvapení, že takový projev nemoci se může týkat i někoho tak blízkého, jako je maminka. Důležitou roli sehrála i atmosféra lekce – klidné a bezpečné prostředí podpořilo otevřenost žáků a jejich ochotu sdílet vlastní myšlenky i zkušenosti.

Diskuze

Diplomová práce se zaměřila na to, jak lze pomocí literatury pro děti zprostředkovat žákům mladšího školního věku náročné životní téma, jakým je nemoc blízké osoby. V rámci výukových lekcí se potvrdilo, že literatura může být účinným prostředkem nejen pro rozvoj čtenářských dovedností, ale také pro podporu emočního vnímání, empatie a schopnosti otevřené komunikace. Tento závěr je v souladu s tvrzením Vágnerové (2012), podle níž právě školní věk představuje období rozvoje emoční inteligence a schopnosti reflektovat emoce druhých.

Ačkoliv by se téma nemoci mohlo na první pohled jevit jako příliš citlivé nebo náročné, žáci ukázali, že s ním umí pracovat citlivě, přemýšlivě a s respektem, pokud mají k dispozici vhodné podněty a dostatečně bezpečný prostor. Tuto schopnost lze přičíst i rostoucí schopnosti decentrace, tedy vnímání perspektivy druhého, jak ji popisují Langmeier a Krejčířová (2006). Zvolená literární díla – *Lentilka pro dědu Edu*, *Smutno se musí vyšeptat* a *Mojenka* – nabídla žákům nejen porozumění problematice nemoci, ale i prostor pro reflexi vlastních postojů, zážitků a emocí.

Výuka probíhala dle modelu E–U–R, který se v praxi osvědčil jako velmi efektivní rámec. V každé z fází (evokace, uvědomění, reflexe) bylo patrné, že žáci dokážou navazovat na vlastní zkušenost, hledat souvislosti a přemýšlet o textech v hlubším kontextu. V duchu Hausenblase a Košťálové (2006) tak model podpořil aktivní zapojení žáků i rozvoj jejich samostatného myšlení. Fáze reflexe v mnoha případech přinesla podnětné diskuse i spontánní sdílení osobních zážitků, což naplňuje cíl literární výchovy formulovaný v RVP ZV (2023) – totiž umožnit žákovi vztahovat čtené k vlastnímu životu.

Zaznamenané reakce žáků ukázaly, že i žáci mladšího školního věku jsou schopni pochopit závažnost tématu a vnímat literární postavy v celé jejich lidské komplexnosti. Projevovali schopnost rozpoznávat emoce jako smutek, strach, obavy i naději, přičemž tyto emoce dokázali pojmenovat a zasadit do souvislostí, což koresponduje s vývojovými charakteristikami dětí popsány např. Vágnerovou (2012) nebo Fontanou (2014). Někteří z nich sdíleli zkušenosti ze svého života, což potvrzuje, že literatura může plnit roli nejen vzdělávací, ale také podpůrnou a psychosociální (Pelcák, 2021; Křivohlavý citován v Kuzníková, 2013).

Významnou roli v celém procesu sehrálo prostředí malotřídní školy, ve které výzkum probíhal. Specifika menšího kolektivu, blízký vztah mezi mnou a žáky a možnost individuálního přístupu pozitivně ovlivnily atmosféru i míru otevřenosti při výuce. Tato skutečnost však zároveň představuje jeden z limitů výzkumu – výsledky nelze bez dalšího zobecnit na větší školní kolektivy nebo jiná typově odlišná školní prostředí.

K dalším omezením výzkumu patří i rozsah výzkumného vzorku, který byl relativně malý. Výzkum se opíral převážně o kvalitativní metody (pozorování, rozhovory, pracovní listy), jejichž výpovědní hodnota je vždy do určité míry subjektivní. Vzhledem k věku respondentů bylo někdy obtížné zachytit hlubší význam jejich výpovědí, které byly často stručné nebo emocionálně tlumené. Výsledky proto nelze interpretovat jako exaktní měření postojů, ale spíše jako ilustraci toho, jak žáci reagují na zprostředkované náročné téma.

Dále je nutné zohlednit časové omezení výzkumu – výukové lekce probíhaly v relativně krátkém období, což neumožňuje sledovat dlouhodobější dopad na postoje či porozumění žáků. Pro hlubší zjištění by bylo třeba výzkum realizovat v delším časovém horizontu a ideálně i v širším školním kontextu.

Součástí této práce byla také práce s aktuální verzí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2023). Ačkoliv tato verze byla platná v době realizace výzkumu, jsem si vědoma skutečnosti, že tento rámec bude v akademickém roce 2024/2025 ukončen a nahrazen novou verzí v rámci kurikulární reformy *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Přesto se domnívám, že principy, na kterých je tato práce postavena – důraz na čtenářskou gramotnost, prožitkové učení, otevřenou komunikaci a rozvoj sociálně emočních dovedností – budou relevantní i v nadcházejícím pojetí výuky.

Závěrem lze tedy konstatovat, že literatura pro děti může sehrát významnou roli při zprostředkování náročných životních témat. Pokud je s ní ve výuce pracováno promyšleně a citlivě, dokáže podpořit nejen čtenářské dovednosti, ale i celkový emoční a sociální rozvoj žáků.

Závěr

Tato diplomová práce prokázala, že literatura pro děti může být vhodným prostředkem pro otevírání náročných životních témat ve výuce na 1. stupni základní školy, konkrétně tématu nemoci blízké osoby. V teoretické části práce bylo popsáno, jak literatura podporuje rozvoj empatie, porozumění, hodnotového myšlení a schopnosti reflektovat emočně náročné situace. Zohledněny byly také vývojové charakteristiky žáků mladšího školního věku a pedagogické přístupy k práci s textem, včetně modelu E–U–R, který byl využit i v empirické části.

Empirická část práce potvrdila, že při vhodně zvolené literatuře, dobré přípravě a vytvoření podpůrného prostředí jsou žáci schopni vnímat a zpracovávat náročné téma s porozuměním a respektem. Zaznamenané reakce žáků ukázaly, že dokážou chápat emoce postav, vztahovat se k jejich příběhům a sdílet vlastní pohledy či zkušenosti. Literatura tak napomáhá nejen poznávacím procesům, ale přispívá také k emočnímu zrání a psychosociálnímu rozvoji.

Významným přínosem práce je také to, že nabízí konkrétní inspiraci pro pedagogickou praxi. Ukazuje, že výuka literatury nemusí být zaměřena pouze na obsahové zvládnutí textu, ale může vést k hlubšímu zamyšlení, osobnímu obohacení a budování důležitých životních kompetencí. Výuka literární výchovy tak může sloužit nejen k rozvoji čtenářství, ale i jako prostředek posilování duševního zdraví, podpory komunikace a budování bezpečných vztahů ve třídním kolektivu.

Závěrem lze říci, že pokud má literatura pro děti výchovný i vzdělávací potenciál, je žádoucí ho plně využívat. Práce s kvalitními texty v kontextu otevřeného a podpůrného školního prostředí může být silným nástrojem, který žákům pomáhá lépe porozumět nejen literárním příběhům, ale i sobě samým a světu kolem nich.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Beránková, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Fraus.
- Blažková, B. (2005). Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros*, 9(11). <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>
- Čeňková, J. (2019, 18. listopadu). Česká literatura pro děti a mládež ve druhém desetiletí 21. století (2. díl). *CzechLit*. <https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-literatura-pro-deti-a-mladez-ve-druhem-desetileti-21-stoleti-2-dil/>
- Černý, V., & Grofová, K. (2013). *Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity* (1. vyd.). Edika.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Gaudeamus.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele* (4. vyd.). Portál.
- Gurková, E. (2017). *Nemocný a chronické onemocnění: edukace, motivace a opora pacienta*. Grada.
- Hausenblas, O. (2023). Co je a co přináší didaktický potenciál textu. *Kritická gramotnost*, 7, 17. Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. <https://www.datocms-assets.com/58599/1681713775-kriticka-gramotnost-7.pdf>
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006). *Kritické listy* 23. Kritické myšlení, o. p. s. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL23_web.pdf
- Havlíková, H., Klumparová, Š., Košťálová, H., Koubek, P., Kropáčková, J., Mouchová, A., Splavcová, H., & Šlapal, M. (2020). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ* (aktualizované vydání 11/2020). Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/12/Čtenarska_gram_BM_update0221.pdf
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.

- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Krejčířová, D., Nešpor, K., Malá, E., & Koutek, J. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie* (2. vyd.). Portál.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207–236. <https://www.jstor.org/stable/20107388>
- Klumparová, Š. (2020). Ukázka práce v semináři didaktiky literatury. *Kritické listy*, (31), 28–30. Kritické myšlení, o. p. s. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL31_web.pdf
- Kritické myšlení, z. s. (n.d.). *O programu*. <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>
- Krüger, K., & Šafránková, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Šafrán.
- Křivohlavý, J. (1994). *Mít pro co žít*. Návrat domů.
- Kuzmičová, A., Supa, M., Segi Lukavská, J., & Novák, F. (2022). Exploring children's embodied story experiences: A toolkit for research and practice. *Literacy*, 56(3), 288–301. <https://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2023/07/Kuzmicova-Supa-SegiLukavska-Novak-22-OA.pdf>
- Kuzníková, I. (2013). *Psychosociální aspekty zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita v Ostravě. https://projekty.osu.cz/svp/opory/FSS_Kuznikova_Psychosocaspekty.pdf
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Grada.
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/Čtenářská-gramotnost-z-pohledu-ramcových-vzdělávacích-a-školních-programů.pdf>
- Lukavská, J. S. (2017). Dětský implicitní čtenář jako klíč k literatuře pro děti? *Česká literatura*, 65(1), 90–107. <https://www.jstor.org/stable/45117142>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s účinností od 1. 9. 2023). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mocná, D., Peterka, J., & kol. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Paseka.

Nadace The Kellner Family Foundation. (n.d.). *PhDr. Ondřej Hausenblas – člen odborného týmu*. <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/lide/phdr-ondrej-hausenblas-clen-odborneho-tymu>

Pelcák, S. (2021). *Psychologie zdraví a nemoci*. Univerzita Hradec Králové. https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnichstudii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2021/psychologie-zdravi-a-nemoci.pdf

Petrasová, A. (2002). Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR očami učiteľov. *Kritické listy*, (9), 17–19. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

Pugnerová, M., & kol. (2019). *Psychologie*. Grada.

Šen, E. (2021). *Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry*. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(3), 2028–2048. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1308>

Řičan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie* (3. přeprac. vyd.). Portál.

Šafránková, K., & Zadembská, M. (2017). Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a spolupráce knihovníků a učitelů. *Bulletin SKIP*, 26(1). <https://bulletinskip.skipcr.cz/vsechna-cisla/prohlizet-cisla/2017-rocnik-26-cislo-1/program-ctenim-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

Šubrtová, M. (2022). Empatie a symbióza jako nově akcentované hodnoty v současné české literatuře pro děti a mládež. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 10(2), 9–19. <https://www.unipo.sk/public/media/44576/2022-odjl-02.pdf>

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Jihočeská univerzita.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (2., dopl. a přeprac. vyd.). Karolinum.

Vicherková, D., & Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *e-Pedagogium*, 16(3), 15–28. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/03.pdf>

Wildová, R., Koželuhová, E., Ronková, J., Kucharská, A., & Špačková, K. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz>

Zdroje analyzovaných literárních děl

Březinová, I. (2019). *Lentilka pro dědu Edu*. Albatros.

Rožnovská, L. (2021). *Smutno se musí vyšeptat*. Host.

Stehlíková, O. (2022). *Mojenka*. Fraus.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této diplomové práce jsem částečně využila nástroje umělé inteligence, konkrétně aplikaci ChatGPT, a to výhradně pro jazykové formulace, stylistické úpravy textu a generování návrhů odborných formulací. Obsahová část práce, výzkumné šetření i závěry jsou však výsledkem mé vlastní práce a samostatného myšlení. Nástroje umělé inteligence nebyly využity k vytváření podkladových materiálů, interpretaci dat ani k nahrazení odborné literatury.

Všechny použité informace, které vycházejí z odborných zdrojů, jsou řádně citovány v souladu s citační normou.

Seznam příloh

Lekce 1 – Lentilka pro dědu Edu

Příloha 1 – Čtení s předvídáním

Příloha 2 –Pretest a posttest

Příloha 3 – Pracovní list

Lekce 2 – Smutno se musí vyšeptat

Příloha 4 – Text k lekci

Příloha 5 – Vzkaz do peřiny

Příloha 6 – Pracovní list

Příloha 7 – Pretest a posttest

Lekce 3 – Mojenka

Příloha 8 – Text k lekci

Příloha 9 – Dvě tváře Mojenky

Příloha 10 – Čtyřlístek

Příloha 11 – Pretest a posttest

Lekce 4 – Reflektivní lekce

Příloha 12 – Alfabox

Příloha 13 – Pracovní list

Příloha 14 – Exitka

Lekce 1 – Lentilka pro dědu Edu
Příloha 1 – Čtení s předvídáním

Jednou se děda Eda rozhodl, že půjde s Honzíkem nakoupit. Honzík nadšeně souhlasil. Děda Eda nakupuje rád, nakoupili spolu spoustu čokolád a jahodových lízátek. Potom se zastavili u velkého proutěného koše s rohlíky. Děda jeden vzal a opatrně ho položil do nákupevního vozíku. Ká sáhl pro druhý a třetí, čtvrtý, pátý... Maminka kupuje rohlíků obvykle dvanáct. Děda vypadal jako by si s těmi rohlíky hrál. Stavěl je do úhledných hromádek a předkládal je. „Čekáte hosty pane Koudeľko,“ ozvalo se jim náhle za zády. Děda Eda, vyrušený z rovnání rohlíků, vylekaně vzhlédl. „Hmm,“ zabraňl neurčitě a kousek obrátil na Honzika: „Kdo to byl?“ „Přece Máľková, Teda nani!“

3) CO BYLO DÁL?

- 1) Děda už byl starý a trochu nemocný a proto si nepřemýšlel kde má domov. Chlapec dědu objímá a zavedl ho do svého pokoje. Dědka mu vyprávěl proč byl u stadionu. Byl tam protože byl doma sám a slyšelo se mu ale už nenášel cestu zpátky domů.
- 2) Děda Eda ale zapomněl že šel pro další košík a nechal tam Honzu samotného. A chtěl jít domů ale zapomněl kudy se tam má jít. Honza to přišlo nějaké divné, ale řekl si že ještě chvíli počká.
- 3) Děda si chtěl vzít další prašky ale maminka to viděla a dědu zastavila. Honzika bral místo prašků. Maminka souhlasila a koupila dědovi hodně lentilek.

1. Dida Edo si nyamambara iji a lal soaal boyi lli.
Veliye uki je maal mabara doka doctoci mu velle si
u je kasa nyamasi. Tal dida Edo lal doka s Soorikon.
Jamaa sel do doctode a kase de . masel ma
nemi mala madara kintulu a nyajara se
dipoi a loto kumabo shadionu.
2. Dida Edo nyamambara iji a lal soaal boyi lli.
a sel doka doctode doctode doctode boyi mu
doka doctode uki je maal mabara doka doctoci mu
velle si u je kasa nyamasi. Tal dida Edo lal doka s Soorikon.
Jamaa sel do doctode a kase de . masel ma
nemi mala madara kintulu a nyajara se
dipoi a loto kumabo shadionu.
3. Maminka mu roodi nyamambara iji a lal soaal boyi lli.
a sel doka doctode doctode doctode boyi mu
doka doctode uki je maal mabara doka doctoci mu
velle si u je kasa nyamasi. Tal dida Edo lal doka s Soorikon.
Jamaa sel do doctode a kase de . masel ma
nemi mala madara kintulu a nyajara se
dipoi a loto kumabo shadionu.

Příloha 2 – Pretest a posttest

Lentilka pro dědu Edu

Před čtením	Po čtení
Eda dostane lentilku která nikdy mamiš.	Honzík dává dědovi lentilky místo toho protože Eda zapomíná že si lentilky bral.

Lentilka pro dědu Edu

Před čtením	Po čtení
Eda je velmi šťastný, když má lentilky a mamiš že si je nikdy a je pro dědu Edu.	Honzík dává dědovi lentilky, lentilky a Eda si myslí, že si je nikdy, protože má Alzheimerovu chorobu.

Lentilka pro dědu Edu

Před čtením	Po čtení
Adam chce dát dědovi lentilky, ale spadne mu na zem pod křeslo. Adam se sám podívá a objeví, že mu lentilky porušil.	Eda měl Alzheimerovu chorobu a Eda si přiznal dávati lentilky a tak Honzík napadlo mu dávat lentilky.

Příloha 3 – Pracovní list

Pracovní list

Název knihy:

Autor:

- 1) Jakou nemoc si nejprve rodiče mysleli, že děda Eda má?

- 2) Jakou nemoc nakonec měl?

- 3) Jak se tato nemoc u dědy Edy projevovala?

- 4) Proč dával Honzík dědovi Edovi lentilky?

- 5) Vytvoř myšlenkovou mapu na nemoc, kterou děda Eda trpěl.

Pracovní list žákovské řešení

Pracovní list

Název knihy: Lenčinka pro děti Edu

Autor: Ivana Brezinaová

1) Jakou nemoc si nejprve rodiče mysleli, že děda Eda má?

Rodiče si mysleli různou sliniváku.

2) Jakou nemoc nakonec měl?

Nakonec měl Alzheimerovu chorobu.

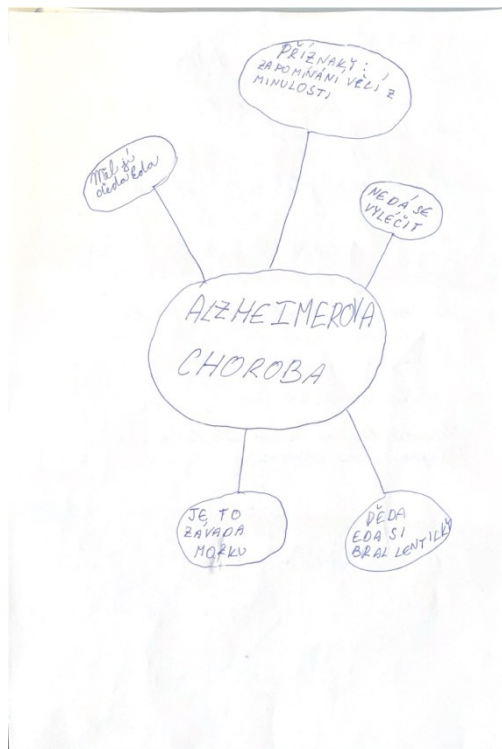
3) Jak se tato nemoc u dědy Edy projevovala?

Nevídal, kdy si má vzít léky.
Zapomínal na domácího.

4) Proč dával Honzík dědovi Edovi lentilky?

Aby se nepřecházel léky.

5) Vytvoř myšlenkovou mapu na nemoc, kterou děda Eda trpěl.



Lekce 2 – Smutno se musí vyšeptat

Příloha 4 – Text k lekci

SMUTNO SE MUSÍ VYŠEPTAT – Lenka Rožnovská

Když to s mámou začalo, Větku ani nenapadlo, kolik smutku bude muset přestát, než všechno bude jako dřív. Měla radový pupík, který varoval před nebezpečím, ale ten večer nezapukalo ani jednou. Místo mummy ji lampičku zhasl Vašek. „Zítřka tě vedu do školy já,“ řekl tše. Věna se chtěla zeptat proč, ale bratr ji předešel: „Úkoly máš? Nepotřebuješ něco podepsat?“ Když odpovídala, že měla jen čtení, Vašek už chtěl zhasnout. Pak poprvé odpověděl na otázku, která ji trápila nejvíce. „Protože má děčko.“ Rychle odešel.

Druhý den pupík nehlásil žádné nebezpečí. Vašek ji vedl do školy a Věna přemýšlela o Dětku. Mámá ho má ráda, stejně jako ona – vždyť je to program pro děti. Pracuje jako ilustrátorka dětských knih, musí vědět, co děti baví. Mámá je slavná ilustrátorka, táta vědec na polární stanici Troll.

Podkrovní jejich domu nebylo skladištěm, byl tam mamčin ateliér. Každý nový obrázek pověšila na modrou skobičku. Věna si dlouho myslela, že je kouzelná – až ji táta vysvětlil, že slouží jako test. Když obraz obstál ve světle kulatého okýnka, mámá spokojeně luska prsty. Když Věna odcházela do školy, houkala: „Mami, užij si Děčko!“ Mámá ležela v houpacíce, oči zavřené. Ani neodpověděla.

Ve škole se Věnce dařilo. „Ty máš jedničky jako já rybičky. Máš jich moc a furt se množí,“ řekla jí kamarádka Mírka, která měla doma akvárium plné pavích oček. Od té doby si Věna ke každé jedničce kreslila tečku – krmení, aby se množily. Hodina utekla jako nic. Obrázek, který kreslila, si schovala. Pověšila ho doma na modrou skobičku. Mámá určitě lusne prsty.

Hezký den ji pokazila esemeska od Vaška. Maminka nepříjde, místo ní ji vyzvedne on. Ale až za dvě hodiny! Celé dvě hodiny v družině, kde už nejsou kamarádky. Taková otrava!

Vašek měl pocit, že se na něj hrnou dospělácké povinnosti. Závídel Věnce její bezstarostnost. Jaro bude těžké, ale až se táta vrátí, společně všechno zvládnou.

Věna vtrhla do domu. „Mami, koukej, co jsem namalovala!“ Ale mámá neležela u malířského stojanu, nýbrž v houpacíce, oči zavřené. Věna do ní drkla. „Mami, spíš?“ Žádná odpověď. „Dívej, obrázek je hezký.“ Maminka se na něj podívala, přikývla a zase zavřela oči. Věnu píchlo v pupík. „Mami? Jsi unavená?“ Nic. Otočila se na Vaška, chtěla se zeptat, co se děje, ale nevěděla jak. Vašek přinesl deku, přikryl mami a pohladil sestru po vlasech. „Pojď na svačinku. Mámka si musí odpočinout.“

Věnce to konečně došlo. Něco se děje a není to nic dobrého. Poslušně šla za bratrem do kuchyně. Bez řeči si vzala chleba s máslem a řechovic, ale po pár soustech se usklíbala. „Fuj, smrdí to! To je spáný pro králíka?“ Vašek protočil oči. „Neznáš řechovic? Sama jsi ji s mámou sázela.“ Věna se otočila k oknu. Na jezdecká s řechovic už zapomněla. Najednou se jí chtělo brečet. Všechno bylo načecháku. Mámá stále spí. Táta je na polární stanici.

Začala psát úkol. U.Ú.Ú. ucho, bzukot. Najednou se jí písmeno U změnilo. Vypadalo jako houpacíka. Houpacíka, ve které mámá pořád spí. Ticho v domě bylo podivné. Nikdy takové nebylo. Ani když se táta balil na výpravu. Musí to zmínit. Překřičl ticho. Vzbudil mámá. Spojí se s tátou. Budou se smát, jako vždycky. Běžela do podkrovní, pěstičky zatřáse. Pěsti jsou štěstí a štěstí je mámá, co se směje.

Jenže mámá stále ležela, schovaná pod dekami. Obrázek netknutý. Zdálo se, že se zmenšuje, jako by ji někdo gumoval ze světa. Měla blýdý obličej. Maminka ztěžka otevřela oči. „Mami, jsi nemocná?“ sáhla ji na čelo. Bylo studené. „Věno, jdi si hrát,“ zašeptala mámá. „Nechci si hrát! Chci se s tebou koukat na Děčko!“ Vašek říkal, že se budeš koukat celý den!“

Vašek se objevil, tvář přísná. Připomínal tátu. Vzal ji za rameno a táhl pryč. „Svačina nedojedená, úkol nedopsaný. To by jako nešlo. Šunajdi to dodělat, jinak bude mazec.“ Jindy by se smála. Co jako za mazec? Věděla, že ji nic neudělá. Ale teď ho nepoznávala. Bratr byl doopravdy dospělák. Ohlédla se po mámě. Nezastala se jí. Oči měla zase zavřené.

Věna vztekla tříska dveřmi a sedla si ke stolu. „Pěsti nejsou štěstí!“ Dopisovala úkol, ale byla našťavaná, a proto v něm měla chyby. Nikdo si jich nevšímal. Nikdo ji nekontroloval. Nikdo ji nepozval k večeri. Nikdo se neptal, jestli už spí. Jako by se ztratila ze světa.

Ležela v posteli. Radar v pupíku nepukal, ale nepohoda zůstala. Cítila zvláštní pocit. Strach? Ne ten, který znala – z lyží, bouřky nebo morčete. Tohle bylo jiné. Vzpomněla si na Krále Lávrnu. Holíč Kukuljín měl tajemství a musel ho někomu říct. Pošeptal ho vrbě. Věna vrbu neměla, ale měla peřinu. Omylem si ji obrátila, zapínání ji tlačilo do brady. Rozepnula knoflíky, peřina vyplázla růžový jazyk. Špatně zapnutý knoflík vytvořil něco zvláštního. Peřina měla ucho.

„Já ti něco řeknu, jo? Ale nesmiš to nikomu prozradit,“ začala šeptat do peřiny. „Mámá je divná. Ani se nepodívala na můj obrázek.“ Vsuovala ho do peřinového ucha. „Teď je tvůj. Můžeš ho prodat. Koupíš si třeba cokoli. Větrník... ale ne řechovicé spáný, to je hnušný.“ Zakručelo jí v břiše. „Vašek říkal, že ho musím sníst... Nebudu... Umřu hladu... A až se táta vrátí, Vašek to schytá.“ Slova se jí pletla, něco ji bolelo. Ale co? Hledala problém tam, kde nebyl. Nedojeď svačina? Zapomněla večere? Jen zástupné potíže. Věděla jen jedno – bratr něco ví, ale nefekne ji to.

Slzy jsou perličky na šůtě. Jedna nikdy nestáčí. Věna plakala do peřinového ucha a nevšímla si, že k ní přišel Vašek. Působil unavený. Také byl smutný. Také cítil zuby strachu. Ale bylo mu osmnáct a dospělí musí nést starosti. „Věno, nebul,“ setřel jí slzy a omluvně se usmál. „Promiň, zapomněl jsem na tebe.“

Věna na něj vyftekla oči. Proč se omlouvá? „Mám toho moc. Až budeš na gymnpu, pochopíš.“ To přece věděla. Vašek chce na medicínu, pořád se učí. Za to se omlouvat nemusí. „To neva,“ špitla. Vašek ji zatahal za nos. „Musíš mít hlad. Pomůžeš mi s topinkama?“ Zavřela hlavou. Nechce se zahřát postele do studené kuchyně. Proč nevěstí maminka? Puklo v pupíku. „Proč nám mámá neudělá večeri? Proč je tak líná?“ Bylo to venku. Vaškovi poklesla ramena. Taky by radši měl jen školu. „Mámka není líná. Má Děčko. Už jsem ti to říkal.“ „Tak ať ho nemá! Prostě vypneme televizi a hotovo!“ Vašek ztuhl. Mámá přece televizi nesleduje. Mluví každý o něčem jiném. „Věno, počkej... nejde o televizi. Mámá má Děčko jako depresi. Tu nevypneš.“ Lup. Lup. Zapraskalo v pupíku. Slovo deprese Věna slyšela. Ale nikdy ji nezajímalo. Najednou ji dělilo. „Mámá má depresi?“ zopakovala. Lekla se toho slova. Vašek přikývl. „Neboj se. Bude to dobré. Mámka si odpočine. Všechno zvládneme.“ Věnce ale zůstaly tři otazníky v očích. Čtená vědět víc. Vašek ji už neodpověděl. Ukončil povídání. „Nepomůžeš? Tak bez večere. Občasný půst nevadí. Nadiabneme se ráno.“ Dal jí pusku na čelo. Peřinu narovnal, zapnul knoflík. Zhasl lampičku a odešel.

Věcnéno spání bylo neklidné. Deprese ji dupala v hlavě jako ježek. Ráno se s trhnutím posadila. Co se jí zdálo? Proč je nešťastná? Vzpomněla si na Vaška a deprese. Máma je v nebezpečí! Vyběhla bosa z pokoje. Učila vlni snídáně. Maminka? Vběhla do kuchyně a zastavila se. Snídání dělal Vašek. Ne máma. „Jdi se umýt. Oblékni se,“ houkl Vašek, aniž by se na ni podíval. Soustředil se na vačku. Věnkou roztrásl chlad, ale neposlechla. Opatrně pootevřela dveře ateliéru. Maminka ležela pod dekami. Byla bílá jako sníh. Věнка maminku políbila. Nic. „Mami, vzbud se! Vstávej!“ tahala ji zpod dek. „Prosím tě, vstávej!“ Máma otevřela oči. „Dobře, Věňo,“ zaseptala. Pak je zase zavřela. Věнка zůstala rozpatčená stát. „Co tu děláš? Nech mamku spát!“ ozvalo se za ní. Vašek ji chytil za ruku a silně zmákl. „Chtěla jsem ji... uzdravit.“ Vašek se usklíbil. Tak by ji jistě rád uzdravil. Kdyby věděl jak, ale nevěděl. Odvedl ji zpátky do pokoje. „Oblékni se a přijď na snídání.“ Věнка přikývla. Svět byl černobílý. Jen Vašek zářil modře, jako modrá skobčička. Skobčička, co drží obrázky na stěně. Věнка byla obrázek a Vašek byl skobčička, potřebovali se. Snídání se nepovedla. Věнка spolkla sousto a zapila ho pomerančovým džusem. „Blivajz,“ přiznal Vašek. „Po obědě cukrárna. Spravíme si chuť.“ Věнка mu skočila kolem krku. „Půjde i máma?“ Vašek znejistěl. „Možná... uvidíme.“ „Ty dnes nemáš školu?“ Vašek zmlkl. Nechtěl říkat pravdu, že dnes prostě nešel, že se tátův návrat odkládá, že internetové spojení s ním nefunguje, že máma odmítá jít, že on už neví, co dál.

Ve škole bylo smutno. Z opraveného úkolu dostala Věнка trojku. Věnce se v hlavě usadilo mračno. Máma. Může ji říct o trojce? Ne. Chee ji říkat jen hezké věci, aby se smála. S trojkou za ní nemůže. Oči se jí zalily slzami. „Nebře. Na jednu trojku máš deset jedniček,“ chlácholila ji kamarádka Mirka. Pak se usmála. „Dám ti žabu.“ Vzala razítko a obtskla ho do Věnciny dlaně. „Libí?“ Věнка se usmála a smutek byl zažehnán.

Odpoledne seděli sourozenci Věclavíkovi v cukrárně. Vašek pobaveně sledoval Věňku, která se pouštěla už do třetího zákusku. „Zpomal, padá to do tebe jako mince do studny. Vždyť jsi měla oběd!“ divil se. „Měla, ale špenát se nepočítá,“ odpověděla s plnou pusou. Vašek musel souhlasit, sám skoukl špenát nikdy nejedl. „Neměla jsi svačtinu, co? Chudinko, hlady tě umorím.“ „To neřeš, Mirka měla dvě jablka, tak mi jedno dala.“ Pravda byla jiná. Mirčina maminka jablíčko rozpůlla. Věнка od rána jedla jen půl jablka, obědu moc nedala, takže teď potřebovala žaludek doplnit.

Vašek viděl, že má sestra dobrou náladu. Poslední dobou se mu zdála smutná. Možná ji spravily náladu zákusky. Napadlo ho, že i mámě by pomohl cukr. Vstal a koupil dva větrníky. „Cos mi koupil?“ vyzvídala Věнка, nepořádně si olízala prsty od krému. „Tobě nic, ať z tebe není sud kulař.“ „Větrníky jsou pro mámu. A na, utři si se, šmudlino.“ Věнка se zastyděla. Na mámu nepomyslela. Utřela si ruce papírovým kapesníkem. „Máma už nemá Děčko? Už je zase normální?“ Vašek zavrtl hlavou. „Ještě ji není moc dobře. Ale už vim, z čeho ty deprese má. Mlžou za to trollové.“ Věнка překvapeně otevřela pusou. „Trollové?“ nechápala. „To jako vědci z tátovy stanice? Proč by mámě ubližovali?“ Vašek se pousmál. Myslel si, že Věнка ví, kdo trollové jsou. „Trollové nejsou lidé z tátovy stanice. Ta se po nich jen jmenuje, protože skály kolem připomínají trolli zuby. Trollové jsou velcí obři, nebo naopak mali škřítci. V každém případě jsou zlí a lidem škodí.“ „Jak se k mámě dostali? Kdybychom měli doma obra nebo škřítka, určitě bych o tom věděla.“ Vašek pochyboval, že by se bez prohledání domu spokojila. Bude ji muset vysvětlit, že mámini trollové nejsou z báji, ale ze světa počítačů.

Vyšli z cukrárny a Vašek chytil sestru za ruku, aby mu neutekla. „Viš, co je trolling?“ Věнка zavrtěla hlavou. „V přirodě to znamená lovení, odchytávání. Ale na internetu je to pomlouvání. Trollí někdo, kdo schválně píše lži, aby druhého očemnil. A to se stalo mámě.“

Jakmile Věнка vběhla do ateliéru, její radost zmizela. Maminka už neležela v houpacíce, seděla schoulená v koutě a upírala oči na prázdnou modrou skobu. Neslyšela, že někdo přišel. Věнка si k ní sedla a zadívala se stejným směrem. Co tam máma vidí? Zlobí se, že skobčička neochránila její obrázky?

Vašek posbíral listí a znovu ho svázal do kytičky. Podal ji Věnce. „Na, Věňo, něco jsi mamince přinesla...“ Věнка zamítavě zakroutila hlavou. Už jí nechtěla dávat obyčejné listy. Chtěla přijít na to, co máma vidí na té skobčičce. Vašek tedy pověsil kytičku sám. „To je pro tebe, mami. Obrázek je jako živý. Jmenuje se Podzimní udávání, vidíš, Věňo?“ snažil se o vtip. Ale maminka i Věнка mlčely. Vašek se k sestře sklonil a pošeptal jí. „Věňo, mluv na mámu, vyprávěj. Řekni jí o tátovi, že volal, ano?“ Věнка přikývla. Přisunula se k mámě blíž. Cítila její teplo. Pozorovala zavěšené listy. Něco jí připomínaly... ale co? Vašek šel do kuchyně uvařit čaj. Teplý čaj jim udělá dobře. Snad se Věнка rozmluví. Otevřela dlaň se žabičkou a začala potichu vyprávět. „Dostala jsem z úkolu trojkovou krákoru. Táta už to ví, telefonovali jsme spolu, má se dobře, pozdravuje tě.“ Pohlédla na maminku. Nic. „Trošku jsem plakala, ale jenom trošku, fakt mami, neboj. Bylo mi to líto, ale Mirka mi natiskla žabičku. Podívej. Kvák, kvák.“ Rozevřela dlaň mámě před očima. „Když bude krákoru chtít všechny jedničky vyzobat, žabička udělá kvák kvák a zažene ji. Viš co, mami?“ Věнка dostala nápad. Chytila máminčinu ruku a začala do ní kreslit neviditelnou žabu. „Taky potřebuješ žabku. Zakváká a trollové utečou, nebo je chytí na jazyk a spolknou.“ Maminka mlčela.

Vašek přinesl konvici čaje, hrníčky a talířek s větrníkem. „Moc teplo tu není. Dáme si čaj.“ Podal mamince hrnek. Nic. Věнка jí ho vzala a vmáčkla se k ní na klín. „Hm. Ten se Vaškovi povedl...“ olízla si rty. „Jinak je v kuchyni pěkně břídlí, ale ten čaj...“ Maminka se napila. Vašek si oddechl. Jen tak dál, Věňo. Pak Věňka stejnou komedii sehrála s větrníkem. Povídala, uždíbovala kousky a vkládala je mámě do úst. Maminka měla od krému bílé vousy jako Mikuláš. „Měla by ses umýt, mami. Trochu jsem tě pomatlala.“ Vašek toho využil. „Pojď, pomůžu ti do koupelny.“ Maminka zavrtěla hlavou. Tak aspoň donesl mokrou utěrku a oťel jí tvář. Věнка si říkala, že je maminka jako miminko. Přišťe jí dají bryndáček.

Vašek je přikryl perinou. „Ať je vám teplo, holky.“ Mrkl na Věňku. Rozuměla – musí u mámy zůstat. Vašek odešel objednat terapii. Maminka s Věnkou dál mlčky hleděly na modrou skobu. Najednou Věňka spatřila stín. Troll! „Mami, vidíš ho? Skrývá se za mojí kytkou. Pšt... já ho chytím a zničím!“ Tíse se připlížila, pak vyskočila a strhla listy. „Mám tě! Pryč s tebou!“ Vyšplhala na tátovu pozorovatelnu, otevřela střešní okno a rozpáhla ruku. „Mazej pryč, zloděšku! Javorovi dráčí, odnese ho zpátky do Norska!“ Vitr strhl listy ze střechy. Věňka zavřela okno a zachumlala se zpět. „Hotovo, mami. Už se neboj. Už nebud’ smutná. Troll je pryč.“ Maminka netušila, o čem Věňka mluví. Ale její blízkost jí dělala dobře. Kdyby byla zdravá, určitě by si s ní začala vymýšlet dobrodružství listových dráčků. Možná by je i začala malovat. Ale její fantazie spala. Věňka si toho všimla. Sáhla pod perinu a vytáhla obrázek, který tam včera schovala. Pak rozeprula knoflíky na povlaku a zapnula je do špatné dirky. „Mami, věděla jsi, že má peřina ucho?“ Maminka mlčky přikývla. Věňka se k němu přitúlila a zašeptala: „Smutno se musí vyšeptat.“ Maminka mlčela, ale v očích se jí típly slzy. Věňka se přitúlila a usnula.

Ráno je Vašek našel objaté. Na modré skobě visela jejich společná fotografie. Maminka ji dlouho pozorovala. Pak se zhluboka nadechla, ztěžka vstala a sešla do kuchyně, aby dala vařit vodu na ranní čaj a kávu.

„Očemnil? To jako natfel černou barvou?“ „To se jen říká. Když někoho pomlouváš, očemňuješ ho.“ „A proč naši maminku trollové očemňují?“ „Nevim, asi ze závisť. Doteď její ilustrace každý chválil. Ale poslední knížka se asi moc nepovedla. Nebo... Prostě nějáci hlupáci máminu práci pomluvili a ona se z toho zhroutila.“

Věňka rychle přemýšlela. To byla ta knížka s čarodějnicí, které se bála. Když jí to řekla, máma byla potěšená, že obrázky vzbuzují emoce. Ale určitě by je do knížky nedávala, kdyby neprošly testem modré skobčičky. „Co teď budeme dělat? Jak ty trolly vyženeme?“ „Nijak. Nesmime jim odpovídat. Když zjistí, že na ně kašlem, přestanou mít o mámu zájem a půjdou trollit někoho jiného.“ Věňka se mračila. V pohádkách je zlo vždycky potrestáno. „Já bych jim chtěla dát do čumáku. Tak, a tak bych je bouchla.“ Boxovala do vzduchu. Vašek tomu rozuměl. I on by to nejraději řešil pěstmi. Jenomže trollové se schovávají za slova. „Věňko, zlo se jim vrátí jinak. Teď musíme pomoci mámě. Pomůžeme ji, vid’?“ Věňka přikývla.

Věňka chtěla pro mámu udělat něco hezkého. Natrhat kopretiny! Ale v říjnu nekvetou. Ke konci října skoro nic nekvetne. Když nejsou květiny, udělá kytičky z listů. Javorové listy jsou nádherné!

Cestou z cukrárny Vaškovi v kapse zarzvonil mobil. Táta! Okamžitě přijal hovor. „Ahoj tatí! Nemůžu se ti dovolat!“ „Nazdar Vašku. Promiň. Tady je hrozná Sibiř, zamrzává technika. Co se děje?“ „Máma má těžkou depresi. Neji, nemluví, jen leží. Nevim si rady. Nemůžes se vrátit?“ Ticho. Vašek se polekal. „Tatí? Slyšíš mě?“ „Slyším. Klid. Mohu přijet dřív, ale potrvá to. Mamince musíme pomoci hned.“ „Jak? Nevím jak. Já se bojím, aby neumřela...“ zoufale vyhrkl Vašek. „Vašku, uklidni se. Jestli se zhroutíš ty, Věňka bude úplně v háji.“ Tátův pevný hlas mu dodal sílu. Jasně že to zvládne. Chce být lékařem. „Mamka už podobnou situaci zažila. Chodila k doktorce Koutecké. Zavolej ji a mámu objednej.“ „Jasně. Objednat mámu ke Koutecké,“ opakoval Vašek. „Viš, proč do toho spadla?“ „Pomluvili ji na internetu.“ „A Věňka? Vi, že je máma nemocná?“ „Napůl. Chápe to po svém.“ „Musíte na mámu mluvit. Nech ji samotnou co nejmeně. A hlavně ji dostah k doktorce. Platí?“ „Jo. Platí. Nějak ji tam dostanu.“

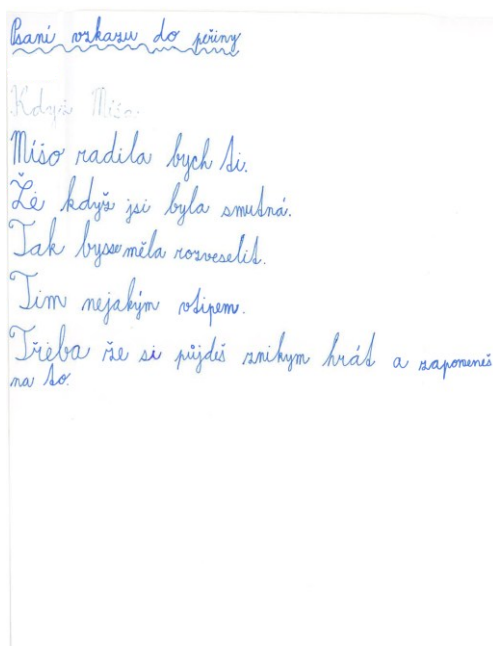
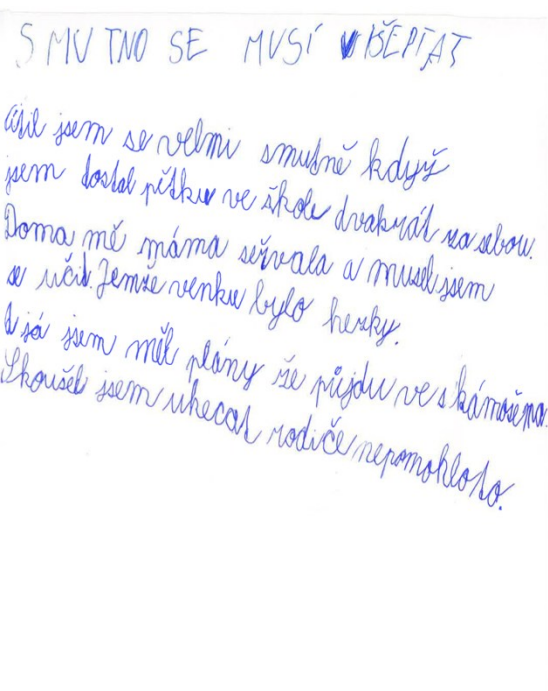
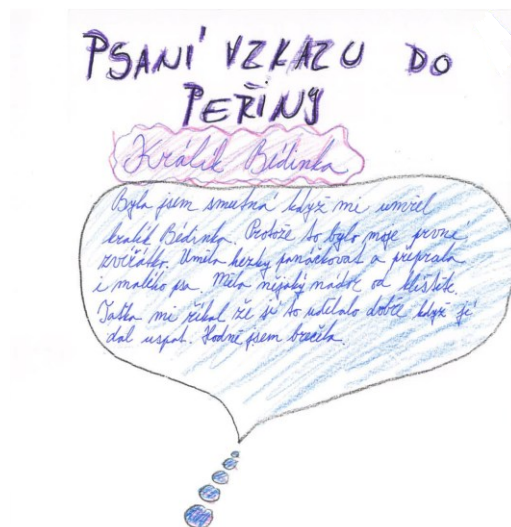
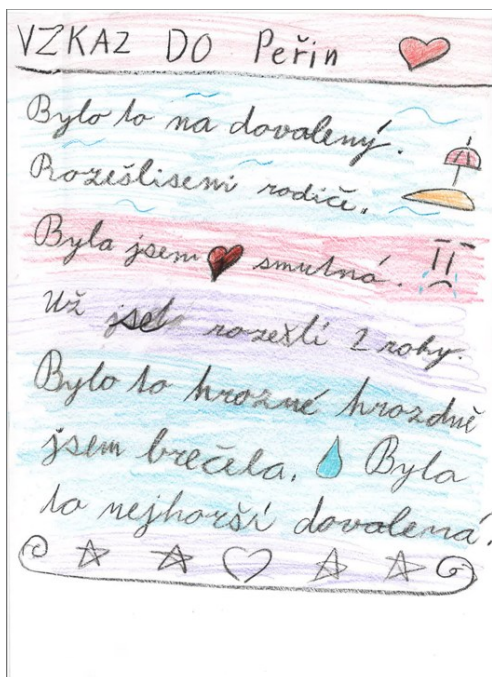
Věňka přiběhla. „To je táta? Dej mi ho!“ Vašek jí podal mobil. „Ahoj cáčorko, jak se daří?“ „Dnes blbě, pak dobře! Máám kytičky! Chceš ji?“ „Vyfoť a pošli,“ usmál se táta. Pak se rozloučil a Vaškovi řekl: „Vašku, mamka si musí uvědomit, že vy dva jste pro ni víc než jakékoli ilustrace. Připomeňte ji to.“ Vašek přikývl. „Díky, tatí. A vrať se co nejdřív.“ „Vrátím. Drž se, chlače!“ Vašek semkl rty a soustředil se. Udělá všechno, co mu táta poradil.

Z rozvažování ho vytrhla Věňka. Pod stromem vyvažovala javorové listy do výšky. „Vyfoť mě! Uděláme, jako že listí prší.“ Vašek ji mobilem zachytil, když měla přivřeně oči a šťastně se usmívala. Měla mámin úsměv. Kéž by se zase začala usmívat i maminka...

„Pojď, Věňo, uděláme si společné selfíčko, chceš?“ Samozřejmě chtěla. Vyhodila do nebes další várku listů a cvak. Slunce jim ozářilo tváře. „Pošli je tat’kovi, hned je pošli, aby mu nebylo líto, že neviděl naše zlaté javory.“ „Až doma, Věňo, pošlu mu je pak mailem, v počítači budou hezčí. A pojď už. Maminka bude z tvých listů nadšená.“ „Jo? Myslíš?“ usmála se Věňka, popadla svou kytičku a běžela za mámu.

Vašek šel hned za ní. Doufal, že maminku aspoň trochu probere. Nemusi moc. Jen tolik, aby jedla a souhlasila s terapií. Kdyby se to povedlo, jeho tíha by byla hned lehčí. Ale záznaky na počátek neexistují.

Příloha 5 – Vzkaz do peřiny



Příloha 6 – Pracovní list

SMUTNO SE MUŠÍ VYŠEPTAT – Lenka Rožnovská

1. Kdo, co, proč?

Doplň chybějící slova do vět podle příběhu.

- Věнка se snažila maminku _____, ale ta jen mlčela.
- Vašek měl na starosti nejen školu, ale také _____.
- Maminka měla _____ a nemohla se o děti starat.
- Věнка si myslela, že mamince ublížili _____.
- Věнка na peřině objevila _____, do kterého šeptala své starosti.
- Vašek věřil, že mámě pomůže návštěva u _____.

2. Kouzelná skobíčka – Co by sis přál/a?

V příběhu má modrá skobíčka zvláštní význam. Představ si, že skobíčka umí plnit přání.

Napiš, jaké přání by sis pověšil/a na skobíčku.

.....

3. Trollové v našem světě

Věнка si myslela, že mamince ublížili trollové. Ve skutečnosti šlo o lidi, kteří ji pomluvili na internetu.

Napiš, jaká slova bys řekl/a někomu, kdo se stal terčem posměchu nebo pomluv.

.....

4. Jaký je rozdíl mezi SMUTKEM a DEPRESÍ?

Smutek a deprese nejsou to samé.

Zkus vysvětlit, jaký je mezi nimi rozdíl.

Smutek je:

.....

Deprese je:

.....

SMUTNO SE MUŠÍ VYŠEPTAT – Lenka Rožnovská

1. Kdo, co, proč?

Doplň chybějící slova do vět podle příběhu.

- Věнка se snažila maminku rehabilitovat, ale ta jen mlčela.
- Vašek měl na starosti nejen školu, ale také výzkum.
- Maminka měla hlava a nemohla se o děti starat.
- Věнка si myslela, že mamince ublížili diaboli ztracení.
- Věнка na peřině objevila ucho, do kterého šeptala své starosti.
- Vašek věřil, že mámě pomůže návštěva u kněze.

2. Kouzelná skobíčka – Co by sis přál/a?

V příběhu má modrá skobíčka zvláštní význam. Představ si, že skobíčka umí plnit přání.

Napiš, jaké přání by sis pověšil/a na skobíčku.

chtěla bych přání

3. Trollové v našem světě

Věнка si myslela, že mamince ublížili trollové. Ve skutečnosti šlo o lidi, kteří ji pomluvili na internetu.

Napiš, jaká slova bys řekl/a někomu, kdo se stal terčem posměchu nebo pomluv.

na internetu je někdo a to se na to může mluvit

4. Jaký je rozdíl mezi SMUTKEM a DEPRESÍ?

Smutek a deprese nejsou to samé.

Zkus vysvětlit, jaký je mezi nimi rozdíl.

Smutek je:

pláč a slzy když máš smutek umíš

Deprese je:

mezi deprezí a smutkem je rozdíl a je dlouhodobé

Příloha 7 – Pretest a posttest

Před čtením	Po čtení
Jeto nemoc že se něčeho bojí?	Deprese je dlouhá doba.
Před čtením	Po čtení
Deprese je pocit když jsi přelom smutku nebo si něco vyčkáš.	Takže se s tím dělá a lidi se s terapeutem.
Před čtením	Po čtení
Deprese je se slzy když přechází hodně smutný	~~Deprese je se~~ ~~slzy když přechází~~ Deprese je úzkost když má dlouho
Před čtením	Po čtení
je smutná a spí slabo	je dlouhá dlouhá den nebo týden a musí se s terapeutem nebo prášky

Lekce 3 – Mojenka

Příloha 8 – Text k lekci

MOJENKA – Olga Stehlíková

Jmenuju se Magdaléna, ale maminka mi říká Mojenka. Žiju s mámou a tátou ve Vonoklasech kousek od Prahy, ale radši říkám, že jsem z vesnice. Nemám sourozence, a i když to někdy může být otrava, mám svůj pokojíček, tajemství a svoje tiché místo v lese. Maminka je přírodovědkyně, má černé vlasy, zelené oči a voní jako klasy v létě. Je krásná a chytrá, ví úplně všechno o lese a zvířatech. Nejradši má stromy. Já mám zase ráda zvířata, kreslím si je a píšu si seznamy. Fascinující mě černobilá zvířata, třeba panda, vlk, tapír, ale i třeba obvyčejnej jezevec. Nejvíce ale miluju moře – hlavně velryby. Mám ráda les. Vůně, mech, kapradiny, zvuky ptáků, zaječří bobky, stopy. Každá zelená má pro mě svůj název. A nejvíce mě zajímá, jak žijou divoká zvířata.

Akorát teď je doma něco jinak. Táta a máma se přestali smát. Myslela jsem, že jsem něco provedla, ale ne. Táta se nadechne a řekne: „Madlenko, máma je nemocná.“ Půjdu na operaci, říká máma, a ukazuje mi knížku – *Lexikon* lesa. Je tam úplně všechno o přírodě. Listuju v něm a dělám, že se soustředím. Jenže vím, že knížka mě má jen uklidnit. Maminka říká, že to není nic vážného. Ale táta se pořád dívá na jednu stránku a máma mě houpá na klíně. Je tam ticho. A já si přeju, aby to vážné nic nebylo.

Babička se objevila jako překvapení, ale nikdo mi nic neřekl.

Táta jen vydechl: „Dobře, je to pryč.“ Když jsem se ptala, co všechno, řekl, že to maminka řekne sama. Že je po operaci a má si odpočinout. Pak otevřel lahev s něčím tmavým, co vonělo jako shnilý dřevo se skořicí. Nalil sobě i babičce a pronesl nové slovo – frtana. Prý fernet. Mně to smrdělo a vadilo mi, že mi zase nic nevysvětlil. Babička navrhla, že uděláme lívance. Chytila mě kolem ramen, jako bych nic neřekla. Lívance byly výborný, s borůvkovou marmeládou a zakysanou smetanou. Táta jich snědl aspoň patnáct, ale pak mě přemohla myšlenka, co to vlastně znamená – co je to „pryč“? Znamená to, že bude všechno jako dřív? Bude máma chodit na výpravu do přírody? Budeme sbírat houby, procházet Norsko a Švédsko? Ukazovat si novinky na zahradě, hledat zvířata v knížkách, poslouchat audioknížky? Bude se mnou, kreslit si, odpovídat mi na otázky?

Ráno je sobota a po tý noci, kdy jsem nemohla vůbec spát, si smím dopoledne přispát. Z postele vylezu až v deset hodin, táta nikde. Na stole leží vzak na mastných papírků s nějakýma tátovějma poznámkama k seznamu povinný čtyry pro jeho žáky:

zbavilo.“
„Bolí to? To přece musí strašně bolet!“

„Co myslíš — ta chemoterapie? Ta asi nebolí, to teče taková látka do žily a pak je člověku špatně a někdy i zvrací. Ale třeba mi tak zle nebude. A nebudu ani muset během léčby ležet pořád v nemocnici, budu hodné doma.“
„To je skvělý, mami! Takže až přijde ze školy, tak ty už budeš doma?“
„No, spíš budu ještě pořád doma.“
„To se hrozně těším! Budeš se mnou chodit do lesa! Vezmem si *Lexikon* a budeš mi to všechno ukazovat, jo?“
„Tak dobře, Mojenčko, uděláme to takhle.“
„To je skvělý, mami!“ obejmou zase maminku, ale už jí tolik netisknu. Dobře vím, že na tom léčení není nic skvělého, dojde mi, že maminka letos přednášet nebude a že možná kvůli tý léčbě i přijde o práci. Napadne mě, že nebude moct běžet venku jako vždycky, že nebudou žádný podzimní stopačky v lese, že nebudou výlety do neznámých brdských míst, že se letos možná nedostane ani na ty dva vodopádky na potoce. Ale chci vypadat vesele a bezstarostně.
„Všechno bude dobré, uvidíš.“

Ráno budí maminka Mojenku do školy, ale Mojenka nechce vstávat – je jí špatně, má teplotu a chce zůstat doma. Maminka ji ale nemůže vzít s sebou, protože jde do nemocnice. Mojenka je smutná, že s ní nemůže jít, a zároveň ví, že do školy stejně musí – dnes totiž učí Maňášová, kterou nemá ráda. Ve škole paní učitelka Maňášová zadává referát o členovcích. Mojenka se přihlásí s odpovědí, ale paní učitelka ji opravuje a tvrdí, že koryši nejsou správní členovci. Mojenka se cítí ponižená a rozčilená. Učitelka jí pak zadá téma referátu – rak. „Tak mi přineseš referát o rakovi!“ řekne učitelka a rovnou to zapíše. Mojenka je uražená, že má dělat referát právě o rakovi, a myslí si, že to učitelka řekla schválně, protože ví o její mamince a její nemoci. Později Mojenka opravdu připravuje přednášku o raku, ale rozhodne se, že do školy nepůjde a místo toho uteče do lesa.

Později k nám o goledných začalo přijíždět auto s nápisem *Cesta domů*, před domem z něj vystoupila paní v dlouhých šatech s dlouhýma šedýma vlasyma, měla jsem pocit, že je na ní úplně všechno dlouhý a vlaje to, měla taky dlouhý prsty a dlouhou tašku plnou pomůcek, ze kterých jsem žádnou neviděla, byl to určitě tašný kufřík nebo brašna plná lektvarů a kouzel, tak jsem si to aspoň představovala, jak se jí to v tý tašce mele a kovové se to tam leskne a jak tam má určité knížku zařkadet a možná i tu tinkturu z naší půdy, a když Dlouhá paní odcházela, tak maminka šťastně spala plná zvláštní úlevy. Babička tu paní vždycky nadšeně vítala, protože tohle, tohle to auto mamince přiváželo. Úlevu. Ta

Šli jsme s babičkou do nemocnice za maminkou, v lednici máš snídani a udělej si čaj. Do oběda budem zpátky, táta máta krvavě hnát.
Tak fajn, mohli jste na mě teda počkat, už jsem maminku neviděla dva dny a patnáct hodin a hrozně se mi stejská. Ale třeba to udělali schválně, že se ráno tak potichu vytratili, aby mě nemuseli brát do tý nemocnice s sebou. Nemocnice: nemoci nic. Zkoušela jsem mámě volat, i když mi to táta zakázal, abych ji nerušila, ale beztak měla vygnete mobil. Asi to tam nesmí mít zapnutý.

Pak jsem uslyšela hluk ze zádveří a byla to babička s tátou a vypadali jako po flámu, kterej si teda asi vážně protáhli až do noci, ale usmívali se a vypadali, že se jim ulevilo a že s mámou byl dobřej, když ještě spolu taky netancovali.
„Tak už mi to řeknete, nebo si to mám hledat v *Lexikonu*?“
„Majdi, zítřka půjdeš do nemocnice s něma, jo? Máma ti to chce říct sama. A jdi si dělat úkoly, neříkej, že žádný nemáš.“
A takhle je to dvýky. Když mě chtějí nějak odmaznout, tak mě pošlou dělat si úkoly. „Fajn. Beru si matiku do lesa.“
„Ona chodí Magdalénka sama do lesa?“ zvedne obočí babička.
„Jo, chodí. Magdalénka,“ praskla jsem dvějma s učebnicí a sešitem pod paží a utíkala jsem přes pole.

„Mojenko moje!“ volá maminka z nemocniční postele. Vběhnu jí do náruče plnou silou. Trošku hekne, obličej má nějaký menší a užší.
„Promiň, mami,“ zastydím se, ale ona mě obejmě a má u toho temný kruhy pod očima a šedou barvu ve tváři. Babička s tátou nás nechají o samotě.
„Pojd, jindro,“ mrkne na tátů babička, „dáme si to vynikající káfe z automatu v přímězi.“
„Mami? Jak je ti, mami?“ můžu se konečně zeptat. „Už byste mohli říct pravdu. Nejsem malá!“ Maminka se usměje.
„Pamatuješ, jak jsem ti vyprávěla o hálkách? O těch výrůstcích na stromech?“ nadechne se zdlouhavě a začíná hodně pomalu a opatrně.
„Jo, jsou v nich larvy řůznejch hmyzů. Nebo roztočí,“ přikývnu, „že jako říkala.“
„Jo. A taky existuje taková stromová nemoc, můžeš jí mít všechny dřeviny. Rostou jim z kůry takové nádory. Ty nádory mají i svá jména, třeba kap nebo suveš.“
„To zní spíš jako nějakéj čarodějný zaříkadadlo.“
„Zní. Některé břízy, olše a duby právě takhle onemocněj. I třeba prəsák. No, a já jsem taky takhle nemocná.“
„Rostou ti někde nějaký hnusný háčky, nebo co?“
„Dá se to tak říct. Jedna háčka mi v těle vyrostla a museli ji odstranit v nemocnici. Teď už to bude dobré, ale i když se žádná háčka nepučí, to se těžko pozná, a bude se muset ještě hodně léčit. Budu sem chodit na chemoterapii, což je něco jako když se larvy z těch hálek musí vyhnat z těla. A pak mě čeká ozařování. To je, když se ty háčky ještě pokoušejí spálit. Aby už tam nevznikly znovu. Aby se jí tělo úplně

Dlouhá paní si s babičkou vážně porozuměla, je možný, že byly stejné starý, třeba. Někdy se i držela, a když maminku obstarala, tak ještě zůstala na káfe, to se vždycky s babičkou zavřely v kuchyni a ta Dlouhá paní jakýmkým hlasem něco naléhavě a dlouze povídala, někdy jsem přes dveře slyšela, jak babička pláče, a trhalo mi to srdce.

Maminka prospala celý odpoledne, jedno za druhým, postupně spala celý dny. Občas se maminka probudila, to jsem si k ní vlezla do pelišku a povídal jsem si. Tak strašně mi maminka chyběla, a přitom ležela o pár metrů vedle, doma, u nás, byla doma víc než kdykoli předtím.

Když přišla zima a blížily se Vánoce, všechno bylo jiné než dřív. Mojenka sice slyšela jen kousek rozhovoru mezi babičkou a tátou, ale to slovo v ní zůstalo – „poslední“. Poslední Vánoce. Nevěděla jistě, jestli to zaslechla správně, ale babička to říkala dost jasně, i když to bylo potichu. Mojenka si chtěla myslet, že to není pravda, ale uvnitř cítila, že tyhle svátky budou jiné.

Na Štědrý den seděla maminka otočená zády a Mojenka si nebyla jistá, jestli jí vůbec vnímá. Najednou dostala krabici. V ní byla kočka. Živá. Nečekaná. Bílá s mourovatým a zrzavým zbarvením, hned vyskákala ven a začala škrábat ozdobu na stroměčku. A pak se po tom stroměčku vyšplhala tak vysoko, že ho skoro celý převrátila. Nikdy žádná domácí zvíře neměla. A maminka ho taky nikdy nechtěla. Přesto tu ta kočka byla. Mojenka ji nejdřív skoro neviděla, jak seděla tiše, otočená zády, ale nakonec se otočila, podívala se a dala jí jméno: Kočka Mojenka. Kočka jako křestní jméno, Mojenka jako příjmení. A začala s ní trávit čas na zahradě, kde kočka lovila myši, občas přinesla ptáčka, hrobařika nebo i něco většího. Doma ale nesměla být – babička kočky neměla ráda a táta taky ne. Druhý dárek přišel v podobě barevného papíru. Na něm bylo napsáno mamčíným písmem: „Výlet s pozorováním velryb, Husavík, Island, Jindřich a Majda.“ Uvnitř obálky byly dvě letenky. Nikdo o tom moc nemluvil, ale bylo jasné, že je to výjimečný dárek.

K Vánocům dostala dárek i maminka – paruku z pravých vlasů. Mojenka a její kamarád se rozhodli, že své vlasy darují, aby se mohla vyrobit.

Příloha 9 – Dvě tváře Mojenky

Pracovní list – Dvě tváře Mojenky

Přečetli jsme si ukázkou z knihy Mojenka od Olgy Stehlíkové. Mojenka prožívá náročné období – její maminka je vážně nemocná. Zkus se zamyslet nad tím, co všechno Mojenka v příběhu cítí a co jí pomáhá.

1. Úkol: Rozděl papír na dvě poloviny. Do každé části zapisuj nebo kresli.
2. Na levou stranu: Co Mojenku tíží – co ji bolí, čeho se bojí, co jí vadí.
3. Na pravou stranu: Co Mojence pomáhá – kdo nebo co jí dává sílu, co jí dělá radost.

CO MOJENKU TÍŽÍ	CO MOJENCE POMÁHÁ
Mojenku tíží maminkiny nemoci. Tíží ji když ji paní učitelka dala prezentaci o rakovině.	pomáhá jí chodit do lesa. vidět maminku. Sled se b. mamce. 

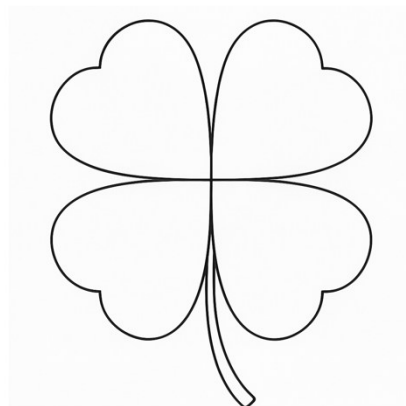
Pracovní list – Dvě tváře Mojenky

Přečetli jsme si ukázkou z knihy Mojenka od Olgy Stehlíkové. Mojenka prožívá náročné období – její maminka je vážně nemocná. Zkus se zamyslet nad tím, co všechno Mojenka v příběhu cítí a co jí pomáhá.

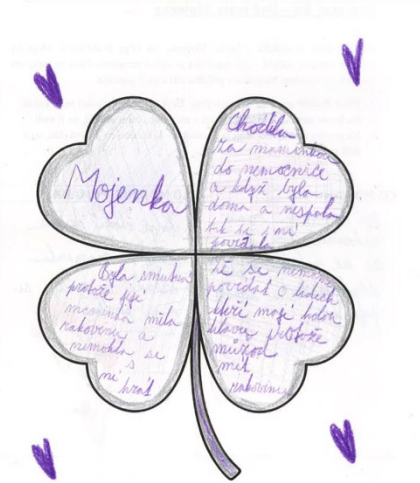
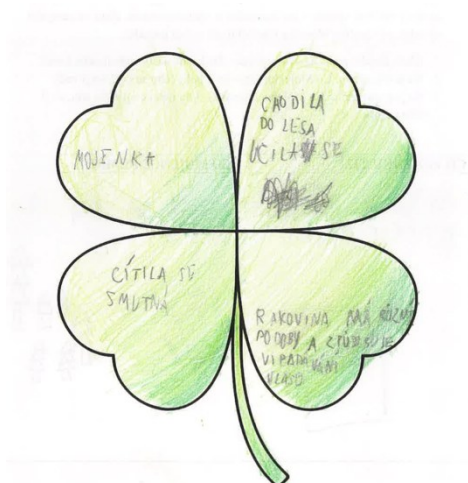
1. Úkol: Rozděl papír na dvě poloviny. Do každé části zapisuj nebo kresli.
2. Na levou stranu: Co Mojenku tíží – co ji bolí, čeho se bojí, co jí vadí.
3. Na pravou stranu: Co Mojence pomáhá – kdo nebo co jí dává sílu, co jí dělá radost.

CO MOJENKU TÍŽÍ	CO MOJENCE POMÁHÁ
Mojenku tíží že rodina dostal do lesa a chvilu jí nechce říct co mamince říká. Je to se jí mamince.	

Příloha 10 – Čtyřlístek



Žákovské práce



Příloha 11 – Pretest a posttest

Před čtením	Po čtení
Mojinka je holčička která má nematou maminku a s učením je smíšená.	Rakovina je nemoc která má mnoho málo v sobě. Sou maminkou která Mojinky maminka.

Před čtením	Po čtení
Mojinka má nematou maminku a s učením je smíšená.	Rakovina je nemoc která má mnoho málo v sobě. Sou maminkou která Mojinky maminka.

Před čtením	Po čtení
OLCE KTERÁ SE STRÁČÍ	OLCE NEMOC OPERAČNÍ ZAROVNÁNÍ MŮŽE O NE MOC VIT JEN TAK ZMÍŠKAT NÍČ

Před čtením	Po čtení
Holčička která utekla z domova.	Nemoc kterou nakažlivě může přenášet: vypadá v ní starší, je to špatně <u>svůj laskavý předmět.</u>

Lekce 4 – Reflektivní lekce

Příloha 12 – Alfabox

ALFABOX

Jméno: _____

A ALZHEIMER TOLA CHOROBA	B BRÁTR	C CUKRÁRNA Dělov	D DĚDA Děto
E EDA	F FACEBOOK	G GROUNDO GENY	H HONZÍK
I ISLAND INTERNET ILUSTACE	J JAN	K KOPELNA	L LENTICKA Ležky
M MAJINKA Mojinka	N NEMOCNICE NADOR	O OBKOD	P PARUKA Blacie
R, Ř RAKOVINA Rohly	S, Š SROUČKA Sousedka	T TATA	U ÚKOL
V VĚRYBA VANOCE	X, Y XERAT	Z, Ž ŽIDLE	

ALFABOX

Jméno: _____

A ALZHEIMER ARNOST	B BRÁCHA	C CUKRÁRNA CESTA	D DĚDA DETO
E EDA	F FACEBOOK	G GROUNDO GENY	H HONZÍK
I ISLAND INTERNET KOSTACE	J JAN	K KOPELNA	L LENTICKA Ležky
M MAJINKA Mojinka	N NEMOC	O OBKOD	P PARUKA Blacie
R, Ř RAKOVINA Rohly	S, Š SROUČKA Sousedka	T TATA	U ÚKOL
V VĚRYBA VANOCE	X, Y XERAT	Z, Ž ŽIDLE	

Příloha 13 – Pracovní list

Pracovní list – Shrnutí tří knih a emocí

Tento pracovní list ti pomůže zamyslet se nad příběhy, které jsme společně četli. Každý z nich vypráví o jiné nemoci, ale všechny ukazují, jak důležité je mít kolem sebe rodinu, přátele a empatii.

1. Připomeň si knihy

Doplň do tabulky informace ke každé knize.

Název knihy	Jaká nemoc se v příběhu objevila?	Kdo byl nemocný?	Jak to ovlivnilo ostatní postavy?
Lentilka pro dědu Edu			
Smutno se musí vyšeptat			
Mojenka			

Lentilka pro dědu Edu

Smutno se musí vyšeptat

Mojenka

2. Jaké emoce se v příbězích objevily?

Vyber alespoň 3 emoce, které podle tebe postavy prožívaly. Můžeš přidat i další.

smutek vztek strach radost zmatek láska naděje

napiš další:

3. Zamysli se a napiš:

Který příběh tě nejvíce oslovil a proč?

Žakovské práce

Pracovní list – Shrnutí tří knih a emocí

Tento pracovní list ti pomůže zamyslet se nad příběhy, které jsme společně četli. Každý z nich vypráví o jiné nemoci, ale všechny ukazují, jak důležité je mít kolem sebe rodinu, přátele a empatii.

1. Připomeň si knihy

Doplň do tabulky informace ke každé knize.

Název knihy	Jaká nemoc se v příběhu objevila?	Kdo byl nemocný?	Jak to ovlivnilo ostatní postavy?
Lentilka pro dědu Edu	ALZHEIMEROVA CHOROBA	DĚDA	Veděšcovi
Smutno se musí vyšeptat	DĚČKO/NEPŘEŠE	MAMINKA	SMUTNĚ
Mojenka	RAK/RAKOVINA	MAMINKA	BOJENKA NEVĚDĚLA CO SE DĚJE

2. Jaké emoce se v příbězích objevily?

Vyber alespoň 3 emoce, které podle tebe postavy prožívaly. Můžeš přidat i další.

smutek vztek strach radost zmatek láska naděje

napiš další:

úzkost ZAVIST stýdlost

3. Zamysli se a napiš:

Který příběh tě nejvíce oslovil a proč?

Mojenka

Mojenka vypráví o mami a babičce a jak se s nimi má. Mami má rakovinu a babička je nemocná.

Co jsi se díky těmto knihám naučil/a o nemoci a emocích?

Jak bys podpořil/a někoho, kdo má v rodině nemocného?

4. Barevné spektrum emocí

Představ si, že každá emoce má svou barvu. Namaluj obraz jen barvami – jaké barvy by popisovaly příběh, který jsme četli?

Příběh, který sis vybral:

Co jsi se díky těmto knihám naučil/a o nemoci a emocích?

Že když má někdo nějakou nemoc, musí se musíme mu pomáhat a podporovat ho. Emoce můžeme být různé, někdo smutný, ale někdo šťastný a spokojený.

Jak bys podpořil/a někoho, kdo má v rodině nemocného?

Abys se mohl/a a aby doky podporoval. Aby nemocní.

4. Barevné spektrum emocí

Představ si, že každá emoce má svou barvu. Namaluj obraz jen barvami – jaké barvy by popisovaly příběh, který jsme četli?

Příběh, který sis vybral: Lentilka pro dědu Edu

SMUTNÉ
NADĚJAVÉ
PŘEDVÍDACÍ
HEZKA

LENTILKOVÁ DUHA



Pracovní list – Shrnutí tří knih a emocí

Tento pracovní list ti pomůže zamyslet se nad příběhy, které jsme společně četli. Každý z nich vypráví o jiné nemoci, ale všechny ukazují, jak důležitě je mít kolem sebe rodinu, přátele a empatii.

1. Připomeň si knihy

Doplň do tabulky informace ke každé knize.

Název knihy	Jaká nemoc se v příběhu objevila?	Kdo byl nemocný?	Jak to ovlivnilo ostatní postavy?
Lentilka pro dědu Edu	ALZHEIMEROVA CHOROBA	DEDA EDA	HOSELI SE O NĚJ STARAT
Smutno se musí vyseptat	DEPRESE	MAMINKA	ABY SE NESTRATIL
Mojenka	RAKOVINA	MAMINKA	Maminky, aby se nemusel starat o maminku a karaboval takhle

2. Jaké emoce se v příbězích objevily?

Vyber alespoň 3 emoce, které podle tebe postavy prožívaly. Můžeš přidat i další.

smutek vztek strach radost zmatek láska naděje

napiš další:

starostlivost

3. Zamysli se a napiš:

Který příběh tě nejvíce oslovil a proč?

Maminka
Maminky maminka milá rakovina a nemoc
která přichází to co dělá maminka zraněná
Mamince rakovina na lisku a říká jí že
má sun nádobí v kile

Co jsi se díky těmto knihám naučil/a o nemoci a emocích?

že lidé s nějakou nemocí se musí vysvětlit

Jak bys podpořil/a někoho, kdo má v rodině nemocného?

že se s ním dáte podívat k nějaké
když je nemocný

4. Barevné spektrum emocí

Představ si, že každá emoce má svou barvu. Namaluj obraz jen barvami – jaké barvy by popisovaly příběh, který jsme četli?

Příběh, který sis vybral: Smutno se musí vyseptat



Příloha 14 – Exitka

Nejví mě zasáhlo, když...

PROČ: MAMINKA MĚ
MAMINKA
Když maminka zjistila že
maminka má rakovinu a první
účelka jí dala referát o
rakovině

Z těchto příběhů bych doporučil/a ostatním..

aby byla lepší na
lidské věci má nějakou
mimo
Předtím se o pek
neměli postarat sami
proto jim něco dlouho
trvá

Z těchto příběhů bych doporučil/a ostatním..

Mojenka
proč má maminka
a takhle nemoc
má nemocnou hlavu

Nejví mě zasáhlo, když...

jsme mluvili o rakovině
protože máje babička
umřela

Kdyby někdo z mé rodiny onemocněl, chtel/a bych...

ABY SE UZDRAVIL, ABY
VŠECHNO BYLO JAKO
DŘÍV

Kdyby někdo z mé rodiny onemocněl, chtel/a bych...

chci být mu pomoc
matce chci aby byl
dobrý