UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Nela Hladilová

Uplatnění Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v praxi na druhém stupni základní školy

Olomouc 2018 vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně na základě uvedené literatury.

V Olomouci dne 21. dubna 2018 ……..

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za cenné rady, které mi ochotně poskytovala a především za její vstřícný přístup, čímž mne motivovala k práci.

Obsah

Úvod 5
1. Literární výchova 7
1.1. Čítanky pro 2. stupeň základní školy 13
1.2. Tvůrčí psaní 17
2. Metodologická kapitola 23
3. Pojetí Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní 27
4. Praktická část 32
4.1. PŘÍPRAVA 1 32
4.2. PŘÍPRAVA 2 39
4.3. PŘÍPRAVA 3 46
4.4. PŘÍPRAVA 4 53
4.5. PŘÍPRAVA 5 60
5. Vyhodnocení dotazníkového šetření 68
5.1. 7. ročník 68
5.2. 9. ročník 73
5.3. Komparace výzkumných vzorků 78
Závěr 80
Přílohy 83
Literatura 92
Anotace 100

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou absence metody tvůrčího psaní v rámcovém vzdělávacím programu a možnostmi nápravy současné situace. Metoda tvůrčího psaní by se měla stát právoplatnou složkou školních vzdělávacích programů a to nejen na druhém stupni základních škol, ale již i na stupni prvním. Tvorba vlastního textu úzce souvisí s pojmem čtenářská gramotnost a právě její *„rozvoj a získání kompetencí pro práci s textem různého charakteru by mělo být jedním z hlavních cílů základního vzdělávání. Je zřejmé, že v dnešní době již nestačí, aby se kurikulární dokumenty zabývaly pouze čtenářskými dovednostmi, ale musí zohledňovat čtenářskou gramotnost ve vší komplexnosti, a to včetně hledání účinných cest k jejímu prohlubování.“* (Sladová, 2015)

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji tvorbě vlastní čítanky, která se orientuje právě na metodu tvůrčího psaní a její recepci z řad žáků druhého stupně základní školy. Pro vytvoření takto zaměřené čítanky jsem se rozhodla na základě nízkého zastoupení tvůrčího psaní v hodinách literární výchovy. Tuto metodu vnímám jako ideální pro rozvoj fantazie a představivosti i u méně nadaných žáků. Zabývám se zde i charakteristikou literární výchovy na druhém stupni základní školy v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem. V teoretické části popisuji obsahové náležitosti Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní, a tedy uvádím, jak je čítanka chronologicky koncipována pro podrobnější představu. Součástí popisu je kromě předmluvy a návodu pro práci s čítankou přirozeně také celý obsah čítanky. Pro praktickou část výzkumu jsem však zvolila z důvodu omezeného rozsahu práce pouze pět vyučovacích jednotek zaměřených na tvůrčí psaní. Tento výzkumný vzorek je pro cíl práce a zodpovězení výzkumných otázek dle mého názoru naprosto dostačující.

Výzkumná část práce vychází z praxe realizované na ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci a je orientovaná na tvůrčí psaní a zpětnou vazbu v podobě dotazníků od žáků sedmé třídy a tříd devátých. Hlavní výzkumnou otázkou diplomové práce je: *Jaké je uplatnění Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v praxi na druhém stupni základní školy?* Druhou výzkumnou otázkou je: *Liší se pohled žáků sedmé a devátých tříd na práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní?* Dílčí cíle práce pak vychází z výukových cílů jednotlivých vyučovacích jednotek. Patří mezi ně např.: *Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu. Žáci aktivně navrhnou prostřednictvím tvůrčího psaní možný konec příběhu. Žáci jsou nakloněni vyjádřit vlastními slovy, co představuje pojem cenzura.*

V rámci zpětné vazby, realizované kvalitativním výzkumem v podobě dotazníku, jsem měla možnost zjistit, do jaké míry se žákům práce s tvorbou vlastních textů a i samotnou Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní zdála jako přínosná a co případně by doporučili vylepšit. Vznikl tak pro mne velmi hodnotný materiál, díky němuž mohu do budoucna hodiny literární výchovy s těmito aspekty zdokonalovat.

1. Literární výchova

Výuka literatury – literární výchovy zaujímá v rámci problematiky čtenářské gramotnosti poněkud výjimečné postavení. Specifičnost literatury je třeba připomínat zejména proto, že stále ještě dochází ke ztotožňování čtení (ať již v hodinách literární výchovy nebo v rámci volnočasových aktivit dětí) se čtenářskou gramotností. (Zachová, 2012)

Očekávané výstupy v rámci literární výchovy za jednotlivé ročníky na druhém stupni základní školy dle rámcového vzdělávacího programu:

LITERÁRNÍ VÝCHOVA	
Očekávané výstupy	
žák	
ČJL-9-3-01	*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*
ČJL-9-3-02	*rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora*
ČJL-9-3-03	*formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*
ČJL-9-3-04	*tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*
ČJL-9-3-05	*rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty*
ČJL-9-3-06	*rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele*
ČJL-9-3-07	*uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*
ČJL-9-3-08	*porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*
ČJL-9-3-09	*vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích*
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:	
žák	
ČJL-9-3-01p	*orientuje se v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku*
ČJL-9-3-03p	*ústně formuluje dojmy z četby, divadelního nebo filmového představení*
ČJL-9-3-06p	*rozezná základní literární druhy a žánry*
ČJL-9-3-09p	*dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury*
-	*má pozitivní vztah k literatuře*

Zdroj: RVP

Vzdělávací obor český jazyk a literatura je v RVP ZV zařazen do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Tento předmět je specifický tím, že u žáků rozvíjí jejich znalosti mateřského jazyka a komunikační dovednosti. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jsou předpokladem pro kvalitní vzdělávání v dalších školních i mimoškolních oblastech. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společenský a kulturní vývoj lidské společnosti. V daném vzdělávacím oboru se vytváří předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci (Vala, 2015).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je pro přehlednost rozdělen do tří složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Výuka má však komplexní charakter a vzdělávací obsah jednotlivých složek se vzájemně prolíná (tamtéž). Ve své diplomové práci a této kapitole věnuji pozornost především literární výchově.

Žák na počátku druhého stupně základní školy je schopen rozpoznat umělecký text od neuměleckého, pojmenovat elementární literární jevy. Na základní bázi by měl být schopen rozpoznat literaturu hodnotnou a konzumní (kýč), měl by mít vytvořeny základní čtenářské návyky. Na druhém stupni základní školy se proto literární výchova soustřeďuje nejen na pouhé postižení dějového, příběhového nebo pocitového základu textu, ale mělo by jít také o rozkrývání literárních (estetických) složek díla, spočívajících ve zvláštnostech jazykového vyjádření, v tematické a kompoziční koncepci díla (Zachová, 2012).

Podle RVP ZV žáci v literární výchově poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci na druhém stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií tak postupně rozvíjí své čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Pomocí těchto aktivit dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje, hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život. Toto platí ale pouze za předpokladu, že je literární výchova skutečně postavena na četbě a interpretaci textů, které jsou adekvátní věkové kategorii čtenářů a jsou schopny u žáků vyvolat emocionální prožitek (Vala, 2015).

Jedině takovýto přístup umožní žákům poznávat skrze uměleckou literaturu sebe i svět, který je obklopuje. Za opačný způsob lze považovat frontální výklad postavený na předání množství informací o autorech a dílech. V takovém případě bývá přímý kontakt s textem

minimální, případně pouze formální. Tento způsob výuky v žácích evokuje pocit nudy a nezáživnosti literární výchovy a v krajních případech může vést zvláště u adolescentních čtenářů k sekundární negramotnosti či jinými slovy literárnímu analfabetismu (tamtéž).

V hodinách literární výchovy by měl ale žák dostat i prostor pro tvorbu *vlastních* textů nejen v podobě slohových prací, ale právě i tvůrčího psaní, které žáky nesvazuje do takové míry jako slohové útvary. Tvůrčí psaní tak má předpoklady k rozvoji přemýšlení žáků, jejich fantazie a názorů, pro něž je mnohdy vymezen jen omezený prostor. Vzorek žáků, jenž jsem podrobila výzkumu, reagoval na tuto kreativní činnost velmi kladně a v dotaznících vyzdvihoval především umožnění prostoru pro vyjádření se viz přílohy č. 1-9.[1]

Kvalitní výuka by neměla pouštět ze svého zorného úhlu etický, duchovní i duševní rozměr. Měla by naopak citlivě přispívat k rozvoji osobní spirituality žáků. Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízí učitelům v tomto směru značný prostor (Vala, 2015).

Největší důraz v hodinách literatury by měl být kladen na rozvoj čtenářské gramotnosti, která představuje soubor mnoha dovedností, které se vzájemně doplňují. Definic čtenářské gramotnosti existuje několik. Pro účely této diplomové práce jsem zvolila definici čtenářské gramotnosti tak, jak byla nastavena pro potřeby PISA v roce 2009: *„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“* (PISA, 2009)[2]

Důležitou vlastností je kreativita, kterou tvůrčí psaní u žáků rozvíjí. Jedná se o velmi ceněnou a žádanou vlastnost, jejímuž vědeckému zkoumání se věnuje zejména psychologie. V souvislosti s tímto vznikl poměrně nový vědní obor nazvaný kreativita tvůrčího psaní. Vznik tohoto oboru signalizuje významný přínos nejen pro jednotlivce, nýbrž i pro celou společnost. (Zmeškal, 2014)

---

1 Tvůrčím psaní se zabývají tituly:
Dočekalová, Markéta. 2014. „Tvůrčí psaní v otázkách a odpovědích.“ Praha: Grada.
Viewegh, Michal. 2005. „Lekce tvůrčího psaní.“ Brno: Petrov.
Hošková, Kateřina. 2017. „Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky.“ Praha: edika.

[2] Dále se problematice čtenářské gramotnosti věnují publikace jako např.:
Dubec, Michal, Ondřej Hausenblas, Kateřina Šafránková, Marek Václavík, Pavel Košák, Kateřina Sobotková, Martina Kubešová. 2012. „Baví mě číst a hýbat světem – jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství. Praha: Odyssea.
Hejsek, Lukáš. 2015. „Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Wildová, Radka. 2012. „Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.“ Praha: Univerzita Karlova v Praze.
Zachová, Alena. 2013. „Čtenářství a čtenářská gramotnost.“ Vlkov: Helena Rezková.
A mnohé další.

Interakce a komunikace mezi učitelem a žáky se realizuje výukovými metodami, které zprostředkovávají učivo a plní funkci regulace žákova učení (Průcha, 2009). Volba vhodných metod, podobně jako volba vhodných literárních ukázek určených k didaktické interpretaci, má zásadní vliv na míru efektivity dané výuky. Hlubší vhled do recepčního procesu umělecké literatury a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje volbu adekvátnějších metod výuky. Nejčastější metody používané v literární výchově při intepretaci uměleckého textu, jako je například vysvětlování, práce s textem apod., zaměřené na zkoumání a jeho formální stránky a potlačující subjektivní prožitek, většinu žáků od literatury spíše odrazují (Vala, 2015).

Učitelovo povědomí o čtenářských preferencích jeho žáků mu umožňuje volit vhodné texty pro nejrůznější kategorie respondentů a zároveň mu může pomoci ponechat prostor žákům pro jejich vlastní intepretaci. Tento přístup se nazývá „responsive teaching." Jeho podstatou je, že interpretace začíná na startovní čáře, kde stojí žák, nikoli učitel (tamtéž).

Prvkem literární výchovy, který nelze ničím nahradit, je jednoznačně text jako takový. Na motivování žáků ke čtení a analýze literárních textů slouží učiteli široké spektrum aktivizačních metod a strategií. Zvláště metody rozvíjející kritické myšlení zpestřují a inovují proces vyučování, čímž je rozvíjeno efektivní čtení a porozumění textu (Cibáková, 2015).

Porozumění textu je hierarchizovaným kognitivním procesem od jednoduchého zpracování informací explicitně uvedených v textu prostřednictvím paměti, přes dedukci textových souvislostí, až k integraci a kritickému hodnocení získaných informací. Žák při porozumění textu prochází řadou kroků, které postupně řeší myšlenkovými operacemi (Gavora, 1992).

Jeden z důležitých aspektů pro kvalitu výuky představují učební úlohy (Janík, 2012). Ve svém obecném pojetí vyzývají žáka k aktivní učební činnosti. Vychází z oboru a směřují k cíli učení. Zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh (Slavík, 2010). Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj vlastní obsah. Řadí se tedy mezi základní komponenty výuky, a tím se dosahují i její cíle. V oblasti předmětu český jazyk a literatura patří mezi učební úlohy především texty umělecké, odborné, ale i vlastní textová produkce žáků (Vala, 2016).

Práce s textem patří k základním dovednostem, které by si měl žák vedle čtení a psaní osvojit již na prvním stupni základní školy. V závislosti na těchto dovednostech se odvíjí i dosažení dalšího cíle, jímž je čtení s porozuměním. Toto čtení s porozuměním je založeno na

dovednostech žáka dešifrovat text, tzn. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi (Maňák, Švec, 2003).

Práce s textem je chápána jako komplikovaný proces, který po čtenáři požaduje perfektní recepci grafického záznamu textu, proměnu pojmů v konkrétní skutečné představy a následné zkonstruování vlastního významu slova a textu, který je podmíněn získanými zkušenostmi a znalostmi recipienta. Každý čtenář si totiž může stejný text vyložit odlišně, protože každý čtenář má individuální zkušenosti a znalosti, podle kterých si vytváří vlastní interpretaci čteného. Tyto odchylky v interpretaci jsou však minimální, neboť je spojuje společné téma textu (Klímová, 2016).

Práce s textem se stala stěžejní pro formulování standardů pro základní vzdělávání a k nim v současné době připravované metodické komentáře v rámci výuky českého jazyka jako jazyka mateřského. V základním kurikulárním dokumentu zaujímá vzdělávací obor Český jazyk a literatura stěžejní postavení. Tento vzdělávací obor, jak jsem již zmínila výše, je třeba chápat komplexně, protože se jednotlivé dílčí složky ve výuce mateřského jazyka vzájemně prolínají (tamtéž).

Komunikace mezi učitelem a žákem v literární výchově probíhá zvláště v souvislosti s interpretací přečteného textu. Z důvodu časové tísně učitelé obvykle věnují větší pozornost prvoplánovému pochopení obsahu, nikoli hlubší obsahové analýze. Důvod je ale také možné spatřovat v menší čtenářské zkušenosti žáků (Bendářová, 2008).

Školní interpretace by měla obsahovat tři fáze. První fází by měla být motivace, která povede k uvědomělému čtení textu, druhou fází pak seznámení žáků s daným textem, který je jim představen pomocí výraznějšího čtení, audionahrávky či videonahrávky. Poslední, třetí fáze přináší vlastní interpretaci textu (tamtéž).

Učitel literární výchovy by měl mít všeobecný přehled, který je důležitý jak při nástinu literární historie, tak při samotné interpretaci. Učitel by měl být schopen objasnit žákům nejasnosti, které se pro ně v textu v průběhu četby objevují. Měl by být připraven na jejich dotazy, které mohou být velmi široce a překvapivě pojaté. Celoživotní vzdělávání a samostudium je proto v literární oblasti nezbytné, a to zvláště ve vztahu k soudobé literární a dramatické tvorbě, včetně umění určeného dětem a mládeži. Je v profesním a osobním zájmu učitele aktivně se informovat o nové umělecké produkci. Může se tak seznámit například s literárními tituly, které jsou pro žáky aktuální a zároveň atraktivní a cílí na jejich čtenářské

zájmy (Sladová, 2015). Vliv pedagoga je viditelný nejen primárně při předávání znalostí a dovedností žákům, ale jeho osobnost a pojetí výuky se připomíná později v době, kdy budoucí učitelé promýšlí kostru vlastní hodiny. Styl vedení hodiny a práce s poznáním žáka je jednou z oblastí, na které by se měli budoucí učitelé ve vlastní pedagogické činnosti zaměřit (Vala, 2015).

1.1. Čítanky pro 2. stupeň základní školy

Literární výchovu na 2. stupni základní školy je možné realizovat využitím konkrétního pojetí výuky. Nabízí se pojetí žánrově-tematické a chronologické. V českém základním školství je obvykle žánrově-tematické pojetí využíváno v šestém až v sedmém, případně osmém ročníku a v závěru školní docházky je vystřídáno chronologickým pojetím (Gejgušová, 2017).

Pro potřeby literární výchovy jsou na základních školách využívány čítanky. Představují do jisté míry specifický typ učebnic, což je dáno skutečností, že jejich dominantní částí jsou vybrané ukázky z literární tvorby pro děti a mládež a z tzv. velké literatury ve spojení s ilustracemi a dalším obrazovým materiálem. V podstatně menší míře jsou v čítankách zastoupeny výkladové pasáže vztahující se k literární historii a literární teorii a úkoly k analýze a interpretaci textů. Čítanky stejně jako ostatní učebnice pro potřeby základní školy využívají orientační aparát, aparát prezentace učiva a aparát řídící učení, ve všech třech případech může zahrnovat verbální i obrazové komponenty. (tamtéž)

K orientačnímu aparátu se řadí obsah čítanky, případně některý z typů rejstříku, členění učebnice na tematické bloky a kapitoly a způsob jejich označení. Z komponentů aparátu řídícího učení obsahují čítanky obvykle předmluvu, která plní motivační funkci a obsahuje základní pokyny, jak s učebnicí pracovat, otázky a úkoly sloužící k evokování dosud získaných poznatků, jejich strukturování, náměty k mimoškolním aktivitám. Z obrazových prvků jsou využívány rozmanité grafické symboly, ikony, odlišné typy písma, barevnost, barevné podtisky některých pasáží v kapitolách, ilustrace, schémata, obraz i text se objevují také na přední či zadní straně obálky a předsádce (Gejgušová, 2017).

Výslednou kvalitu čítanek spoluvytváří vedle strukturní podoby její obsahová složka a respektování požadavků spojených s cíli předmětu a vycházejících z aktuálních didaktických poznatků. Požadavky, které mají splňovat čítankové řady aktuálně využí- vané na základních školách, vymezila L. Lederbuchová a odbornou obcí jsou vnímány jako relevantní kritéria pro hodnocení čítanek pro 1. a 2. stupeň základních škol (tamtéž).

Autorka stanovila následující požadavky:

- požadavek umělecké hodnoty textů,

- požadavek zastoupení kognitivní /poznatkové/ složky učiva,

- požadavek formativních záměrů,

- požadavek umělecké kontextovosti,

- požadavek respektování čtenářského zájmu žáka,

- požadavek respektování čtenářské kompetence žáka,

- požadavek motivační,

- požadavek kvality doprovodných textů (Lederbuchová, 2003).

Autorka se domnívá, že čítankové řady by měly žákům nabízet jednak ukázky z děl, jejichž uměleckou hodnotu již prověřil čas, ale také současnou literární produkci, v níž může žák snáze hledat tituly, které by posílily jeho čtenářské zájmy. Výběr textů by měl respektovat aktuální hodnotící soudy literární vědy, historie, literární teorie i fundované literární kritiky. Čítanky by měly obsahovat texty, jež kvalitně vypovídají o společenských a uměleckých normách doby svého vzniku (Lederbuchová, 2003).

Školní vzdělávací programy zpracované na základě RVP vymezují učivo závazné pro jednotlivé ročníky, zastoupení textů v čítankách by mělo vytvářet podmínky pro jeho zvládnutí. Mají-li se např. žáci v jednotlivých ročnících seznámit s určitými žánry, pak tyto musí být v čítance zastoupeny v dostatečně reprezentující kvalitě i kvantitě, aby si žáci mohli na základě četby, již získaných čtenářských zkušeností a rozboru textů osvojit specifika jednotlivých žánrů. Autorka dále zdůrazňuje, že je také vhodné, aby si žáci konkrétní žánr spojovali s osobností autora, v jehož tvorbě měl zásadní, ne okrajové postavení, např. bajka by měla být prezentována výběrem s tvorby Ezopa, Krylova aj.) Čítanky mají naplňovat požadavek žánrové pestrosti, čítankové řady by měly nabídnout žákům všechny žánry, které jim jsou v daném věkovém rozpětí čtenářsky dostupné (tamtéž).

Texty v čítankách by měly vytvářet prostor pro rozvoj mravních postojů a pro posilování citové složky osobnosti žáků, s tím autorka spojuje také akcent na výchovu rodinnou, občanskou, vlasteneckou, ekologickou. Texty by měly nastolovat rozmanité problémy, které současná společnost vnímá jako aktuální, a měly by nabízet prostor pro zaujímání postojů a navrhování možných řešení, v nichž by se odrážela vstřícnost ke kulturním hodnotám lidstva jako celku, především ke kultuře a literatuře národní, jejíž zastoupení by podle autorky mělo v čítankách pro základní školy převažovat (Gejgušová, 2017).

Čítanky představují krásnou literaturu ve funkci učiva i ve funkci umění, její obsah jako celek má naplňovat estetickou funkci. Čítanky mají esteticky působit i výtvarným řešením.

Umělecký text by měl být doprovázen cíleně vybranými ilustracemi a reprodukcemi výtvarných děl, která korespondují s atmosférou textu, s jeho významovými rovinami a mohou prohlubovat žákův estetický zážitek. Žáci by v čítance měli nacházet texty, které je budou čtenářsky uspokojovat, toho je možno dosáhnout výběrem ukázek zobrazujících problematiku blízkou zájmům žáků dané věkové kategorie. Pubescenti upřednostňují témata ze současného života s hrdiny stejného nebo jen mírně staršího věku, zobrazování mezilidských vztahů v celé šíři, tj. problematika školní, rodinná, mezigenerační, partnerská, vztah k přírodě atd. (tamtéž).

Vhodné je naplňovat pubescentovu touhu po exotickém a vzrušivém, po mimořádných zážitcích zastoupením dobrodružné, cestopisné látky, fantasy, literatury faktu a děl s prvky tajemna. Pro dívčí čtenářky, u nichž se projevuje zájem o zobrazení citové a milostné problematiky, je téměř nepostradatelná příběhová próza s dívčí hrdinkou. Autorka doporučuje také díla s humorným pohledem na realitu a hodnocením situací. Intencionální a zvláště neintencionální epická tvorba musí odpovídat čtenářské kompetenci žáka pubescentního věku. Knihovníci upozorňují na trvalý zájem o dobrodružnou četbu, sci-fi, literární fantastiku, upozorňují na stálý zájem o pohádku. Autorka připomíná, že nezbytné je setkávání s lyrickými básněmi, zvláště s tematikou přírodní i milostnou, a do jisté míry polemizuje s názorem, že pubescentní období představuje tzv. nepoetický věk (Gejgušová, 2017).

Literární výchova výrazně působí na rozvoj a kultivaci literární komunikace, k posunu vpřed přispívají texty, které tyto kompetence mírně překračují, texty čtenářsky příliš jednoduché nebo naopak příliš náročné působí kontraproduktivně. Autorka klade důraz na využití textů, v nichž se uplatňuje tzv. dětský aspekt a které respektují jazykové schopnosti žáka. Při práci s čítankou v hodinách literární výchovy by měl žák dostávat náměty pro vlastní volnočasovou četbu. Získané informace o dílech, z nichž jsou ukázky převzaty, může využít při návštěvě knihovny nebo při koupi knih, proto je třeba žáky učit pracovat s bibliografickými daty, katalogy. Čítankové texty by měly žáky podněcovat k seznámení s dílem jako celkem, případně s další tvorbou téhož autora (Lederbuchová, 2003).

Autorka upozorňuje, že také výkladové texty o autorech, o genezi textu nebo o poetice žánru můžou ovlivňovat kvalitu učebnic v pozitivním i negativním smyslu v zá- vislosti na použité didaktické koncepci a metodě. Učitel může výrazně napomoci při literární komunikaci nastíněním potřebných historických a kulturních souvislostí, při četbě je pro žáka také velmi

důležité vysvětlení neznámých, málo frekventovaných slov a slovních spojení, s nimiž žák nemá zkušenost, slovníček takových výrazů by měl být k dispozici žákům za jednotlivými ukázkami. Významy kontextově aktualizované si osvojí žáci lépe pod vedením učitele (tamtéž).

1.2. Tvůrčí psaní

Pod textem se rozumí všechny varianty ústní výpovědi nebo písemného textu. Můžeme jej vnímat i jako ukončený produkt, artefakt nebo jako cíl či produkt v procese jazykového vyučování. Práce s textem na jedné straně implikuje zpracování a dekódování textu prostřednictvím jeho obsahové a formální analýzy a víceúrovňové interpretace, na druhé straně se zaměřuje na produkci vlastního mluveného nebo písemného textu. Text ve školním prostředí tedy nepředstavuje pouze hotový učebnicový materiál, ale i text, který žák sám v procesu učení tvoří (Eliašová, 2016).

Pod tvůrčím psaním na úrovni školního vzdělávání rozumíme didakticky řízený nácvik tvorby textu, poetologické zpytování a písemné odpovídání podle pokynů a režie učitele. Je možné jej vnímat jako činnost, při níž se žáci spolu s učitelem vydávají na průzkum terénu po spletitých cestách textové tvorby. Jde především o to, aby se naučili vůbec nějaký terén rekognoskovat. Práce s textem má podobu tvořivých dílen, ve kterých si žáci kultivují schopnost klást slova na papír, kde se snaží ozřejmovat a osvojovat si strategie tvorby textu (tamtéž).

Tvůrčí psaní může přinést určitý posun i v přístupu k literárnímu textu. Žák k němu přistupuje přes vlastní tvorbu, hledání vlastních interpretačních nástrojů, uvědomování si zákonitostí uměleckých postupů zevnitř. Cílem psaní v jazykovém a literárním vyučování je podpořit proces uvědomování si podstaty tvořivého konstruování textu zevnitř a porozumění vzájemné provázanosti formy a obsahu. Často se dá tento proces podpořit i zvenčí analýzou a diskuzí o hotovém písemném produktu. Cvičení tvůrčího psaní umožní žákům obeznámit se s procesy tvorby textu a vlastního jazykového ztvárnění textu. Vede to k větší jistotě a radosti a možná i k uvědomění si skutečnosti, že tvořivě psát nepřináleží pouze velkým kanonizovaným spisovatelům, ale je dostupné všem uživatelům jazyka. I tyto malé kroky tímto směrem mohou vést k velkému pokroku v získávání literární kompetence (Carter, 1992).

Vymezit pojem tvůrčí psaní znamená zabývat se nejprve pojmem tvořivosti a tvůrčí osobnosti. V souvislosti s popisem osobnosti tvůrčího člověka a s popisem kreativních činností se objevují pojmy fantazie a imaginace. V souvislosti s filozofickým hodnocením tvůrčí činnosti jako prostředku poznání hovoříme o smyslovém, racionálním a intuitivním poznání. Tvůrčí psaní označuje jak učební předmět, ve kterém se student učí získat patřičné dovednosti potřebné k tvorbě textů, tak i učební médium, soubor didaktických metod a

technik vytvořených ke stejnému cíli; důležitý je i význam tvůrčího psaní z hlediska formování osobnosti. Každá oblast, ve které se postupy tvůrčího psaní mohou používat, bude sledovat jiné praktické cíle: diagnostické, terapeutické, výchovné, vzdělávací, kultivační nebo komerční (Fišer, 2001).

Tvůrčí psaní jakožto disciplína je obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti. Touto veřejností může být myšleno samozřejmě např. i prostředí třídy nebo domovů žáků. Žák odkrývá své nitro a duši a očekává určitou zpětnou vazbu od svých čtenářů či posluchačů, i kdyby se mělo jednat o psaní jen pro své potřeby a jediným čtenářem byl zároveň i pisatel samotného textu (Dočekalová, 2016).

Výuka v oboru tvůrčího psaní se na rozdíl od školské didaktiky slohu soustředí na rozvíjení individuálního stylu pisatele. Řada technik je založena na práci s textem v páru či malém kolektivu, na cvičeních simulujících reálné operace s texty v hypotetické komunikační situaci; tvůrčí psaní tedy mj. vede k rozvoji představivosti, empatie, adaptability, komunikačních a kooperativních dovedností pisatele (Cholastová, 2013).

Na tvůrčí psaní je nahlíženo jako na způsob, jak napomoci rozvoji formulačních dovedností studenta, jak usnadnit kognitivní poznávací a fixační paměťové operace v procesu učení a rozšířit paletu analyticko-interpretačních, testovacích a evaluačních metod při práci s textem. Pisatel se při práci s textem učí vyjadřovat vlastním tempem, za pomoci vlastního prožívání a sobě vlastními prostředky, a to s ohledem na hypotetického adresáta (Klimovič, 2010).

Tvůrčí psaní přitahuje pozornost širší akademické i učitelské veřejnosti především v posledním období. Stává se součástí vyučování jazyka a literatury na základních i středních školách, dostává se do vysokoškolských programů zaměřených na přípravu učitelů, žurnalistů psychologů, odborníků na mediální komunikaci, terapeutů a jiných zájemců v kurzech a tvůrčích dílnách (Klimovič, 2009).

Výsledkem verbální aktivity autora je text, kterým autor reflektuje a referuje skutečnost. Tento texte se současně stává východiskem aktivity příjemce. Na pojem text je možné nahlížet z různých stran. Mezi hlavní vlastnosti textu patří funkční jednota textu a uspořádanost textu. Zamýšlené vyjádření autora, provázanost a logická organizace prvků v textu jsou ve vzájemné souhře. Téma vyjádření proto determinuje, co a jak autor textem reálně vyjádří. Další vlastnost textu, komplexnost, se dostává i do následující definice.

Zdůrazňuje se tu ve větší míře komunikační aspekt textu. „Text je relativně uzavřený komunikační celek, který na základě obsahové a ilokuční struktury plní prepoziční a pragmatickou funkci.“ (Dolník, 1998)

V této definice textu prepoziční funkce znamená předurčenost textu k tomu, aby si příjemce mohl zkonstruovat zájem autora. Prepoziční funkce vychází z obsahu textu. Pragmatická funkce vychází zase z ilokuční struktury textu a znamená předurčenost textu k jistému řečovému konání jako např. informování, poučování, přesvědčování (tamtéž).

Text je tedy struktura menších prvků, které, pokud spolu mají tvořit celek, musí být čímsi spojené. Obsahová, tematická soudržnost, spojitost textu se nazývá koherence. Jazykovo-kompoziční návaznost menších prvků textu je koheze. Ta se realizuje konektory, jimiž jsou nejčastěji záměny a opakování (Dolník, 1998).

Psaní se v rámci komunikačního chápání dá vysvětlit jako jeden ze způsobů, kterým je možné odevzdávat informace někomu jinému. Současná pedagogická praxe však dodnes pod didaktikou základního, elementárního psaní rozumí jakýsi grafomotorický trénink, v němž se zdůrazňuje správnost tvaru písmen, jejich velikost, sklon, úměrnost, rovnoměrná hustota atd. Přednost se tedy jednoznačně dává formě. Obsah díla je nepodstatný, tvoření vlastního textu není součástí vyučování psaní (Zápotočná, 2001).

Toto by se dle mého názoru mělo ve vyučovací praxi změnit a tvůrčí psaní a s tím související jeho obsah by měl být stavěn nad toto formální uvažování nad žákovskou tvorbu literárního/uměleckého textu. Na obsah tvůrčího psaní žáků je zaměřena právě mnou navržená Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, která přináší do tradičně pojímané výuky českého jazyka a literární výchovy inovativní jiný úhel pohledu a možnost uchopení tvorby z řad žáků.

Ideální pojetí psaní spočívá v tom, že toto psaní chápeme ne jako vytváření něčeho z ničeho, ale jako odpovědi, na počátku nichž stojí reakce. Psaní je konverzace, při které autor citlivě naslouchá vlastním reakcím na vnější i vnitřní podněty. Reakce v podobě myšlenek potom uspořádává do smysluplného celku (Nirav, 2005).

Tvůrčí psaní je dvousložkovým pojmem. Označuje jednak samotnou formativní činnost, při které pisatel originálním způsobem podléhá procesu psaní, a označuje též vědní obor, který se zaobírá teoretickými aspekty tvoření textu a vlastní didaktikou (Fišer, 2001).

I přesto, že termín tvůrčí psaní se už ukotvil v didaktických i metodických materiálech, ještě stále nemá přesně a jednoznačně definovaný obsah. V odborné literatuře se pod tímto pojmem skrývá celá škála interpretací a chápání oscilující od písemné produkce jakýchkoli kratších či delších textů až po tvorbu ryze uměleckého textu. V užším pojímáním vymezení tohoto pojmu kolísá od technik napomáhajících tvořivé manipulaci s jazykovým materiálem až po techniky, které umožňují pěstovat kritickou recepci a interpretaci umělecké literatury (Eliašová, 2005).

Termín tvůrčí psaní v současnosti nabyl trendový charakter termínu, protože se mu často násilnou formou přisuzují způsoby práce s textem, které s původním pojmem tvůrčí psaní vůbec nesouvisí. Propojenost pojmu tvořivost a tvůrčí psaní v definicích nabízí S. Marshall. Tvůrčí psaní tu vysvětluje na bázi tvořivosti: *„Tvořivost je schopnost vytvářet vlastní symboly zkušenosti, tvůrčí psaní je potom použití psané řeči na konceptualizaci, objevování a zaznamenávání zkušenosti za pomoci vytváření symbolů.“* (Marshall, 1974)

Tvůrčí psaní v sobě absorbuje takové postupy, které vyžadují zaangažovat všechen tvůrčí potenciál pisatele. V procesu tvůrčího psaní prostřednictvím vlastní obrazotvornosti, schopnosti imaginace a empatie, jako i jistých jazykových předpokladů dospívá pisatel ke konstruktivně novému dílu, kterého hodnotu je možné akceptovat jako pozitivní (Fišer, 2001).

Tvůrčí psaní jako prostředek rozvíjení komunikační kompetence představuje soubor různě strukturovaných aktivit, které motivují ke hře a originální manipulaci s jazykovým materiálem a podněcují využívat jazyk tvořivým způsobem. Podstatným přínosem takového vyučování je zvyšování úrovně jazykové tvořivosti žáků. Tvůrčí psaní jako nástroj formování literární kompetence mění roli čitatele z recipienta na spolutvůrce textu, vycházejíc z jeho intuitivního estetického cítění, představivosti a fantazie. Tvůrčí psaní jako metoda tvůrčího vyučování nabádá žáky k tomu, aby odhalovali vlastní tvůrčí maxima tím, že vyžaduje zapojení celé osobnosti do aktivity. Dále vyžaduje zapojení zkušeností, emocí, inteligence, pozornosti, představivosti a obrazotvornosti (Klimovič, 2009). Pozice tvůrčího psaní je na hranici vědních disciplín jako je kreatologie (tj. psychologie tvořivosti), pedagogika a jazykověda (Zelina, 2006).

Tvůrčí psaní v sobě zahrnuje celou škálu strategií, technik, postupů a metod, které usměrňováním a stimulováním pisatelské zkušenosti přivádí pisatele k sebereflexi a tvůrčí sebeexpresi. Kultivování jazykového projevu je možné naplňovat i různými pisatelskými

aktivitami na úrovni prvků, vztahů a struktur jazyka, manipulací s jazykovými prostředky a vytvářením textů různé povahy a formy (Klimovič, 2009).

Konečným cílem výuky tvůrčího psaní je ustálení takové úrovně jazykové tvořivosti, která nám garantuje schopnost tvořit text co možná nejspontánněji, ale s respektováním všech požadavků, které jsou na výslednou podobu textu kladené (Studený, 2005).

Dalším významným cílem tvůrčího psaní je interiorizovat zažité procesy a postupy v případě potřeby „vytáhnout z rukávu“ právě tuto zručnost nebo komplex zručností, které si zadání vyžaduje. Dopracovat se do takového stádia pohotovosti v písemném vyjádření není otázkou absolvování několika tvůrčích dílen ani jednoho intenzivního kurzu psaní. Psaní ve všech svých parametrech je náročný proces, v němž se při realizaci vzájemně proplétají parciální zručnosti pisatele (Clark, 1991). Každá z těchto zručností sestává z dalších menších dílků, kterými v přípravě pisatele manipulujeme, dokud se zřetelně a vědomě neprojevují jako účastné v procesu tvorby textu. Potom následuje fáze uvědomělého rozvíjení dané pisatelské zručnosti až do stavu, který by se mohl nazvat strategická, technologická a verbální pohotovost v tvoření textu (Klimovič, 2009).

Ve složitém systému pedagogických kategorií si své stabilní místo vybudovalo i tvůrčí psaní. U nás můžeme doposud hovořit nanejvýš o nárazovitém a edukačně nekontextovém aplikování některých strategií tvůrčího psaní v kurikulu základní školy. Individuální snahy učitelů, kteří na vlastní kůži zažili tvůrčí psaní v různých kurzech a tvůrčích dílnách, se obvykle tříští o nedostatek času během běžných hodin, o dlouho kritizovanou předimenzovanost učiva, ale i o nedostatek odborné literatury věnující se tvůrčímu psaní z koncepční a teoretické stránky. Nejčastějším aplikačním prostorem tvůrčího psaní by měla být jazyková, komunikačně-slohová a literární edukace. Tvůrčí aktivity se ale mohou stejně tak využívat i v ostatních předmětech. Tvůrčí psaní je jedním z vhodných programů na plnění základních cílů vyučování jazyka, slohu i literatury na základní škole (tamtéž).

Jazykové vyučování směřuje k vědomému poznání stavby jazyka, jazykového systému, a to se zřetelem na komunikační praxi. Slohové vyučování rozvíjí schopnost adekvátního vyjadřování s ohledem na autora i adresáta, a to na základě poznání stavby jazyka. Vzájemná komplementarita a propojenost jazykové a komunikačně-slohové složky je v tvůrčím psaní doplněná o rozměr estetičnosti, který je obsažen v uměleckých textech jako stimulech k psaní a k němuž se snaží přiblížit i první literární pokusy žáků (Čechová, 1998).

V procesu tvoření textu procházíme podobnými vnitřními pochody jako zkušení autoři, co nám umožňuje citlivěji vnímat význam slov, slovních spojení, metafor, obrazného a symbolického jazyka. Přiměřené použití technik podporujících verbální tvořivost žáků v jazyce, slohu a literatuře přispívá ke kultivování jazykového vyjadřování, které je dílčím cílem vyučování mateřského jazyka už na prvním stupni základní školy (Klimovič, 2009).

2. Metodologická kapitola

Co se týče paradigmat metodologie výzkumu, pro tuto práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. I přes volbu kvalitativního směřování práce jsem výzkum doplnila o kvantifikaci uzavřených odpovědí dotazníku pro lepší orientaci ve výsledcích. V praktické části práce předkládám projekt výzkumu a zdůvodňuji jeho kvalitativní metodologickou preferenci a zvolený výzkumný postup. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný dotazník, složený ze sedmi uzavřených otázek s možností výběru na škálách rozličných pro zacílení otázky. V případě poslední otázky jsem volila otevřenou formu, abych tak dosáhla co možná nejpřesnější odpovědi respondentů na otázku: V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Hlavní výzkumnou otázkou diplomové práce je: *Jaké je uplatnění Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v praxi na druhém stupni základní školy?* Druhou výzkumnou otázkou je: *Liší se pohled žáků sedmé a devátých tříd na práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní?* Dílčí cíle práce kopírují výzkumné cíle každé jedné vyučovací jednotky podrobené výzkumu. Fakt, zda ony cíle byly či nebyly naplněny a případně do jaké míry, reflektuje závěrečná část vypracovaných příprav na vyučovací jednotky pod názvem *zhodnocení*.

Výběr výzkumného vzorku podléhal cílenému výběru. Na základě proběhnuvší první souvislé praxe na ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci, jsem po konzultaci s cvičnou učitelkou dostala prostor k uskutečnění výuky s využitím mé Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v sedmé třídě a dvou paralelních třídách devátých na druhém stupni. V 7. A se výzkumu podrobilo celkem 24 žáků, z toho 13 chlapců a 11 děvčat. Ve třídě 9. A to bylo celkem 22 žáků, z toho 10 chlapců a 12 děvčat. V paralelní třídě 9. B bylo celkem 23 žáků, z toho 14 chlapců a 9 děvčat. Kvalitativní výzkum mi umožnil lepší a konkrétnější analýzu toho, jak se žákům se mnou vytvořeným studijním materiálem pracovalo a jaké bylo jeho uplatnění.

Celkem proběhly dvě vyučovací jednotky podrobené výzkumu v třídě 7. A. Ve třídách devátých proběhly tyto hodiny tři. Z hlediska omezeného prostoru v rámci diplomové práce jsem z obou paralelních devátých tříd zvolila třídu 9. B, v níž jsem vyučovala i hodinu v rámci projektu videonahrávání pro Katedru českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci.

V rámci výzkumného postupu jsem tedy připravila pět výzkumných vyučovacích jednotek, které byly zaměřeny na tvůrčí psaní a práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní. Konkrétně se jednalo o práci s texty z knih: *Tiché šlapací království* Zdeňka Svěráka, *Dívka ve vlaku* od Pauly Hawkins, *Farma zvířat* George Orwella, *Zlodějka knih* Markuse Zusaka a knihy *Já jsem Malála* podle skutečného příběhu Malály Júsufzajové. Texty jsem vybírala s ohledem na přiměřenost pro jednotlivé třídy. Blíže se k tomuto vyjadřuji na konci jednotlivých příprav vyučovacích jednotek v oddílu *zhodnocení*. Jistě stojí za zmínění i skutečnost, že značná část žáků se po vyučovacích hodinách vyjádřila, že se probranou knihu chystá přečíst.

Před samotným proběhnutím výzkumu jsem žáky obeznámila, že se stávají výzkumným vzorkem pro potřeby této diplomové práce a jak jejich vytvořené texty, tak dotazníky budou zcela anonymní. Žáci s tímto souhlasili a dále jsem na nich nepozorovala žádné známky práce pod tlakem. Atmosféra ve třídách byla příznivá pro práci s tvůrčím psaním.

Vyučovací jednotky byly rozděleny do třech částí: úvodní část, hlavní část a závěr. V úvodní části proběhlo seznámení s autorem, případně problematikou, jíž jsme se dále v hodině zabývali. Dále zde proběhly otázky před textem, kde jsem se snažila o rozvinutí fantazie a představivosti žáků a dala jsem jim prostor k debatě nad možným dějem knihy. Současně jsme se věnovali otázkám k ilustraci, která vždy jistým způsobem předznamenávala ukázku jako takovou.

Hlavní část byla zaměřena na četbu ukázky a zodpovídání následných dotazů po textu. V otázkách jsem se snažila o mezipředmětové vztahy především s občanskou výchovou, ale i s výchovou mediální, hudební či výtvarnou. Dále pak následovalo tvůrčí psaní, kde žáci dostali prostor k tvorbě vlastního textu. Viz přílohy.

V závěru vyučovací jednotky proběhlo vždy shrnutí poznatků a zamyšlení nad přínosem hodiny. Neopomněla jsem na žákovskou reflexi, kdy měli ukázat palcem nahoru, vodorovně nebo dolů pocit, který si z dané hodiny odnáší, případně jak se jim v hodině pracovalo.

Na konci výzkumu obdrželi žáci výše zmíněné dotazníky, pomocí nichž se uskutečnila velmi přínosná zpětná vazba a dokončil se tak kvalitativní výzkum. Dotazník se zaměřoval na vztah žáků k hodinám literární výchovy, k četbě obecně, k tvorbě vlastních textů a dotazoval se na hodnocení práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní.

Dotazník vypadal následovně:

Dotazník

Vážené žačky, vážení žáci,

Dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k analýze zjišťování, do jaké míry pro Vás byla práce s Čítankou zaměřenou na tvůrčí psaní přínosná.

Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté údaje se využijí pouze ke zpracování magisterské práce. V jednotlivých otázkách vždy zaškrtněte tu variantu, která nejvíce vystihuje Vaši odpověď.

Za Vaši ochotu a čas strávený vyplňováním dotazníku předem děkuji.

1. Pohlaví

a) muž
b) žena

2. Třída

a) 6.
b) 7.
c) 8.
d) 9.

3. Ohodnoťte svůj zájem o čtení

Velmi se zajímám spíše se zajímám spíše se nezajímám vůbec se nezajímám

4. Ohodnoťte svůj zájem o vlastní tvorbu textů

Velmi se zajímám spíše se zajímám spíše se nezajímám vůbec se nezajímám

5. Ohodnoťte svůj zájem o hodiny literární výchovy

Velmi mě baví spíše mě baví spíše mě nebaví vůbec mě nebaví

6. Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní

Velmi srozumitelná spíše srozumitelná spíše nesrozumitelná zcela nesrozumitelná

Velmi přínosná spíše přínosná spíše nepřínosná zcela nepřínosná

Velmi zajímavá spíše zajímavá spíše nezajímavá zcela nezajímavá

7. Dokážete si představit i do budoucna tento způsob práce v hodinách literární výchovy?

Určitě ano spíše ano spíše ne Určitě ne

8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

……
……
……
……
……
……
……
……

Děkuji za Váš čas!

3. Pojetí Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní

1. Obsah

Obsah

Předmluva 4

Návod na práci s čítankou 5

PRÓZA 7

JÁ JSEM MALÁLA
Malála Júsufzajová 8

STOLETÝ STAŘÍK KTERÝ VYLEZL Z OKNA A ZMIZEL
Jonas Jonasson 15

JIŽNÍ LOUKA
Astrid Lindgrenová 22

PSÍ POSLÁNÍ
W. Bruce Cameron 28

TICHÉ ŠLAPACÍ KRÁLOVSTVÍ
Zdeněk Svěrák 35

DENÍK ANNY FRANKOVÉ
Anna Franková 41

HVĚZDY NÁM NEPŘÁLY
John Green 47

MALÝ PRINC
Antoine de Saint-Exupéry 53

ZLODĚJKA KNIH
Markus Zusak 59

VŠECHNO, CO OPRAVDU POTŘEBUJU ZNÁT, JSEM SE NAUČIL V MATEŘSKÉ ŠKOLCE
Robert Fulghum 67

DÍVKA VE VLAKU
Paula Hawkins 73

LEV, ČARODĚJNICE A SKŘÍŇ
C. S. Lewis 79

FARMA ZVÍŘAT
George Orwell ... 85
POEZIE ... 91
POLEDNICE
Karel Jaromír Erben ... 92
PRINCEZNA SE ZLATOU HVĚZDOU NA ČELE
Božena Němcová ... 101
HARRY POTTER A KÁMEN MUDRCŮ
J. K. Rowlingová ... 109
ULEŽELÉ ŽELÉ
Jiří Dědeček ... 117
PROTI VĚTRU
Jiří Voskovec a Jan Werich ... 123
OSTRAVA
Petr Bezruč ... 129
KOMETA
Jaromír Nohavica ... 135
DRAMA ... 142
VYŠETŘOVÁNÍ ZTRÁTY TŘÍDNÍ KNIHY
Jára Cimrman, Ladislav Smoljak ... 143
HRDÝ BUDŽES
Irena Dousková ... 149
Slovníček pojmů ... 155
Rejstřík osobností ... 157
Řešení k povolení a zamyšlení před čtením ... 160
Poděkování ... 164
Zdroje ... 165

2. Předmluva

Předmluva

Čítanka vznikla proto, aby práce s ní co nejvíce bavila jak žáky, tak učitele. Obsahuje v drtivé většině texty, které jsou u dnešních dětí a mládeže populární a mají jim co předat. Současně je zde zastoupena i hrstka kanonických děl české i světové literatury, která žáci, chtě nechtě, musí ovládat také. Jsou ale pojata zábavnou formou tak, aby je ke čtení nalákala a nevzbuzovala v nich oblíbenou otázku po tom, k čemu jim to v životě bude.

Práce s touto knihou je zamýšlena především pro projektovou výuku, která by doplňovala a obohacovala klasické hodiny českého jazyka, literatury a slohu. Čítanka je navržena tak, aby co nejvíce rozvíjela představivost a fantazii žáků. To rovněž umocňuje tvůrčí psaní, na němž je čítanka z významné části postavena.

Důležité je žáky zaujmout a proniknout do jejich myšlenek, které jinak mohou být pro učitele těžko pochopitelné. Pomocí takto nastavených úkolů a diskuzí nad čítankou budeme schopni prohloubit vztah s našimi žáky a inspirovat se s nimi navzájem. Vztah učitele a žáka je totiž základním stavebním kamenem, bez něhož nelze budovat nic. Nepředpokládám, že takovýto vztah je možné mít se všemi žáky ve všech třídách. Cílem je takové žáky alespoň na chvíli vtáhnout do zajímavých jiných světů, které nám literatura poskytuje. No řekněte sami…nestojí to za zkoušku?

3. Návod na práci s čítankou

Návod na práci s čítankou

Čítanka je rozdělena do tří částí – próza, poezie a drama, aby byl zastoupen každý druh literatury. Každý celek je rozložen do úvodní ilustrace, poučení a zamyšlení před čtením, otázky před textem, otázky k ilustraci, samotné ukázky z vybrané knihy, otázky po textu, audio ukázky, hudební ukázky nebo ukázky z filmu a konečně do tvůrčího psaní, které je založeno na základní velké myšlence, již by si žáci měli z hodiny odnést.

Čtenář si prohlédne ilustraci a nechá si ji projít hlavou. Poté následuje předěl, kdy se dozvídá zajímavé informace o autorovi díla, z něhož bude výuka vycházet. Součástí této pasáže je vždy i úkol k zamyšlení, kdy žák přichází s vlastními nápady týkajících se literatury, ať už se jedná o diskuzi nad obálkami knih, o vymýšlení vlastního pseudonymu, přidělování možných názvů děl podle obrázků apod. Žáci jsou tímto způsobem práce vtaženy do celkové problematiky tvorby literatury a nejsou limitováni pouhou ukázkou zvoleného textu.

Následně žáci přechází k otázkám, jež se zabývají úvahami nad tím, jaký možný děj bude v knize obsažen, jací budou hlavní hrdinové, hlavní zápletka apod. Bude probíhat rozprava nad nejrůznějšími možnostmi pojetí díla. Na tento úsek navazují otázky věnované úvodní ilustraci, kdy se žáci vrací ke svým úvahám ze samého začátku hodiny. V tuto chvíli žáci sdělují, co v nich ilustrace evokuje a jak může souviset s dějovou linkou.

Posléze přejdeme ke čtení samotné ukázky. Předčítání zajistí učitel proto, že se žáci budou moci do textu opravdu ponořit a přemýšlet nad ním po celou dobu jeho čtení. Eliminuje se tak roztěkanost žáků z toho, že se musí soustředit, kdy na ně přijde při čtení řada apod. V takovém případě totiž žáci většinou ani netuší, o čem ukázka byla. Po této fázi se dostáváme k otázkám po textu. Nyní diskutujeme se žáky nad konkrétními věcmi a porovnáváme je s tím, co bylo řečeno před čtením. Pro podtržení a maximální vtažení do děje je v tomto okamžiku puštěna audio ukázka, hudební ukázka či ukázka zfilmované verze titulu.

V závěru přecházíme k tvůrčímu psaní, které představuje shrnutí celého vyučovacího bloku. Žáci pracují na vlastním literárním textu, případně plní zajímavé úkoly dotvářející jejich

celkový dojem z hodiny. V případě časové tísně se tato práce může přesunout do klidu jejich domovů.

V rámci každého celku je záměrně ponecháno pár volných míst k tomu, aby si žáci v případě zájmu mohli vpisovat přímo do svých čítanek zajímavé postřehy, myšlenky či informace.

Touto strukturou čítanky dochází k celkovému propojení českého jazyka ve všech jeho složkách (literární, lingvistické a slohové části jsou v rovnováze). Rovněž zde dochází k mezipředmětovým vztahům, ať už s hudební výchovou, výtvarnou výchovou, občanskou výchovou, mediální výchovou, dějepisem, zeměpisem, nebo anglickým jazykem.

Co se týče citační normy v rámci obrazového materiálu, je čítanka koncipována z důvodu estetické stránky tak, že jsou obrázky citovány podle čísla strany, na níž jsou umístěny. Když je na stránce obrázků víc (např. jsou umístěny 4 ve tvaru čtverce), postupuji vždy v citaci od levého horního rohu k pravému hornímu rohu a poté přichází na řadu levý spodní roh a jako poslední roh pravý spodní.

4. Praktická část

4.1. PŘÍPRAVA 1

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Téma hodiny: Tiché šlapací království – tvůrčí psaní

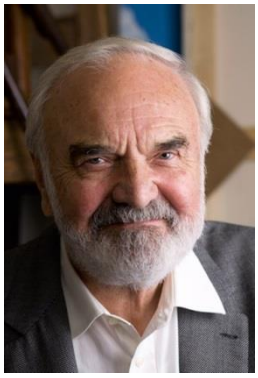
Ročník: 7.

Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Obsah:

1. **Úvodní část** – motivační otázky

Poučení a zamyšlení před čtením



Zdeněk Svěrák je český dramatik, herec, scénárista, písničkář a spisovatel. Je známý také pod pseudonymem Emil Synek. Spolupracuje s Jaroslavem Uhlířem (Když se zamiluje kůň, Není nutno, …), Ladislavem Smoljakem (Akt, Švestka, Záskok, …) a svým synem, Janem Svěrákem (Kuky se vrací, Kolja, Obecná škola, Vratné lahve, …).

Poznáte, o jaké filmy se podle obrázků jedná?

Otázky před textem

- Proč se asi ono království jmenuje Tiché a šlapací?
- Příběh vznikl nejprve jako rozhlasové vysílání, které bylo posléze zakázáno. Proč asi a kým?
- Znáte pojem cenzura? Pokud ano, zkuste jej vysvětlit.
- Myslíte, že je dnes jiná situace, co se týče vydávání knih?
- Vyjde opravdu každá kniha nebo každý novinový článek?
- V čem se liší dnešní situace od dob minulých?

Otázky k ilustraci

- Co vidíte na obrázku?
- Co ilustrace představuje?
- Byli jste někdy v situaci, v níž jste si připadali jako loutky?
- V situaci, kdy jste např. museli říkat, co ostatní chtěli slyšet, i když to nebyl váš názor na věc?
- Jak jste se v takové situaci cítili?
- Byli jste naopak někdy v situaci, že jste určovali vy, jak se bude někdo jiný chovat?
- Jak jste se v takové situaci cítili?

2. Hlavní část

Ukázka

Hlásí se Tiché šlapací království. U mikrofonu Ludvík Šňůra, reportér královského rozhlasu. Byl jsem požádán, abych vám vyprávěl o našem divném království, poněvadž jsem se osobně zúčastnil dějin. Tedy, nejprve je třeba říci, že naše království bylo divné, ale už není. Já například mluvím ještě ze zvyku tiše, ale… mohu docela klidně mluvit i nahlas. Tak daleko už jsme. Ale o tom později, k tomu dojdeme, teď prosím pozor. Dovoluji si představit jednotlivé postavy našeho království. Tak za prvé – jeho veličenstvo král Tichošlap IV.

„Nooo, tady jsem se na mou duši poved, co?“ prohlíží se samolibě král Tichošlap IV.

„Je to nejkrásnější známka, jakou jsem kdy viděl, Vaše Veličenstvo,“ neváhá s odpovědí královský rádce.

„To jsi řekl dobře, Josefe. Připadá mi, že na ní mám takové moudré oči. Zvláště to levé.“

„Ano, levé je zvlášť moudré,“ souhlasí rádce. „Ovšem to nikterak neznamená, Veličenstvo, že by pravé moudré nebylo. Na té známce jste se, milosti, skutečně vyvedl.“ „Hmmm… Podej mi nějakou obálku, já se zezadu nasliním a pošlu se bratrovi do Itálie.“ „Ha, ha, ha…,“ směje se rádce. „Ten bude zase mrkat, milosti. He, he, he… Co jsem to chtěl říci? Už vím, vyšetřování ohledně toho výbuchu včera v dopoledních hodinách už je ukončeno.“ „Ano? A jak to dopadlo?“ zajímá se Tichošlap IV.

„Šel jsem na to od lesa, milosti.“

„Ten rošťák se schoval v lese?!“ nevěří Jeho Veličenstvo.

„Nikoli, to je takový slovní obrat,“ vysvětluje Josef.

„Aha.“

„Pachatelem výbuchu je Václav Bíško, žák 2. třídy zdejší školy, prosím. Dovolím si vám přečíst jeho výpověď: „Snědl jsem svačinu a koukám, že mám v ruce prázdný pytlík. Tak jsem ho nafouk a udělal jsem ránu.“

„To je zajímavé. Jak ho za ten čin potrestáme?“ ptá se vládce.

Otázky po textu

- Jak byste charakterizovali krále Tichošlapa IV.?
- Jaké vlastnosti má královský rádce?
- Jak se asi král dostal k moci?
- Zkuste navázat na ukázku a alespoň stručně nastínit, jak podle vás bude vypadat další průběh knihy.
- Byli jste někdy neprávem potrestáni za něco, co jste neudělali, nebo když se jednalo jen o maličkost?

Tvůrčí psaní

Dokončete příběh.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……..

viz přílohy č. 10-11

3. **Závěrečná část** – zhodnocení a závěr hodiny

Výukové cíle:

Žáci se aktivně zapojí do debaty nad dílem Zdeňka Svěráka.

Žáci jsou nakloněni vyjádřit vlastními slovy, co představuje pojem cenzura.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci aktivně navrhnou prostřednictvím tvůrčího psaní možný konec příběhu.

Vyučovací metody:

- Slovní – rozhovor, práce s textem, práce s obrazem, metoda práce s pracovními listy
- Praktická – tvůrčí psaní

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce žáků

Mezipředmětové vztahy: hudební výchova, mediální výchova, dějepis

Vyučovací prostředky: Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, pracovní listy, psací potřeby

Zhodnocení

V průběhu vyučovací jednotky zaměřené na tvůrčí psaní prostřednictvím textu Tiché šlapací království Zdeňka Svěráka došlo k naplnění všech předem stanovených výukových cílů. V úvodní části hodiny se žáci aktivně zapojovali do debaty nad dílem Zdeňka Svěráka – hudebním, literárním i scénáristickým. Přispívali do vyučovací jednotky svými znalostmi, které si pomocí spolužáků značně rozšířili. Toto téma bylo pro žáky atraktivní a poměrně snadno se navazovala na jejich teoretickou vědomostní základnu.

V okamžiku orientace debaty nad pojmem cenzura žáci sice znejistěli, nicméně společně jsme dospěli k pochopení této problematiky pomocí příkladů z praxe. Toto téma jsem u této třídy, byť se jednalo o teprve sedmý ročník druhého stupně základní školy, zvolila s ohledem na jejich vyspělost a kvalitu projevu, o čemž jsem se přesvědčila pozorováním při výuce předešlých výukových jednotek. Obecně bych ale tuto knihu a diskuzi nad problematikou cenzury v období socialismu doporučila až pro žáky vyšších ročníků, jako např. osmý či devátý.

Žáci provedli důkladný rozbor ukázky, k čemuž byli navedeni otázkami po čtení. Tato část hodiny pro ně nebyla ničím náročným. Žáci rovněž dostali prostor k rozvíjení jejich fantazie, když jsme přešli k polemice nad možnými závěry rozebíraného příběhu. K dokončení ukázky jim byl stanoven časový limit 15 minut, což se prokázalo pro mnohé jako nedostačující. Kvůli tomuto faktu byl žákům dán prostor na dotvoření textu v klidném prostředí domova.

Obecně lze říci, že se žáci projevili nad očekávání a potvrdila se mi tímto tedy i vhodnost tématu pro tuto konkrétní třídu. V tomto výzkumném vzorku figuroval i žák se zrakovým postižením, jenž se zapojoval aktivně nejen do celé výukové jednotky, ale i do tvůrčího psaní. Jeho práci jsem dokonce vyhodnotila jako jednu z nejzdařilejších.

4.2. PŘÍPRAVA 2

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Téma hodiny: Dívka ve vlaku – tvůrčí psaní

Ročník: 7.

Délka vyučovací hodiny: 45 minut

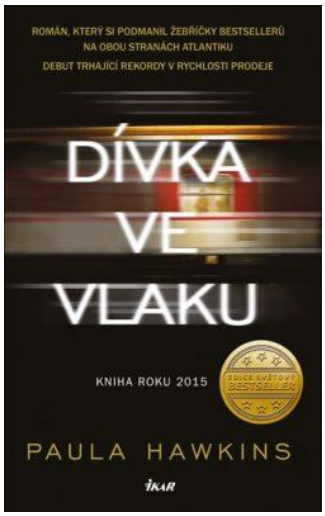
Obsah:

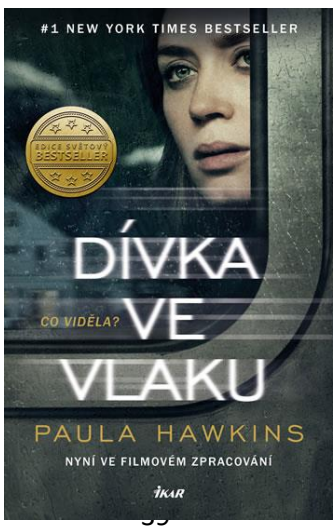
1. **Úvodní část** – motivační otázky

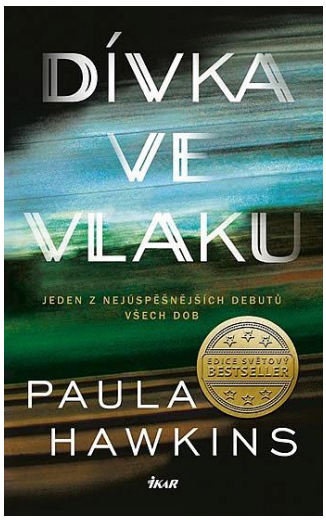
Poučení a zamyšlení před čtením

Paula Hawkins se narodila v Zimbabwe. Do Londýna se přestěhovala až ve věku 17 let. Dívku ve vlaku, která ji proslavila, psala šest měsíců v době, kdy prožívala tíživou finanční situaci.
Dalším titulem spisovatelky je Do vody, která je neméně povedenou publikací.

Diskutujte o obálce knihy. Je pro vás při výběru knih důležitá? Jakou byste zvolili vy a proč? Jaké jsou klady a zápory jednotlivých verzí?







Otázky před textem

Ponořme se do představ...

- Pozorovali jste někdy, když jste byli sami, někoho z vlaku? Na nádraží? V čekárně u doktora? Ve frontě v obchodu? Na eskalátorech?
- Určitě ano. Přemýšleli jste, co asi ten člověk dělá? Jaký je? Proč je např. smutný, vzteklý nebo naopak veselý?
- Jak se jmenuje?
- Kolik má let?
- Představovali jste si, jaký má asi ten člověk hlas?
- Jakou má asi povahu? Je přátelský, vstřícný, nervózní, zlý, zbabělý, ohleduplný?
- Jak vypadal, když byl malý?
- Kde asi pracuje / do jaké chodí školy – čím se chce stát?
- Má přátele?
- Kde bydlí? Je to velký dům nebo malý byt?
- Jak vypadá jeho pokoj?
- Má domácího mazlíčka? Jakého?
- Co ho dokáže naštvat a co pobavit?
- Je jedináček nebo má sourozence?
- Kde byl na dovolené?
- Hraje na nějaký hudební nástroj? Pokud ano - na který?
- Čeho se bojí?
- Co má společného s vámi? Podobá se vám v něčem?
- Rozuměli byste si s ním?

Otázky k ilustraci

- Pokud je to pro vás lepší, vyberte si jednu postavu z obrázku a zkuste odpovídat na výše položené otázky tak, jakoby byly mířeny na ni.

2. Hlavní část

Ukázka

Zhruba v půlce cesty je na této vlakové lince vadná signalizace. Alespoň předpokládám, že musí být vadná, protože tady skoro pokaždé máme červenou. Prakticky denně tu stojíme, někdy jen pár vteřin, jindy celé minuty. Když sedím jako obvykle ve vagonu D a vlak na tenhle signál zastaví, což je téměř vždycky, naskýtá se mi perfektní výhled na můj oblíbený domek u kolejí: na číslo patnáct.

Číslo patnáct se do značné míry podobá ostatním domům lemující tento úsek trati: půlka viktoriánského patrového dvojdomku s úzkou, dobře ošetřovanou zahradou, která se svažuje asi dvacet stop až k plotu, za nímž se prostírá několik metrů země nikoho oddělující dům od kolejí. Tenhle dům znám nazpaměť. Znám každou cihlu, znám každou barvu záclon v ložnici v patře (jsou béžové s tmavomodrým vzorečkem), vím, že se z okenního rámu koupelny loupe barva a na střeše napravo chybí čtyři tašky.

Vím, že za teplých letních večerů obyvatelé tohoto domu, Jason a Jess, občas vylezou z velikého stahovacího okna, aby se mohli uvelebit na provizorní terase na prodloužené střeše nad kuchyní. Jsou dokonalý pár – pár snů. On je dobře stavěný brunet, silný, ochranitelský, vlídný typ. Úžasně se směje. Ona patří k těm drobným ženuškám, je to krasavice s bledou pletí a nakrátko ostříhanými blond vlasy. Má křehkou postavu, ostré lícní kosti poseté sprškou pih, půvabnou čelist.

Zatímco trčíme u semaforu, hledám ty dva. Jess sedává po ránu mnohdy venku, především v létě, a pije kávu. Když ji tam tak někdy vidím, mám dojem, jako by viděla i ona mne, cítím, jako by opětovala můj pohled, a nejradši bych jí zamávala. Příliš mě to přivádí do rozpaků. Jasona tak často nevídám, zdržuje se kvůli práci hodně mimo dům. Ale i když tam zrovna nejsou, přemýšlím, co asi dělají. Třeba si dnes ráno udělali volno a Jess leží v posteli, zatímco Jason chystá snídani, nebo si šli spolu zaběhat, protože to by k nim tak sedělo. (O nedělích jsme s Tomem společně běhávali, a abychom se mohli držet bok po boku, musela jsem oproti svému normálnímu tempu trochu přidat a on zase o polovinu zpomalit.) Možná, že Jess v pokoji pro hosty v patře maluje.

Otázky po textu

- Proč Rachel sleduje právě tento pár?
- Co tím získává?
- Proč je alkoholička?
- Co se jí stalo?
- Co byste Rachel poradili?
- Jak by asi Jess s Jasonem reagovali, kdyby věděli, že je Rachel každý den sleduje?
- Co bude v knize následovat?
- Proč bude Rachel a to, co viděla, důležitá?
- Je Rachel kladná nebo záporná postava?

Tvůrčí psaní

Zamyslete se nad neznámým člověkem nebo skupinou lidí, kterých jste si nedávno všimli. Vymyslete jejich příběh – jména, povolání, případně jakou školu asi studují, jak vypadá místo, kde žijí, co rádi dělají ve volném čase, jak se seznámili?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

viz přílohy č. 12-13

3. Závěrečná část – zhodnocení a závěr hodiny

Výukové cíle:

Žáci se ochotně zapojí do debaty nad obálkami knih.

Žáci aktivně diskutují nad možnou charakteristikou osoby, kterou měli možnost delší dobu pozorovat.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní vytvořit charakteristiku pozorované osoby.

Vyučovací metody:

- Slovní – rozhovor, práce s textem, práce s obrazem, metoda práce s pracovními listy
- Praktická – tvůrčí psaní

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce žáků

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, občanská výchova, mediální výchova, sloh

Vyučovací prostředky: Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, pracovní listy, psací potřeby

Zhodnocení

V rámci vyučovací jednotky došlo k uspokojivému naplnění stanovených výukových cílů. Žáci utvořili skupiny, kdy každá z nich obhajovala jiný přebal knihy Dívka ve vlaku od Pauly Hawkins. Dokázali samostatně a aktivně argumentovat a obhajovat své názory, proč právě jimi zvolená obálka knihy je tou nejlepší. Žáci byli schopni porovnat všechny varianty a na konci debaty se definitivně rozhodnout pro jednu z nich.

Pomocí otázek před textem žáci přemýšleli, zda se někdy ocitli v situaci, kdy měli možnost určitý časový úsek pozorovat osobu nebo skupino osob. Téměř každý z žáků si dokázal vybavit alespoň jednoho člověka, o němž jsme v následující části hodiny uvažovali z různých pohledů zaměřených na charakteristiku postavy a to přímou, nepřímou, vnější i vnitřní. Navazovali jsme tak na předešlou vyučovací jednotku, v níž si žáci tyto pojmy osvojili a pomocí vytvoření vlastní postavy (obkreslením spolužáka na velký arch papíru) byli schopni přijít s příklady ke všem typům charakteristiky.

Výběr ukázky z knihy Dívka ve vlaku se potvrdil jako přiměřený této třídě a pro žáky atraktivní. Byli ochotni provést detailní rozbor ukázky pomocí dotazů po textu, které usměrňovaly tok myšlenek žáků. Ve třídě bylo několik žáků s diagnózou ADHD, čili práce s nimi nebyla zcela jednoduchá, nicméně i jejich přispěním se hodina obohatila o zajímavé postřehy a podněty k diskuzi nejen nad knihou, ale i nad postavami, které měli následně charakterizovat v rámci tvůrčího psaní.

K realizaci tvůrčího psaní došlo v posledních patnácti minutách vyučovací jednotky, kdy jsem z předchozí zkušenosti žákům sdělila, že v hodině nedokončené práce budou moci dovést k požadovanému cíli doma. Žáci tedy nebyli v časovém presu a práce byly o poznání hodnotnější než v případě Tichého šlapacího království, v němž měli za úkol dotvořit příběh. V rámci tvůrčího psaní věnovaném charakteristice osoby se mnohým žákům podařilo zahrnout do svého textu všechny typy charakteristiky, tudíž jsem si takto mohla ověřit, že probírané látce porozuměli a s problematikou charakteristiky postavy by neměli mít do budoucna větší problém.

4.3. PŘÍPRAVA 3

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Téma hodiny: Farma zvířat – tvůrčí psaní

Ročník: 9.

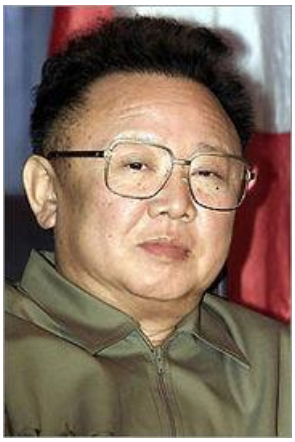
Délka vyučovací hodiny: 45 minut

1. Úvodní část – motivační otázky

Poučení a zamyšlení před čtením

George Orwell vlastním jménem Eric Arthur Blair byl britský novinář, esejista a spisovatel s demokratickým levicovým smýšlením. Mezi jeho další známá díla patří především román 1984, z něhož pochází Velký bratr (Big brother sees you). Jeho knihy pojednávají nejen o politické problematice, ale komentují stejně tak život své doby a zabývají se zejména sociálními tématy.

Znáte známé světové diktátory a zemi s nimi spojenou?



Otázky před textem

- Jaké by mohlo být téma knihy s názvem Farma zvířat?
- Ve které zemi se podle vás příběh odehrává a proč?
- Jaká zvířata jsou považována za nejhloupější a která naopak za nejchytřejší?

Otázky k ilustraci

- Jak byste popsali situaci z úvodní ilustrace?
- Proč jsou vlci převlečeni za ovce?
- Co se asi s ovcemi děje a bude dít?
- Setkali jste se někdy s někým, kdo se tvářil jako váš přítel a přitom vám ublížil?
- Jak jste se v takové situaci zachovali?
- Umíte se omluvit a přiznat si chybu?

2. Hlavní část

Ukázka

SEDM PŘIKÁZÁNÍ

1. Každý, kdo chodí po dvou nohách, je nepřítel.

2. Každý, kdo chodí po čtyřech nohách nebo má křídla, je přítel.

3. Žádné zvíře nebude chodit oblečené.

4. Žádné zvíře nebude spát v posteli.

5. Žádné zvíře nebude pít alkohol.

6. Žádné zvíře nezabije jiné zvíře.

7. Všechna zvířata jsou si rovna.

Po několika dnech, kdy zděšení z poprav trochu opadlo, si některá zvířata vzpomněla - či myslela si, že si vzpomínají - že v Šestém přikázání se praví: Žádné zvíře nezabije jiné zvíře. A i když se nikdo ani neodvážil zmínit se o tom nahlas v doslechu vepřů a psů, měli všichni pocit, že popravy, kterých byla zvířata svědky, se s přikázáním neslučují. Lupina požádala Benjamina, aby jí Šesté přikázání přečetl, a když jí Benjamin jako obvykle řekl, že se odmítá do takových záležitostí míchat, došla si pro Majku. Majka jí tedy ono přikázání přečetla. Znělo: Žádné zvíře nezabije jiné zvíře „bez důvodu." Nějak se stalo, že poslední dvě slova se z paměti zvířat vytratila. Alespoň se nyní přesvědčila, že přikázání porušeno nebylo, nebo zde existoval naprosto jasný důvod pro popravu zrádců, spolčených s Kulišem.

Všechna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější.

A tak potom už nebylo zvířatům divné, že druhý den prasata, která dohlížela na práci na farmě, měla všechna v paznehtech bič. Nepřipadalo jim zvláštní ani to, že si prasata koupila rádio, objednala zavedení telefonu a předplatila různé noviny. Nebylo nic neobyčejného na tom, když se Napoleon procházel po zahradě farmy s dýmkou v rypáku, ani když si prasata navlékla obleky ze šatníku pana Jonese. Napoleon sám se objevil v černém převlečníku, kožených kalhotách a kamaších, zatímco jeho oblíbená sviňka se objevila v nedělních hedvábných šatech paní Jonesové.

Otázky po textu

- Proč si asi Orwell zvolil jako hlavní postavy zvířata?
- Které z přikázání by pro vás bylo nejdůležitější?
- Jaké přikázání se asi začalo porušovat nejdřív?
- Proč se hlavní prase jmenovalo Napoleon?
- Co se stalo s rodinou pana Jonese?
- Jak došlo k tomu, že si zvířata na farmě začala vládnout sama?

- Přijde vám, že ve společnosti platí věta: Všechna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější?
- Jak ji chápete?

Tvůrčí psaní

Napište přikázání, jimiž by se měla řídit současná společnost.

viz přílohy č. 14-15

3. Závěrečná část – zhodnocení a závěr hodiny

Výukové cíle:

Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad světovými diktátory a jejich dopady na společnost.

Žáci jsou nakloněni zdůvodnit Orwellův výběr zvířat v knize a srovnat jej se současným stavem lidské společnosti.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní vytvořit přikázání, jimiž by se měla řídit současná společnost.

Vyučovací metody:

- Slovní – rozhovor, práce s textem, práce s obrazem, metoda práce s pracovními listy
- Praktická – tvůrčí psaní

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce žáků

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, občanská výchova, mediální výchova

Vyučovací prostředky: Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, pracovní listy, psací potřeby

Zhodnocení

V průběhu vyučovací jednotky zaměřené na práci s knihou George Orwella Farma zvířat byly naplněny všechny výukové cíle. V hodině došlo k úzkému propojení s občanskou výchovou, kdy žáci vedli samostatně diskuzi nad problematikou diktatury ve světě a jednotlivými osobnostmi jejich vůdčích představitelů. Žáci deváté třídy měli v této oblasti již poměrně dobrý přehled a šlo tedy skvěle navázat diskuzí na jejich již před časem nabyté poznatky. Práce s touto třídou byla efektivní a přínosná.

Žáci byli schopni polemizovat nad výběrem zvířat provedeným autorem knihy a srovnávat jejich personifikované vlastnosti s lidskou společností objektivně a s patřičným nadhledem. Společně jsme dospěli k pochopení Orwellovy alegorie. Výběr této knihy bych ale doporučila opravdu až končícímu devátému ročníku druhého stupně základní školy, jelikož si nemyslím, že by mladší žáci byli vědomostně a rozumově vyspělí k řešení problémových úloh a následné diskuzi nad nimi.

Rozbor ukázky a zodpovězení otázek po textu bylo pro žáky rovněž nenáročné a aktivně se zapojovali do analýzy textu. Co se týče tvůrčího psaní, při němž měli žáci vymyslet vlastní pravidla, jimiž by se měla řídit současná společnost, chopili se jej žáci po svém. Instrukce z mé strany zněly tak, že mají přijít s pravidly, které budou platit buď na společnost obecně, nebo například na rodinu, okruh přátel, prostředí školy resp. třídy apod. Většina třídy zvolila přikázání zaměřená na širokou veřejnost. Žáci se zhostili zadání svědomitě a snažili se vymyslet pravidla nezávisle na spolužákovi sedícímu vedle nich.

4.4. PŘÍPRAVA 4

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Téma hodiny: Já jsem Malála – tvůrčí psaní

Ročník: 9.

Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Obsah:

1. **Úvodní část** – motivační otázky, pracovní list

Poučení a zamyšlení před čtením

Nobelova cena je udělována na základě závěti Alfreda Nobela od roku 1901. Cena se skládá z medaile, osobního diplomu a peněžité prémie, která je vyplácena z úroků z částky, kterou věnoval Alfred Nobel.

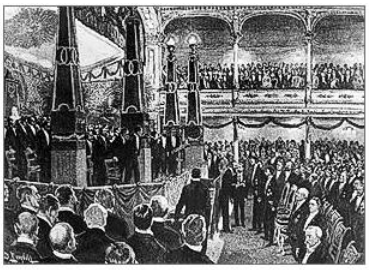
Zkuste doplnit, za co se Nobelova cena udílí:

Seznam laureátů Nobelovy ceny

- Nobelova cena za ……
- Nobelova cena za ……
- Nobelova cena za ……
- Nobelova cena za ……
- Nobelova cena za ……
- Nobelova cena za ……

Nominace

Nominace na Nobelovu cenu je přesně definovaná. Liší se podle oborů Nobelových cen. Nominace se zveřejňují až po padesáti letech od jejich podání. Nominace jsou uzavírány 1. února. Obvyklý počet osob v každém z oborů se pohybuje kolem 250 osob.



První předávání Nobelovy ceny (Stockholm 1901)

Předávání

10. prosince předává Jeho Veličenstvo Král při slavnostním ceremoniálu do rukou laureátů diplom a medaili.

Otázky před textem

- Zkuste popsat, jak podle vás vypadá člověk, který může získat Nobelovu cenu.
- Jak je asi starý?
- Bývají to spíše muži nebo ženy?

Otázky k ilustraci

- Co pro vás představuje úvodní obrázek k ukázce?
- Je vzdělání důležité? Proč?
- Čtete rádi?
- Dozvídáte se rádi nové poznatky v rámci témat, které vás zajímají?
- Hledáte si někdy informace k vám preferovaným osobnostem, místům, knihám, filmům, zvířatům, jídlům, hrám, sportům?

2. Hlavní část

Ukázka

Asi jsem věděla, že by tenhle okamžik mohl někdy nastat. Tak teď tu byl. V myšlenkách jsem se vrátila k těm ránům v roce 2009, když se škola znovu otevřela a já jsem tam musela chodit s knihami schovanými pod šátkem. Tenkrát jsem byla tak nervózní. Ale od té doby jsem se změnila. Byla jsem o tři roky starší. Cestovala jsem, pronášela projevy a dostávala ceny. Sledovala jsem, jak jeden terorista vybízí druhého, aby mě zabil. „Do toho, zastřelte ji," vyzývali se navzájem. Byla jsem však tak klidná, jak jen to šlo. Jako bych četla o někom jiném.

Znovu jsem obrátila pohled k té zprávě na obrazovce. Potom jsem počítač zaklapla a už se na ta slova nikdy nepodívala. Stalo se to nejhorší. Zaměřil si mě Tálibán. Teď se vrátím k tomu, co jsem měla dělat.

Já jsem možná byla klidná, ale můj otec neměl daleko k slzám. „Jsi v pořádku, *džání*“ zeptal se.

„*Abá*“ oslovila jsem ho ve snaze dodat mu klid. „Každý ví, že jednou zemře. Smrt nikoho nezastaví. Nezáleží na tom, jestli za ni bude moct Tálib nebo rakovina.“

Nevypadal přesvědčeně. „Možná bychom se měli na chvíli stáhnout.“ Můj hrdý, neohrožený paštunský otec byl otřesený tak, jak jsem ho ještě nikdy neviděla. A věděla jsem proč. Jedna věc byla, když se do hledáčku Tálibánu dostal on. Vždycky říkal: „Jen ať mě zabijí. Zemřu pro něco, v co věřím.“ Ale nikdy si nemyslel, že by Tálibán obrátil svůj hněv proti dítěti. Proti mně.

Podívala jsem se na otcův ztrápený obličej a věděla jsem, že bude respektovat moje přání bez ohledu na to, jak se rozhodnu. Ale nebylo co rozhodovat. Tohle bylo moje poslání. Usídlila se ve mně nějaká mocná síla, něco většího a silnějšího, než jsem já, a způsobilo to, že jsem se nebála ničeho. Teď bylo jen třeba dát otci dávku té odvahy, kterou vždycky dával on mně.

„*Abá*,“ řekla jsem. „To tys vždycky říkal, že když věříme v něco důležitějšího než naše životy, pak se naše hlasy jenom znásobí, i kdybychom byli mrtví. Teď nemůžeme přestat.“

Pochopil to, ale řekl, že bychom si měli dávat pozor na to, co a komu říkáme.

Cestou zpátky domů jsem se však sama sebe ptala, co bych dělala, kdyby mě nějaký Tálib přišel zabít.

No, prostě bych si zula botu a praštila ho.

Ale pak jsem si pomyslela: *Kdybys uhodila Táliba botou, pak nebude mezi tebou a jím žádný rozdíl. Nesmíš se k ostatním chovat krutě. Musíš s nimi bojovat pomocí míru a slov.*

„Malálo,“ řekla jsem sama sobě. „Prostě mu řekni, co máš na srdci. Že chceš vzdělání. Pro sebe. Pro všechny dívky. Pro jeho sestru, jeho dceru. Pro něj.“

Tak bych to udělala. Potom bych řekla: „Teď si dělejte, co chcete.“

Vysvětlivky

Abá: láskyplné paštunské oslovení, „tatínku“

Džání: dušinko, zlatíčko

Tálib: historicky student náboženství nebo student, ale poslední dobou se význam posunul na člena militantní skupiny Tálibán

Otázky po textu

- Překvapilo vás, že Malála je prakticky vaše vrstevnice?
- Dovedete si představit, že by jeden z vás mohl obdržet nominaci na Nobelovu cenu?
- Jak se asi cítila Malála po obdržení Nobelovy ceny za mír?
- Jak si myslíte, že dopadla Malála?
- Co byste jí poradili?
- Jak byste se zachovali vy?
- Dokážete si představit, že by pro vás bylo právo na vzdělání důležitější než život?
- Dovedete si představit, že byste mohli vycházet na ulici jen za doprovodu nějakým způsobem nadřazeného člověka?
- Představíte si, že nemůžete na veřejnosti odhalit obličej a dokonce ani vlasy? Z jakého důvodu si myslíte, že to takhle v některých částech světa funguje?
- Myslíte, že se tyto zvyklosti mohou v daných zemích někdy změnit?

Ukázka z proslovu

Zdroj1: https://www.youtube.com/watch?v=8msHmQozR_o&t=1s

Tvůrčí psaní

Napište možný scénář událostí, které následovaly po ukázce.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

viz přílohy č. 16-17

3. Závěrečná část – zhodnocení a závěr hodiny

Výukové cíle:

Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad problematikou práva žen na vzdělání.

Žáci jsou nakloněni vést rozhovor na téma Nobelova cena a její laureáti.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní napsat dopis adresovaný Malále a vyjádřit v něm, co pro ně její čin představuje.

Vyučovací metody:

- Slovní – rozhovor, práce s textem, práce s obrazem, práce s videem, metoda práce s pracovními listy
- Praktická – tvůrčí psaní

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce žáků

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, občanská výchova, mediální výchova

Vyučovací prostředky: Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, pracovní listy, psací potřeby, počítač, dataprojektor

Zhodnocení

Ve vyučovací jednotce zaměřené na práva žen prostřednictvím textu Já jsem Malála podle životního příběhu Malály Júsufzajové došlo k uspokojivému naplnění všech předem stanovených výukových cílů. Je třeba zmínit, že hodina proběhla pod větším tlakem než obvykle z důvodu přítomnosti nahrávacího štábu ve spojitosti s projektem videonahrávání vyučovacích hodin Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci. Žáci i přes tuto skutečnost dokázali efektivně pracovat, plnit zadané úkoly a řešit problémové situace.

V úvodní části hodiny jsme se zaměřili na práva žen nejen na vzdělání jak v zemích Blízkého východu, tak v rámci České republiky. Od této problematiky jsme plynule přešli k diskuzi nad Alfrédem Nobelem, cenou vyplývající z jeho závěti a následně i k českým držitelům tohoto ocenění. V souvislosti s Jaroslavem Seifertem, který obdržel Nobelovu cenu za literaturu v roce 1984, jsme se žáky četli ukázku jeho tvorby, aby si mohli utvořit představu o tomto významném českém autorovi.

Následně jsme přešli k samotné ukázce z knihy Já jsem Malála. Na základě otázek po textu žáci přicházeli s návrhy možného pokračování Maláliny situace. Poté žákům byla puštěna nahrávka z rozhovoru Malály, kdy se dozvěděli, jak pokračoval její příběh.

V závěru hodiny měli žáci prostor vyjádřit svůj názor a postoj pomocí dopisu, jenž adresovali právě Malále. Vybraní žáci posléze své dopisy přečetli a zbytek třídy dostal prostor se k nim vyslovit. Vyučovací jednotka proběhla i přes výše stanovené ztížení pracovní atmosféry bez zásadních obtíží.

4.5. PŘÍPRAVA 5

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Téma hodiny: Zlodějka knih – tvůrčí psaní

Ročník: 9.

Délka vyučovací hodiny: 45 minut

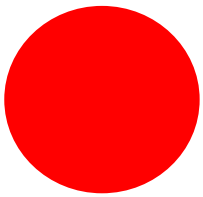
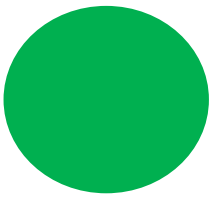
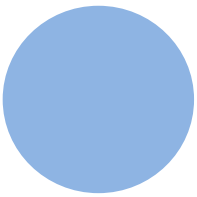
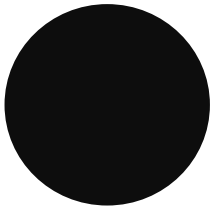
Obsah:

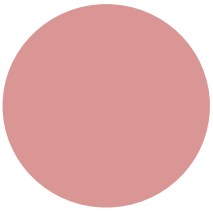
1. **Úvodní část** – motivační otázky, pracovní list

Poučení a zamyšlení před čtením

Markus Zusak je australským autorem bestsellerů, k nimž se kromě Zlodějky knih řadí např. i Posel. Zusakovy knihy jsou zajímavé pro čtenáře prakticky každého věku. Jsou napěchované nejrůznějšími metaforami a pointami, které dokážou v mnohých případech až vyrážet dech.

Co si první vybavíte, když vidíte jednotlivé barvy?



Otázky před textem

- Ukradli jste někdy něco?
- Co byste byli schopni ukrást a v jaké situaci?
- Co podle vás znamená krádež?
- Ukradli jste někdy někomu např. nápad nebo odpověď?

Otázky k ilustraci

- Co pro vás představuje úvodní ilustrace?
- Jak asi bude souviset s textem knihy?
- Kdo/co je vlastně smrt?
- Může být podle vás smrt někdy milosrdná?
- Jaké vlastnosti má smrt?

2. Hlavní část

Ukázka

Nejdřív barvy.

Až potom lidi.

Takhle to obvykle vídám.

Nebo se o to aspoň snažím.

DROBNÁ INFORMACE

Zemřete.

Co nejupřímněji se snažím stavět se k téhle věci bezstarostně, přestože většině lidí cosi brání mi uvěřit, nehledě na moje protesty. Prosím vás, věřte mi. Já doopravdy dokážu být

bezstarostná. Dokážu být přátelská. Příjemná. Přívětivá. A to jsme jen u P. Ale nechtějte po mně, abych byla hodná. Být hodná, to není moje parketa.

REAKCE NA VÝŠE UVEDENOU INFORMACI

Dělá vám to těžkou hlavu?

Prosím vás – hlavně se nebojte.

Když nic, jsem aspoň spravedlivá.

Představit se, jistěže.

Tak se má začít.

Nezapomínat na dobré způsoby.

Mohla bych se uvést se vší okázalostí, ale to vlastně není třeba. Poznáte mě důvěrně, a nebude to trvat tak dlouho; záleží to na souhrnu nejrůznějších proměnných. Postačí říct, že v jisté chvíli budu nad vámi stát, tak vlídná, jak jen bude možné. Vaši duši v náručí. Na rameni se mi usadí některá barva. Něžně vás odnesu pryč. Vy v tu chvíli budete ležet (vestoje lidi nacházím jen zřídka). Sevření krustou svého těla. Možná dojde k nějakému objevu; do vzduchu skane výkřik. Pak už uslyším jen vlastní dech a zvuk vůně, zvuk svých kroků. Otázka je, jakou barvu bude mít všechno v tu chvíli, kdy si pro vás přijdu. Co řekne nebe? Já osobně mám ráda nebe barvy čokolády. Hořké, tmavé čokolády. Lidé říkají, že mi sluší. Ale i tak se snažím vychutnat každou barvu, kterou vidím. Celé spektrum. Snad miliardu příchutí, a žádná z nich není docela stejná jako druhá, a nebe, co se pomalu cumlá. Zmírňuje to stres. Pomáhá mi to uvolnit se.

SKROMNÁ TEORIE

Lidé si všímají barev dne jen na jeho počátku

a konci, ale mně je úplně zřejmé, že v každém

uplývajícím okamžiku dnem prolíná množství

odstínů a polotónů. Jediná hodina může sestávat

z tisíců odlišných barev. Voskové žluti, modři

poplivané mraky. Kalné temnoty. Při své práci

si dávám záležet, abych je nepřehlédla.

Jak už jsem naznačila, to občasné rozptýlení, odvedení pozornosti je moje záchrana. Pomáhá mi to udržet si zdravý rozum. Pomáhá mi, abych to všechno zvládla – vždyť uvažte, jak dlouho už tuhle práci dělám. Potíž je v tom, že by to těžko někdo mohl vzít za mě. Kdo by mě zastoupil, kdybych si vzala volno a odjela do některého z těch vašich dobře vybavených rekreačních středisek, ať už do tropů nebo na lyže? Odpověď samo sebou zní nikdo, a to mě přimělo k vědomému, dobrovolnému rozhodnutí – udělat si dovolené z rozptýlení. Nemusím říkat, že si je vybírám po troškách. Barvu po barvě. I tak byste se asi mohli ptát: K čemu ona potřebuje dovolenou? Kvůli čemu potřebuje rozptýlení? Což mě přivádí k dalšímu bodu. A to jsou ti zbylí lidé. Ti, co přežijí. Na ně se prostě nedokážu dívat, ale stejně to při mnoha příležitostech udělám. Usilovně se dívám po barvách, abych na ně nemusela myslet, ale tu a tam zaznamenám někoho z těch, kdo tu zůstali, rozdrolení ve skládačce prozření, zoufalství a překvapení. Srdce mají probodaná, plíce ubité. A to mě zase přivádí k něčemu, o čem vám budu vyprávět tento večer nebo den, na čase ani barvě nezáleží. Je to příběh jedné z těch, kdo dokážou neustále přežívat – odbornice na zůstávání. Je to vážně jen krátký příběh, který mezi jiným pojednává o

- jedné dívce
- několika slovech
- harmonikáři
- nějakých těch fanatických Němcích
- židovském boxerovi
- a spoustě zlodějny.

Zlodějku knih jsem viděla třikrát.

Otázky po textu

- Co si myslíte o ukázce?
- Kdo příběh vypráví?
- Na základě bodů z ukázky zkuste sestavit příběh.
- Máte některé lidi, zvířata, věci nebo příležitosti spojené s nějakou barvou?
- Jaká barva se vám vybaví, když si představíte svou mámu?
- Jaká barva je spojená s vaším pokojem?
- Jakou barvu má asi dnešní den?
- Jakou barvu mají Vánoce?
- Jakou barvu mají vaše narozeniny?
- Jakou barvu má škola?
- Jakou barvu přisuzujete sobě?

Tvůrčí psaní

Chtěli byste žít věčně?

3. Závěrečná část – zhodnocení a závěr hodiny

Výukové cíle:

Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad krádežemi obecně.

Žáci jsou nakloněni vést rozhovor na téma smrt a její dopady.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní napsat úvahu nad věčností spojenou se životem.

Vyučovací metody:

- Slovní – rozhovor, práce s textem, práce s obrazem, práce s videem, metoda práce s pracovními listy
- Praktická – tvůrčí psaní

Organizační formy: hromadná výuka, samostatná práce žáků

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, občanská výchova, výchova ke zdraví

Vyučovací prostředky: Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, pracovní listy, psací potřeby

Zhodnocení

V hodině zaměřené na práci s knihou Zlodějka knih od Markuse Zusaka došlo k naplnění výukových cílů vyjma posledního z důvodu rozsáhlé diskuze a potřebou žáků strávit nad tématem více času. I přes skutečnost, že se tvůrčí psaní v tomto případě neuskutečnilo, lze říci, že hodina probíhala velmi dobře. Dovolila bych si říct, že v případě této vyučovací jednotky bylo pro žáky větším přínosem diskutovat nad velmi těžkým tématem než debatu předčasně ukončovat a pouštět se do tvůrčího psaní, o němž by se i přes to dalo říci, že bylo naplněno ústní formou. Žáci nicméně pracovní listy s tvůrčím psaním obdrželi a dostali možnost se nad ním zamyslet i z prostředí domova.

Žáci se aktivně chopili diskuze nad všemi výše zmíněnými záležitostmi a dokázali zdařile argumentovat a prosazovat své názory, které se mnohdy lišili od pohledů zbytku třídy. Hodinu jsem hodnotila jako jednu z nejzdařilejších i přes skutečnost, že nedošlo k naplnění již zmiňovaného posledního výukového cíle.

Výsledkem hodiny bylo prohlášení z řad žáků, že po knize v nejbližší době sáhnou a i přes její značnou obšírnost se ji pokusí přečíst. Toto sdělení pro mne bylo zvláště hodnotné především kvůli povaze této třídy, která by se dala označit za nejméně čtenářsky zdatnou.

5. Vyhodnocení dotazníkového šetření

Níže popisuji výsledky dotazníkového šetření, přičemž za každým tímto popisem vždy následuje tabulka s numerickými daty, která se vztahuje k výše uvedenému textu.

5.1. 7. ročník

V sedmém ročníku druhého stupně ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci lehce převyšoval počet chlapců nad dívkami a to s rozdílem dvou žáků.

Chlapci	**12**
Děvčata	**10**

Co se týče otázky na zájem o čtení z řad žáků, většina respondentů zvolila druhý stupeň na škále: *velmi se zajímám – spíše se zajímám – spíše se nezajímám – vůbec se nezajímám*. Znamená to tedy, že u výzkumného vzorku v rámci sedmé třídy druhého stupně na ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci se žáci spíše zajímají o čtení. Nejvyšší bod, tedy velký zájem, projevili celkem dva respondenti. Opačný pól stupnice zvolil pouze jediný žák. O čtení se z této třídy spíše nezajímá pět žáků. Celkově se tedy tato třída dá vyhodnotit jako poměrně zainteresovaná do četby.

Ohodnoťte svůj zájem o čtení	**Počet respondentů**
Velmi se zajímám	**2**
Spíše se zajímám	**14**
Spíše se nezajímám	**5**
Vůbec se nezajímám	**1**

Poměrně překvapivé pro mne bylo zjištění, že o tvorbu vlastních textů se z tohoto výzkumného vzorku spíše zajímala silná většina třídy v počtu dvanácti žáků. Velmi se o tuto činnost zajímalo dokonce žáků šest. Čtyři respondenti zůstávali v této otázce spíše nezaujatí a možnost *vůbec se nezajímám,* zůstala u této třídy nevyužita. Z tohoto výzkumu vyplývá, že žáci spíše oceňují možnost a prostor pro tvorbu vlastních textů a tvůrčí psaní je jim tedy poměrně blízké.

Ohodnoťte svůj zájem o vlastní tvorbu textů	**Počet respondentů**
Velmi se zajímám	**6**
Spíše se zajímám	**12**
Spíše se nezajímám	**4**
Vůbec se nezajímám	**0**

Hodiny literární výchovy dopadly u respondentů také velmi dobře. Zájem o literární výchovu projevilo se značným nadšením deset žáků. Dalších deset z nich volilo variantu: *spíše mě baví*, což vypovídá o vysoké oblíbenosti literatury a práci s ní z řad žáků této třídy. Je zde proto dle mého názoru možnost žáky efektivně motivovat k rozvíjení jejich čtenářské gramotnosti, čtení obecně a především k tvůrčímu psaní. Hodiny literatury spíše nebaví dva respondenty s tím, že tato skutečnost může být způsobena pro ně nezáživným pojetím literární výchovy, což jsem si u žáků potvrdila formou rozhovoru, kdy pronesli stížnost na nedostatečný prostor pro sebevyjádření.

Ohodnoťte svůj zájem o hodiny literární výchovy	**Počet respondentů**
Velmi mě baví	**10**
Spíše mě baví	**10**
Spíše mě nebaví	**2**
Vůbec mě nebaví	**0**

Pro jedenáct žáků, kteří představují majoritní část tabulky, byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní velmi srozumitelná. Pro devět z nich spíše srozumitelná a dva spíše nesouhlasili s její srozumitelností. Zcela nesrozumitelná se ale tato čítanka nezdála nikomu. Lze tedy tvrdit, že Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní byla pro tento výzkumný vzorek dobře srozumitelná a práce s ní se jim nejevila nijak obtížná.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi srozumitelná	**11**
Spíše srozumitelná	**9**
Spíše nesrozumitelná	**2**
Zcela nesrozumitelná	**0**

Když bychom se soustředili na přínos Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní, vyčetli bychom z odpovědí výzkumného vzorku názor, že pro ně byla z velké části buď velmi přínosnou, nebo alespoň spíše přínosnou. Tento výsledek je velmi pozitivní a ujišťuje mne v tom, že práce s tímto výukovým materiálem má pro žáky smysl a spatřují v ní i značný přínos.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi přínosná	**10**
Spíše přínosná	**10**
Spíše nepřínosná	**2**
Zcela nepřínosná	**0**

V oblasti zajímavosti Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní se výzkumný vzorek vyjádřil následovně: 16 z 22 žáků se vyslovilo tak, že pro ně práce s touto čítankou byla velmi zajímavá. Zbytek volil možnost *spíše zajímavá*.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi zajímavá	**16**
Spíše zajímavá	**6**
Spíše nezajímavá	**0**
Zcela nezajímavá	**0**

Na dotaz, zda by si žáci byli schopni představit práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní v hodinách literární výchovy i do budoucna se 16 respondentů vyjádřilo, že určitě ano. Tři žáci zvolili variantu spíše ano a pouze dva i přes kladné hodnocení vyplývající z výše uvedených výsledků výzkumu odpověděli, že spíše ne. V jejich případě je ale možné polemizovat nad tím, zda si takto zaměřené hodiny do budoucna nedokázali představit z toho důvodu, že dosud na tento druh práce v hodinách literatury nebyli zvyklí a nepředpokládali, že by se v této práci dalo pokračovat, jakmile bude vést hodiny literatury jiný vyučující.

Dokážete si představit i do budoucna tento způsob práce v hodinách literární výchovy?	**Počet respondentů**
Určitě ano	**16**
Spíše ano	**3**
Spíše ne	**2**
Určitě ne	**0**

Shrnutí dotazníkového šetření u 7. ročníku

Při shrnutí výsledků dotazníkového šetření u výzkumného vzorku z řad sedmého ročníku druhého stupně na ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci, musím podotknout, že práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní byla pro žáky značným přínosem. Výzkumnému vzorku se zdála být zajímavou a srozumitelnou. Zde se tedy objevuje preference respondentů k práci s tímto druhem čítanky oproti práci s čítankami běžnými.

Žáci uvítali prostor pro vlastní realizaci prostřednictvím tvorby textů a upřednostnili by ho před tradiční výukou literární výchovy, která zahrnuje pouze četbu ukázky s minimálním počtem otázek a to pouze po textu.

V průběhu výukových jednotek podrobených výzkumnému šetření žáci reagovali na otázky před textem, během textu a po textu velmi kreativně a se značnou mírou nadšení. Vždy jsme prostřednictvím řízeného rozhovoru dospěli k novým a zajímavým závěrům vyplývajících z daných ukázek. Nejnáročnější pro mne byl výběr ukázky tak, aby byl pro žáky co možná nejvíce vhodným a přiměřeným k jejich kognitivním schopnostem. Žáci výběr ukázek a práci s nimi nicméně uvítali a pracovní klima ve třídě bylo velmi pozitivní.

5.2. 9. ročník

V rámci devátého ročníku jsem podrobila zkoumání dvě deváté třídy – 9. A a 9. B. Pro účely diplomové práce jsem jejich počet a odpovědi sjednotila do jednoho obecného devátého ročníku druhého stupně ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci. V tomto výzkumném vzorku mírně převažovala děvčata s počtem 21 nad chlapci, jichž bylo o dva méně, čili 19.

Chlapci	**19**
Děvčata	**21**

V devátém ročníku obecně se žáci ve výsledku spíše nezajímají o čtení (21). Podstatně méně (10) respondentů volilo možnost: *spíše se zajímám*. Tři z odpovídajících dokonce zvolili krajní možnost a to, že se o četbu nezajímají vůbec. Šest z nich se naopak přiklonilo k volbě varianty *velmi se zajímám*, čímž se krajní póly více vyvážili ve prospěch kladného.

Ohodnoťte svůj zájem o čtení	**Počet respondentů**
Velmi se zajímám	**6**
Spíše se zajímám	**10**
Spíše se nezajímám	**21**
Vůbec se nezajímám	**3**

O vlastní tvorbu textu se z řad devátých ročníků velmi zajímalo pouhých pět respondentů. Spíše se k zájmu o vlastní tvorbu přiklonilo osm žáků. Absolutně převažovala odpověď představující spíše nezájem žáků. O tuto činnost se vůbec nezajímají tři respondenti.

Ohodnoťte svůj zájem o vlastní tvorbu textů	**Počet respondentů**
Velmi se zajímám	**5**
Spíše se zajímám	**8**
Spíše se nezajímám	**24**
Vůbec se nezajímám	**3**

Literární výchova nicméně patří k předmětům, které žáky spíše baví. U výzkumného vzorku tomuto faktu odpovídá 28 odpovědí. Hodiny literatury velmi baví šest respondentů. K možnosti *spíše mě nebaví*, se připsalo pět žáků a pouhý jeden z nich zvolil variantu: *vůbec mě nebaví*. Tento výsledek je s ohledem na poslední ročník základní školy v rámci druhého pololetí spíše uspokojivý. Považuji za nutné zmínit, že šetření probíhalo v období přijímacích zkoušek na střední školy, kdy žáci ve většině případů ztratili motivaci k efektivní práci v hodinách. Z tohoto důvodu lze hovořit o uspokojivém výsledku.

Ohodnoťte svůj zájem o hodiny literární výchovy	**Počet respondentů**
Velmi mě baví	**6**
Spíše mě baví	**28**
Spíše mě nebaví	**5**
Vůbec mě nebaví	**1**

Žáci devátých ročníků se shodli v počtu 25 ze 40 nad tím, že práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní pro ně byla spíše srozumitelná. Devět z nich zvolilo variantu velmi srozumitelná. Jako *spíše nesrozumitelná* se práce s tímto výukovým materiálem jevila pouhým šesti respondentům. Jako zcela nesrozumitelnou práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní nezhodnotil nikdo.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi srozumitelná	**9**
Spíše srozumitelná	**25**
Spíše nesrozumitelná	**6**
Zcela nesrozumitelná	**0**

Práce s touto čítankou se jevila jako *spíše přínosná* většině dotazovaných v počtu 22. Variantu *velmi přínosná* zvolilo dvanáct žáků. Šesti z respondentům přišla tato čítanka jako *spíše nepřínosná*, nicméně varianta *zcela nepřínosná* zůstala bez povšimnutí.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi přínosná	**12**
Spíše přínosná	**22**
Spíše nepřínosná	**6**
Zcela nepřínosná	**0**

Práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní spíše zaujala majoritní část respondentů (25). Třináct žáků devátých ročníků vybralo dokonce variantu velmi zajímavá. Pouhé dva žáky práce s knihou spíše nezaujala. Zmínila bych ale možnost zcela nezajímavá, jíž nevyužil ani jeden z výzkumného vzorku.

Ohodnoťte práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní	**Počet respondentů**
Velmi zajímavá	**13**
Spíše zajímavá	**25**
Spíše nezajímavá	**2**
Zcela nezajímavá	**0**

Třicet žáků ze čtyřiceti si dokáže představit i do budoucna tento způsob práce v hodinách literární výchovy, která by byla zaměřena na tvůrčí psaní. Devět z nich by takovýto způsob práce spíše uvítalo. Jediný respondent reagoval na dotaz odpovědí *spíše ne*. Považuji za důležité vyzdvihnout, že nikdo z dotazovaných nevyužil možnosti *určitě ne*.

Dokážete si představit i do budoucna tento způsob práce v hodinách literární výchovy?	**Počet respondentů**
Určitě ano	**30**
Spíše ano	**9**
Spíše ne	**1**
Určitě ne	**0**

Shrnutí výsledků dotazníkového šetření u 9. ročníků

Výzkumný vzorek zahrnující dvě deváté třídy druhého stupně ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci se k práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní vyjádřil vesměs velmi kladně. Valná většina si dokonce umí představit práci s tímto výukovým materiálem i do následných hodin literární výchovy, což považuji za nejdůležitější zjištění.

Žáci vesměs ocenili práci s vlastními nápady a myšlenkami a i přes skutečnost, že mnozí svou tvorbu nechtěli veřejně prezentovat, mne nechali jejich tvůrčí psaní přečíst a ve většině případů takto vznikaly poměrně hodnotné texty a zajímavé myšlenky a pohledy na svět. Prostřednictvím jejich vlastních textů jsem měla možnost se se žáky více sblížit a lépe jim porozumět, což považuji za největší výzvu pro pedagogy.

5.3. Komparace výzkumných vzorků

Při srovnání oboru výzkumných vzorku, tedy sedmého ročního a ročníků devátých druhého stupně ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci byl poměr mezi chlapci a děvčaty poměrně vyvážený. V sedmé třídě se jednalo o 12 chlapců a 10 děvčat a dohromady v třídách devátých o 19 chlapců a 21 děvčat. V nižším ročníku bylo tedy o dva respondenty více z řad chlapců a ve vyšších o dva z řad děvčat.

Zájem o čtení jasně dominoval u sedmého ročníku, kdy se o četbu velmi zajímali dva žáci, spíše zajímalo čtrnáct žáků, spíše nezajímalo pět žáků a žádný zájem o čtení nejevil pouhý jeden žák. V devátém ročníku se dokonce 21 dotazovaných vyjádřilo k variantě: *spíše se nezajímám* o četbu. Čtení se tedy jednoznačně více věnoval ročník sedmý.

Rovněž zájem o tvorbu vlastních textů převládal spíše u žáků sedmé třídy. Žáci tříd devátých se majoritně rozhodovali pro variantu: *spíše se nezajímám*. Možnost *vůbec se nezajímám,* ale byla využita naprostou menšinou respondentů napříč oběma výzkumnými vzorky. Lze tedy říci, že v obou kategoriích byli aktivnější žáci nižšího zkoumaného ročníku.

Co se týče hodin literární výchovy, zde se žáci obou ročníků prakticky shodli. V každé ze zkoumaných tříd se žáci vesměs rozhodovali mezi variantami: *velmi mě baví* a *spíše mě baví* s tím, že převládající variantou se stala možnost: *spíše mě baví* u devátých ročníků, u ročníku sedmého byly tyto odpovědi zcela vyváženy. Zde je jasně vidět potenciál vyučování literární výchovy na základní škole. Žáky práce s textem baví a dokonce se v mnoha případech zajímají o tvoření textu vlastního, což by se mělo rozvíjet a podporovat i prostřednictvím výukových materiálů jako je Čítanka se zaměřením na tvůrčí psaní, která tento prostor žákům nabízí.

Práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní se zdála jako velmi srozumitelná spíše žákům nižšího sedmého ročníku, což může signalizovat demotivaci vyšších ročníků k práci v hodinách na konci jejich povinné školní docházky. Žáci devátých ročníků vesměs volili variantu spíše srozumitelná. V hodinách literární výchovy ale nepadaly dotazy orientované na neporozumění požadavků a úkolů vyplývajících z čítanky, tudíž usuzuji, že respondenti mezi odpověďmi týkajícími se srozumitelnosti práce s čítankou alespoň váhali.

Přínos Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní hodnotili podobně kladně zástupci obou výzkumných vzorků. V sedmém ročníku byly odpovědi *velmi přínosná* a *spíše přínosná* zcela

vyvážené, v devátých ročnících mírně převažovala odpověď *spíše přínosná*. Zajímavost jejího pojetí více ocenil nižší sedmý ročník, nicméně u žáků ročníků devátých rovněž převažovalo kladné hodnocení.

Obecně lze z tohoto výzkumu vyvodit, že práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní je srozumitelná, představuje pro žáky přínos a je pro ně zároveň i atraktivním výukovým materiálem.

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní, která je určena pro druhý stupeň základních škol. V práci jsem se zabývala kvalitativním výzkumem, jenž jsem doplnila o kvantifikaci v případě uzavřených otázek v souvislosti s dotazníkovým šetřením.

Hlavní výzkumnou otázkou diplomové práce bylo: *Jaké je uplatnění Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v praxi na druhém stupni základní školy?* Uplatnění tohoto výukového materiálu v praxi na druhém stupni základní školy je značné. Žáci oceňují prostor k seberealizaci prostřednictvím tvůrčího psaní, s nímž čítanka přichází. Rovněž přínosné byly otázky a úkoly před čtením samotné ukázky, čímž se formovala představa žáků o knize, s níž se měli setkat. Zajímavá pro ně byla i práce s ilustrací, pomocí níž si dotvářeli pohled na problematiku zachycenou v knize. Výběr ukázek se žákům líbil.

Jediné, co by podle jejich vyjádření někteří ocenili, by byla delší ukázka, nicméně by poté nebyl prostor na otázky k textu a následné tvůrčí psaní. Ideálním řešením tohoto by byl dvouhodinový prostor pro hodiny literární výchovy, kde by žáci mohli poznatky z hodiny značně znásobit. Čas byl v tomto nejvíce limitujícím prvkem. Navrhuji tedy zavést alespoň jednou týdně dvě ihned po sobě jdoucí hodiny literární výchovy.

Druhou výzkumnou otázkou bylo: *Liší se pohled žáků sedmé a devátých tříd na práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní?* V tomto konkrétním případě bych odpověděla, že pokud se názory žáků sedmé a devátých tříd lišily, pak pouze minimálně. A pokud opravdu, lépe práci s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní hodnotili žáci sedmého ročníku, jak jsem již v komparaci výzkumných vzorků výše.

Dílčí cíle práce pak vychází z výukových cílů jednotlivých vyučovacích jednotek. Obecně lze říci, že výukové cíle a tedy i dílčí cíle diplomové práce byly naplněny až na jediný, poslední výukový cíl v souvislosti s knihou Zlodějka knih autora Markuse Zusaka, který zněl: *Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní napsat úvahu nad věčností spojenou se životem.* Tento výukový cíl nebyl naplněn z důvodu potřeby žáků diskutovat nad problematikou smrti, které se dle mého názoru nevěnuje v hodinách literatury přílišný prostor, už kvůli neutichající debatě, která se rozběhla ve zkoumané vyučovací jednotce. Na otázku,

nad níž se měli žáci zamýšlet prostřednictvím tvůrčího psaní, ale žáci nalezli odpověď slovní formou, a proto považuji tento cíl alespoň za částečně splněný.

Další dílčí výukové cíle, které již byly naplněny, zněly pro úplnost takto:

Žáci se aktivně zapojí do debaty nad dílem Zdeňka Svěráka.

Žáci jsou nakloněni vyjádřit vlastními slovy, co představuje pojem cenzura.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci aktivně navrhnou prostřednictvím tvůrčího psaní možný konec příběhu.

Žáci se ochotně zapojí do debaty nad obálkami knih.

Žáci aktivně diskutují nad možnou charakteristikou osoby, kterou měli možnost delší dobu pozorovat.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní vytvořit charakteristiku pozorované osoby.

Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad světovými diktátory a jejich dopady na společnost.

Žáci jsou nakloněni zdůvodnit Orwellův výběr zvířat v knize a srovnat jej se současným stavem lidské společnosti.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní vytvořit přikázání, jimiž by se měla řídit současná společnost.

Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad problematikou práva žen na vzdělání.

Žáci jsou nakloněni vést rozhovor na téma Nobelova cena a její laureáti.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Žáci jsou nakloněni prostřednictvím tvůrčího psaní napsat dopis adresovaný Malále a vyjádřit v něm, co pro ně její čin představuje.

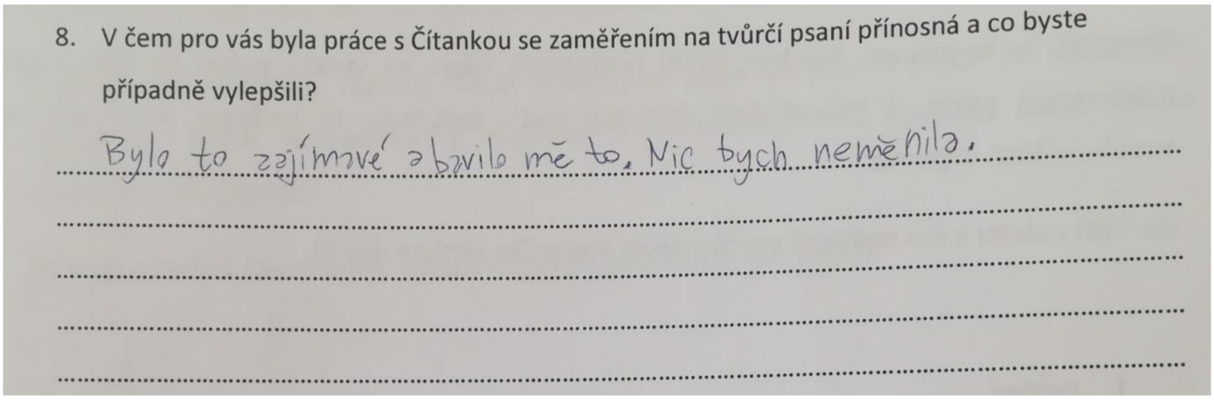
Žáci se aktivně zapojí do diskuze nad krádežemi obecně.

Žáci jsou nakloněni vést rozhovor na téma smrt a její dopady.

Žáci provedou rozbor ukázky a ochotně zodpoví otázky po textu.

Přílohy

Příloha č. 1

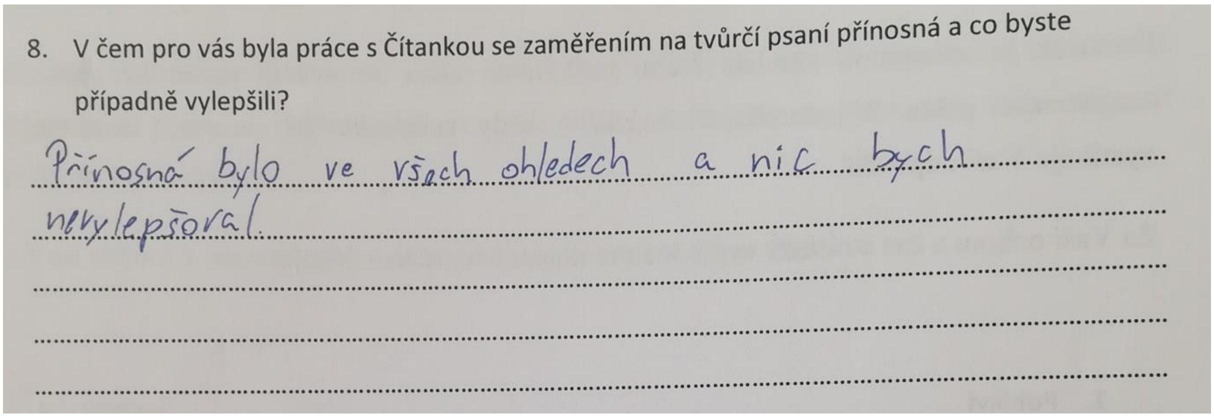


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Bylo to zajímavé a bavilo mě to. Nic bych neměnila.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 2

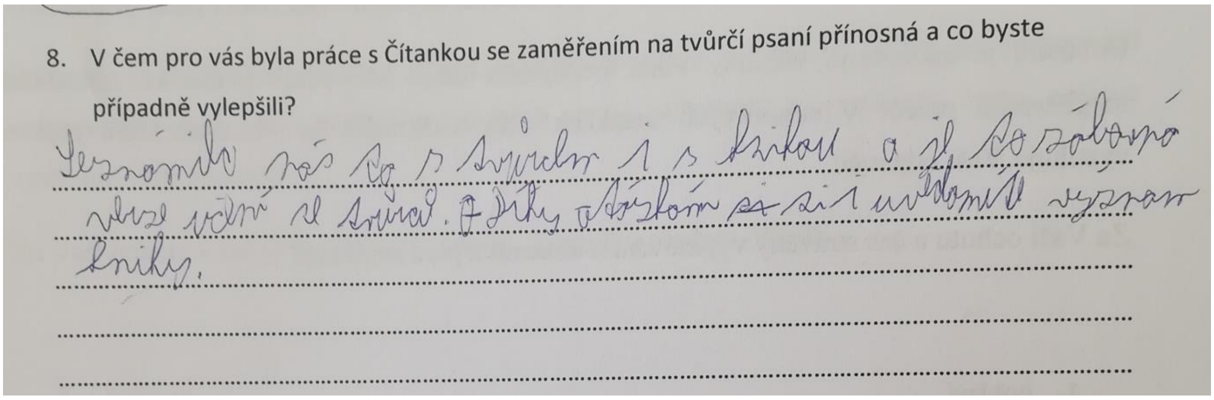


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Přínosná bylo ve všech ohledech a nic bych nevylepšoval.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 3

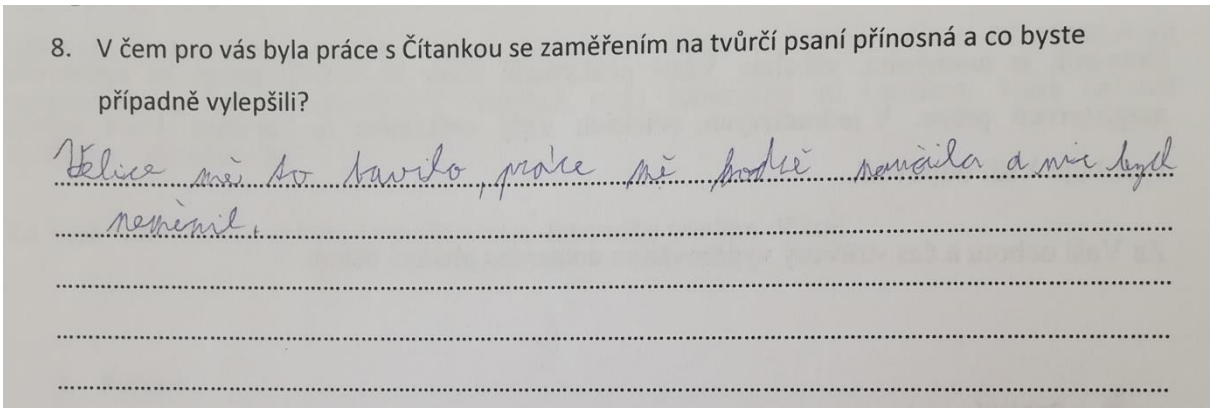


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Seznámila nás se s tvůrci i s knihou a [illegible] tvůrce. Díky ukázkám si i uvědomit význam knihy.

Zdroj: vlastní

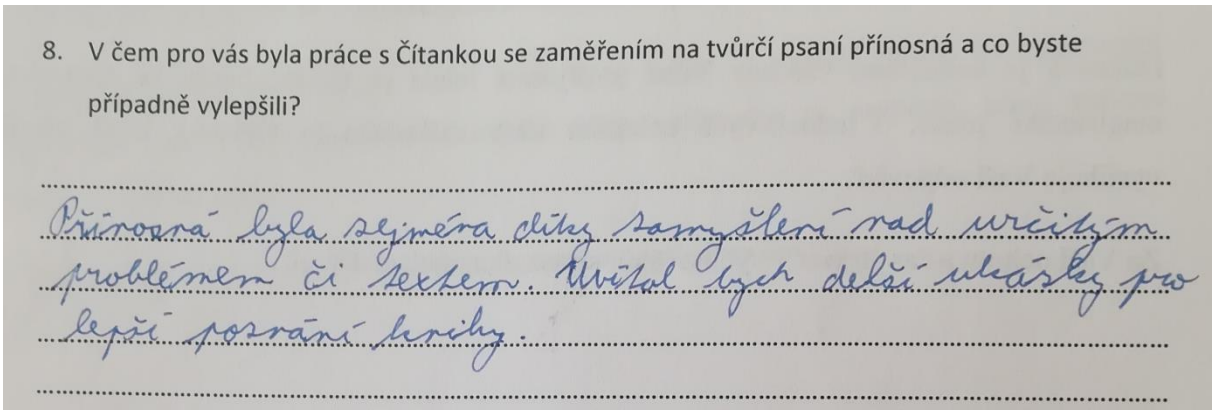
Příloha č. 4


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Velice mě to bavilo, práce mě hodně zaujala a nic bych nezměnil.

Zdroj: vlastní

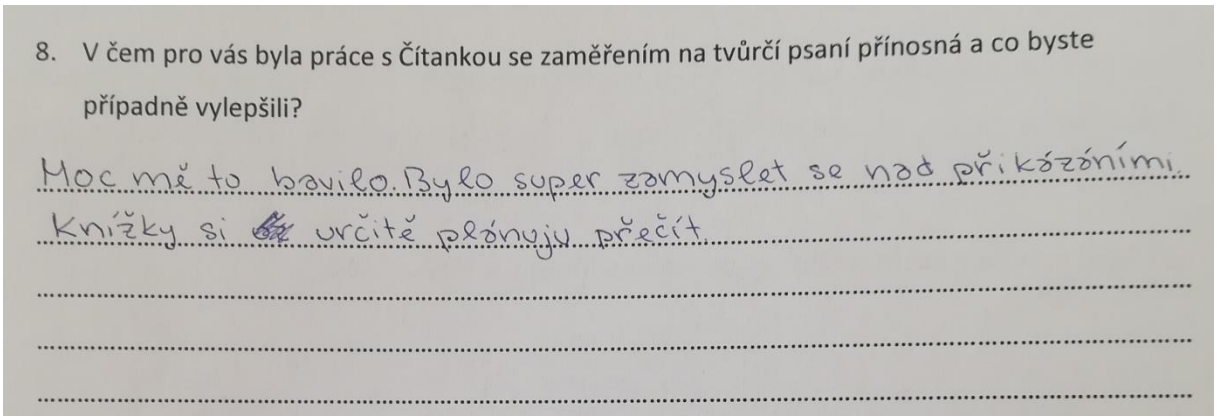
Příloha č. 5


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Přínosná byla zejména delší zamyšlení nad určitým problémem či textem. Uvítal bych delší ukázky pro lepší pochopení kontextu.

Zdroj: vlastní

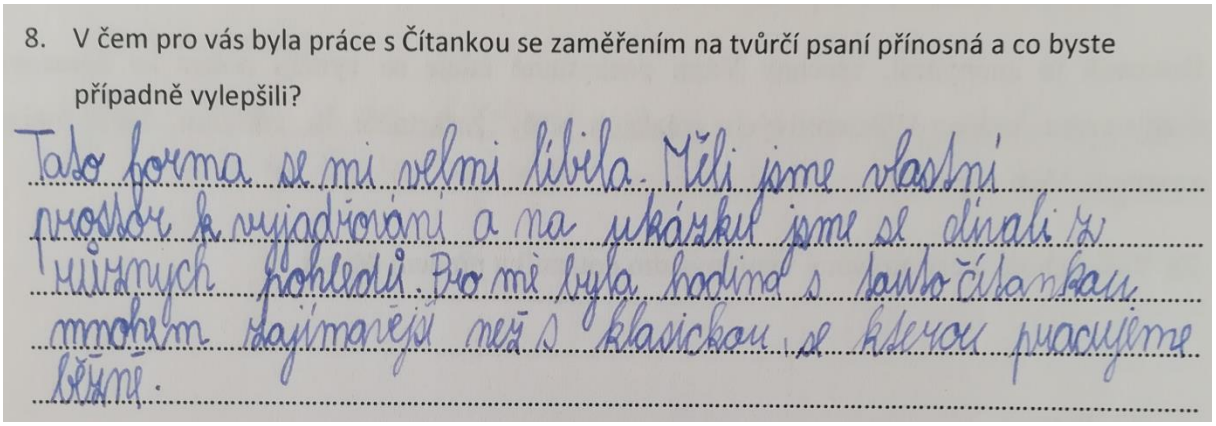
Příloha č. 6


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Moc mě to bavilo. Bylo super zamyslet se nad přikázáními. Knížky si určitě plánuju přečíst.

Zdroj: vlastní

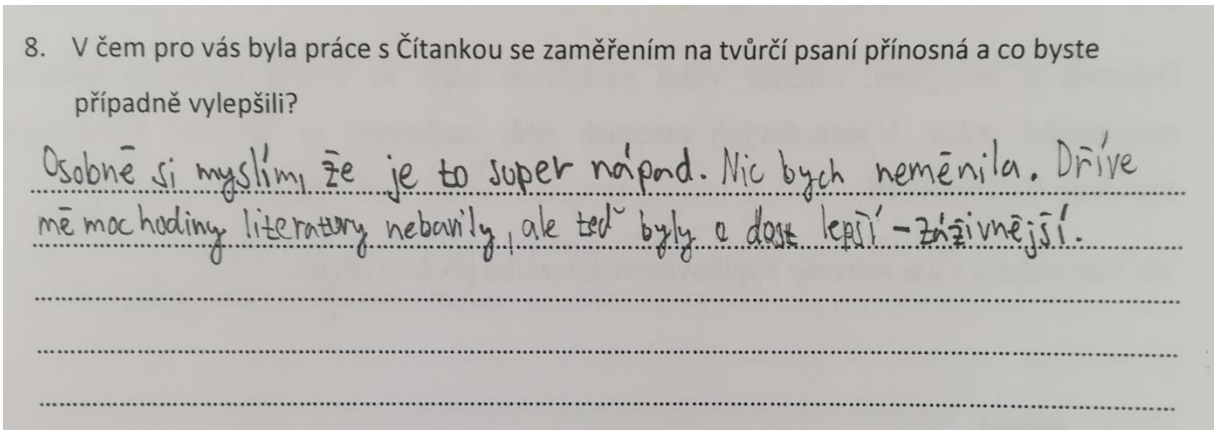
Příloha č. 7


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Tato forma se mi velmi líbila. Měli jsme vlastní prostor k vyjadřování a na ukázku jsme se dívali z různých pohledů. Pro mě byla hodina s touto čítankou mnohem zajímavější než s klasickou, se kterou pracujeme běžně.

Zdroj: vlastní

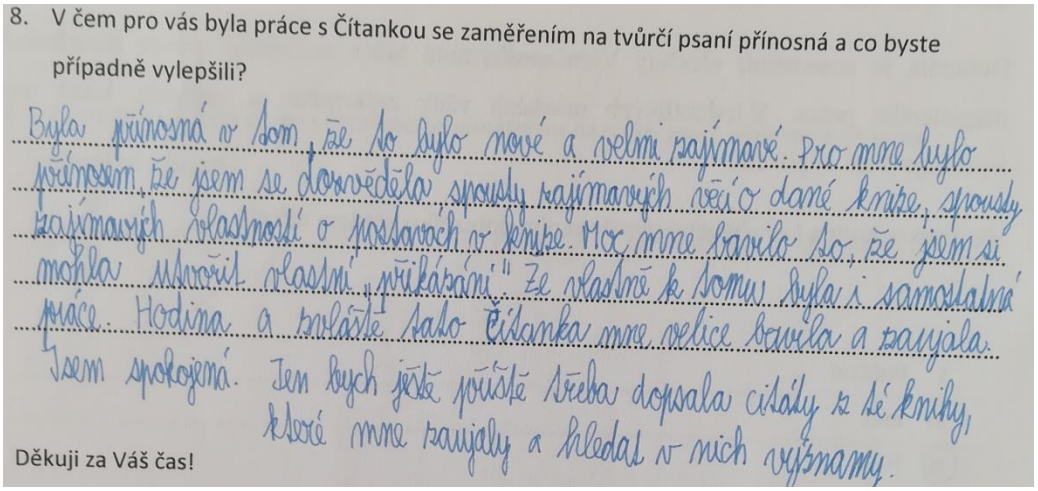
Příloha č. 8


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Osobně si myslím, že je to super nápad. Nic bych neměnila. Dříve mě moc hodiny literatury nebavily, ale teď byly o dost lepší - zajímavější.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 9


8. V čem pro vás byla práce s Čítankou se zaměřením na tvůrčí psaní přínosná a co byste případně vylepšili?

Byla přínosná v tom, že to bylo nové a velmi zajímavé. Pro mne bylo přínosem, že jsem se dozvěděla spoustu zajímavých věcí o dané knize, spoustu zajímavých vlastností o postavách v knize. Moc mne bavilo to, že jsem si mohla uplatnit vlastní „představy". Že vlastně k tomu byla i samostatná práce. Hodina s touto čítankou mne velice bavila a zaujala. Jsem spokojená. Jen bych ještě příště třeba doplnila citáty ze té knihy, které mne zaujaly a hledat v nich významy.

Děkuji za Váš čas!

Zdroj: vlastní

Příloha č. 10

Tvůrčí psaní

Dokončete příběh.

Rádce odpoví že bi mohl uklidit celý zámek.
„To je skvélí nápad" říká vládce.
Václav Biško uklidil celý zámek a domluvil se z
rádcem na srazu u rybníku. Když přišel rádce
k rybníku uviděl Václava Biška s plným zástupem
obyvatel města a domluvili se spolu že
krále Tichošlápka IV. srazí z trůnu. Druhý den
všichni vrazí do zamku a řekli Vládci aby se
vzdal trůnu nebo ho zavřou do žaláře. Vládce poprosí
rádce aby mu poradil jestly se má
vzdát trůnu nebo proti obyvatelům města bojovat.
Rádce vládci poradí že by se měl radši vzdát
trůnu, protože mezi obyvateli města jsou i stráže
a neměl bi se s nimi pustit do boje, protože by
prohnál. Obyvatelé trůn spálili a žili bez krále.
Král Tichošlápek byl smutný ale zároveň šťastný
že nemusí rozhodovat o tak těžkých věcí.

Zdroj: vlastní

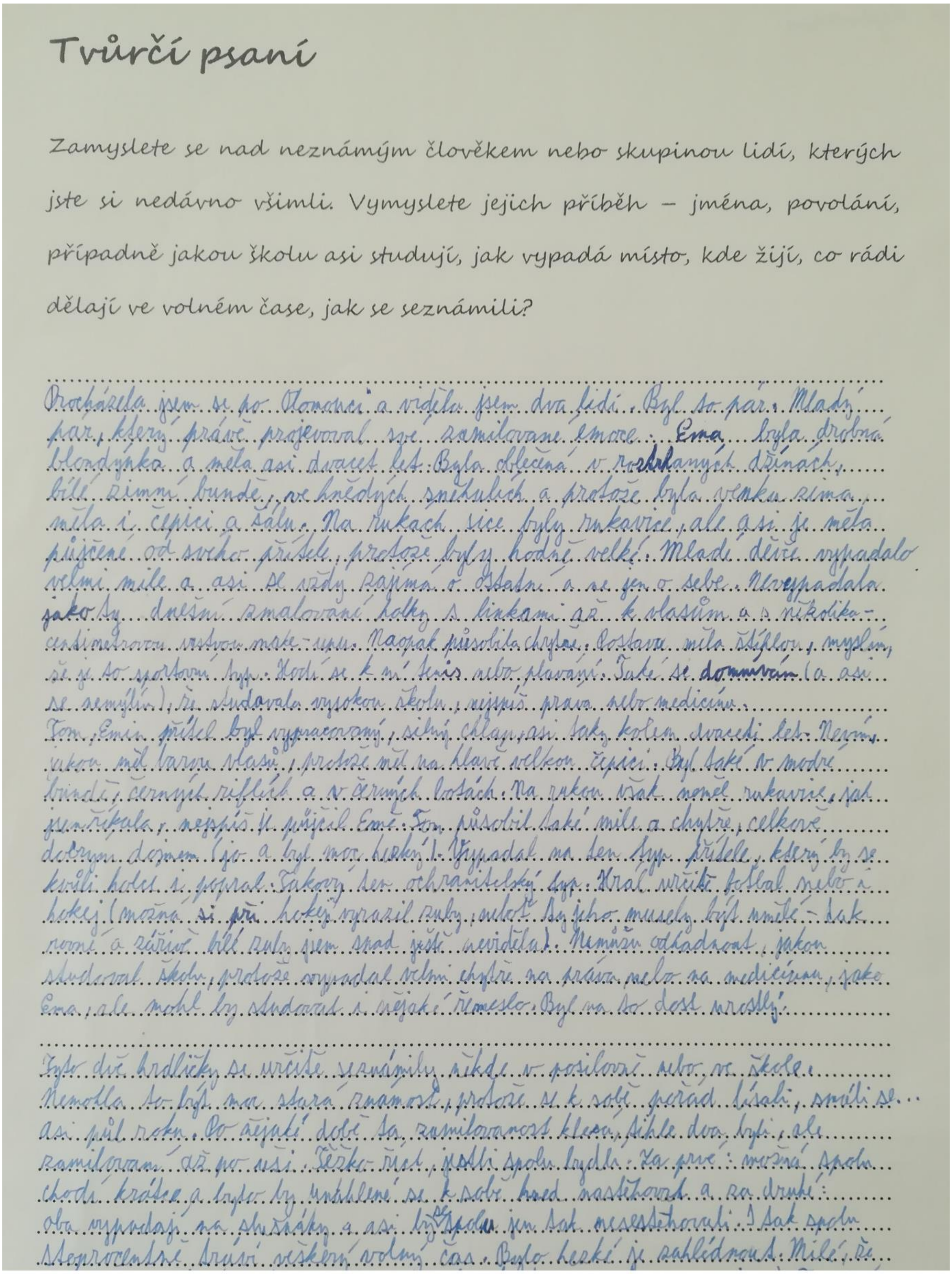
Příloha č. 11

DOKONČENÍ PŘÍBĚHU

„Mohli bychom mu takových sáčků u ucha bouchnout 50, aby věděl, že tohle se v našem tichém království nedělá", pronesl zákeřně král. „To je velmi chytrý nápad, veličenstvo". „Kdy ho potrestáme?", rychle přikyvoval rádce. „Teď hned", zakřičel král. Rádce nadskočil. "Do do, dobře pane, zajdu pro něj, jen chvilku a hned ho tu máte". „Ale kam byjste chodil pane", hlasitě zvolal Václav Bíško a vylezl z podstolu. "Vaše osobní stráž tak trochu zapoměla strážit a já už sem měl toho komandování dost". „S, S, strá", zkoušel zvolat král. „Kontááákt, zvolal Václav a místností se ozvala ohlušující rána, ještě znásobená ozvěnou. Asi 10 chlapců vyšlo z temných zákoutí a prasklo jejich svačinové sáčky.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 12



Tvůrčí psaní

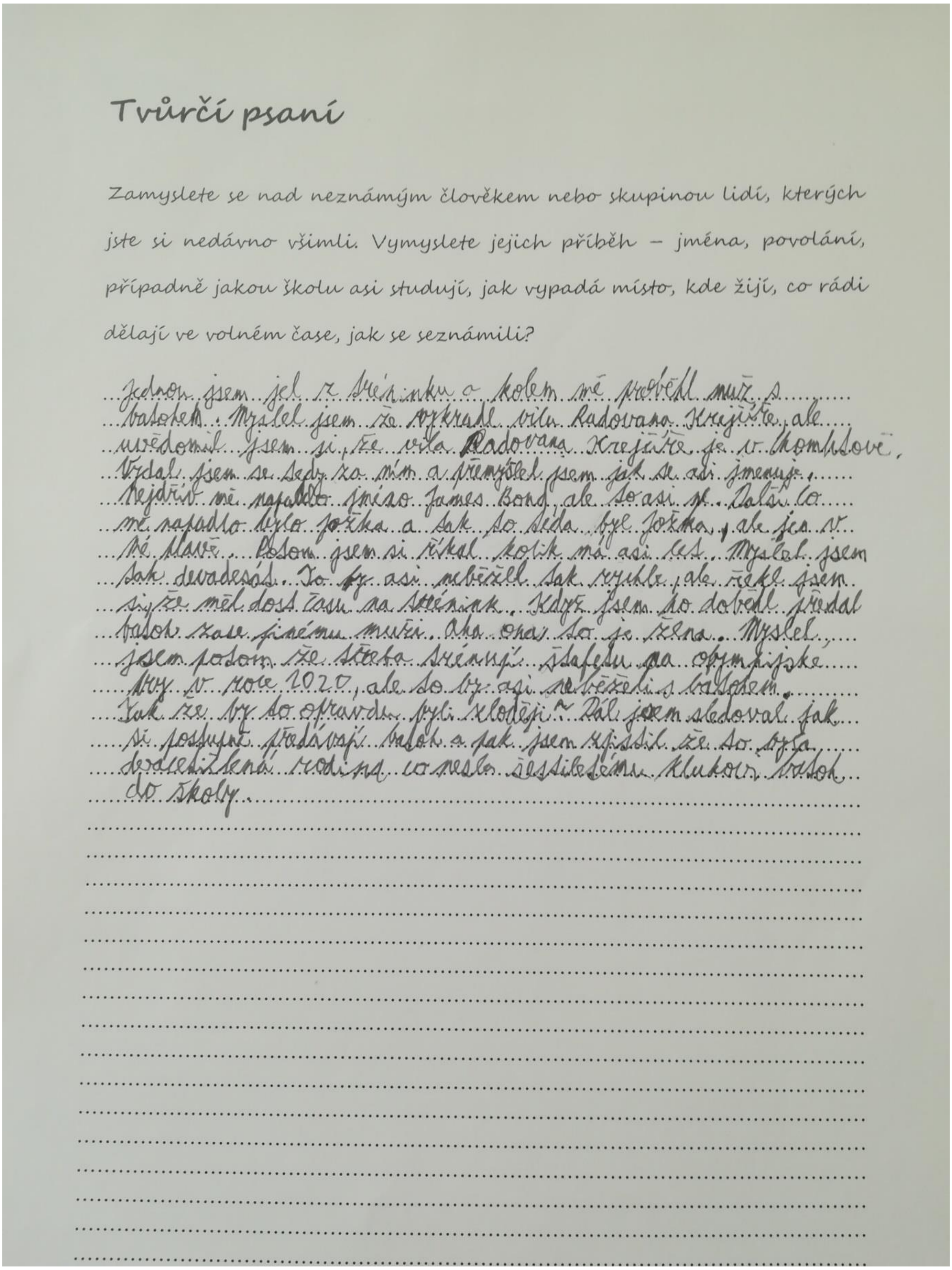
Zamyslete se nad neznámým člověkem nebo skupinou lidí, kterých jste si nedávno všimli. Vymyslete jejich příběh – jména, povolání, případně jakou školu asi studují, jak vypadá místo, kde žijí, co rádi dělají ve volném čase, jak se seznámili?

Procházela jsem se po Olomouci a viděla jsem dva lidi. Byl to pár. Mladý pár, který právě projevoval své zamilované emoce. Ema byla drobná blondýnka a měla asi dvacet let. Byla oblečená v roztrhaných džínách, bílé zimní bundě, ve hnědých sněhulích a protože byla venku zima, měla i čepici a šálu. Na rukách sice byly rukavice, ale asi je měla půjčené od svého přítele, protože byly hodně velké. Mladé děvče vypadalo velmi mile a asi se vždy zajímá o ostatní a ne jen o sebe. Nevypadala jako ty dnešní zmalované holky s linkami až k vlasům a s několika-centimetrovou vrstvou make-upu. Naopak působila chytře. Postavu měla štíhlou, myslím, že je to sportovní typ. Hodí se k ní tenis nebo plavání. Také se domnívám (a asi se nemýlím), že studovala vysokou školu, nejspíš práva nebo medicínu.
Tom, Emin přítel byl vypracovaný, silný chlap, asi taky kolem dvaceti let. Nevím, jakou měl barvu vlasů, protože měl na hlavě velkou čepici. Byl také v modré bundě, černých riflích a v černých botách. Na rukou však neměl rukavice, jak jsem říkala, nejspíš je půjčil Emě. Tom působil také mile a chytře, celkově dobrým dojmem (jo, a byl moc hezký). Vypadal na ten typ přítele, který by se kvůli holce i popral. Takový ten ochranitelský typ. Hrál určitě fotbal nebo i hokej (možná si při hokeji vyrazil zuby, nebo by jeho musely být umělé – tak rovné a zářivě bílé zuby jsem snad ještě neviděla). Nemůžu odhadnout, jakou studoval školu, protože vypadal velmi chytře na práva nebo na medicínu, jako Ema, ale mohl by studovat i nějaké řemeslo. Byl na to dost vzrostlý.

Tyto dvě hrdličky se určitě seznámily někde v posilovně nebo ve škole. Nemohla to být moc stará známost, protože se k sobě pořád tulili, smáli se… asi půl roku. Po nějaké době ta zamilovanost klesá, pořád jsou spolu, ale zamilovaní až po uši. Těžko říct, jestli spolu bydlí. Za prvé: možná spolu chodí krátce a tyto by unáhlené se k sobě hned nastěhovat a za druhé: oba vypadají na studáky a asi by spolu jen tak nesestěhovali. I tak spolu stoprocentně tráví veškerý volný čas. Bylo hezké je zahlédnout. Milé, že

Zdroj: vlastní

Příloha č. 13

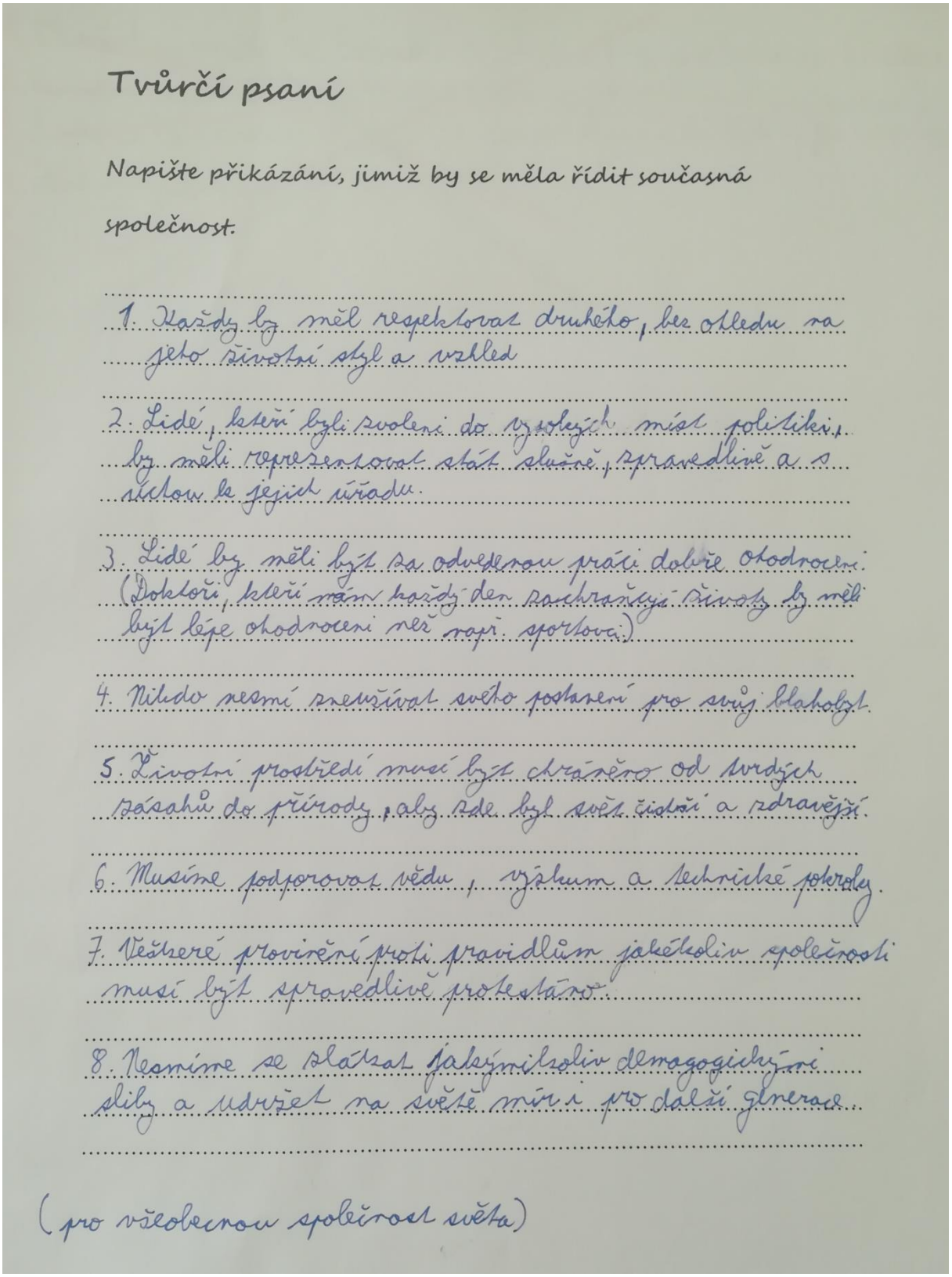

Tvůrčí psaní

Zamyslete se nad neznámým člověkem nebo skupinou lidí, kterých jste si nedávno všimli. Vymyslete jejich příběh – jména, povolání, případně jakou školu asi studují, jak vypadá místo, kde žijí, co rádi dělají ve volném čase, jak se seznámili?

Jednou jsem jel z tréninku a kolem mě proběhl muž s
batohem. Myslel jsem že vykradl vilu Radovana Krejčíře, ale
uvědomil jsem si, že vila Radovana Krejčíře je v Chomutově.
Vydal jsem se tedy za ním a přemýšlel jsem jak se asi jmenuje.
Nejdřív mě napadlo jméno James Bond, ale to asi ne. Další co
mě napadlo bylo Jožka a tak to teda byl Jožka, ale jen v
mé hlavě. Potom jsem si říkal kolik má asi let. Myslel jsem
tak devadesát. To by asi neběžel tak rychle, ale řekl jsem
si, že měl dost času na trénink. Když jsem to doběhl předal
batoh zase jinému muži aha ona to je žena. Myslel
jsem potom že trénují štafetu na olympijské
hry v roce 2020, ale to by asi neběželi s batohem.
Tak že by to opravdu byli zloději? Dál jsem sledoval jak
si postupně předávají batoh a pak jsem zjistil že to byla
dvanáctičlenná rodina co nesla šestiletému klukovi batoh
do školy.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 14



Tvůrčí psaní

Napište přikázání, jimiž by se měla řídit současná společnost.

1. Každý by měl respektovat druhého, bez ohledu na jeho životní styl a vzhled

2. Lidé, kteří byli zvoleni do vyšších míst politiky, by měli reprezentovat stát slušně, spravedlivě a s ohledem ke jejich úřadu.

3. Lidé by měli být za odvedenou práci dobře ohodnoceni. (Doktoři, kteří nám každý den zachraňují životy, by měli být lépe ohodnoceni než např. sportovci.)

4. Nikdo nesmí zneužívat svého postavení pro svůj blahobyt.

5. Životní prostředí musí být chráněno od lidských zásahů do přírody, aby zde byl svět čistší a zdravější.

6. Musíme podporovat vědu, výzkum a technické pokroky.

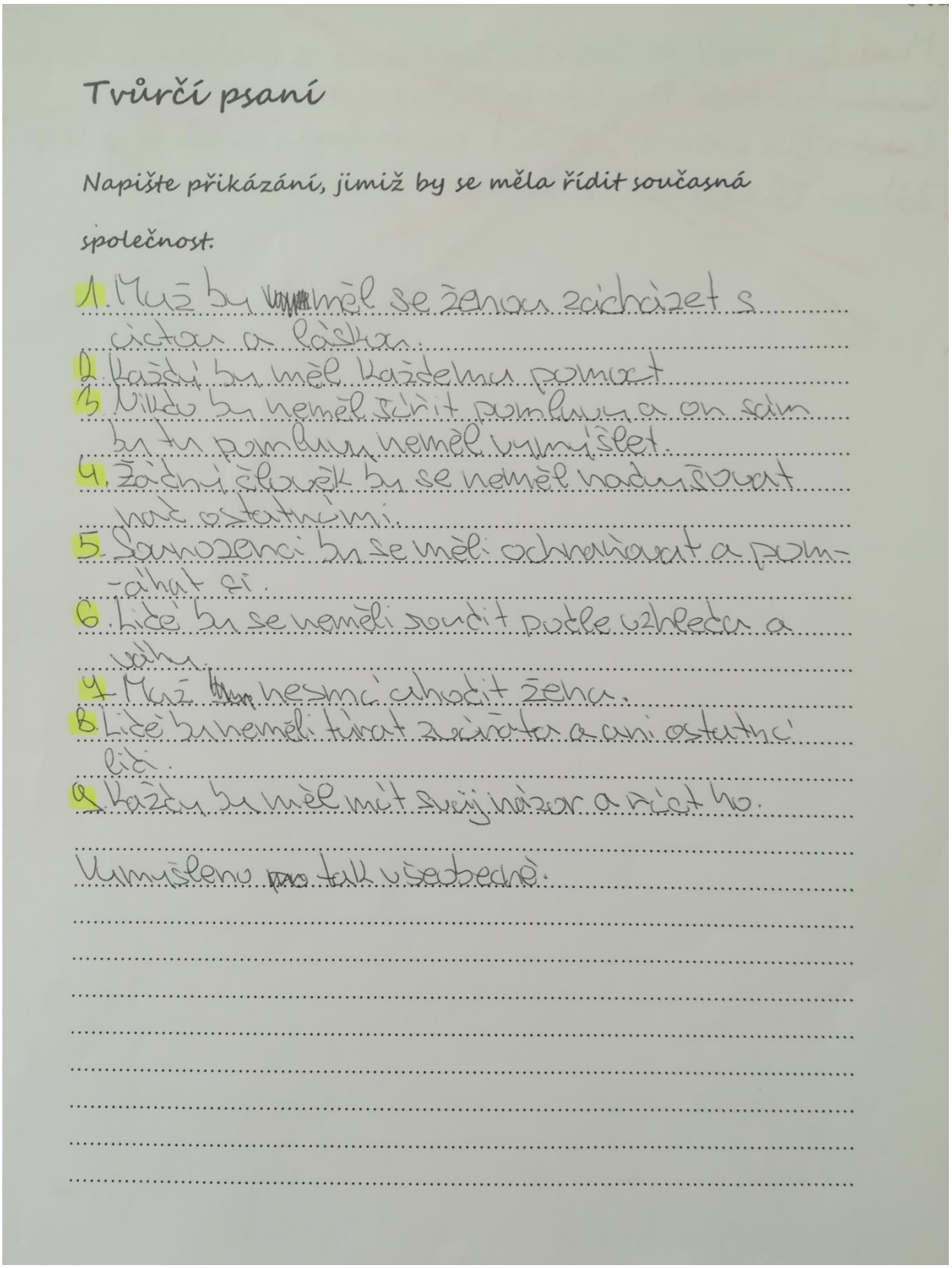
7. Veškeré provinění proti pravidlům jakékoliv společnosti musí být spravedlivě potrestáno.

8. Nesmíme se plašit jakýmikoliv demagogickými silami a udržet na světě mír i pro další generace.

(pro všeobecnou společnost světa)

Zdroj: vlastní

Příloha č. 15.



Tvůrčí psaní

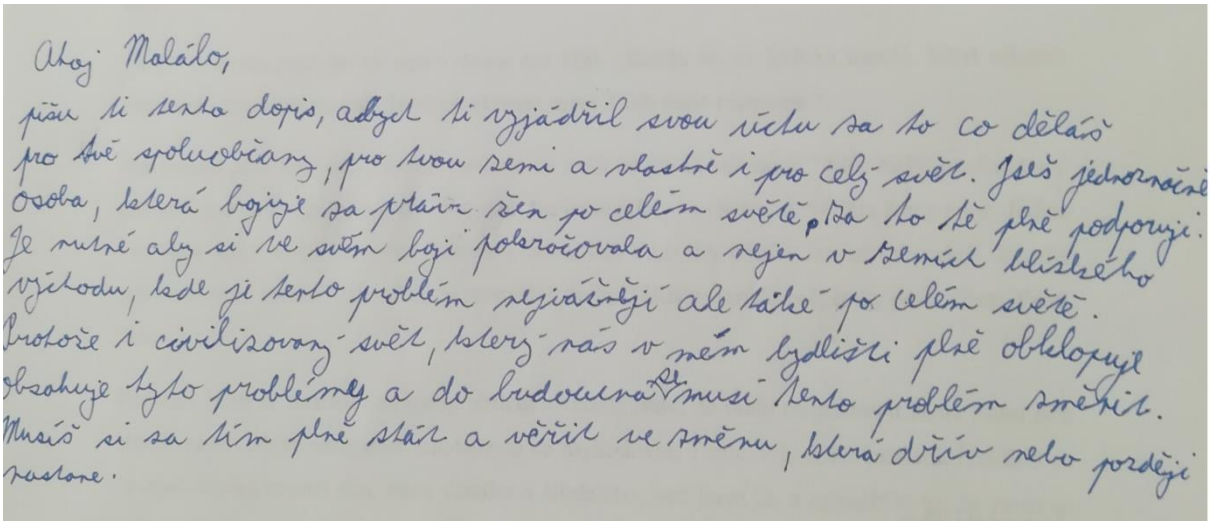
Napište přikázání, jimiž by se měla řídit současná společnost.

1. Muž by neměl se ženou zacházet s citem a láskou.
2. Každý by měl každému pomoct
3. Nikdo by neměl šířit pomluvy a on sám by tu pomluvu neměl vymýšlet.
4. Žádný člověk by se neměl nadřazovat nad ostatními.
5. Savozenci by se měli ochraňovat a pomáhat si.
6. Lidé by se neměli soudit podle vzhledu a váhy.
7. Muž nesmí uhodit ženu.
8. Lidé by neměli týrat zvířata a ani ostatní lidi.
9. Každý by měl mít svůj názor a říct ho.

Vymyšleno pro tak všechno.

Zdroj: vlastní

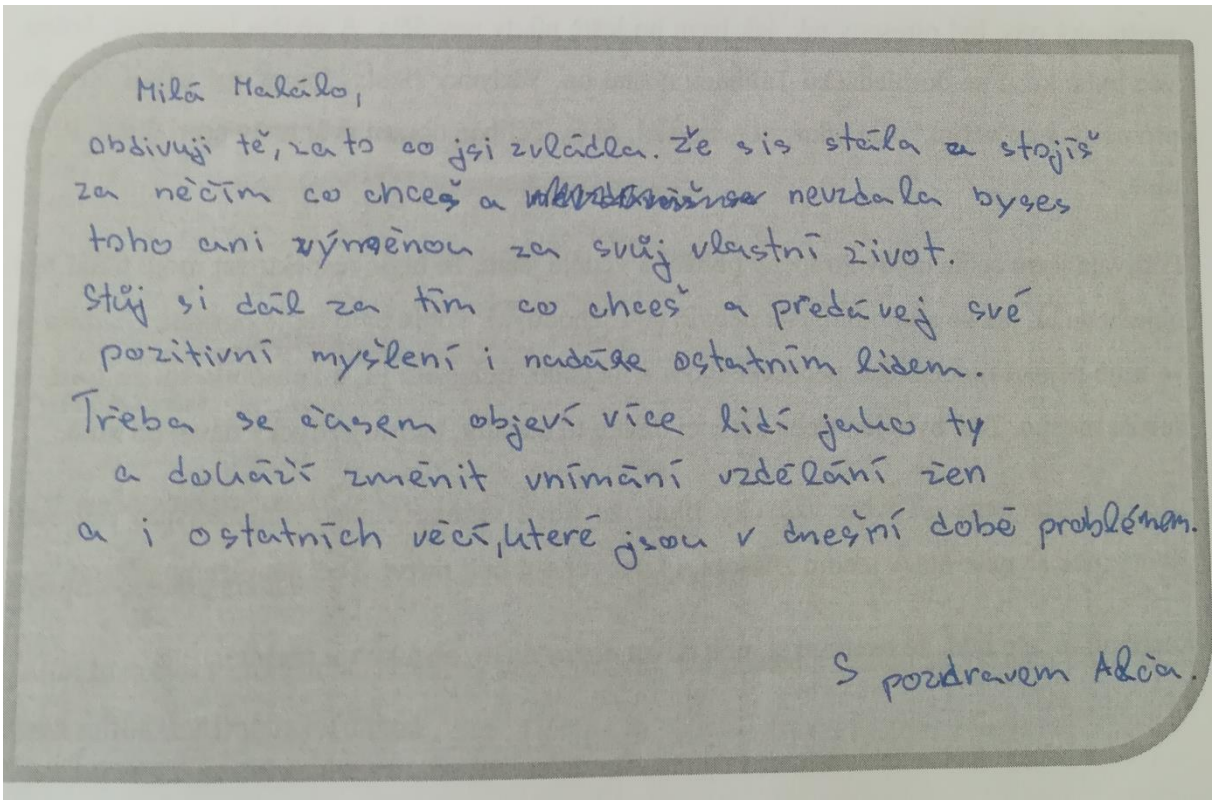
Příloha č. 16



Ahoj Malálo,
píšu ti tento dopis, abych ti vyjádřil svou úctu za to co děláš pro své spoluobčany, pro svou zemi a vlastně i pro celý svět. Jsi jednoznačně osoba, která bojuje za práva žen po celém světě, za to tě plně podporuji. Je nutné aby si ve svém boji pokračovala a nejen v zemích blízkého východu, kde je tento problém nejviditelnější ale také po celém světě. Protože i civilizovaný svět, který nás v něm bydlišti plně obklopuje obsahuje tyto problémy a do budoucna musí tento problém smést. Musíš si za tím plně stát a věřit ve změnu, která dřív nebo později nastane.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 17



Milá Malálo,
obdivuji tě, za to co jsi zvládla. Že sis stála za stojíš za něčím co chceš a ~~[illegible]~~ nevzdala byses toho ani výměnou za svůj vlastní život.
Stůj si dál za tím co chceš a předávej své pozitivní myšlení i nadále ostatním lidem.
Třeba se časem objeví více lidí jako ty a dokáží změnit vnímání vzdělání žen a i ostatních věcí, které jsou v dnešní době problémem.

S pozdravem Adča.

Zdroj: vlastní

Literatura

Bednářová, J. 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace.* Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Carter, R. 1992. *The Web of Words: Exploring Literature through Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cibáková, D. 2015. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Clark, R. 1991. *Consciousness.Raising about the Writing Process.* London: Longman.

Čechová, M. 1998. *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV nakladatelství.

Dočekalová, M. 2016. *Tvůrčí psaní pro každého.* Praha: MÁM TALENT.

Dolník, J. 1998. *Textová lingvistika.* Bratislava: Stimul.

Dubec, M., O. Hausenblas, K. Šafránková, M. Václavík, P. Košák, K. Sobotková, M. Kubešová. 2012. *Baví mě číst a hýbat světem – jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství.* Praha: Odyssea.

Eliašová, V. 2001. *Creative writing: Tvorivé písanie.* Bratislava: MCMB.

Eliašová, V. 2005. *Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách.* Bratislava: univerzita Komenského.

Fišer, Z. 2001. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní.* Praha: Paido.

Gavora, P. 1992. *Žiak a text.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.

Gejgušová, I. 2017. *Principy a ceste školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská Univerzita.

Hawkins, P. 2015. *Dívka ve vlaku.* Praha: Ikar.

Hejsek, L. 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Cholastová, J. 2013. *Tvůrčí psaní na univerzitě třetího věku (specifika kurzu pro seniory). In Malý, R. (ed.), Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát.* Praha: Paido.

Júsufzajová, M. 2015. *Já jsem Malála.* Praha: Albatros.

Klimovič, M. 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku.* Bratislava: SPN.

Lederbuchová, L. 2003. *Čítanka 8. Učebnice pro základní školy a víceleté gymnázia.* Plzeň: Fraus.

Maňák, J, V. Švec. 2003. *Výukové metody.* Brno: Paido.

Marshall, S. 1974. *Creative Writing.* London: MacMillan.

Orwell, G. 2015. *Farma zvířat.* Praha: Argo.

Průcha, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Studený, J. 2005. *Tvůrčí psaní a šamanismus aneb Jak se dostat do tvořivého kontaktu sám se sebou.* Brno: Doplněk.

Svěrák, Z. 2017. *Tiché šlapací království.* Praha: Grada.

Vala, J. a kol. 2015. *Literární výchova ve škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vala, J., J. Kusá. 2016. *Text jako učební úloha.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Wildová, R. 2012. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Zachová, A. 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost.* Vlkov: Helena Rezková.

Zelina, M. 2006. *Tvorivé písanie.* Bratislava: MPC Bratislavského kraja.

Zmeškal, T. 2014. *Metodika pro výuku tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách.* Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie.

Zusak, M. 2016. *Zlodějka knih.* Praha: Argo.

Internetové zdroje

PISA. 2009. „Koncepční rámec čtenářské gramotnosti.“ Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/8ef6870b-4eea-461c-abae-84255d025d02>

Obrázek str. 32 (1). Převzato z: <https://www.google.cz/search?q=zden%C4%9Bk+sv%C4%9Br%C3%A1k&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt-PHe-dDaAhUBCSwKHcAqAeEQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=a5Au7A___KW3JM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 32 (2). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=po+strni%C5%A1ti+bos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiU36Gr-tDaAhXGiiwKHeIlCfEQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=8nrnBVJyMMd2yM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 32 (3). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=t%C5%99i+veter%C3%A1ni&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi3yePy-tDaAhUmGZoKHUaPDSIQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=YAajIkZ4q4Av3M:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 32 (4). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=CR3eWv_lHIOasgHSwLaABA&q=vrchn%C3%AD+prchni&oq=vrchni&gs_l=psy-ab.1.0.0l8j0i24k1l2.64049.65340.0.66958.6.5.0.1.1.0.206.898.0j4j1.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.6.927...0i67k1.0.CaDqpVtmYT4#imgrc=KHlburXUa3CsZM:>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 32 (5). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=na+samot%C4%9B+u+lesa&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi3gqGz-9DaAhVCkywKHQavA1MQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=YpczoOoy74pVjM>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 33 Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=manipulace&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiCp6rY-9DaAhWEFZoKHRhAB2kQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=jmVuq0K9UOPzkM:>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 39 (1). Převzato z:

https://www.google.cz/search?q=paula+hawkins&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=3LA639QEp3aUHM%253A%252CnlDmF8YQElqtDM%252C_&usg=__K2muyW__Hl_NzjhL6CZAnOwRDBk%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiM7KaN_NDaAhVC2ywKHeWAAmsQ_h0I8AEwDA#imgrc=_

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 39 (2). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=szHeWqrFLsb6kwXG3bWACQ&q=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&oq=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&gs_l=psy-

ab.3...2241.4872.0.4948.9.7.0.1.1.0.278.1087.0j4j2.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..2.5.687...0j0i30k1j0i24k1.0.Aj0F7BaqPQo#imgrc=zwxqDI1-hvCvjM:>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 39 (3). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=szHeWqrFLsb6kwXG3bWACQ&q=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&oq=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&gs_l=psy-ab.3...2241.4872.0.4948.9.7.0.1.1.0.278.1087.0j4j2.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..2.5.687...0j0i30k1j0i24k1.0.Aj0F7BaqPQo#imgrc=ouJQZAlaUxSpyM:>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 39 (4). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=szHeWqrFLsb6kwXG3bWACQ&q=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&oq=d%C3%ADvka+ve+vlaku+ob%C3%A1lka&gs_l=psy-ab.3...2241.4872.0.4948.9.7.0.1.1.0.278.1087.0j4j2.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..2.5.687...0j0i30k1j0i24k1.0.Aj0F7BaqPQo#imgrc=sRgl1aeIliSkYM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 41. Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=RzLeWvPVJsacsAfxmZiQCQ&q=skupina+lid%C3%AD&oq=skupina+lid%C3%AD&gs_l=psy-ab.3..0j0i24k1l3.7582.9261.0.9436.12.10.0.0.0.0.272.1242.0j2j4.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.6.1237...0i67k1j0i30k1j0i8i30k1.0.0a9Hfmisrjc#imgrc=b2uxT87JB_kWFM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 47 (1). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=george+orwell&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiq1PjQj9HaAhXPGuwKHRfsAZoQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=meefy2dRDP9sgM:>

(23. 4. 2018)

Obrázek str. 47 (2). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=kim+%C4%8Dong+il&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiDkPv0j9HaAhUSzKQKHTM1CaQQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=pzul9nLrX4YuoM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 47 (3). Převzato z:

https://www.google.cz/imgres?imgurl=https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/16/Stalin_lg_zlx1.jpg/225px-Stalin_lg_zlx1.jpg&imgrefurl=https://cs.wikipedia.org/wiki/Josif_Vissarionovi%25C4%258D_Stalin&h=306&w=225&tbnid=lQ8BdDenQj3g4M:&tbnh=186&tbnw=136&usg=__C2Qf9SbTT9DUttt9TPkrMDkbmdM%3D&vet=10ahUKEwjQprabkNHaAhWFr6QKHQQ8CJgQ_B0IvQEwCg..i&docid=GhR6QUJRrXmOfM&itg=1&sa=X&ved=0ahUKEwjQprabkNHaAhWFr6QKHQQ8CJgQ_B0IvQEwCg (23. 4. 2018)

Obrázek str. 47 (4). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=hitler&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=kG6qtzhmCcgKdM%253A%252CmRUbCqWQWxt9lM%252C_&usg=__L2WweE5j7AMwhtmBKTnBYsiRVMo%3D&sa=X&ved=0ahUKEwisgbGvkNHaAhWG-KQKHe1xBpgQ_h0I0wEwEw#imgrc=S2zdSEyH88AoYM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 49 (5). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=mussolini&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=6kiRa7QTJtLo4M%253A%252CaCAMl72Abea10M%252C_&usg=__OX4nj3TeoIwJkGSnbjHfDVAbNBc%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiL9ZDJkNHaAhWQ66QKHRhPCJUQ_h0I1gEwDA#imgrc=6kiRa7QTJtLo4M:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 48. Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=vlk+mezi+ovcemi&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwil_IvckNHaAhUGzKQKHf2CA5kQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=7gT-7GXzfQoJEM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 54 (1). Převzato z:

< https://www.google.cz/search?q=medaile+nobela&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=7M-v-9xzUEDOBM%253A%252CHPmlzTBSWUHRJM%252C_&usg=__ZYiWU3L6YUupwV45TRZYxF6Kuw8%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjH5dL_kNHaAhWN16QKHZoNDZYQ9QEIODAB#imgrc=7M-v-9xzUEDOBM:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 54 (2). Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=p%C5%99ed%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+nobelovy+ceny&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjCicK2kdHaAhVSDOwKHdaPDpAQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=3tCcVUXBKf0vuM>(23. 4. 2018)

Obrázek str. 55. Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=kniha+se+%C5%A1e%C5%99%C3%ADkem&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjXl4LPkdHaAhVEKuwKHSXsBZYQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=gQMAy5IY8NXiBM:> (23. 4. 2018)

Video str. 57. Převzato z:

<https://www.youtube.com/watch?v=8msHmQozR_o&t=1s> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 61. Převzato z:

<https://www.google.cz/search?q=markus+zusak&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7iaCyktHaAhUD-qQKHUGmBJsQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=yNid0kZmt7-l0M:> (23. 4. 2018)

Obrázek str. 62. Převzato z:

<https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=6zXeWqeTCdCTkwWl4rqQCQ&q=smrtka+s+mot%C3%BDli&oq=smrtka+s+mot%C3%BDli&gs_l=psy-ab.3...15074.18401.0.18585.13.12.1.0.0.0.356.1493.0j4j1j2.7.0....0...1c.1.64.psy-ab..5.2.600...0j0i30k1j0i8i30k1j0i24k1.0.SXXN8B7H7ZI#imgrc=QJYkvLfz3f0PJM:> (23. 4. 2018)

Anotace

Jméno a příjmení:	Nela Hladilová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Uplatnění Čítanky se zaměřením na tvůrčí psaní v praxi na druhém stupni základní školy
Název v angličtině:	The application of a reading-book with a focus on the creative writing in practice in the second degree of elementary school
Anotace práce:	Ve své diplomové práci se zabývám problematikou absence metody tvůrčího psaní v rámcovém vzdělávacím programu a možnostmi nápravy současné situace. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji tvorbě vlastní čítanky, která se orientuje právě na metodu tvůrčího psaní a její recepci z řad žáků druhého stupně základní školy. Výzkumná část práce vychází z praxe realizované na ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci a je orientovaná na tvůrčí psaní a zpětnou vazbu v podobě dotazníků od žáků sedmé třídy a tříd devátých.
Klíčová slova:	Tvůrčí psaní, čtenářská gramotnost, literární výchova, čítanka
Anotace v angličtině:	In my diploma thesis I deal with the absence of the creative writing method in the framework of the curriculum and the possibilities of correcting the current situation. The thesis is divided into the theoretical and practical part. In the theoretical part, I devote myself to the creation of my own reader, which is oriented precisely on the method of creative writing and its reception from the pupils of the second grade of elementary school. The research part of the thesis is based on the practice realized at the primary school in Milady Petřková in Velký Týnec and it is

	oriented towards creative writing and feedback in the form of questionnaires from pupils of the seventh grade and the ninth grade.
Klíčová slova v angličtině:	Creative writing, reading literacy, literary education, reading book
Přílohy vázané v práci:	Práce žáků sedmé a devátých tříd ZŠ Milady Petřkové ve Velkém Týnci a dotazníky z těchto tříd.
Rozsah práce:	
Jazyk práce:	český