

# EMOCE VE VÝUCE

Petr Sucháček

Chci napsat text, který bude praktický, bude nabízet návody a inspirace na to, jak s emocemi ve výuce pracovat. Chci napsat text, který vychází z jasných hodnotových, teoretických i datových východisek. Chci zároveň napsat text, který nebude moc dlouhý. Jinými slovy chci, abyste po přečtení tohoto textu věděli\*y, jak můžete emoce ve výuce adresovat, proč by vás to mělo zajímat, a nestrávil\*y u toho mládí. Výsledek máte před sebou. Jdeme na to a na konci zhodnotíme, jak to dopadlo.

## Proč se emocemi ve výuce zabývat

Začneme od klíčové otázky: Proč? Nesnažím se o celkové pokrytí tohoto tématu, ale chci představit tři klíčové a o výzkum opřené principy, které dle mého význam práce s emocemi ve výuce podtrhují nejvíce.

### 1. Protože v ní vždycky budou, ať se vám to líbí, nebo ne

Ve výuce se spolu potkávají lidé. Někteří jsou možná starší, někteří jsou možná zkušenější v některých tématech, jiní umějí zase více pracovat sami se sebou, další s Excelem. Tak či onak – jsou to lidé. Každý z nich něco prožívá, nějak se má, něco se mu\*jí děje, něco ho\*ji ne/baví. Všechny tyto aspekty vstupují do výuky, a protože **vzdělávání prochází přes vztah a bezpečí je základní podmínkou pro učení (se)**, není lidsky ani didakticky příjemné a efektivní emoce ignorovat (Cornelius-White, 2007, Wubbels, 2012).

### 2. Protože emoce přímo ovlivňují učení

Ambrose et al. (2010) ve své knize Jak funguje učení (How Learning Works) mimo jiné dokládají, že to, co o tématech výuky už víme předem (kognitivní složka), v kombinaci s tím, jaký máme k tématu vztah (emoční složka), má přímý vliv na motivaci a kvalitu dalšího rozvoje v tématu. **Emoce jsou přímou součástí učení, a mohou jej tak podporovat, nebo mu stát v cestě.** Nejsou tedy jen nějakým přílepkem ke kognitivní složce, který se můžeme ve výuce rozhodnout zahrnout, nebo zanedbat. Bez emocí není učení. Tento princip nefunguje pouze u studujících, ale i v rozvoji samotných vyučujících (Šedová, 2016).

### 3. Protože se díky (ne)práci s nimi studující učí o životě a společnosti mnohem víc, než je na první pohled zřejmé a než je vyučujícími zamýšleno

Jak se máme ve třídě? Zajímá to někoho? Jak nakládáme s chybou? Jak pracujeme s jinakostí? Jak řešíme konflikty? Jak nakládáme s mocí a privilegií, která máme? Jak se hodnoty, o kterých mluvíme, propisují do našeho jednání?

# VĚCI, KTERÉ SE OD NÁS DĚTI UČÍ, I KDYŽ SI TO NEUVĚDOMUJEME...



JAK  
ZVLÁDÁME  
CHYBY



JAK  
NAKLÁDÁME  
S FRUSTRACÍ



JAK  
ŘEŠÍME  
PROBLÉMY



JAK O SEBE  
PEČUJEME



JAK SI UMÍME  
ŘÍCT O POMOČ



JAK SE  
OMLOUVÁME  
A NAPRAVUJEME  
CHYBY



JAK SE UMÍME  
ZASTAT SEBE  
A OSTATNÍCH



JAK  
UMÍME  
ŘEŠIT  
KONFLIKTY



JAK PŘÍSTUPUJEME  
K ROZDÍLŮM



JAK SE  
STARÁME  
O ZVÍŘATA



JAK SE STARÁME  
O ŽIVOTNÍ  
PROSTŘEDÍ



JAK UMÍME  
NASLOUCHAT



[www.centrumlocika.cz](http://www.centrumlocika.cz)  
[www.detstvibeznasili.cz](http://www.detstvibeznasili.cz)

**Když v těchto větách používám množné číslo, snažím se tím poukázat na to, že věty vztahujeme na nás všechny ve třídě** (my-třída jako sociální skupina, ale také my-třída a/vs. daný vyučující), **ale přeneseně i na nás ve společnosti** (my jako součást širšího společenství). O fungování společnosti se totiž děti učí jak při výuce samotné, tak svou účastí na sociálním životě třídy/školy. Zvláště na začátku školní docházky se školní třída stává důležitým modelem společenského života. Jak uvádí Řezáč (1998), třída zastupuje společnost a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.

Zároveň již samotný **vstup do školy odráží jisté nastavení společnosti**, protože podle Weinsteina (1991) do ní děti nevstupují s čistým štítem, ale přinášejí si do ní určitý sociální status, který je dán socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím a etnicitou. Sociální život ve škole a participace žáků na něm však má potenciál tento status postupně měnit, a tím mění i sociální role jednotlivých studujících. Vedle rodiny se tak škola stává důležitým místem pro rozvoj osobnosti žáka či žákyně a pro jeho vědomí sebe sama. Škola má v tomto velkou roli a potenciál zlepšovat životy jak jednotlivců, tak celku. A samozřejmě umí i pravý opak.

Zatímco první dva body tohoto výčtu mohou být z pozice vyučujícího pojímány utilitárně, např. s myšlenkou „protože chci, aby se mé studentstvo více a lépe učilo, budu se věnovat emocím“, třetí bod významně přesahuje rámec jednoho předmětu, ba dokonce školy. Je mnohem víc veden myšlenkou: „Protože chci, abychom se tu měli\* y fajn a mí žáci a mé žákyně přispívali\* y ke (s)miru ve společnosti.“ **Jasnost toho, s jakou myšlenkou / s jakým**

**záměrem k emocím ve výuce přistupujeme, může významně přispět tomu, že si budeme jako vyučující vědět rady i v mnohdy náročných, nepředvídatelných a neznámých situacích.**

Pamatujme, jako vyučující fungujeme v tomto kontextu jako zástupci a zástupkyně společnosti. **To, jak budeme ve výuce s lidmi/tématy nakládat, je vzorem pro studující, jak budou s lidmi/tématy nakládat oni\*ony.** Volbu, zda budem vzorem, nemáme. Můžeme si jen vybrat, jakým vzorem budeme.

## Stačí pouze práce s emocemi?

Když už máme argumenty pro sebe i ostatní, proč s emocemi ve výuce pracovat, nabízí se postoupit k té praktičtější otázce, jak s emocemi pracovat. Na tomto místě je ale třeba udělat malou pedagogickou odbočku, aby výsledkům výzkumu a dobré praxi bylo učiněno za dost. **Práce s emocemi je totiž klíčovou, nikoli však jedinou složkou dobré výuky.**

Jan Nehyba v našem rozhovoru lakonicky shrnuje, že **dobrá výuka je ta, která je náročná a zároveň podpůrná.** Co v takové výuce tedy hraje roli kromě práce s emocemi? Výzkumy vztahů (Wubbels, 2012), kredibility (Finn et al., 2009) i ty zaměřené na empatii (Mayers et al., 2019) zdůrazňují druhou důležitou složku, která se týká hlídání hranic, strukturování času, prostoru a úkolů. **Ideální vyučující** (těší se oblibě, studující se u něj hodně naučí, výuka je baví a chtějí se tématům výuky věnovat i mimo školu) **se pozná tak, že umí a chce věnovat pozornost (a také to reálně dělá) prožívání ve své výuce a zároveň tuto výuku (i samotné adresování prožívání v ní) strukturuje tak, aby byla směřovala k cíli.**<sup>1</sup> Tyto závěry výzkumů dávají vlastně návod na to, jak skrz vlastní chování moderovat a modelovat reakce na straně žáků. Empatické chování na straně vyučujících, které je doprovázeno jasným strukturováním záměrů a aktivit ve výuce, vede na straně studujících k osobní spokojenosti a lepším výsledkům (Šedřová et al., 2019).

Výzkumně se zdá, že máme poměrně jasno v tom, co je ke kvalitní výuce třeba. Proč je tak náročné tohoto ideálu dosahovat? Odpověď nejspíš nebude jednoduchá ani jednoznačná a nebudu se tady o ni ani pokoušet. Chci raději nabídnout jeden směr, o kterém výzkumně víme, že je ve směru adresování emocí a prožívání ve výuce produktivní, a tím je vědomý rozvoj empatie vyučujících. Co to je a jak ji ve třídě (ne)projevovat, o tom budou další části textu.

<sup>1</sup> Tuto pasáž jsem díky recenzentovi upravil ze znění první verze textu, kde jsem k výzkumně ideálním vyučujícím napsal: „Adresování prožívání je pro ně důležitou součástí školy, ale upřednostňují vzdělávání studentstva.“ Recenzent měl velmi trefnou poznámku, tak ji zde také příkládám v citaci: „Tuhle dualitu PROŽÍVÁNÍ vs. DIDAKTICKÉ CÍLE potřebujeme překonat, je falešná. Protože samotné nastavení a racionalita školy odděluje svět prožívání od světa témat (jeden z aspektů modernity). Kritická škola má světy prožitků a světy témat co nejvíce sjednocovat a obě směřovat společně.“ Zcela souhlasím a výsledky výzkumů hovoří také ve prospěch této teze.

## Co je to empatie učitele? <sup>2</sup>

Carl R. Rogers ve svém díle *Freedom to Learn* (1969, s. 157–158) píše, že **vysoká míra empatie ve vztahu je pravděpodobně nejsilnějším faktorem, který vede ke změně a učení**. Výše v textu uvádím empirické důkazy o tom, že tomu tak do značné míry je. Pojdme se podívat detailněji na to, co máme přesně na mysli empatií vyučujících.

Podle Mayers et al. (2019, s. 161) „**empatie učitele\*ky představuje míru, do jaké vyučující pracují na tom, aby do hloubky porozuměli\*y osobním a sociálním situacím studentů, pociťovali starost a zájem v reakci na pozitivní i negativní emoce studentů a své porozumění studentům a starost o ně dokázali prostřednictvím svého chování dát najevo**“<sup>2</sup>. Z této definice vyplývá, že empatie vyučujících má kognitivní, afektivní a behaviorální složku. Pojdme se na ně podívat detailněji, ať víme, co si za nimi představit.

**Kognitivní složka empatie** zahrnuje schopnost vyučujících podívat se na svět očima studentů a studentek, **porozumět jejich osobní, ale i sociální situaci a tomu, jak jsou propojeny**. Představit si kognitivní složku empatie v akci můžeme tak, že se vyučující např. zajímají, co studující dělají/řeší před/po jejich výuce, s jakou motivací vstupují do jejich kurzu, zajímají se o potenciální materiální, ale i nemateriální překážky na straně studentů a studentek, které by jim mohly bránit v maximálním možném rozvoji.

**Afektivní složka empatie** se zaměřuje místo myšlenek na emoce. Vyučující tak věnuje **pozornost nejenom tomu, co studenti a studentky říkají, ale také jaké emoce či potřeby se tím snaží vyjádřit**. Cílem vyučujících není cítit to samé, co studující, ale být k tomu citliví, umět případně emoce pojmenovat a adresovat (Rosenberg, 2020). Když se podaří vyučujícím dát najevo, že vnímají prožívání studentů a studentek, nebo jim dokonce umějí pomoci pojmenovat toto prožívání (např. emoce nebo potřeby), které sami\*y pojmenovat (ještě) neumějí, **nejenže vytvářejí prostředí, které podporuje učení, ale navíc učí studentstvo své prožívání do příště lépe pojmenovat a vědomě s ním pracovat** (Rogers, 2014).

Zatímco pro vyučující se kognitivní a afektivní složky empatie odehrávají spíše v jejich nitru, **pro studenty a studentky je viditelná zejména behaviorální složka empatie – tedy to, co a jak vyučující dělají a říkají**. Všechny složky spolu logicky souvisejí, a tedy není překvapivé, že čím více se vyučující snaží studentstvu porozumět (kognitivní složka) a dávají prostor nejenom tomu, co si myslí, ale co cítí (afektivní složka), tím více to ovlivňuje jejich chování směrem ke studentstvu, kdy např. můžou přidat, jak to vnímají oni, nebo se pokusit empaticky nahlédnout svět očima svých žáků a žákyň apod.

Když se studujícím nedaří nebo se jim děje něco jiného, vyučující s vysokou mírou empatie dokážou reagovat soucitem. Ovšem empatie se uplatňuje stejně tak i ve chvílích, kdy se daří – společná oslava úspěchů a vzájemné ocenění umí významně přispívat k tvorbě lepších a silnějších vztahů mezi vyučujícími a studujícími, díky kterým je pak snazší procházet obdobími náročnějšími (Rosenberg, 2013).

V souladu s Rogersem (2014) je **empatie (vyučujících) pojímána nikoli staticky – jako atribut osob, kterou buď mají, nebo ne, ale dynamicky**

<sup>2</sup> Tato část textu je upravenou a rozšířenou verzí článku *Empatie učitele – co, proč a hlavně jak* (Sucháček, 2022).

– některý učitel či některá učitelka jí má více než jiný\*á, některý den jí má více než jiný. Ba dokonce k některým studujícím / skupinám studujících a v některých situacích jí má více než jindy. Dobrá zpráva v tomto kontextu je, že se empatie dá vědomě rozvíjet, trénovat, a je tak možné zvyšovat svou schopnost být empatická\*ý (Rosenberg, 2020, 2022). Je asi na místě upozornit, že pro některé vyučující to může být delší a náročnější cesta než pro jiné. Zároveň i to je možné se studujícími sdílet a upozornit je, že se snažíme o něco nového a oceníme v tom podporu, když nám to nepůjde, jak si přejeme, a oslavu, když se posuneme. Jak říkal sám Rosenberg, hledáme progres, ne dokonalost.

## Jak empatii (ne)praktikovat ve třídě?

No dobře, takže vyučující mají být – a řekněme, že i chtějí být – empatictí\*cké. Jenže, co tedy mají přesně dělat? Kde se to naučí? A kdo je to naučí? To jsou jen některé ze základních otázek, které bychom si měli\*y klást. Na tu první z nich nabízím v další části textu některé odpovědi, přičemž u toho budu více vycházet ze své lektorské praxe v rozvoji pedagogické a nenásilné komunikace, u tipů pak budu vycházet zejména z díla Marshalla Rosenberga (2022). xxx

**Empatické reakce jsou možné a vhodné ve všech situacích.** Když se něco ve třídě začíná dít nebo to vzhledem k tématu očekávám nebo jsou studující v nepohodě už od příchodu do třídy. Stejně tak je ale prostor pro empatii, když se věci daří, když mají studující dobrou náladu a radost ze svých pokroků, z objevování světa nebo spolubytí ve třídě apod. Když jsou empatické reakce využity v kontextu, kdy se daří, **posilují radost z učení, pomáhají uvědomit si pokroky a vytvářejí důvěru ve vzájemných vztazích**, která pomáhá v situacích, kdy spolu potřebujeme řešit také neshody. Když jsou empatické reakce využity v situacích méně příjemných, **pomáhají zpracovávat emoce, pojmenovávat je, modelovat práci s nimi** (učíme se od sebe navzájem, jak v takových situacích jednat) **a opět pomáhají vytvářet a utužovat mezilidský vztah mezi vyučujícími a studujícími.**

Přijde mi užitečné věnovat pozornost nejenom empatickým reakcím, které se osvědčily a fungují při adresování prožívání ve výuce, ale také těm, které se často objevují, a pokud přímo neškodí, pak alespoň nemají kýžený efekt. Mám za to, že **užitečným prvním krokem může pro někoho být spíš vyhnout se těm nefunkčním a až v druhém kroku zkoušet ty funkční.** Chci tak představit **sedm reakcí, které typicky nepomáhají adresovat prožívání**, přestože je lidé často používají, následně představím **sedm reakcí, které se v praxi osvědčily.** Ke každé z reakcí uvedu krátký komentář. Přestože jsou komentáře uváděny v jednotném čísle, **dají se s drobnými úpravami použít i pro adresování prožívání v celé třídě.** Poslední poznámka: Tyto pokusy o empatické reakce (ne)fungují obecně, tedy nejenom v kontextu školního vzdělávání.

## X bagatelizování, zlehčování

Tento typ reakce se dá dobře ilustrovat větou: „To nic není.“ V podstatě tím žákům a žákyním říkáme, že nepovažujeme jejich prožívání za adekvátní, a tím pádem mu není třeba věnovat pozornost. Pokud se vyučujícím někdo začal trochu otevírat, po bagatelizování si studující určitě pořádně rozmyslí, jestli v tom bude pokračovat. Do této kategorie spadají také „nereakce“ vyučujících na emoční stav třídy.

## X převádění pozornosti na sebe

Bagatelizování se velmi dobře kombinuje s převáděním pozornosti na sebe: „To nic není, to já v tvém věku...“. V podstatě tím žákům a žákyním říkáme, že nejsme schopni\*y je následovat, ale rádi\*y budeme mluvit o sobě.

## X nevyžádaná dobrá rada

Reagovat na emoce druhého nevyžádanou dobrou radou, to je takový konverzační evergreen. „Tak to vydrž!“ „Tak mu to řekni!“ „A řekla jsi to mámě? To bys měla!“ „Musíš si v tom udělat pořádek!“ Vyučující se staví do pozice experta na životy druhých lidí, aniž by často pochopili\*y podstatu toho, co se jim studující snaží sdělit.

## X diagnostika, nálepkování

Nic nepřispěje studujícím, když jsou v silných emocích, tak dobře, jako když jim nabídneme naše skvělé analytické a diagnostické schopnosti. „No jo, když ty jsi takový emocionální...“. „Ty se z toho vždycky rychle oklepeš.“ „Kdybys to pořád neflákal, tak bys toho teď nemusel mít tolik.“ Tento typ reakce typicky vede k naštvání onálepkovaných a stejně jako ostatní reakce významně snižuje pravděpodobnost, že se v budoucnu studující ozvou s tím, co je opravdu tíží.

## X nepřijetí emoce

V tomto typu reakce se už ani neobtěžujeme emoce bagatelizovat, rovnou je prohlásíme za nežádoucí. „Nerozčiluj se.“ „Uklidni se!“ „Bez emocí, ano?“ Na nepřijetí našich emocí typicky reagujeme jedním ze dvou extrémů: okamžitě se uzavřeme do sebe, nebo naopak vybuchneme velmi silně. Ani jedno většinou nepřispívá ke kvalitě učení a už vůbec ne k vytváření empatického prostředí.

## X nechat se strhnout emocí

Jinou reakcí, která nepomáhá a také se týká reakcí na emoce druhého, je nechat se jimi naopak strhnout. Když se nám studující svěří se svými těžkostmi, hledají ve své situaci oporu. Když se necháme jejich emocemi strhnout, reagujeme ve stylu: „Tak a teď jsem smutný taky.“ Dotyčný\*á tak od nás nejenom nedostal\*a žádnou podporu, ale ještě se cítí provinile, že nám způsobil\*a smutek. Tam, kde byl na začátku smutný jeden člověk, jsou na konci dva. A ještě se vzájemnými pocity viny.

## X dávání za pravdu

Velmi speciální kategorií reakcí na studující prožívající silné emoce, které z dlouhodobého hlediska nepomáhají, jsou nadšené projevy sympatií. „To je fakt hlupák, ten Karel.“ „To seš fakt chudák.“ „Ty jo, to máš pravdu, ti jsou teda nevděční!“ Krátkodobě tento typ reakce na dotyčného\*ou vytvoří napojení mezi námi dvěma a nalije energii do rozhovoru, avšak pozornost a energii směřujeme k potvrzení původního příběhu.

**Empatie není sympatie.** Empatie pomáhá nahlédnout na prožívání a postupně ho zpracovávat. Sympatie napomáhá k utvrzení „mé pravdy“. **Empatie vede k napojení a otevřenosti. Sympatie vede k rozdělení a uzavřenosti.** Když teď víme, kudy ne, pojďme přesunout pozornost také k tomu, co bychom udělat mohli\*y. Výše jsem psal, že se jedná o sedm reakcí, ale v zásadě je to šest reakcí a jedna prerekvizita. Začneme tedy od ní.

## ✓ příprava půdy – vytváření prostoru

Může se to zdát jako samozřejmost, ale kontrola toho, zda je teď vhodný čas a dobré místo pro empatii, je stěžejní. Někdy jako vyučující musíme jednat

okamžitě, jindy máme na přípravu takového prostoru alespoň chvíli. Naladte sebe, a pokud to jde, tak i studující na to, že budete nějaký čas trávit spíše ve světě prožívání než ve světě učiva.

## ✓ ticho, naslouchání

Ticho je mocným empatickým nástrojem. Dnes a denně zažíváme, že prostá tichá přítomnost umožňuje lidem nahlédnout i silné emoce. Když dostanou studující příležitost povídat o tom, co se jim děje, někomu, kdo je poslouchá, ale nepřerušuje je, je to obrovský dárek. Sami\*y pak často dokážou věci propojovat, hledat nové vhledy a nahlížet situace z jiných úhlů pohledu. Když bude od vás mluvčí chtít reakci, řekne si o ni, ať už slovy, nebo jinak.

## ✓ doptání se na prožívání

Ve školním prostředí je kladení otázek tou nejběžnější komunikační situací, která se tam odehrává. Můžeme se ale výjimečně neptat na znalost faktů, ale na prožívání: „A jaké to pro tebe je?“ „Jak se kolem toho cítíš?“ Opět tak můžeme podporovat uvědomění si propojení kognitivní a emocionální složky a normalizovat tak stav, že si o věcech nemusíme jenom něco myslet, ale můžeme kolem nich i něco prožívat.

## ✓ normalizace emocí

Když už jsem byl u slova normalizování, tak jednou z možných reakcí, která směřuje za společným napojením a empatií, je normalizace emocí. Cokoli, co vyjádříme v reakci, je vedeno záměrem sdělit: „To, co cítíš, je zcela v pořádku cítit a jsi přijímán s tím vším.“ A v podtextu je také sděleno: poslouchám tě, beru tě vážně se vším, co prožíváš. Nejsi divn\*á – to, co prožíváš, je normální. Není třeba řešit, jestli náhodou nejsi pokažený\*á, pojďme se zabývat tím, co se v tobě děje, ať je to cokoli.

## ✓ odhad pocitů a potřeb

Jinou z možných empatických reakcí je odhad pocitů a potřeb za slovy, která nám studující říkají. Tato reakce se hodí zejména ve chvíli, kdy mluví spíše jazykem myšlenek a příběhů. „Takže ty jsi naštvaný\*á, protože bys chtěl\*a, aby ten projekt byl hotový včas?“ Není důležité „trefit“ se přesně, ale jít hlouběji za vyřčená slova a myšlenky k pocitům a potřebám. Mluvčí si nás když tak opraví: „Nejsem ani tak moc naštvaný\*á, jako je mi to spíš líto, víš co... děláme na tom už takovou dobu a...“ Typickým efektem je zpomalení konverzace a větší napojení obou mluvčích na prožívání spíše než na příběhy a myšlenky kolem.

## ✓ parafrázování

Jednou ze strategií, jak dát studujícím najevo, že je posloucháme, a také možnost, jak si ověřit, že řečenému skutečně rozumíme tak, jak si přáli\*y, je řečené parafrázovat. „Takže, jestli tě chápu správně, jde ti o to, aby ten projekt byl hotový včas?“ Smyslem parafráze je dát dotyčné\*mu najevo, že zpráva, kterou vyslal\*a, byla přijata. Parafráze opět pomáhá konverzaci zpomalit a taky se ujistit, že oba\*obě mluvíme o tom samém.

## ✓ shrnování

Pokud toho bylo řečeno hodně a chcete se ujistit, že stiháte všechny linky konverzace sledovat, skvělou možností je shrnování. „Jestli jsem to všechno dobře zachytil, tak teď doma řešíte stěhování, školu a do toho máš starosti s fotbalovým týmem. Zmínil\*a jsem to všechno, nebo tam je ještě něco?“ Shrnování pomáhá všem stranám. Pro vyučující zpřehledňuje konverzaci

a studujícím nabízí možnost vidět pohromadě, co všechno je na stole. Shrnutí nám také pomáhá v dalším směřování konverzace: můžeme se věnovat jednotlivým tématům postupně nebo můžeme vybrat jedno nejdůležitější nebo můžeme hledat vztahy mezi nimi nebo zda je něco nepropojuje. Shrnutí nám umožňuje se i v náročné a obsáhlé konverzaci neztratit a udržet pozornost na tom, co je opravdu důležité.

## Závěr

Když budeme ochotní\*é a schopní\*é ve školách adresovat prožívání kvalitními způsoby, budeme z toho mít prospěch všichni\*všechny: vyučující, studující, školy, společnost. Navíc, jak shrnuje Verschelden (2017), **empatické prostředí ve škole výrazně zvyšuje šance studujících z chudých poměrů, z minorit rasových či sociálních dosáhnout vyššího vzdělání.** Školy by se tak opravdu mohly stát dílnami lidskosti, tak jak si řada lidí před mnoha staletími přála. **Víme, co je k tomu potřeba.** Teď už to jen uvést v život.

Chtěl jsem napsat text, který bude praktický, bude nabízet návody a inspirace na to, jak s emocemi ve výuce pracovat. Chtěl jsem zároveň napsat text, který vychází z jasných hodnotových, teoretických i datových východisek. Chtěl jsem zároveň napsat text, který nebude moc dlouhý. Jinými slovy chtěl jsem, abyste po přečtení tohoto textu věděli\*y, jak můžete emoce ve výuce adresovat, proč by vás to mělo zajímat, a nestrávil\*y u toho mládí. Teď už můžete hodnotit, jak to dopadlo.

## Použitá literatura

Ambrose, S. A., & Mayer, R. E. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, M. L. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516–537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>

Mayers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.

Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí* [A way of being]. Portál.

Rosenberg, M. B. (2013). *Nenásilná komunikace. Řeč života* [Nonviolent communication. A language of life]. Portál.

Rosenberg, M. B. (2020). *Nenásilná komunikace v praxi* [Living nonviolent communication]. Portál.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Sucháček, P. (2022). Empatie učitele – co, proč a hlavně jak. *Sociální pedagogika*, 10(1), 88–93.

Šedová, K. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (Vydání první.). Brno: Masarykova univerzita.

Šedová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace* [Educational communication]. Masarykova univerzita.

Verschelden, C. (2017). *Bandwidth recovery: Helping students reclaim cognitive resources lost to poverty, racism, and social marginalization*. Stylus.

Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493–525.

Wubbels, T. (2012). Introduction to: Interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 1–18). Sense Publishers.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



www.futuropolis.cz