TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Rozvoj tvůrčího psaní v primárním vzdělávání

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce: **Michaela Petrželová**
Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Liberec 2016

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Michaela Petrželová**
Osobní číslo:	**P11000576**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu:	**Rozvoj tvůrčího psaní váprimárním vzdělávání**
Zadávající katedra:	**Katedra primárního vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Diplomantka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.
Cílem teoretické části diplomové práce Rozvoj tvůrčího psaní ve slohové výchově je zmapovat dostupnou literaturu a další zdroje, zaměřené na kurikulární dokumenty.
Cílem praktické části je na základě teoretických znalostí připravit a uskutečnit experimentální výuku u žáků 4. ročníku základní školy, zaměřenou na rozvoj tvůrčího psaní a dovedností, které kátéto kompetenci vedou. Žákovské produkty pak analyzovat a vyhodnotit, zda došlo cíleným experimentálním zásahem kározvoji tvůrčích schopností žáků v kreativním psaní.
Metody práce:
Experimentální výuka se specifickým zásahem váexperimentální skupině
Analýza žákovských produktů váexperimentální i kontrolní skupině
Statistické vyhodnocení výsledků výzkumu
Tvorba souboru pracovních listů kározvoji tvůrčího psaní

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BROŽ, František. Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2006, 64 s. ISBN 80-211-0523-2.
ČECHOVA, Marie. Komunikacni a slohova vychova. Vyd. 1. Praha: ISV, 1998, 226 p. ISBN 80-858-6632-3
FIŠER, Zbyněk. Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, 164 s., [1] s. fot. příl. (barev.). ISBN 80-859-3199-0.
CHLOUPEK, Jan. Stylistika češtiny. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 294 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-3302-3.
KLIMOVIČ, Martin. Tvorivé písanie v mladšom školskom veku. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. ISBN 978-80-555-0178-9. Dostupné z: http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.**
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **8. prosince 2014**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2016**

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Též děkuji Mgr. Daniele Šťastné a Ing. Radku Vystrčilovi za umožnění provedení rozvojového programu.

Anotace

Diplomová práce *Rozvoj tvůrčího psaní v primárním vzdělávání* pojednává o problematice tvořivosti z hlediska psychologie dětí školního věku a pedagogických souvislostí a to při rozvoji tvůrčího psaní na prvním stupni základní školy. Téma tvůrčího psaní je uchopeno s ohledem na věk žáků. V práci je zohledněno několik možných přístupů ke zkoumání a rozvíjení tvůrčího psaní žáků v primárním vzdělávání. Rozvojový program si klade za cíl kladně ovlivnit tvůrčí psaní a další složky tvořivosti. Součástí práce je soubor lekcí, které zohledňují současné kurikulární dokumenty primárního vzdělávání. Efektivita programu je ověřena v praxi za pomoci experimentální a kontrolní skupiny žáků čtvrtých ročníků.

Klíčová slova

- Tvořivost,
- střední školní věk dítěte,
- rozvoj tvůrčího psaní,
- tvůrčí psaní,
- rozvoj tvořivosti ve výuce,
- metody pro rozvoj tvořivosti,
- techniky tvůrčího psaní.

Annotation

The diploma thesis *Development of Creative Writting in Primaty School* disserts upon the matter of primary school pupil's creativity from psychological point of view and presents pedagogical conjunctions concerning its development. The topic of creative writing is dealt with a special consideration to the specific age of the primary school pupils. This thesis presents several possible approaches to examination and development of creative writing in children of that specific age. It creates an educational framework with a collection of lectures that help to develop certain elements of creativity. These lectures are based on the current official curricular documents for primary education. The effectiveness of this framework is then verified in practice using experimental and control groups of pupils of the fourth grade.

Keywords

- Creativity,
- middle school age,
- development of creative writting,
- creative writting,
- devolopment of creativity in education,
- methods for development of creativity,
- techniques of creative writting.

Obsah

1 Tvořivost....13
1.1 Vymezení pojmu tvořivost....13
1.2 Stručné dějiny tvořivosti....16
1.2.1 Antické pojetí tvořivosti....16
1.2.2 Středověký model chápání kreativity....17
1.2.3 Období renesance a humanismu a vidění kreativity....17
1.2.4 Období osvícenství – první bádání v oblasti tvořivosti....18
1.2.5 Vidění kreativity v devatenáctém století....19
1.2.6 Zkoumání kreativity ve dvacátém století....20
1.3 Tvořivý proces a produkt....21
1.3.1 Tvořivý proces....22
1.3.2 Tvořivý produkt....23
2 Psychologické aspekty tvořivosti....24
2.1 Kognitivní procesy v tvořivosti....24
2.1.1 Divergentní myšlení....25
2.2 Kreativní osobnost....27
2.3 Tvořivost v rámci ontogenetického vývoje člověka....31
2.3.1 Rozvoj tvořivosti v různých obdobích lidského života....31
2.3.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku....32
2.3.3 Tvořivost dítěte školního věku....32
3 Pedagogické aspekty tvořivosti....33
3.1 Tvořivý učitel, tvořivý žák, tvořivá škola....33
3.1.1 Charakteristiky tvořivého žáka....34
3.1.2 Kreativita očima pedagoga....35
3.1.3 Koncepce tvořivého vyučování....37
3.2 Přehled metod používaných na rozvoj tvořivosti....39
3.2.1 Brainstorming....40
3.2.2 Třídící matice nápadů....41
3.2.3 Mapy myšlenek....42
3.2.4 Šest myslících klobouků....43
3.2.5 Komplexní výukové metody vhodné pro rozvoj tvořivosti....44
3.2.5.1 Problémová metoda....44
3.2.5.2 Kooperativní učení....45
3.2.5.3 Projektová metoda....45
3.2.5.4 Výuka dramatem....46
3.2.5.5 Didaktická hra....46
3.3 Didaktika slohové výchovy, tvůrčí psaní ve výukovém procesu....47
3.3.1 Možnosti a cíle slohové výchovy....47
3.3.2 Slohové funkční styly....49
3.3.2.1 Funkční styl prostě sdělovací....49

3.3.2.2 Funkční styl odborný a administrativní....50
3.3.2.3 Publicistický funkční styl....51
3.3.2.4 Umělecký funkční styl....52
3.3.2.5 Rétorika jako funkční styl....53
3.3.3 Slohové práce žáků prvního stupně základní školy....53
3.3.4 Vymezení tvůrčího psaní v didaktice slohu....55
3.3.5 RVP ZV – rámec výuky mateřského jazyka....59
3.3.5.1 Kategorie cíle v RPV ZV....60
3.3.5.2 Kategorie klíčových kompetenci v RVP ZV....60
3.3.5.3 Očekávané výstupy z českého jazyka v RVP ZV....61
4 Tvůrčí psaní....61
4.1 Základní principy tvůrčího psaní....63
4.2 Techniky tvůrčího psaní....64
4.2.1 Hledání tématu....65
4.2.2 Stimulace....66
4.2.3 Odstranění blokád....68
4.2.4 Techniky psaní....71
4.3 Proces psaní tvůrčího textu....73
4.3.1 Příprava....73
4.3.2 Psaní konceptu....73
4.3.3 Revidování....74
4.3.4 Korektura....74
4.3.5 Publikace....75
5 Mapování úrovně tvůrčího psaní a jeho rozvoj....75
5.1 Podmínky pro rozvor tvořivosti....76
5.1.1 Bariéry....78
5.2 Mapování úrovně tvořivosti....79
5.3 Programy pro rozvoj tvořivosti....81
5.3.1 CORT – nástroj pro rozvoj tvořivosti....81
5.3.2 Program tvořivosti – Szobiová....84
5.3.3 Kreativní rozvojový program s využitím technik tvůrčího psaní – Klimovič....87
1 Hlavní východiska navrženého rozvojového programu....89
1.1 Charakteristika pozorovaných tříd a jednotlivých pozorovaných žáků – vstupní informace....90
1.1.1 Charakteristika jednotlivých tříd....90
1.1.2 Charakteristika jednotlivých žáků....91
1.2 Stanovení cílů rozvojového programu....93
1.2.1 Cíl 1.: Rozvoj tvořivosti....93
1.2.2 Cíl 2.: Rozvoj vztahu žáků k psaní....94
1.3 Metody použité ve výzkumu....94
1.3.1 Metoda akčního výzkumu....94
1.3.2 Konsensuální metoda....96

2 Popis realizace rozvojového programu.....99
2.1 Lekce 1 – Pretest – Co vypráví starý strom.....101
2.2 Lekce 2 – Obrazové asociace.....103
2.3 Lekce 3 – Jak příběh začíná?.....105
2.4 Lekce 4 – Kam se otevírají dveře?.....107
2.5 Lekce 5 – Co se mohlo odehrát?.....109
2.6 Lekce 6 – Posttest – V jiných perspektivách.....111
3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace.....113
3.1 Charakteristika pozorovaných tříd a jednotlivých pozorovaných žáků – průběžné a výstupní informace.....113
3.1.1 Pozorování – Lekce 2 – Obrazové asociace.....113
3.1.2 Pozorování – Lekce 3 – Jak příběh začíná?.....114
3.1.3 Pozorování – Lekce 4 – Kam se otevírají dveře?.....115
3.1.4 Pozorování – Lekce 5 – Co se mohlo odehrát?.....116
3.2 Číselné zhodnocení výsledků rozvojového programu.....117
3.2.1 Porovnání pretestů a posttestů.....117
3.2.2 Zhodnocení akčního výzkumu.....120
3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....122
4 Vyhodnocení praktické části.....125

I. Úvod

V diplomové práci *Rozvoj tvůrčího psaní v primárním vzdělávání* je v teoretické části zevrubně nahlíženo na pojem tvořivost a tvůrčí psaní. V části praktické je následně navržen rozvojový program inspirovaný programem Martina Klimoviče.

Na pojem tvořivost je pohlíženo z několika aspektů. Pojem je nejprve obecně vymezen, je podán historický přehled pohledů na tvořivost a následně jsou rozebrány základní pojmy tvořivosti, kterými jsou produkt a proces.

V rámci teoretické části je také nahlíženo na tvořivost z psychologického hlediska, kdy je pozornost zaměřena zejména na divergentní myšlenkové operace, charakteristiku tvořivé osobnosti a její ontogenetický vývoj.

Není opomenuta ani složka pedagogická, která se úzce dotýká zadaného tématu. Zde je nezbytnou součástí porovnání výuky tvůrčího psaní a běžně pojaté výuky slohu. Jsou zde rozebrány některé metody, které přispívají k rozvoji tvořivosti nejen v oblasti psaní, ale i v dalších oblastech vzdělávání.

Techniky tvůrčího psaní jsou následně popsány v dalších kapitolách zabývajících se tvůrčím psaním jako oborem z různých hledisek. Na to navazuje kapitola vnímající tvořivost a tvůrčí psaní jako objekt měření a zkoumání.

Ve druhé části práce je představen testovaný rozvojový program tvůrčího psaní s jednotlivými charakteristikami žáků, lekcemi a reflexemi proběhnutých aktivit.

Motivací pro psaní této práce a vytvoření rozvojového programu je aktuálnost tématu tvůrčího psaní v československém prostředí a možnosti jeho využití v rámci výuky na prvním stupni základních škol.

V současné době je kladen velký důraz na vyjadřovací schopnosti žáků, jak je ostatně ukázáno i v Rámcovém vzdělávacím programu, a proto je vhodné rozvíjet komunikační schopnosti vzdělávajících se jedinců. A to nejen na úrovni slovní, ale i na úrovni písemné. Je nutné rozvíjet osobnostní projevy žáků. K tomu dává velký prostor právě tvůrčí psaní.

II. Tvořivost a její pedagogická a psychologická východiska

1 Tvořivost

V kapitole *1 Tvořivost* práce seznamuje s několika stěžejními pojmy pro pochopení kontextu. Uvádí vymezení pojmu tvořivost jako takového, zaměřuje se na tvořivý produkt a proces a podává historický přehled o různých pojetí tvořivosti v rámci historie.

1.1 Vymezení pojmu tvořivost

Pojem tvořivost, neboli kreativita, je termínem, který zasahuje do více oblastí lidského života. Tento pojem jako takový můžeme používat například v psychologii, v umění, v pedagogice nebo dokonce i ve vědě a dalších oblastech lidského poznání. Ačkoli není možné kreativitu jednoduše definovat, mnoho odborníků se shoduje na tom, že je založena na principu hledání, přijímání a vytváření netradičních postupů, nových nápadů či originálních řešení. (Mikuláštík, 2010, s. 18)

Z různých hledisek můžeme charakterizovat kreativitu různě. Například z filozofické perspektivy může být pojímána jako intuice génia, kosmická a životní síla nebo jako neobyčejná inspirace. V psychologii nalezneme mnoho definic a vysvětlení tohoto pojmu. Obvykle se odvíjejí od konkrétní teoretické koncepce, která může být orientována různými směry. Dle různých významných autorů můžeme chápat kreativitu jako skupinu intelektuální rysů, individuální možnost osobnosti v tvořivém prostředí nebo jako soustavu osobnostních charakteristik. (Lokšová, 1999, s.111)

V souhrnu několika definic tvořivosti můžeme abstrahovat několik základních bodů, dle kterých kreativitu chápeme jako:

1. *„Schopnost*
   (a) *představit si nebo vymyslet něco nového,*
   (b) *tvořit nápady, řešení, myšlenky, díla, a to za použití*
      i. *kombinace*
      ii. *změny*
      iii. *reaplikace existujících nápadů*
2. *Postoj jednotlivce, který charakterizuje:*
   (a) *souhlas, přijetí změny a novinky*
   (b) *ochota hrát si s nápady a myšlenkami*
   (c) *flexibilita v pohledu na věc*
3. *Proces charakterizovaný:*
   (a) *tvrdou prací*
   (b) *kontinuální myšlenkovou činností na generování řešení*
   (c) *prostorem pro improvizaci*
   (d) *řádem" (Žák, 2004, s. 29)*

Shrnout bychom mohli kreativitu jako schopnost představit si či vymyslet něco nového, tvořit nápady za použití změny stávajících myšlenek, reaplikovat dosavadní nápady a jejich kombinace. To za předpokladu přijetí změny pohledu na věc danou tvůrčí osobou, která tvořivého aktu dosáhne tvrdou prací, nepřetržitou myšlenkovou činností při předpokládaném dostatečném prostoru pro improvizaci a za podmínky řádu. (Žák, 2004, s.29)

Pro rozeznání toho, co je a co není kreativní, je nutné stanovit si kritéria tvořivosti. Dle názoru současné kapacity v oboru Amabielové, která zmiňuje originalitu, správnost, aplikovanost a hodnotu (přínos), lze přijmout tyto pojmy jako kritéria tvořivosti.

Originalita neboli novost je jedním ze znaků tvořivosti. Ukazuje nám, že vzniká bytostně nové řešení. To ale nemůže vzniknout z ničeho. Jak už poukázal Tomáš Akvinský, vždy je třeba něčeho, na čem je možné nové myšlenky vystavět. Novost ovšem sama o sobě neukazuje na kreativní řešení problému, ačkoli je často předpokládaným rysem.

K originalitě se připojuje i správnost. Zde je třeba si uvědomit, že každá myšlenka či řešení vzniká na základě nějakého podnětu, zadání. Proto, aby řešení tohoto zadání bylo kreativní, je třeba, aby bylo použitelné. Souvisí to i s obecným viděním společnosti, kde je chápána myšlenka jako tvořivá tehdy, uznají-li jí odborníci jako tvořivou. Posuzovatelem správnosti a tedy i kreativity se nestává myslitel sám, ale okolí, které jeho dílo posuzuje.

Jakmile je myšlenka originální a odpovídá danému problému, je třeba se zamyslet nad tím, zda je aplikovatelná. Není třeba dělat unáhlené závěry a zdánlivě neaplikovatelnou myšlenku okamžitě odsoudit jako nekreativní. Naopak je potřeba tuto myšlenku vyzkoušet a teprve potom vynášet soudy. Užitečnost jako kritérium kreativity vychází z předpokladu, že kreativní řešení sytí vzniklou potřebu. Tedy zaplňuje mezeru.

Jako poslední lze jmenovat přidanou hodnotu myšlenky, její přínos. Ať už se jedná o přínos osobní či celospolečenský nebo o přínos v oblasti nominálních kvalit, kdy se s nově vytvořenou myšlenkou zvyšuje kvalita. Tuto hodnotu není snadné rozeznat a jak historie nesčetněkrát ukázala, někdy se projeví až časem. Jako je vidět na příkladu Bacha či van Gogha. (Žák, 2004, s. 34-38)

1.2 Stručné dějiny tvořivosti

Stejně jako v dnešní době i v běhu historie nebyl pohled na tvořivost zcela jednotný. I naši předci se zabývali otázkou, co tvořivost je a odkud pochází. Obecně lze říci, že až do renesance se mělo za to, že kreativita je darem od Boha. Později se začalo věřit tomu, že kreativita je zděděnou vlastností. Na počátku dvacátého století se pak objevuje spor, do jaké míry ovlivňuje tvořivost výchova a do jaké míry je ovlivněna povahou člověka.

Do počátku devatenáctého století nebyly teorie o kreativitě často zaznamenávány. Mohlo to být způsobeno faktem, že tvořivost je velmi neuchopitelnou složkou člověka, a tak existovaly pouze teoretické podklady pro vytváření hypotéz. Teprve zhruba před sto lety byla kreativita prvně podrobena vědeckému bádání, které dalo další možnosti k rozvoji tohoto oboru. (Dacey, 2000, s. 20)

1.2.1 Antické pojetí tvořivosti

Nejranější, tedy antické, modely tvořivosti jsou patrné v Homérových dílech a v Bibli. Psycholog Julian Jaynese ve svém pojednání nazývá antickou představu kreativity jako dvoukomorová mysl. V první komoře se shromažďují myšlenky, které jsou dány člověku od Boha, a druhá komora slouží k tomu, aby dokázal tyto myšlenky člověk vyjádřit, ať už písemně či slovně. (Dacey, 2000, s. 20-21)

Více toto téma propracovávají jedni z největších filosofů antického Řecka Aristoteles a Platón. Platón zavádí svět idejí, který je jediný skutečný. Pouze zde jsou ideje pravou metafyzickou realitou. Myšlení je dle Platóna řetězením jednotlivých idejí na sebe. Tvořivost je potom schopnost člověka, vědomě se přibližovat k ideálnímu stavu, který je ovšem zcela nedostižný. Čím více se přiblížíme podstatě ideje, tím je naše myšlenka tvořivější.

Aristoteles, žák Platóna, chápe svět odlišným způsobem. Aristoteles tvrdí, že správné je myšlení pouze tehdy, pracuje-li v přesně daných pojmech, které je možné definovat pomocí logiky. Zavádí také čtyři příčiny jsoucna. Jsou jimi causa materialis (látka), causa formalis (forma), causa efficiens (příčina) a causa finalis (účel). I kreativita má v sobě obsaženy všechny tyto modely. Musíme mít na paměti účel, za kterým je dílo či myšlenka tvořena (causa finalis), vycházíme z nám dané látky (causa materialis), kterou myšlenkově formujeme (causa formalis) za pomoci tvůrce (causa efficiens). (Žák, 2004, s. 93)

1.2.2 Středověký model chápání kreativity

V období středověku se po pádu Římské říše v Evropě začíná praktikovat monoteismus. Tedy víra v jednoho jediného Boha. Polyteistické názory antického světa byly zavrženy i přes to, že mnoho učenců ve svých názorech navazuje na významné řecké filosofy.

Mezi významné osobnosti této doby v oblasti kreativity patří i Tomáš Akvinský, který srovnává tvořivé dílo s dílem Stvořitelovým. Člověk jako bytost stvořená se po svém vzoru – Bohu se snaží tvořit tvořivá díla. Zásadním rozdílem je to, že Bůh vytvářel z ničeho, kdežto člověk pracuje s reáliemi, které jsou mu dostupné. (Žák, 2004, s. 94)

1.2.3 Období renesance a humanismu a vidění kreativity

Po období středověku, kdy byla jednou z hlavních mocností církev, se mění situace v Evropě. Následkem morů se zvyšuje poptávka po kvalitní řemeslné práci. To dalo větší možnosti v rozvoji kreativity. V této době se také začíná objevovat kritika církevní moci, která vede k inkvizičním opatřením, která nakonec oslabila moc církve. Tu naopak začínají posilovat monarchové jednotlivých státních zřízení.

Vzhledem ke zlepšení životní situace se začala projevovat nová touha po vzdělávání. Objevoval se názor, že člověk je zodpovědný za to, co se mu přihodí.

Období renesance vede k osvobození od středověkých tradic. Nikolaj Berďajev popisuje tuto dobu jako mocný konflikt mezi pohanstvím a křesťanstvím, kdy je pohanství zastoupeno kreativní složkou lidské osobnosti. (Dacey, 2000, s. 27-28)

1.2.4 Období osvícenství – první bádání v oblasti tvořivosti

Již od Tomáše Akvinského je tvořivost chápána jako lidská dispozice. Období renesance a humanismu oprostilo tento názor od závislosti na Bohu a kreativita se stala nezbytnou součástí společenského života.

Dalším zásadním průlomem se stalo osmnácté století. Ačkoli je kreativita lidskou dispozicí již několik století, osvícenství přináší nový pohled a s ním zásadní rozdíl mezi genialitou a talentem. Talent je chápán jako dar, který člověk přirozeně má či nemá, genialitou je potom nazývána schopnost být výjimečný a přinést něco nového.

V této oblasti a v této době je významné jméno Williama Duffa, který od sebe odděluje genialitu a talent. Talent totiž nemusí znamenat průlom do nové oblasti. Talentovaný může být každý varhaník, ale geniální je pouze Johan Sebastian Bach, který přináší do svého oboru novum. Duff tak poukazuje na psychologický aspekt kreativity. Důležité jsou dle něj kompetence představivosti, úsudku a vkusu, které dohromady dokáží vytvořit tvořivé dílo. Nová myšlenka vzniká díky představivosti, která vnáší nové nápady. Ta je ohodnocena úsudkem, který třídí vznešené myšlenky a ideje a nakonec vkus dotvoří estetickou hodnotu díla. (Žák, 2004, s. 95-96)

1.2.5 Vidění kreativity v devatenáctém století

V průběhu 19. století se razantně mění přístup člověka ke kreativitě. Lidé již upouští od názoru, že genialita je dána božím vnuknutím, a tak vyvstává otázka, na čem genialita stojí.

Tento problém řeší dvě filosofické tendence asocianismus a gesticialismus. Asocianisté stavějí své myšlenky na dílech velkých autorů jako je Hume, Locke nebo Mill. Zastávají názor, že utváření nových informací v mozku nastává za pomoci asociací. Těmi vysvětlují i kreativitu. Abychom vyřešili problém kreativně, zakládáme nové řešení na stávajících zkušenostech. (Žák, 2004, s. 97)

Gestialismus odporuje myšlenkám asocianismu. Gestialisté tvrdí, že kreativita vyžaduje více, než jen nové spojení stávajících myšlenek. Vysvětlují, že geniální mysl propracovává nejprve celek díla a následně se vytváří jeho jednotlivé části.

Debaty mezi těmito teoriemi můžeme dodnes zahlédnout v některých moderních myšlenkách na teorie kreativity. Často jsou v nich totiž vidět myšlenky gestialistů i asocianistů.(Dacey, 2000, s. 32)

V období devatenáctého století můžeme již jednotlivé teorie tvořivosti přiřazovat k významným osobám této doby. Mezi jedny z prvních patří například osobnost Sigmunda Freuda.

Sigmund Freud operuje s termínem abreace, jejíž formou je kreativita. Jedná se o způsob komunikace se svým nevědomím. *„Největším motivem k lidské tvořivosti je podle Freuda pocit hrozící frustrace z neukojených potřeb.“*(Žák, 2004, s.99) Fenomén sublimace, o který se tato hypotéza opírá, ovšem nebyl nikdy zcela přesně dokázán.

1.2.6 Zkoumání kreativity ve dvacátém století

Od padesátých let je kreativita zkoumána v rámci osobnostních dimenzí za pomoci psychometrie. Mezi nejznámější patří například model Guilforda. Ten identifikoval prvky tvořivosti ve struktuře inteligence. Guilford pracuje s pojmy, jako jsou divergentní a konvergentní myšlení, hodnocení, produkování, aj. Definuje několik faktorů, které pojem tvořivosti ovlivňují. (Mikuláštík, 2010, s. 20-22)

Guilford opouští běžné chápání pojmu inteligence. Navrhuje nový model, kde stanovuje inteligenci jako trojdimenzionální. To dle jeho slov více odpovídá realitě. V rámci této teorie následně zpracovává i definici kreativity. Kreativitu chápe jako *„vlastnost člověka vycházející z určitých potřeb a projevující se mentálními procesy směřovanými k definovanému cíli.“* (Žák, 2004, s.108)

Guilford zastával názor, že za pomoci psychometriky je možné měřit jakoukoli lidskou schopnost, mezi které se samozřejmě řadí i tvořivost. Zkoumání probíhá tím způsobem, že je subjekt vystaven neznámým faktorům. Jakmile jsou tyto faktory pojmenovány, můžeme je mezi sebou poměřovat a následně jeden po druhém vyhodnocovat.

Při detailnějším pohledu na Guilfordovu faktorovou analýzu kreativity dojedeme k závěru, že se jedná o působení divergentního myšlení. Z toho vyplývá třicet různých faktorů, které kreativitu ovlivňují. (Žák, 2004, s.106-110)

Mezi další osobnosti zabývající se teoriemi tvořivosti se řadí například Erich Fromm. Ten se domnívá, že existuje pět vlastností, které je možné kdykoli rozvíjet, které ovlivňují postoje a tím i kreativitu. Jsou jimi schopnosti být překvapen a zmaten, koncentrovat se, akceptovat konflikt, objektivně znát sám sebe a být ochoten opustit jistotu. Fromm tvrdí, že člověk má potřebu přerůst své pudové potřeby. Tento růst ho vede od egocentrismu k tvořivosti. Toto přesáhnutí sebe

sama je postavené na teorii dvou Bohů. Na Bohu transcendentním, který vše ví a vše řídí a na Bohu imanentním, který sídlí v nás. Euforický pocit, pokud dosáhneme kreativního potenciálu je potom shodný jako vnímání imanentního Boha. (Dacey, 2000, s. 42-43)

V současné době je jednou z velmi oceňovaných osobností na poli zkoumání kreativity Tereza M. Amabielová, která zastává názor, že kreativita je souborem tří složek. První z nich je dovednost v oboru. Toto je možné chápat tak, že obvykle je tvořivost jedince omezena na konkrétní obor. Druhou jsou dovednosti, které vedou ke kreativitě. Zde je myšleno, že někteří jedinci mají větší potenciál problémy a úkoly řešit kreativním způsobem. Tyto dovednosti se projevují jako takzvaná otevřená mysl při poznávání skutečnosti, schopnost najít něco nového a pracovní návyky. Zároveň je samozřejmé, že člověk, který se kreativním způsobem řešení problémů zabývá, bude mít lepší předpoklady pro další kreativní činnost. Třetí dovedností je následně motivace, kterou Amabielová rozděluje na vnější a vnitřní. Upozorňuje na to, že kreativnějších výsledků jedinec dosahuje za pomoci vnitřní motivace. (Žák, 2004, s.116-118)

Zde uvedené osobnosti, myšlenky a systémy jsou pouze výběrem z různých historických období. Kompletní přehled dějin tvořivosti je nad rámec této práce.

1.3 Tvořivý proces a produkt

Pro lepší pochopení pojmu tvořivost, je vhodné jeho přesnější vymezení. McKinnon v sedmdesátých letech minulého století vymezuje čtyři aspekty, které kreativitu tvoří. Jsou jimi tvořivý proces, tvořivý produkt, tvořivá osobnost a tvořivé prostředí. (Szobiová, 2004, s. 23)

Tato kapitola se bude zabývat tvořivým produktem a tvořivým procesem. Představení pojmu tvořivá osobnost je uvedeno v kapitole *2.2 Kreativní osobnost*

v rámci psychologických aspektů kreativity a termínem tvořivého prostředí se práce zabývá v kapitole *5.1 Podmínky pro rozvoj tvořivosti.*

1.3.1 Tvořivý proces

Kreativita jako taková je sama o sobě procesem, jejímž prostřednictvím vznikají nové hodnoty, něco originálního a smysluplného. Většinou se jedná o proces dlouhodobý, ale může proběhnout i ve velmi krátkém čase.

Celý tvůrčí proces je intropsychický. Pod vlivem prostředí a vnitřních motivů vzniká tvůrčí produkt vyplývající z kauzálních vztahů v chování tvůrce.

Je možné srovnat rutinní a tvořivou činnost. V rutinní činnosti je důležitá touha po dosažení správného výsledku. Důraz je kladen na přesnost a preciznost. K tomu často vede logické řešení. I představy jsou velmi přesné, ať už se jedná o představy cílů nebo představy o situaci či postupech.

Tvořivé řešení naopak vybízí k většímu množství různých řešení. V jeho průběhu dochází k chybování a pocitům nejistoty. To může být způsobeno tím, že představy o dané situaci jsou spíše mlhavé. Stejně tak řešení neodpovídá logickému myšlení, ale je spíše nepřesné. (Mikuláštík, 2010, s.78)

Každý tvořivý proces využívá většího množství různých aktivit, které se navzájem prolínají. Je možné ho členit do několika fází. *„Nejčastěji citovaným vymezením etap tvořivého procesu je členění Grahama Wallese z roku 1926 (podle Koski-Jännesové, 1985). Rozlišuje čtyři fáze tvořivého procesu:*

- ***přípravná (preparační)**, kterou představuje celá předcházející příprava člověka (tedy i jeho výchova a vzdělávání) a všechny pokusy řešit problém;*
- ***inkubační (latentní)**, v níž člověk vědomě neuvažuje o problému, v jeho mozku se však mohou realizovat nevědomé procesy, které mohou přispět k řešení problému;*

- ***iluminační (inspirační)**, kdy se objevují myšlenky, nápady, vědomosti, jak vyřešit problém a řešení problému;*

- ***ověřovací (verifikační)**, kdy probíhá vědomé hodnocení, zpřesňování, praktická realizace a ověření efektivnosti řešení problému.“* (Lokšová, 1999, s. 132)

Ač je možné tyto fáze jednotlivě popsat, tvoří dohromady jeden celek. Jednotlivé fáze se podmiňují a navzájem prolínají.

Jak uvádí Ďurič, probíhá tvořivý proces i u žáků. Konkrétně ve chvílích, kdy žáci řeší problém. I zde může učitel pozorovat jednotlivé fáze. Nejdůležitější z nich je pro něj však fáze ověřovací. Ta pomáhá žáky motivovat tím, že přináší možnost ověření správnosti jejich řešení. (Lokšová, 1999, s.132-133)

1.3.2 Tvořivý produkt

O tvořivém produktu nemůžeme mluvit do chvíle, než proběhnou všechny fáze tvořivého procesu. Je to způsobeno tím, že tvořivý proces je z velké části zvenčí nerozpoznatelný. Teprve ve chvíli, kdy je vytvořen produkt, který je v jakékoli formě hmatatelný, můžeme mluvit o produktu tvořivém. (Szobiová, 2004, s.23)

Dle Bessemerové a Treffingera je tvořivý produkt charakterizován pomocí tří dimenzí, které slouží i k jeho posouzení a zhodnocení. Jsou jimi novost, dopad výsledného řešení produktu a jeho implementace a nakonec elaborace a syntéza.

Novost je charakterizována jeho originalitou a jedinečností, dále tím, zda produkt podněcuje i jiné tvůrce k dalšímu rozvoji a zda jde produkt transformovat do různých dalších oborů a odvětví lidské činnosti.

Implementace produktu a dopad jeho řešení se hodnotí dle toho, zda je vědecky pravdivý a konzistentní, zda je vhodný a funkční a zda má nějakou hodnotu.

Elaborace a syntéza hodnotí, zda je produkt expresivní, komplexní, atraktivní, estetický a harmonický a zda byl vytvořen zručným a pečlivým tvůrcem.

Pokud nesplní produkt všechny tyto podmínky, neznamená to, že bychom ho nemohli označit za tvůrčí. Splnitelnost kritérií totiž záleží i na oblasti, ve které je tvůrčí produkt stvořen. (Mikuláštík, 2010, s. 124-125)

Ďurič analyzuje tvůrčí produkt z jiného hlediska. Zaměřuje se na otázku, zda je produkt objektivně tvůrčí pro širší společnost, posouvá daný obor vpřed a nikdy dříve neexistoval, či zda je produktem subjektivním, který nemá celospolečenský význam, ale má velký vliv na rozvoj osobnosti. Tento subjektivní produkt je tvořen převážně dětmi. V průběhu her a učení vznikají pro ně nové objevy, které je posouvají dále ve vývoji. Proto je pak možné hodnotit úroveň tvořivosti produktu i u dětí a studentů. (Lokšová, 2003, s.22)

2 Psychologické aspekty tvořivosti

V kapitole *Psychologické aspekty tvořivosti* práce zpracovává některé z aspektů psychologického charakteru, které se tvořivosti dotýkají. Velká část textu je věnována pojmu osobnost a kreativní osobnost. S tím souvisí i vymezení ontogenetického vývoje člověka v rámci rozvoje tvořivosti. V neposlední řadě se kapitola zabývá konvergentním myšlením, které se úzce dotýká jak psychologické stránky daného tématu, tak rozvojového programu, který je součástí této práce.

2.1 Kognitivní procesy v tvořivosti

Při uvažování o upřednostňovaných způsobech myšlení můžeme jmenovat tři základní směry. Vlivem západní kultury se stala centrem bádání racionální složka myšlení. Východní myšlení potom tuto teorii odmítá a dává přednost názoru, že podstatou myšlení je intuice a kreativita. Třetí směr potom nabízí Torrance

a Safter, kteří připouští oboje. Není dle jejich názoru lehké si vybrat, ale pokud by k tomu byli nuceni, zhodnotili by složky tvořivého myšlení jako nejvyšší stupeň. (Szobiová, 2004, s. 86-87)

Vzhledem k rozsahu práce není možné vyjmenovávat všechny kognitivní procesy, které ovlivňují tvořivost a dopodrobna rozebírat jednotlivé názory na tuto problematiku. Vzhledem k tomu, že pravděpodobně nejblíže ke kreativitě má myšlení, zaměří se práce právě na divergentní a konvergentní myšlení.

S těmito pojmy přichází Guilford, který zavádí trojdimenzionální intelekt, jak již bylo představeno v kapitole *1.2.6 Zkoumání kreativity ve dvacátém století*. Tato část se více zaměří na rozdíly mezi konvergentním a divergentním myšlením.

Guilford představuje kubický model, kde jsou hlavními složkami obsahy, produkty a činnosti. Mezi operace se pak kromě poznávání, paměti a hodnocení řadí také konvergentní a divergentní myšlení.

Konvergentní myšlení se zabývá situacemi, které se dají řešit konvenčním způsobem a obvykle mají řešení pouze jedno. Je zaměřené na jeden cíl a uplatňuje se v jeho rámci obvykle dedukce a logické myšlení. (Szobiová, 2004, s. 107-111)

Pro tvořivost je zásadní divergentní myšlení, proto je mu v této práci věnována celá příští kapitola.

2.1.1 Divergentní myšlení

Divergentní myšlení oproti konvergentnímu upřednostňuje velkou rozmanitost odpovědí či řešení. Můžeme ho pojmenovat jako myšlení rozbíhavé, protože na problém pohlíží z více úhlů pohledu a řešení hledá ve více možných oborech.

Divergentní myšlení by nám ale samo o sobě pro učinění rozhodnutí nestačilo. K tomu je potřeba dokázat situaci vyhodnotit a rozhodnout, které z velkého

množství nabízených řešení je nejideálnější. Proto je třeba kromě rozvoje divergentního myšlení nezapomínat ani na ostatní myšlenkové operace, mezi které se řadí i myšlení konvergentní. (Lokšová, 1999, s.124)

Podobný způsob myšlení je požadován i u žáků. Při řešení rutinní záležitosti stačí řešit situace za pomoci konvergentního myšlení. Ve chvíli, kdy žák nemá pevně a jasně stanoveno učivo, kdy mu přesně nerozumí, musí zapojit do procesu učení i myšlení divergentní. (Fisher, 2004, s. 87)

V pojetí divergentního myšlení můžeme pozorovat několik základních faktorů tvořivosti. Jsou jimi fluence, flexibilita, originalita, senzitivita, redefinování a elaborace.

- *„**fluence** (schopnost rychle produkovat množství nápadů, bohatost myšlenek a představ);*
- ***flexibilita** (schopnost vyvářet různorodá řešení úloh, rozmanité přístupy k řešení situace);*
- ***originalita** (schopnost produkovat nové myšlenky, odlišná řešení, která jsou neobvyklá a často překvapivá);*
- ***redefinice** (transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace);*
- ***elaborace** (schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností, elegance řešení);*
- ***senzitivita** – citlivost na problémy (schopnost vidět problémy, nedostatky, možnosti zlepšení, předvídat vývoj v dané oblasti).“* (Lokšová, 2003, s. 25)

Často je divergentní myšlení neoprávněně ztotožňováno s tvořivostí a intuicí. Současné poznatky ukazují, že divergentní a konvergentní složky nepracují samostatně. Naopak jsou ve vzájemné interakci. (Lokšová, 1999, s. 124-127)

Divergentní myšlení nemůže být shodné s pojmem tvořivost. Je to z toho důvodu, že při tvořivém řešení problému se uplatňuje i mnoho dalších poznávacích procesů. Různé postupy se uplatňují v závislosti na fázi procesu. Jak již bylo zmíněno, vždy je třeba kromě divergentního myšlení zapojit i myšlení konvergentní. (Lokšová, 2003, s. 27)

2.2 Kreativní osobnost

Již zmíněný tvořivý proces a tvořivý produkt úzce souvisí i s pojmem kreativní osobnost. Ta se toho účastní celou svou bytostí. Využívá k tomu všechny vlastnosti, kognitivní a dokonce i mimointelektové psychické procesy.

Významnou roli potom při práci tvořivé osobnosti zaujímají tvořivé schopnosti. Ty ale nejsou bezpodmínečnou podmínkou pro tvořivou osobnost.

Je možné uvést, že při tvořivém řešení problému se účastní paměť, imaginace, nevědomé intuitivní procesy, produktové myšlenkové schopnosti, inteligence a percepční schopnosti. V jednotlivých fázích kreativního procesu se dostávají ke slovu různé z těchto schopností. (Lokšová, 1999, s. 119-120)

Problematice tvořivé osobnosti se věnuje mnoho autorů. Mezi nimi například i Kraft a Semke, kteří se domnívají, že významnou složkou tvořivé osobnosti je talent. Mnoho významných osobností, které lze obecně považovat za tvůrčí, se projevovali ve svém oboru již v dětském věku. Jako příklady lze uvést Mozarta, Freuda nebo Picassa. Ovšem pro další rozvoj je potřeba, aby kromě nadání zde figurovalo ještě několik složek. Konkrétně důslednost, vnitřní motivace a schopnost věnovat se činnosti dlouhodobě. Bez těchto předpokladů by se talent

nemusel plně projevit. Také je důležitý vliv vhodného prostředí, které přirozeně rozvíjí silné stránky dané osobnosti.

Průměrně talentovaný člověk potřebuje zhruba deset let intenzivního studia, aby se stal v daném oboru výjimečným. Když bychom porovnali možnosti talentované a průměrné osobnosti, můžeme dojít k závěru, že talentovaná osobnost potřebuje k vyniknutí v svém oboru kratší časový úsek než osoba průměrná. Zpravidla lze také konstatovat, že pravděpodobně bude mít i lepší výsledky. (Pecina, 2008, s. 26)

Kromě vymezení talentovanosti jednotlivé osoby nalezneme i několik různých osobnostních typů. Zaměříme se na kategorizaci osobností dle Junga, na extraverty a introverty, které dále dělí na intuitivní, smyslové, racionální a citové. Práce neuvádí charakteristiku všech těchto typů, ale zaměří se na typy, které jsou nejdůležitější z hlediska kreativity.

Jako první je zmíněn extravertní intuitivní typ. Tento osobnostní typ je v kontaktu s okolním světem. Ovšem realitu nepřijímá takovou, jaká je, ale vnímá spíš její potenciál. Vidí možnosti a dokáže předvídat další vývoj. Často ovšem nedovede dovést věci ke zdárnému konci. Má velmi dobrý inovační potenciál a rutina je pro něho spíše stresující.

Introvertní intuitivní typ si často zhmotňuje myšlenky tak, že s nimi zachází jako se skutečnými věcmi. Pro tento typ je problém sdělovat své nápady a myšlenky druhým osobám. Je to způsobeno tím, že jeho mysl přechází od myšlenky k myšlence. I přesto, že mívají skvělý vhled do situace, často nedokáží svou myšlenku dostatečně srozumitelně vyjádřit a tak není možné na ní dále stavět. Velká pomoc u tohoto typu osobnosti tkví v rozvoji jeho komunikačních schopností.

Typ racionální extravertovaný klade důraz na logiku, systematičnost a praktičnost. Jeho touhou je, aby vše fungovalo nezávisle na jeho vůli. Je to typ mnohomluvný, někdy až příliš útočným způsobem. Je objektivním pozorovatelem, ale jeho slabinou je, že se může stát obětí dogmatismu. Pokud je tento typ spíše v umírněné podobě, je osobností tvůrčí díky tomu, že dokáže uvádět věci do souvislostí.

Naproti tomu introvertovaný intuitivní typ se spíše než v okolním světě vyzná ve svých vlastních myšlenkách. Častěji objevují nové myšlenky, než by objevovali nové skutečnosti. Dokáže velmi dobře klást otázky. Je spíše citově omezený, opatrný a strnulý. (Mikuláštík, 2010, s. 66-68)

Podle jiné teorie můžeme určit deset rysů, které přispívají k tvořivé osobnosti. Hlavním z těchto deseti rysů je potom odolnost vůči dvojznačnosti. Ostatní rysy jsou tu pouze od toho, aby tento hlavní rys posilovaly.

Dvojznačná situace je taková, v níž není možné přesně určit rámec chování a stanovit přesná pravidla. Můžeme to vidět na příkladu dítěte jdoucího poprvé do školky. Na tyto situace reagují různí lidé rozdílnými způsoby. Dle výzkumů se ale ukazuje, že právě tvořivá osobnost dokáže v těchto situacích reagovat nepředpojatě. Znamená to tedy, že kreativní osobnost potřebuje větší míru cizoty nebo dvojznačnosti, aby se začala cítit nekomfortně. Sklon reagovat na neznámé vzrušením nikoli hrůzou podněcuje tvořivé schopnosti.

Mezi další rysy, podporující právě toleranci vůči dvojznačnosti patří:

- Stimulační svoboda – jakmile se tvůrčí člověk ocitne v situaci, kde nejsou zcela jasně daná pravidla, obvykle je obejde nebo je ignoruje. Netvůrčí jedinec má strach z dvojznačnosti, který zabraňuje jeho kreativitě.

- Funkční svoboda – tvořivý člověk dokáže na věci pohlížet nejen z hlediska jejich původní funkce, ale dokáže jim přisoudit i funkci rozdílnou.

- Flexibilita – pro kreativnější řešení je důležité nefixovat se na jednu složku problému, ale dívat se na problém jako na celek.
- Ochota riskovat – pro tvořivé vyřešení situace je potřeba dokázat riskovat v rozumné míře. Nikoli vůbec a nikoli přehnaně.
- Preference zmatku – kreativní lidé obvykle považují zmatečnou situaci za zajímavější než lidé netvořiví.
- Prodleva uspokojení – schopnost nevyžadovat uspokojení a ocenění tvůrčího produktu okamžitě je jednou z vlastností kreativních osobností.
- Oproštění od stereotypu sexuálních rolí – je třeba se oprostit od tradičního vidění úrovně kreativity jednotlivých pohlaví. Sociální role by neměla být zásadní pro tvůrčí činnosti.
- Vytrvalost – je obvyklé, že při kreativní činnosti tvůrce narazí na překážky. Tvůrčí lidé jsou více vytrvalí a při řešení těchto překážek si počínají jiným způsobem než průměrný člověk.
- Odvaha – odvaha je klíčovou vlastností pro tvořivou osobnost. Protože jedinec, který vstupuje do prostředí s novou myšlenkou, je vždy v menšině a musí mít dostatečnou odvahu vytrvat ve svých názorech i přes průměrnou většinu.

Je samozřejmé, že ne všichni kreativní lidé vykazují všechny zde zmíněné vlastnosti. Pravdou ale zůstává, že disponují jejich většinou. (Dacey, 2000, s. 87-102)

2.3 Tvořivost v rámci ontogenetického vývoje člověka

Každý člověk se průběhu života několikrát výrazně změní a tím přechází do jiného věkového období. Ačkoli všechny změny probíhají u všech lidí stejně, můžeme přesto tato období charakterizovat. Rozlišujeme na prenatální období, rané dětství, což je období věku dítěte od narození do tří let, předškolní věk mezi třemi a šesti lety, školní věk trvající přibližně do dvaceti let, dospělost a nakonec stáří. (Čáp, 1993, s. 133-134)

Vzhledem k věku testovaných subjektů se tato práce bude zabývat pouze obdobím školního věku s důrazem na mladší školní věk trvající mezi první a pátou třídou základní školy (ZŠ).

2.3.1 Rozvoj tvořivosti v různých obdobích lidského života

Ačkoli se většina výzkumů týkajících se tvořivosti zaměřuje spíše na období dětství, proběhla i zkoumání toho, zda dospělý jedinec dokáže udělat v oblasti tvořivosti pokroky, či zda ustrne.

Z výzkumů vyplynula tabulka ukazující vrcholná období nárůstu tvořivosti. Ten se předpokládá v obdobích krize. Zároveň panuje přesvědčení, že v nižším období se kreativita rozvíjí lépe. Je to způsobeno tím, že mladší člověk je lépe přístupný změnám.

Dle Albertovy teorie kreativita začíná až ve věku deseti let života, kdy začínají pracovat na zralejší úrovni poznávací procesy. Toto období může být přerušeno takzvaným mrtvým obdobím kolem puberty, kdy člověk pod sociálním vlivem sahá ke konvenčním řešením. (Dacey, 2000, s. 78-80)

Je zcela samozřejmé, že tvořivost v období dětství a v období dospělosti je velmi rozdílná. I přesto, že období dětství může být velmi kreativním, není na ně

takto často pohlíženo. Může to být i z toho důvodu, že děti často nepřinášejí společensky prospěšné tvůrčí produkty. (Szobiová, 2004, s. 127)

2.3.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Mladší školní věk dítěte je přelomové období zejména z toho důvodu, že dítěti začíná povinná školní docházka. To s sebou přináší změnu sociálního statutu. Dítěti přibývají povinnosti, ale zároveň udělalo velký krok k dospělosti. To se projevuje i na změně ve způsobu komunikace.

Další důležitou součástí tohoto věku jsou zvýšené požadavky na kázeň, soustředěnost, paměť, vytrvalost a jiné. Pro dítě je velmi důležité se dokázat adaptovat v několika rovinách, v rovině biologické a v rovině psychické a sociální zralosti dítěte. Jakmile se dítě adaptuje, je možné toto období považovat za relativně klidné. (Čáp, 1993, s. 138-139)

2.3.3 Tvořivost dítěte školního věku

Dacey předpokládá, že první období krize, ve kterém se rozvíjí tvořivost, končí ve věku pěti let. Gardner toto období o několik let posouvá, konkrétně do sedmi let věku dítěte. To už se ocitáme na začátku školního věku dítěte. V tomto věku je pro rozvoj tvořivosti velmi důležitá hra. Ta ovšem začíná být již svázána vnějšími pravidly.

I to může mít souvislost s poklesem tvořivosti v období nástupu do školy. Je to zcela přirozená reakce v rámci období adaptace. V Průběhu tří let se potom míra tvořivosti zvyšuje a opět poklesá na konci třetího ročníku, kdy přichází období správných odpovědí. V této době dítě opouští fantazijní svět a orientuje se na získávání správných a jasných odpovědí. Zároveň je to období, kdy je dítě hodnoceno právě za správné odpovědi a správné chování.

V období věku dítěte mezi deseti a jedenácti lety se u člověka zvyšují kognitivní schopnosti a tím se zvyšují možnosti v tvořivé aktivitě. Je to období, kdy je žák již dostatečně adaptován na školu a má i dostatek vědomostních poznatků, zkušeností a představ, které mu dovolují se tvořivě projevovat. Dítě si již hledá vlastní odpovědi za pomoci myšlenkové aktivity a nespokojí se pouze s odpovědí naučenou. V tomto období se také objevuje zájem o vlastní kreativní vyžití, jako je například hudební, literární, dramatický projev. (Szobiová, 2004, s. 129-131)

3 Pedagogické aspekty tvořivosti

V kapitole Pedagogické aspekty tvořivosti práce představí několik faktorů, které ovlivňují rozvoj tvořivosti žáků na základní škole. Kromě obecné roviny se také bude zabývat didaktikou slohové výchovy a některými z metod použitelných pro rozvoj tvořivosti. V neposlední řadě zmíní také RVP jako kurikulární dokument pro školní vzdělávání.

3.1 Tvořivý učitel, tvořivý žák, tvořivá škola

V pedagogické realitě existují dva od sebe neoddělitelné pojmy. A těmi jsou vyučování učitelem a učení se žáky. Již z této skutečnosti vyplývá, že je možné vychovávat tvořivé žáky pouze za podmínky, že je sám učitel tvořivý. To přináší do pedagogického vzdělávání nové výzvy.

Dalšími neoddělitelnými složkami je ve vyučování část výchovná a část vzdělávací. Ty můžeme také nazvat jako sociální a individuální složku. V individuální složce si učitel klade za cíl působit na osobnost žáka jako na jednotlivce. V sociální je potom jeho úkolem přinášet sociální interakce.

Stejně tak se tvořivost projevuje v obou těchto složkách. V individuálním působení na žáka je možné rozvíjet tvořivost zadáváním problémových úkolů,

k jejichž vyřešení žáci potřebují tvořivost použít. I v sociální oblasti můžeme rozvíjet kreativitu. Obvykle za pomoci úkolů, které mají řešit danou sociální situaci. Například zadání úkolu na zlepšení klimatu ve třídě či zlepšení komunikace mezi spolužáky.

V oblasti sociální i individuální je třeba tvořivost rozvíjet pomocí řešení problému. K tomu nám mohou pomoci různé formy vyučování, výběr obsahu učiva i použité metody. (Horák, 2009, s. 7-8)

3.1.1 Charakteristiky tvořivého žáka

Méně rozpracovanou částí problému tvořivosti v kontextu vyučování je charakteristika tvořivého žáka. Obecně se ale odborníci shodují na tom, že tvořivý žák oplývá stejnými vlastnostmi jako tvořivý dospělý jedinec.

Je možné popsat, dle Ďuriče, chování tvořivého žáka. Ti jsou spíše samostatnější, agresivnější a hůře se přizpůsobují pravidlům. Jsou spíše introverty. Neradi se podřizují fungování skupiny. Mihálik potom tento pojem dále rozvádí. Tvořiví žáci projevují zájem o nové poznatky. Problémy řeší divergentně, hledají více možných řešení dané situace. V celkovém kontextu třídy se mohou zdát neposednými až hyperaktivními. K práci nepotřebují pokyn. Často se ptají velmi zajímavými otázkami. (Lokšová, 1999, s. 123-124)

Odborníci se shodují, že tvořivost lze u žáků rozvíjet. Pravdou ovšem je, že existují jisté vrozené hranice, které tento rozvoj limitují. Každý člověk má určité tvořivostní předpoklady v různých oborech a v různé míře. Proto je třeba, aby pedagog dbal na velkou míru individualizace.

Díky individuálnímu přístupu je možné rozpoznat mimořádně nadané žáky, které je třeba soustředěně vést k rozvoji jejich nadání. Při otázce, jaké vlastnosti by měl mít tvořivý žák, odpovídali učitelé jednotlivých geografických oblastí různě. *„Z průzkumů vyplynulo toto pořadí vlastností, kteří čeští učitelé považují u svých žáků*

za žádoucí: vytrvalý, zdvořilý, upřímný, iniciativní, ohleduplný, mající smysl pro humor, pilný, důvěřující si, zdravý, vnímavý k myšlenkám druhých.“ (Maňák, 2001, s. 39)

Pokud bychom srovnali představu českých učitelů s představou tvořivých osobností, tedy osob tvořivě se projevujících, zjistíme, že se ve svých popisech výrazně liší. Čeští učitelé se s nimi shodují pouze na jedné vlastnosti. A to ve vytrvalosti. Z toho plyne otázka, zda není vhodný čas zamyslet se nad dalším směřováním tvořivé školy. (Maňák, 2001, s. 37-39)

3.1.2 Kreativita očima pedagoga

Tvořivost je v současné době otázkou celospolečenskou. Faktem je, že bez tvořivého myšlení by se společnost nevyvíjela. Nejedná se pouze o rozvoj v oblasti intelektuálním, ale i v oblastech emočních vlastností, morálních a volních vlastností a respektování duchovních a estetických potřeb.

V současném českém vzdělávání je i z hlediska kurikulárních dokumentů kladen důraz na rozvoj tvořivosti. Není ovšem možné tvořivost chápat úzce. Nelze se považovat za tvořivého učitele ve chvíli, kdy moji žáci vystupují na recitačních soutěžích. Pro to, abychom mohli uplatňovat tvořivost ve vyučování, je třeba mít na paměti již zmíněná teoretická východiska zejména z oblasti psychologie. (Rozehnalová, 2008, s. 337-346)

Tvořivost učitele není možné ztotožňovat s tvořivostí vědce. Ty vlastnosti, které jsou ve vědecké sféře nepřijatelné, mohou být u tvořivého učitele žádoucí. Ani tvořivost umělecká není s tvořivostí pedagogickou zcela totožná. I zde najdeme některé rozdíly. Obecně ale můžeme říci, že existuje několik mimoracionálních kvalit, které jsou učiteli potřebné. Jsou jimi fantazie, emocionalita, víra, intuice, spontánnost, instinktivnost a přesvědčivost.

Intuice je náhlý vhled do problému. I přesto, že není založena na logickém myšlení, potřebuje předchozí zkušenosti a poznatky. I věda je na intuici založena.

Lze ji chápat jako dynamický doplněk statického poznání. Pro žáky má intuice velmi důležitý význam. Umožňuje zažití pocitu náhlého osvícení, které je pro žáky velmi motivující.

Fantazie je schopnost vytvářet nové poznatky. Je protiváhou objektivní realitě. Oproti intuici fantazie nesměřuje přímo k realitě. Je založena na schopnosti pracovat s představami, které člověk získal v předchozích vjemech, tak, že je spojuje do nových celků.

Přesvědčení je v dnešní době velmi frekventovaný termín. Je používán v kontextu víry i poznání. Stejně jako intuice je i přesvědčení na pomezí mezi racionální a iracionální sférou. Ve školách by měla být tato vlastnost nejvíce viditelná ve chvíli, kdy žák věří tomu, co může pochopit.

I pojem víra má racionální a iracionální základ. Může se jednat o víru slepou, ke které nejsou třeba žádné poznatky a je založena na emocionalitě, nebo o víru vědeckou, ke které jsou potřeba odborné znalosti. Ve školách by měla být rozvíjena víra vědecká.

Spontaneita je klíčová zejména ve své schopnosti jednat aktivně z vnitřních pohnutek. Pro tvořivost je to jedna z klíčových vlastností, protože vzbuzuje vnitřní neklid a touhu po poznání a seberealizaci.

Kromě zde vyjmenovaných vlastností, které patří do oblasti mimoracionální, je třeba rozvíjet i schopnosti a vlastnosti racionální povahy.

I přesto, že někteří učitelé jsou přirozeně více tvořiví, není nutné ustrnout. Naopak vždy je třeba tvořivost rozvíjet. (Horák, 2009, s. 19-23)

Vzdělávání učitelů se nyní obrací k otázce tvořivosti. To ovšem vyžaduje od studentů učitelství touhu po vlastním získávání znalostí potřebných pro tvořivou činnost. I přes tuto vlastní iniciativu existují další možnosti, jak tvořivost

rozvíjet. Je vhodné v průběhu vzdělávání učitelům klást divergentní otázky, zajišťovat příležitosti k tvůrčím činnostem, povzbuzovat ke konstruktivistické opozici. K tomu by mohlo pomoci i rozšířit nabídku programů a metod a zvýšit snahu o rozvoj kritického myšlení.

Změny ve vzdělávání jsou příznakem proměny chápání odborné úlohy učitele. (Nowaková, 1998)

3.1.3 Koncepce tvořivého vyučování

Kromě rodiny, která stojí mimo zájem této práce, ovlivňuje rozvoj také širší společenství, do kterého můžeme zařadit i vliv školy. Dle Daceye (Dacey, 2000) můžeme zcela kategoricky říci, že dnešní školy potlačují tvořivost. Argumentuje tím, že dítě před školní docházkou je přirozeně zvídavé a oplývá velkou představivostí. Jakmile ale děti začnou plnit povinnou školní docházku, stávají se mnohem opatrnějšími a potlačují své novátorství. Z výzkumů vyplývá, že na tento fakt má učitel, spolužáci ale i vzdělávací systém jako takový vliv.

Jedním z faktorů je neustálé upřednostňování jednoho z pohlaví, jak bylo již zmíněno v kapitole *2.2 Kreativní osobnost*. Jako druhý problém je možné vidět potřebu autoritářství. Tedy přehnaný smysl pro hierarchii, dominanci a podřízenost. Nejvíce se toto projevuje u policie a armádních důstojníků. Ačkoli zaměstnanci školy nenosí viditelné znaky svého sociálního postavení, hierarchie se dodržuje. Učitel, který je omezován ředitelem, se pak ve třídě stává neomezeným vládcem. Tvořivý žák, který klade nečekané otázky a odpovídá alternativně, je považován za rušivý element.

I samotné předávání pokynů ovlivňuje tvořivý výkon žáka. Žáci, kterým jsou podány rozsáhlé a striktní pokyny při vypracování úkolu obvykle situaci řeší méně kreativním způsobem než žáci, kterým byly podány rozsáhlejší informace s odůvodněními k jednotlivým pravidlům.

Dalším faktorem, který by mohl ovlivnit tvůrčí aktivitu žáků, je nízká tolerance vůči selhání. Žáci žijí v systému, kdy je selhání trestáno a dobrá práce odměňována. Po selhání následuje pokus o nápravu této chyby. Tak se žákům ubírá míra rizika. To s sebou přináší i to, že se žáci nenaučí přiměřeně riskovat.

I spolužáci mají vliv na míru tvořivosti. V období zhruba čtvrtého ročníku zesiluje tlak na konformitu jedince právě ze strany ostatních žáků třídy.

Nicméně nejsou to pouze učitelé a žáci, kteří brzdí rozvoj tvořivosti. Jednou z příčin je i samotný vzdělávací systém, který často neumožňuje použít nové školní projekty. (Dacey, 2000, s. 64-67)

I přes tyto nesnáze se systém snaží o reformu školství. Dříve nové koncepty školství bojovaly pouze proti tradičním pohledům. Dnes se mění celkové pojetí člověka v důsledku existenciální krize. A tak má reformované školství za úkol překonat nejen tradiční pohled na vzdělávání ale i krizové jevy současné civilizace.

Je možné se při nastolení problému inspirovat alternativními školskými systémy, jako jsou například waldorfská škola, škola hrou nebo montessoriovská škola. Ačkoli se těmto školám věnuje značná pozornost, jejich celkový poměr v Evropě ku školám tradičním je velmi malý. Jedním z důvodů je i to, že tyto školy mají obvykle velmi pevně vyhraněnou koncepci. Dalo by se říci, že jsou spíše jednostranné a to brání v jejich rozšíření do běžného edukačního systému. (Maňák, 2001, s. 40-41)

V rámci tvořivého vyučování je možné jako základ vidět vytváření podmínek pro uplatnění tvořivých činností ve výuce a pro rozvoj tvořivosti žáků. Opět se zde vracíme k pojmu tvořivého učitele, který musí umět tyto podmínky ve výuce nastolit. K tomu mu mohou pomoci některé metody (kapitola *3.2 Přehled*

metod používaných na rozvoj tvořivosti). Dále se s ním pojí i moderní technologie, jako jsou počítače, multimédia či internet.

Základ tvořivého vyučování leží v subjekt-objektovém vztahu. Kdy je pozornost zaměřena na metody vzniku kreativních produktů a na formativní zisk kreativního procesu. Mezi hlavní principy se řadí teze:

- *„Tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům.*
- *Má procesuální charakter.*
- *Rozvíjí se činností.*
- *Od tvůrčí činnosti žáka není třeba očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvoj jeho poznávacích a rozumových schopností a mnohostranný vývoj osobnosti.*
- *Změna úloh netvořivého typu na tvořivé a konvergentního typu na divergentní úlohy rozvíjející tvořivost je primární formou rozvoje tvořivosti žáků.*
- *Rozvoj tvořivosti ve vyučování musí vycházet z učebních cílů, z obsahu učiva a probíhat v interakci s komplexem jiných učebních činností žáků."* (Lokšová, 2003, s. 65)

Z těchto principů lze vystavět teoretická východiska pro rozvoj tvořivosti ve výuce. (Lokšová, 2003, s. 59-66)

3.2 Přehled metod používaných na rozvoj tvořivosti

Ačkoli je samozřejmé, že ne všichni lidé dokáží dosáhnout geniality, dá se předpokládat, že každý člověk se chová v určitých situacích tvořivým způsobem.

Při zkoumání způsobu myšlení tvořivých osob bylo zjištěno, že největším přínosem k tvůrčímu myšlení je kontrola nad svými vlastními myšlenkami. Jak uvádí Maňák, tvořiví lidé chápou symboliku, dokáží užívat metafor, snadno se přizpůsobují okolí a dokáží pružně myšlenkově reagovat. Proto, pokud chceme rozvíjet ve školní výuce tvořivost, se musíme zaměřit právě na tyto rysy.

Základním předpokladem pro tvořivou práci je dobře rozvinutá schopnost práce s informacemi, tedy i s textem. Neméně důležitým prvkem je právě samotná práce s textem, která obnáší schopnost nalézt hlavní myšlenku. S tím souvisí i význam osvojovat si pojmy a termíny a dokázat jasně používat slova. (Maňák, 2001, s. 27)

V následujících podkapitolách následuje popis některých metod použitelných v běžné pedagogické praxi rozvíjejících tvořivost.

3.2.1 Brainstorming

Brainstorming je skupinová metoda, která si klade za cíl vyprodukovat velké množství nápadů. Každá nová myšlenka je přínosem do této aktivity. Je zde poskytnut prostor pro navázání na níž řečené myšlenky a jejich doplňování.

Při této metodě je nutné dodržovat určitá pravidla. Jimi jsou:

- Kvantita myšlenek je prvořadá a žádaná – důležité je vyprodukovat co největší množství myšlenek vázajících se k danému tématu.
- Jakákoli kritika při sběru myšlenek je vyloučená – je zakázáno používat cenzuru a naopak je vhodné dopřát dostatečnou svobodu fantazii a volným asociacím.
- Úprava a kombinování již zmíněných myšlenek je podporována a vítána – zde je vidět vzájemná spolupráce členů skupiny, jejich vzájemná inspirace a podpora.

- Neobyčejné a zvláštní nápady jsou zvláště vítány – podporuje se fantazie účastníků aktivity.
- Všichni účastníci si jsou při produkování nápadů rovni.

Metoda brainstormingu probíhá v několika fázích. První fází je sběr nápadů, kde je kladen důraz zejména na jejich kvantitu. V této fázi není místo pro jakoukoli kritiku nápadů. Naopak je žádoucí vzlet fantazie. V druhé fázi nastává okamžik pro kritické zhodnocení nápadů a myšlenek. Zde je prostor pro zamyšlení se nad realizovatelností a použitelností nápadů.

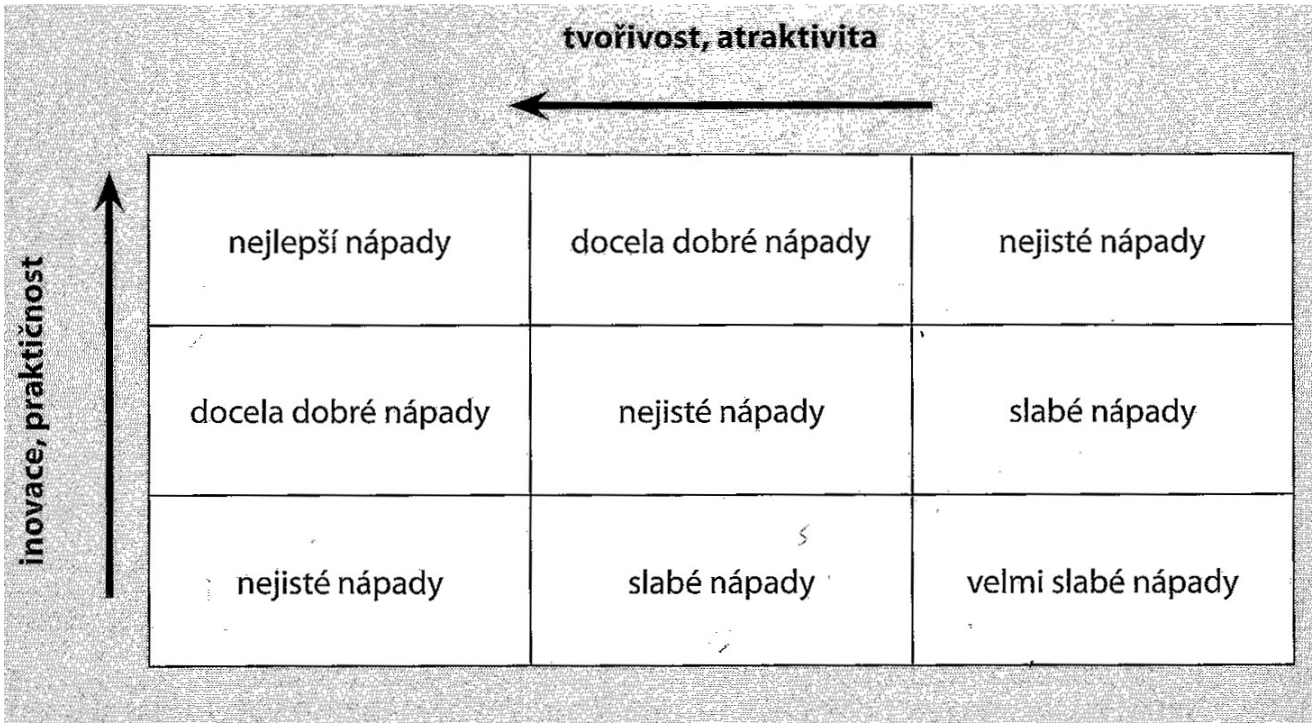
Vzhledem k tomu, že metoda brainstormingu umožňuje svobodné vyjadřování a zakazuje v prvních fázích kritiku, vzniká tak dostatečně volný prostor pro zbavení se strachu z neúspěchu. (Szobiová, 2004, s. 224-226)

3.2.2 Třídící matice nápadů

Třídící matice nápadů je metoda, kterou je vhodné zařadit ve chvíli, kdy volíme mezi jednotlivými alternativami, které mohly vyplynout například pomocí předchozí metody.

Základním principem této metody je sestavení hodnotící tabulky, kde jsou zvolena dvě protikladná kritéria. Mohou jimi například být tvořivost a na druhé straně inovační kvalita. Jedna z os je horizontální, druhá vertikální. Pokud je třeba, tabulku je možné sestavit s jemnějším sítem a vytvořit tak přesnější nástin situace.

Následně se vytváří konečná tabulka, která přesně ukazuje, na kterém místě se daný nápad nachází v kontextu dvou zvolených kritérií. (Mikuláštík, 2010, s. 90-91)



Třídící matice nápadů (Mikuláštík, 2010, s. 91)

3.2.3 Mapy myšlenek

Metoda map myšlenek je založena na principu nelineárního zápisu nápadů. Tato idea vznikla ve Skandinávii a od té doby byla již zpracována mnoha odborníky. Základní myšlenka je velmi jednoduchá. Staví na tom, že lidský mozek také nepracuje lineárně. Naopak myšlenky jsou v mozku v hlucích, asociacích. Z toho je pak jasně patrné, že lineární zápis člověka velmi svazuje a nedovoluje mu zapsat myšlenky volně.

Technika je poměrně jednoduchá. Do centrální části papíru se do kroužku napíše hlavní pojem nebo základní problém. Od pravého horního rohu začínáme pomocí větví vycházejících z centra navazovat myšlenky. Postupně pokračujeme až do levého horního rohu. V zápisu používáme různé barvy. Vždy si vybereme stejnou barvu, kterou znázorníme, co spolu souvisí. Nepracujeme zde ve větách,

ale v krátkých heslech, obrázcích a grafech a tím se nám mysl oprostí od gramatiky a může se lépe soustředit na zpracování daného tématu. (Königová, 2007, s.31-32)

3.2.4 Šest myslících klobouků

Šest myslících klobouků je metoda založená na Bonové principu laterálního myšlení. Jejím hlavním principem je, že: *„Každý má možnost stanovit svůj závěr, projevit svou myšlenku, aniž by tím ponížil ego svoje či druhého.“* (Žák, 2004, s. 196) Základem je, že klobouk je přímou cestou k myšlence, nikoli pouze vodítkem k uvažování. Mezi základní důvody používání klobouků patří to, že prohlubují strukturu myšlení, oddělují od ega projev a prohlubují myšlení v souvislostech.

Účelem této metody je možnost nahlédnout na problém z oddělených perspektiv. Provádí se ve skupině za pomoci imaginace. K dispozici je třeba mít šest různých klobouků – bílý, červený, žlutý, černý, zelený a modrý. Ve chvíli, kdy si jeden z členů týmu na hlavu nasadí klobouk, je jeho jediným úkolem na problém nahlížet z jednoho úhlu pohledu.

Bílý klobouk: pouze fakta – jedinec vyjmenovává pouze dostupná fakta.

Červený klobouk: emoce – myslitel popisuje pouze své emoce vážící se k danému problému a slovně vyjadřuje svou intuici.

Žlutý klobouk: pozitivní přístup – jedinec má za úkol nahlížet na všechna pozitiva, která dané řešení přináší.

Černý klobouk: negativismus – černý klobouk nabízí možnost podívat se na problém kriticky. Přináší realistickou dávku skepticismu.

Zelený klobouk: kreativní myšlení – pod záštitou zeleného klobouku myslitel přednáší veškeré myšlenky, které ho v souvislosti tématem napadají.

Modrý klobouk: odstup – jedince nesoucí modrý klobouk je vůdčí osobou ve skupině. Jeho úkolem je určovat, kdo ponese který klobouk a zapisovat všechny myšlenky. Je to klobouk facilitátora. Není ovšem určen pouze pro jednoho člena týmu. Každý má právo o modrý klobouk požádat. (Žák, 2004, s. 196-198)

3.2.5 Komplexní výukové metody vhodné pro rozvoj tvořivosti

Stejně jako jednotlivé dílčí metody, které byly v práci již zmíněny, je možné pro rozvoj tvořivosti používat metody komplexního charakteru. Tedy metody, které mají delší trvání a obsahují několik jednotlivých dílčích kroků či metod.

Vzhledem k rozsahu práce je zde uveden pouze přehled s krátkým popisem nejčastěji používaných metod sloužících i k rozvoji tvořivosti.

3.2.5.1 Problémová metoda

Problémová metoda nesděluje poznatky žákům přímo. Naopak je vede k tomu, aby na dané informace přišli sami. Žáci porozumí výkladu na základě problémové situace. Metoda začíná tím, že žák narazí na problémovou situaci, kterou nedokáže vyřešit na základě svých dosavadních poznatků. Tato metoda je velmi náročná na přípravu učitele. Ten kromě toho, že musí vybrat správné učivo, musí správně odhadnout intelektové schopnosti žáků. Vždy je třeba mít na paměti i individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Řešení problémové situace, do které je žák postaven je tvůrčí činností, kterou můžeme rozdělit do čtyř fází. Jsou jimi

- **přípravná fáze**, kde dochází k vymezení problému a k rozhodnutí, zda je efektivní ho řešit;
- **fáze logicko-operační**, ve které dochází k analýze problému;
- **fáze inkubační**, kde dochází k uvědomělé i neuvědomělé kombinaci řešení;

- a nakonec **fáze verifikační**, ve které subjekt hodnotí a ověřuje své nápady a řešení. (Pecina, 2008, s. 41-48)

3.2.5.2 Kooperativní učení

Kooperativní učení vychází ze základního předpokladu, že spoluprací dokáže žák více než samostatně. Pomoc dítěti učitelem tkví v možnosti žáka překročit své vlastní hranice. Je třeba žáky naučit soustředit se nejen na výsledek svého úsilí, ale dokázat vnímat i proces, který k němu vede. Postupujeme přes učení se ve dvojici, kdy je jeden z žáků v tématu zdatnější a dokáže ho zprostředkovat svému partnerovi. Dalším krokem je práce ve skupinách, která může probíhat v několika různých formách. Žáci ve skupině mohou mít každý individuální úkol, nebo pracují na úkolu se společným výsledkem, nebo spolupracují k dosažení společného cíle. I vytváření skupiny je náročnou činností. Prvním předpokladem, aby kooperativní výuka probíhala bez problémů, je, že žáci dokáží spolupracovat jako tým a tomu je třeba žáky naučit, což je samozřejmě dlouhodobým procesem. V průběhu a na závěr je třeba, aby se skupina dokázala ohodnotit. K tomu jí mohou pomoci různé návodné otázky či připravený hodnotící arch. Obvyklá velikost skupiny jsou čtyři žáci, která je pro kooperativní výuku nejvhodnější. Ale není problém pracovat i v menších skupinách či velkých skupinách v rámci celé třídy. (Fisher, 2004, s. 105-121)

3.2.5.3 Projektová metoda

Projektová metoda přináší velkou výhodu v tom, že problémy žáci řeší komplexně. Výuka je komplexní a klade důraz na propojení s praktickou zkušeností. Projekty mohou být realizovány v rámci jednoho předmětů či mezipředmětově. Zvláště ty interdisciplinární jsou pro žáky velmi zajímavé. I při výběru projektu je třeba dbát na několik pravidel. Je potřeba vybírat témata žákům blízká, je třeba žáky dokázat projektem motivovat. Je nutné rozdělit téma na jednotlivé kroky, jimž je třeba určit důležitost. Také je třeba zvážit vhodné

složení skupin a zvolit zodpovědné vedoucí. Již na začátku projektu musí být jasné, jaké metody, prostředky a formy budou žáci při projektu využívat. V průběhu realizace projekt dokumentujeme, následně celý proces hodnotíme a výsledky zveřejňujeme. I přes velkou náročnost této metody ho učitelé hodnotí velmi kladně a zdůrazňují přirozenost, s jakou žáci získávají poznatky.(Lokšová, 2003, s. 125-126)

3.2.5.4 Výuka dramatem

Výuka dramatem je metoda založená na improvizacích, které se odlišují od samotného dramatu tím, že zde není předem jasně daný děj a situace má často více než jedno řešení. Tato výuka nám umožňuje vytvářet běžné situace a v běžném prostředí žákům dovoluje si tyto situace prožít a v různých rolích vyzkoušet vyřešit. Dramatická metoda má kromě přínosů v oblasti postojů a hodnot, dovedností, vědomostí a vztahů také pozitivní dopad na rozvoj kritického myšlení. Učitel v této úloze má rozpornou roli. Jednak zastupuje přímého účastníka děje, ale nadále musí zůstat v roli učitele, který kontroluje, jak žáci dosahují poznatků. (Maňák, 2003, s. 172-174)

3.2.5.5 Didaktická hra

Pro období mladšího školního věku má velký význam didaktická hra a lze na ni pohlížet jako na nástroj dětské kreativity. Proto je třeba používat takové hry a hračky, které dostatečně stimulují dětskou fantazii a jejich funkce není zcela přesně dána. Učitelé u mladších dětí vyhledávají hry, kde nejsou příliš strukturovaná pravidla. Naopak žák si tato pravidla vytváří sám. A tím reflektuje sebe sama a má možnost vyjádřit své poznatky a zkušenosti. (Spousta, 1996, s. 61-63)

Při hraní her ve velkém kolektivu je třeba dát si zejména pozor na správnou organizaci. Pokud žáky hra nezaujme, může být na vině špatné předání pravidel

nebo nevhodná volba řízení. Na učitele klade hra v takhle velkém kolektivu velký nárok na pozornost. Je důležité zůstat spravedlivý. A to zejména z toho důvodu, že většina her je soutěžních a při porušení pravidel učitelem, byť nechtěném, by mohlo dojít ke ztrátě zájmu o vítězství a motivace pro danou hru. (Krystýnková, 1997, s. 60-62)

3.3 Didaktika slohové výchovy, tvůrčí psaní ve výukovém procesu

Jedním z témat, které se neodmyslitelně pojí s termínem kreativita, je jistě literární a slohová výchova. Vzhledem k celkovému tématu práce, tedy *Rozvoj tvůrčího psaní na prvním stupni základní školy*, bude v této kapitole věnován prostor tématu tvůrčího psaní a jeho zařazení do výukového procesu.

V oblasti českého školství je velmi málo místa pro rozvoj tvůrčího psaní v rámci vzdělávacího systému. Obecně na vysokých školách kurzy tvůrčího psaní chybí. Pouze se předpokládá, že student získá v průběhu svého studia dostatek odborných znalostí na to, aby mohl kvalitně napsat závěrečnou práci. Dalším předpokladem je, že student prošel v rámci školní docházky hodinami slohu, a tak má dostatek znalostí o tvorbě slohových útvarů. Toto samo ale nestačí k uvedení teoretických znalostí do praxe, tedy k napsání odborného textu.

Tvůrčí psaní jako obor může navazovat na dobře zpracované didaktiky slohové výchovy a literární výchovy. (Fišer, 2001, s.29-30)

3.3.1 Možnosti a cíle slohové výchovy

Vyučování slohové výchovy, jak již název napovídá, není zaměřeno pouze na slohové znalosti. Ale jedná se především o výchovu, která má za cíl rozvíjet slohové schopnosti. Jak již bylo napsáno v předchozích kapitolách, rozvíjet

slohové schopnosti lze u jakéhokoli žáka. Nespornou výhodou je ovšem talent v daném oboru.

V otázce vychovatelství slohu je třeba odlišovat dva různé pojmy. Těmi je individuální sloh a sloh objektivní. Individuální sloh předpokládá rozdíly mezi výkony jednotlivých žáků. To je způsobeno rozdílnou mírou jejich vyjadřovacích schopností. V běžné třídě nalezneme žáky spíše nadprůměrné i podprůměrné. Je prokázáno, že nadprůměrní žáci, si najdou příležitosti ke svému slohovému rozvoji i sami. Je ovšem potřeba se zaměřit i na průměrné a podprůměrné žáky, kteří potřebují více podpory ze strany učitele.

Mezi cíle slohové výchovy patří vypěstování schopnosti kultivovaného projevu a jeho adekvátní projev v dané situaci. Cílem slohové výchovy nemůže být zautomatizování dovedností, protože základní potřebou naopak jsou protiautomatické činnosti.

Postupně s intelektovým růstem žáků roste i náročnost daných slohových úkolů. Začíná se pracovat s typovými úlohami a postupně se přechází k situacím, jež vyžadují tvůrčí řešení. (Čechová, 1998, s. 16-18)

Za jeden z hlavních úkolů slohové výchovy považujeme rozvoj tvořivosti. V oblasti slohu chápeme jako tvůrčí produkt samostatnou produkční slohovou práci. I při individuální slohové práci je třeba neopomíjet ani objektivní sloh. Pro dostatečně tvořivou práci je třeba poskytnout žákům podnětné prostředí. Protože tvořivost úzce souvisí se zájmem.

Vynucený a přesně daný postup rozhodně nepomáhá k rozvoji tvořivosti v oblasti slohové výchovy. Proto je vhodné formulovat úkol jako problém. Tím i od skupiny žáků doslova vyžadujeme velké množství různých řešení.

Ne všechna témata a formy dovolují velkou míru tvořivosti. Příkladem jsou různé funkční styly. (Čechová, 1998, s. 84-92)

3.3.2 Slohové funkční styly

V dnešní době můžeme rozlišovat mezi čtyřmi základními funkčními styly. Jsou jimi styl prostě sdělovací, odborný, publicistický a umělecký. Je možné k nim řadit i pátý styl řečnický. I přes velkou variabilitu funkcí jazykové komunikace není třeba rozšiřovat tyto základní styly o další. Naopak je vhodné zdůraznit celistvost jazykové komunikace a vzájemné ovlivňování jednotlivých stylů.

Tyto čtyři styly můžeme rozdělit do dvou kategorií. První z nich je kategorie stylů sdělovacích. Do té patří styl prostě sdělovací, odborný a publicistický. Hlavní funkcí této kategorie je sdělování informací. Naproti tomu je styl esteticky sdělný, do kterého se řadí umělecký funkční styl, který vyzdvihuje hlavně estetickou složku. (Chloupek, 1990, s. 40-44)

3.3.2.1 Funkční styl prostě sdělovací

V tomto stylu se objevují jak psané, tak mluvené projevy. Ačkoli dříve docházelo spíše ke zkoumání psaných projevů, dnes se dostává do popředí i zájem o mluvený projev.

To ovšem neznamená, že by se vyvíjela i jazyková kultura mluveného slova. Spisovná čeština v mluveném projevu ustupuje do pozadí před odchylkami, výslovnostními zlozvyky, nedbalou výslovností ap. (Chloupek, 1990, s. 153-154)

V současné době nesou velký nápor na kontakt s druhými moderní technologie, zejména počítače. Opět se tedy navracíme k psané podobě prostě sdělovacího stylu. Velkým usnadněním jsou různé textové editory, které snižují chybovost a umožňují velkou variabilitu grafického projevu a možnost k textu se opětovně vracet.

Základní funkcí prostě sdělovacího stylu je funkce komunikační. Další dílčí funkcí je kontaktová funkce. Ačkoli by mohla být spíše upozaděna, hlavním

požadavkem pro komunikaci je interakce s jinou osobou. Není tedy možné zcela tuto funkci opominout.

Tento funkční styl ovlivňuje několik specifických faktorů. Mezi ně například patří spontánnost, kterou je možné považovat za výraznější než nepřipravenost. Projevuje se v mluvené podobě. S rozvoje technologií se stále více objevuje i v podobě písemné.

Dalším ze základních faktorů je dialogičnost. Tento faktor je více spjat s mluvenou podobou, která obvykle vyžaduje více než jednoho účastníka rozhovoru. Je možné ji ale pozorovat v rámci emailů, sms a podobně.

Prostě sdělovací funkční styl se prolíná i s ostatními funkčními styly. Tím se vytváří různá přechodná pásma a vznikají nové variace, jako je například pracovní rozhovor. (Smetanová, 2012, s. 20-28)

3.3.2.2 Funkční styl odborný a administrativní

Tento jazykový projev si klade za cíl předat přesné a jasné informace. To může být jedním z důvodů, že se tento styl řadí mezi nejlépe zpracované. Oproti prostě sdělovacímu stylu styl odborný sděluje odborné informace. Tento styl nepamatuje pouze na autora, ale i na vnímatele textu, dle kterého autor volí vhodné prostředky.

Pro tento styl je nutná přesnost vyjadřování, jednoznačnost, věcnost a zřetelnost a soustavnost podávané informace. Všechny tyto vlastnosti lze ale hodnotit až se znalostí adresáta textu.

Mezi slohové útvary odborné komunikace se například řadí disertace, tedy rozsáhlá vědecká rozprava, článek, který aplikuje poznatky z oboru do uceleného textu nebo například přednáška, která je jednou z mluvených forem odborného stylu.

Stejně jako odborný styl i styl administrativní má propracovaný systém vyjadřování. Přestože tato oblast není z hlediska stylistického nejatraktivnější, je vhodné se jí zabývat.

Při používání administrativního stylu se očekává dodržování formálních i věcných norem. Může se jednat i o pravidla ohledně grafické stránky textu, jako je například rozvržení plochy papíru u úřední korespondence.

Z textových útvarů tohoto stylu je nejčastější úřední dopis. Objevují se zde ale například i zprávy, referáty, oznámení a jiné. Mezi útvary směřující k veřejnosti jako adresátovi patří například plakát.(Chloupek, 1990, s. 169-198)

3.3.2.3 Publicistický funkční styl

Publicistika patří mezi způsoby komunikace informujících o společenských a politických událostech. Tento styl má několik funkcí, kromě již zmíněné funkce informační, je jeho úkolem ještě ovlivňovat, přesvědčovat a získávat.

Kromě psané podoby textu je tu i mluvený projev. Písemně podaný publicistický styl lze označit jako novinářský nebo žurnalistický. Škála žánrů publicistiky je velmi široká. Také lze tento styl označit za velmi dynamický. To je způsobeno hlavně jeho funkcemi.

Je třeba mít na paměti, že tento styl vzniká vždy velmi rychle. Je to způsobeno potřebou veřejnosti znát co nejaktuálnější informace o dění kolem. A tak má například na přípravu článku žurnalista pouze necelý den.

Stylizaci publicistiky nelze jednoduše vyjádřit. Důvodem je velká škála žánrů a útvarů, které zde vznikají. Velmi odlišný je také styl mluvený a psaný. Další rozdíly s sebou nesou i rozdílné charaktery. Některé žánry se blíží uměleckému stylu, například fejeton, jiné se blíží spíše ke stylu odbornému, jako je publicistický referát.

Tendence, které pozorujeme v jazyce publicistického stylu, mohou být zajímavým dokladem změn spisovné češtiny. (Chloupek, 1990, s. 201-2017)

3.3.2.4 Umělecký funkční styl

Ve stylu uměleckém zaznívá kromě sdělovací funkce také funkce estetická. Estetickou funkcí rozumíme, *„že umělecký projev formuluje svou výpověď tak, aby podněcovala představy a působila i na citovou stránku vnímatele, obohacovala jeho vnitřní život, nutila jej zaujmout věcné, etické a emotivní postoje k uměleckému sdělení a jeho prostřednictvím k zobrazované realitě.“* (Chloupek, 1990, s. 229)

Umělecký literární styl dělíme do tří kategorií – epika, lyrika a dramatika. Epika je charakteristická rozvinutým vypravěčským postupem. V dnešní době je obvykle zastoupena prózou, která může být od nejmenšího rozsahu, což jsou například anekdoty, až k několika svazkovým románům. Obvykle využívá aktuální jazyk.

Lyrika směřuje k nadčasovosti a je obvykle charakterizována velkou mírou subjektivity. Autor se obvykle snaží vyvolat ve čtenáři podobný stav, jaký sám prožíval. Často není možné vnímat v textu pouze časovou osu, protože informace v textu jsou obvykle velmi složité. Výjimečnost lyrického textu bývá zdůrazněna zveršováním.

Dramatika je text, který je obvykle rozčleněn do jednání a výstupů. Je realizován na jevišti za pomoci herců, dramaturga a režiséra. Text je obvykle tvořen jako dialog mezi postavami. Dialog nakonec probíhá i na jevišti, kdy se režisér a autor snaží promlouvat k divákovi. V dnešní době dramatika využívá současného jazyka. (Chloupek, 1990, s. 225-262)

3.3.2.5 Rétorika jako funkční styl

K primárním funkčním stylům patří i rétorika. A to i přes to, že z velké části zasahuje do dalších stylů. Často je spojována se stylem publicistickým nebo administrativním.

Je možné říci, že oproti ostatním stylům má velmi dlouhou tradici. První vývoj můžeme zaznamenat již v antickém Řecku.

Chápat ho můžeme jako mluvený projev, který není směřován k jednomu adresátovi, ale naopak ke kolektivu. Jednou z jeho funkcí je tento kolektiv ovlivnit, přesvědčit, získat posluchače pro nějaký záměr.

Tento styl se může objevit při všech slavnostních příležitostech, dále při příležitostech politických, církevních, soudních a jiných. I přes jeho častou podobu ve formě mluveného slova je tento styl viděn i v písemné podobě, a to při přípravě mluvené řeči. Oproti prostě sdělovacímu stylu tedy můžeme říci, že je připraven. (Smetanová, 2012, s.16-17)

3.3.3 Slohové práce žáků prvního stupně základní školy

Děti samy o sobě běžně také tvoří literární texty. Ovšem není možné ztotožňovat literární texty dospělých jedinců a dětí. A proto je nutné si vymezit pojem dětského literárního textu.

Literární texty vycházejí z textů uměleckých. Často se jedná o potřebu zachytit nějaký nápad, příběh, událost. Záměrem dětí není umělecká tvorba, ale zkušenost s kulturou, která zahrnuje i estetickou realitu.

Dětské literární práce můžeme rozřadit do dvou hlavních skupin. Těmi jsou práce mimoškolní (knížky, noviny, časopisy, literární texty uvnitř souborů, básně, epické texty) a práce školní (reflexe cizích literárních textů, slohové práce).

Před samotné psané práce je nutné zařadit práce předškolních dětí, ze kterých jejich další produkce vychází. (Viktorová, 2009, s.14-15)

Děti předškolního věku také dokáží psát literární texty. Největší rozdíl je ovšem v tom, že k vyjádření nepoužívají konvenční znaky. Text tak může být vyjádřen nesmyslnými symboly. Dítě se pak s důvěrou obrací na dospělé s prosbou, aby text přečetli. Tato důvěra je způsobena tím, že i konvenčně napsaný text je pro děti nesrozumitelný. Nedokáží tak pochopit symboliku jednotlivých znaků, a proto jim jejich vlastní nekonvenční znaky připadají pro dospělé srozumitelné. I přesto, že děti v tomto věku neumějí číst písmena, seznamují se zcela běžně s literárními texty. Dokáží velmi dobře chápat obrázky, vnímají grafickou stránku textu. Mají tedy již s literaturou svou vlastní zkušenost, která je důležitá pro další rozvoj.

V první třídě nastává okamžik, kdy je žákům představen konvenční systém písma. Žáci se ho s velkou chutí učí a rádi ho používají i přes to, že třeba ještě všechna písmena neznají. Toto období je charakteristické tím, že je zaměřeno na technické zvládnutí písma a literární podoba textu jde stranou. Ačkoli psát souvislé texty zkouší, zjišťují, že to není tak snadné, jak by se mohlo zdát. Ačkoli v tomto případě zažívají pocit neúspěchu, získali v tomto období velké množství znalostí o práci na ploše, grafické stránce textu, použití textu a podobně.

Ve druhé třídě se žáci vrací k již známým literárním textům. Již si jsou poměrně jisti technickou stránkou psaní písmen a touží vyprávět příběh písemnou formou. Stejně jako se učili rozeznávat jednotlivá písmena, učí se nyní rozeznávat jednotlivé druhy textů. Vidí zejména zřetelné rozdíly, které lze opakovat. Nejčastějším literárním textem v tomto období je kniha nebo časopis. Je to dáno tím, že se v tomto věku dítě zajímá nejen o podobu textu, ale i o podobu papíru. Ačkoli jsou písemné práce v tomto věku často nedokončené, důležité je vyzkoušet si proces psaní.

Ve třetím ročníku začíná období, kdy děti produkují největší množství textů. Vzhledem k tomu, že jejich texty nemohou být srovnávány s texty dospělých osob, nastává tu moment, kdy i zcela soukromé písemnosti jsou sdíleny se spolužáky. To vede k mírnějším požadavkům na kvalitu textu, ale zároveň to umožňuje zlepšovat se. Stále žáci vyhledávají texty graficky různorodé, ale postupně začíná nad formou převládat obsahová stránka textu.

V období čtvrtého ročníku se různost textů začíná zužovat. Žáci již nenapodobují formu, ale snaží se o smysluplný obsah. V tomto období si také začínají chránit své soukromí a texty již nejsou příliš vystavované na odiv. Zároveň se psaná forma komunikace začíná dostávat do popředí z hlediska sociální interakce.

V pátém ročníku roste na žáky tlak ohledně délky a kvality písma. To se začíná projevovat tím, že se již neorientují na formální stránku textu, ale kladou důraz na obsah. Začíná klesat zájem o spontánní psaní, ale při správné motivaci při školním psaní lze v dětech vzbudit touhu písemně se vyjadřovat. Žáci jsou kritičtější a uvědomují si své limity při tvorbě vlastních textů. Jako jedno z východisek používají citace, opisy a odkazy na přečtenou literaturu, která je citově zasáhla. Zdá se, že upadá dětská kreativita. Pravda je ovšem taková, že při bližším zkoumání jejich textů je patrné, že psaní je pouze náročnější. (Viktorová, 2009, s. 54-61)

3.3.4 Vymezení tvůrčího psaní v didaktice slohu

Před tím, než bude možné vymezovat tvůrčí psaní vůči didaktice slohové výchovy, je třeba si některé ze základních informací podat již v této kapitole. Více je potom tvůrčí psaní zpracováno v kapitole *4 Tvůrčí psaní*.

Základem tvůrčího psaní je rozvoj individuálního stylu pisatele. K tomu je často používána spolupráce, skupinové řešení, společná prezentace a hodnocení

textu. Tato kooperace vede k posilování komunikačních postojů. Když bychom měli vymezit základní kompetence, které by měl žák či student získat, šlo by o tyto: *„o **rozvoj jazykové kompetence**, o **rozvoj literární kompetence** (tj. umělecky tvůrčí kompetence), o **rozvoj kritické kompetence** (tj. zdatnost odborně kriticky posuzovat text, resp. jisté druhy verbalizovaných, textualizovaných myšlenek) a o **rozvoj „komunikační" kompetence** (tj. zdatnosti snáze verbálně komunikovat v přirozeném společenském prostředí, jde o postupné rozšiřování komunikačního rozpětí)."* (Fišer, 2001, s. 33)

I přes rozdílné cíle slohové výchovy a tvůrčího psaní nejsou tyto dva obory v rozporu. Cílem slohové výchovy je naučit slohové útvary. Žák tak nacvičuje předem daný algoritmus, tvoří texty v odpovídajícím slohovému útvaru. Na toto by mělo navazovat tvůrčí psaní, které potom dále rozvádí individuální přístup jedince. (Fišer, 2001, s. 32-33)

Zvláště v období prvního stupně žáci často pracují s textem. Můžou jej napodobovat, opisovat, hodnotit, přepracovávat, číst, vybírat informace nebo i tvořit texty vlastní. Ve školní výuce ale nejde pouze o toto přímé působení. Je zde vliv i nepřímého působení na žáka, kde se propojuje sociální, emoční a kognitivní složka. Kromě nespecifické práce s textem v rámci výuky českého jazyka existují i slohová a literární výchova, které pomáhají čtením a rozborem literárních textů a psaní a analyzování textů vlastních.

Slohová výchova obvykle kromě samotného psaní obsahuje práci s modelovým textem. Na ten je často pohlíženo pouze z jednoho úhlu pohledu. Postupným rozšiřováním vědomostí a dovedností v jednotlivých žánrech vzniká komplexní žákovský text daného žánru. K tomu pomáhají postupné kroky, které děti zdánlivě brzdí v jejich práci.

Kromě volného psaní, které se občas objevuje, se častěji setkáváme s prací na společném námětu všech žáků třídy. Zde je ze začátku kontrolováno, zda byl

splněn zadaný úkol. Postupně s rostoucím věkem žáků se klade vyšší důraz na kvalitu práce. (Viktorová, 2009, s. 80-83)

Situaci s rozvíjením tvůrčího psaní na základních a středních školách by prospěly kurzy pro budoucí pedagogy v rozvoji tvůrčího psaní, protože současným trendem je představa, že tvůrčí psaní je nadstandardní složkou slohové výchovy. Rozvíjení individuálních schopností jednotlivých žáků v literárním psaní je dlouhodobou záležitostí a zdánlivě určenou pouze pro část třídy.

Základním cílem komunikační výchovy je schopnost souvislého vyjadřování žáka. Té se dá dosáhnout i rozvojem tvůrčího psaní. Je to ovšem proces náročnější než dosud tradiční pojetí slohové výchovy. Fišer (Fišer, 2001) ovšem vidí největší problém v tom, že sami pedagogové nemají dostatečnou zkušenost s psaním textů. Sami soustavně texty nepíší a tak se bojí toho, že nedokáží výuku pro tvůrčí psaní připravit a mají zábrany hodnotit tvůrčí žákovské práce.

Didaktikové nabízejí různé nástroje a pomůcky pro tvorbu textů. Často se psaní nacvičuje pomocí hry. K tomu jsou využívány ilustrace, obrázky, předtištěné formuláře a fragmenty textů. Důležitou roli zde hrají obrazové materiály, které stimulují autorovu fantazii a nutí ho k interpretaci a dalšímu rozvinutí situace. (Fišer, 2001, s. 36-37)

Mohli bychom říct, že tvůrčí psaní obohacuje současnou komunikační a slohovou výchovu. Klimovič (Klimovič, 2008) navrhuje diagram (*Příloha č. 1*), který ukazuje společné prvky komunikační výchovy a tvůrčího psaní. Zde uvádíme její interpretaci.

Klimovič vytváří tři části, na jedné straně se objevuje komunikační výchova, na druhé straně tvůrčí psaní a prostřední část je potom průnik těchto dvou. Prvně jmenované části mají za cíl rozvoj komunikačních dovedností, jedna ovšem rozvíjí

funkční styl a druhá potom styl individuální. V oblasti osobnostního rozvoje žáka komunikační výchova vede k respektu komunikačních norem a ke kultivovanému rozvoji jazykového projevu vzhledem k záměru psaní a adresátovi. Tvůrčí psaní v této oblasti umožňuje individuálnější a svobodnější pohled na používání jazyka a dává mu nástroje pro sebereflexi.

V oblasti poznávání a používání vhodných komunikačních prostředků se projevuje emocionalita tvůrčího psaní a racionalita komunikačně-slohové výchovy. Slohová výchova navíc poskytuje žákům znalosti o funkčnosti jednotlivých stylů a učí je souladu mezi subjektivními a objektivními komunikačními činiteli. Naproti tomu tvořivé psaní klade důraz na soulad vnitřního a vnějšího prožívání. Učí také žáky chápat estetickou stránku textu a manipulovat s jazykem jako prostředkem.

Z přehledu je patrné, že v mnoha ohledech je tvůrčí psaní součástí slohové výchovy. V západních oblastech se již změnil přístup ke slohové výchově a tvůrčí psaní je zde považováno za samozřejmé při vyučování mateřského jazyka. (Klimovič, 2008, s. 61-62)

I v českém školství se již objevují snahy o začlenění tvůrčího psaní do výuky. Není to v podobách ucelené výuky, ale objevuje se kolektivní vytváření knih, do kterých jsou zařazovány různé texty žáků, ale i texty z jiných zdrojů, žákovské výtvarné produkty a jiné. Škola tak spojuje analýzu textu a práci s ním s vlastní tvůrčí činností.

Jedním z východisek může být i názor, že seznámení se s literárním textem, průnik do něj a dialog s autorem můžou být odrazovým můstkem pro žákovský tvůrčí text. Na názoru, že není příliš produktivní přímá výuka psaní ve formě záměrného použití slohového postupu, se shoduje více autorů. Zároveň zdůrazňují, že zásadní roli zde má čtenářství.

Bearsová vyzdvihuje pojem intertextuality. Tento termín nám ukazuje, že děti jsou přímo ovlivněny přečteným textem. Na základě výzkumu zjistila, že produkce dětských literárních textů obsahuje zápletky, hrdiny nebo prostředí z přečteného textu. Nadpoloviční většina žáků si je potom tohoto vlivu vědoma. Kromě již zmíněných, a hlavně v průběhu textu zdůrazněných, složek příběhu, děti opakují i další prvky, jako je například rytmus, náměty, typické formulace.

Pro žákovské literární texty je tento pojem zásadní. Intertextualita jim totiž na intuitivní úrovní poskytuje představu o typu textu, obsahu a jeho náležitostech. Dovoluje jim texty kategorizovat, třídit a napodobovat a formovat vlastní myšlenky. (Viktorová, 2009, s. 83-86)

3.3.5 RVP ZV – rámec výuky mateřského jazyka

České školství se dle nových zákonů řídí kurikulárními dokumenty, mezi které patří Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, zákon o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto dokumenty stanovují povinnost řídit se kurikulárními dokumenty zřízenými na dvou úrovních, na úrovni státní a na úrovni školské.

Státní úroveň kromě již zmíněného Národního programu zastupují také rámcové vzdělávací programy, dále ve zkratce RVP, které jsou vymezeny pro jednotlivé etapy.

RVP zdůrazňuje klíčové kompetence, vychází z celoživotního vzdělávání, stanovuje očekávané výstupy žáků v jednotlivých etapách a podporuje odpovědnost pedagogů za vzdělávání, zohledňuje potřeby žáků při dosahování cílů, prosazuje změny hodnocení, aj. (RVP, 2013, s. 5-8)

3.3.5.1 Kategorie cíle v RPV ZV

Stejně jako mnoho českých autorů soudobých pedagogických publikací i politická scéna se shodují, že je třeba v rámci vzdělávání klást větší důraz na sepětí vzdělávání a reálného života. Odborníci se tak snaží potlačit encyklopedismus převažující v českých školách.

V současných dokumentech je uplatňován důraz na několik cílů více se orientujících na praktický život. Mezi těmi například můžeme nalézt celostní rozvíjení osobnosti, mezipředmětovou výuku, řešení sociálních situací, ve kterých se žáci nacházejí, rozvíjení kritického myšlení.

V dokumentech na státní úrovni jsou ovšem cíle uváděny vcelku obecně. Proto je na učitelích, aby tyto cíle konkretizovali a následně naplňovali v rámci výuky. (Skalková, 2007)

3.3.5.2 Kategorie klíčových kompetenci v RVP ZV

Pojem klíčové kompetence vychází ze soudobých zahraničních školských teoriích. V České republice je vymezen v Národním programu. Klíčové kompetence jsou *„soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“* (Veteška, 2008, s. 71)

Cílem vzdělávání je rozvíjení těchto kompetencí, zejména orientovaných na praktický život. Rozvíjejí žáka v tvořivém myšlení, žáci si osvojují strategie učení, jsou vedeni k všestrannosti, k projevování vlastní osobnosti, k odpovědnosti.

Klíčové kompetence v rámci základního vzdělávání dělíme na kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci

sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní. (Veteška, 2008, s. 71-76)

3.3.5.3 Očekávané výstupy z českého jazyka v RVP ZV

V rámci vzdělávacích oblastí se můžeme seznámit v RVP ZV s očekávanými výstupy. Očekávané výstupy je učivo, které žák prakticky využívá v běžném životě. Hodnoceny jsou v rámci základního vzdělávání ve třech úrovních, nezávazně ve třetím ročníku a závazně poté v ročníku pátém a devátém.

Výstupy z oblasti psaní a komunikace jsou obsaženy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast zahrnuje kromě jazyka mateřského také cizí jazyky.

Hlavním cíle této oblasti je rozvoj komunikačních kompetencí. V tom jsou obsaženy dovednosti a znalosti potřebné k vhodnému vyjadřování a dorozumívání se. Také se zde objevuje potřeba prosazování vlastního názoru.

V rámci komunikační a slohové výchovy si žáci rozvíjejí zejména kultivovaný mluvený a psaný projev, schopnost rozhodnout se na základě mluvené či psané informace, analyzovat a kriticky posoudit text, později také rozeznávat formální strukturu textu. (RVP, 2013, s. 16-17)

Příkladem jednoho z očekávaných výstupů a jeho ověřování může být úloha zaměřená na rozvoj kultivovaného projevu, vhodného pro danou situaci. V úloze jsou k dispozici čtyři texty. Žák má za úkol vysvětlit, zda by tyto texty použil do odborného časopisu a proč. (Brož, 2006, s. 24)

4 Tvůrčí psaní

Tvůrčí psaní jako takové můžeme rozdělit na dvě části. Jednou z nich je formativní hledisko a druhá potom obsahová část.

Při charakterizování tvůrčího psaní z hlediska formativního můžeme za nejdůležitější považovat obrazotvornost. K jejímu rozvoji slouží různé techniky. Zároveň při psaní ale nemá docházet pouze k zobrazování. Naopak každý text má přinést něco nového. K tomu nám můžou pomoci náhodná slovní spojení či asociace.

Dalšími neméně důležitými momenty jsou schopnost empatie a individualizace psaní. Třetím momentem je schopnost sebereflexe, která umožňuje rozvoj vnitřní dimenze autora. Zároveň to přibližuje svět kolem. Což nakonec napomáhá k empatii a porozumění světu. *„Imaginace vede autora také k představivosti v oblasti jiných způsobů cítění, myšlení, jednání, resp. vyjadřování.“ (Fišer, 2001, s.18)*

Tvůrčí psaní je činností, při které probíhají psychomotorické činnosti a psychické pochody. Jejich výsledkem je nové pozitivně akceptovatelné konstruktivní dílo. Konkrétně to je zaznamenávání smyslových vjemů, nových slov či slovních spojení, obrazů, které se spojují do nových poznatků. Což nás vede k tomu, že autor při tvorbě textu rozvíjí i své poznání a tím tvoří svůj postoj ke skutečnosti.

Tvůrčí psaní není pouze individuální činností. Texty mohou vznikat i v kolektivech. Ve skupině se tak rozvíjí i sociální dovednosti.

Z hlediska formování osobnosti můžeme uvést těchto deset hledisek:

1) zvládnutí technik k hledání a formování tématu,

2) zvládnutí technik ke stimulaci psaní,

3) zvládnutí technik tvorby textů a technik odstraňování blokád,

4) zvládnutí technik k optimalizaci textu dle požadavků,

5) rozvoj psaní bez omezování,

6) uvolnění fantazie,

7) rozvoj vnímání, myšlení a cítění a využití psaní jako prostředku k němu,

8) posílení sebedůvěry, odstranění strachu ze psaní,

9) psaní jako prostředek uvolnění a zábavy,

10) rozvoj mravní stránky autora.

Z hlediska oboru je třeba odlišit, v jakém konkrétně se nacházíme. Každý tvůrčí text se bude odlišovat podle cílů stanovených na základě širšího kontextu. Můžeme určit šest oblastí, ze kterých se budeme zabývat pouze oblastí vyučování. Ostatní oblasti nejsou předmětem zájmu této práce.

Ve výuce můžeme vidět tvůrčí psaní ve více podobách. Jednak se s ním setkáváme v oblasti výuky mateřského jazyka, kde jde především o přiblížení literárního textu studentům pomocí jeho imitace. Dále je možné je využít při výuce cizího jazyka, kde si student spojuje základní jazykové jevy se stylizačním cvičením. A nakonec je tvůrčí psaní součástí dramatické výchovy, kdy se psaní textů stává součástí v imitačních a improvizačních postupech. (Fišer, 2001, s. 18-21)

4.1 Základní principy tvůrčího psaní

Základní principy tvořivého psaní pomáhají nejen autorům uměleckých textů, ale i autorům textů odborných. Klimovič (Klimovič, 2010) zavádí tři principy, které pomáhají při tvorbě tvořivého textu. Není možné chápat tyto principy jako východiska. Jsou to pouze možnosti vedoucí k rozvoji tvůrčího psaní.

První pravidlo hovoří o schopnosti číst jako autor, spisovatel. Zde se Klimovič opírá o Dawsonova zjištění prokazující, že píšící a nepíšící čtenáři čtou texty

rozdílným způsobem. Základem je přesun role čtenáře. Již není pouhým přijímatelem textu, ale stává se konstruktivistickým kritikem. Je tak možné říci, že z hlediska tvořivého psaní je vhodnější rozvíjet schopnosti kritického čtení textu. To potom následně vede ke zlepšení vlastních produktivních činností.

Druhý princip Nemluv, ale ukazuj, reflektuje text z hlediska technik tvořivého psaní. Základem je v textu nepopisovat jednotlivé skutečnosti, ale dokázat vzbudit ve čtenáři fantazii, která ho pak vede k vlastnímu přemýšlení o daném textu. Je možné to chápat jako vidění skrz kamery. Je nutné neopomenout žádný detail. Právě zachycením detailů se abstrakce stane konkrétním.

Objev svůj vlastní hlas je třetí princip. Ten zcela souvisí s rozvojem individuálního stylu autora. Základem je ukázání svým vlastních vnitřních subjektivních myšlenek venkovnímu světu. Tak se tvoří schopnosti sebevyjadřování a vypovídání o světě z osobního pohledu. (Klimovič, 2010, s. 33-34)

4.2 Techniky tvůrčího psaní

V práci již byly zmíněny některé metody vedoucí k rozvoji tvořivosti. Kromě těchto metod byly zmiňované i techniky tvůrčího psaní, které budou blíže rozepsány v této kapitole.

Techniky tvůrčího psaní můžeme rozdělit do čtyř hlavních kategorií, které zde budou postupně představeny. Jedná se o techniky pomáhající při hledání tématu, stimulaci psaní, odstraňování blokád a nakonec samotné techniky psaní. V práci budou uvedeny některé konkrétní příklady jednotlivých technik. Rozsáhlejší přehled je nad rámec této práce.

4.2.1 Hledání tématu

Tvůrcem tématu daného pro psaní nemusí být vždy autor. V rámci individuálního psaní jím autor v mnoha případech skutečně je. Jiná situace ovšem nastává v případě, že se jedná o psaní kolektivní. Zde je potom téma často navrženo lektorem. Je tedy na lektorovi, aby téma formuloval tak, aby pisatele vedlo ke kreativní činnosti.

Základem je formulovat takové téma, které nebude příliš široké, ale naopak ukáže pisateli již možnou cestu. Je také třeba věnovat pozornost intelektuální, mentální a emocionální úrovni pisatele. Téma má pisatele inspirovat a rozhodně nemá budit dojem, že na ně autor nestačí. Také se mluví o pozitivním stimulu. Čili téma by mělo přinášet pisateli pozitivní odezvu. Důležité také je zamyslet se nad širšími společenskými souvislostmi a nevybírat taková témata, která jsou tabu, překračují hranice slušnosti či pisatele pohoršují.

Z didaktického hlediska je možné nalézt pět základních požadavků na zadávání témat. Je třeba aby bylo téma aktuální, přiměřené, poutavé, rozmanité a výchovné.

Při výběru tématu se musíme také zaměřit na další okolnosti, jako jsou situace, v níž je text tvořen, potenciální autory, cíl a účel textu, typ psaní. Dle těchto kritérií je možné rozdělit na dva základní typy hledání tématu. Prvním je téma zadávané lektorem při skupinovém psaní například v kurzu. A druhým je autorský výběr tématu formulovaného pro individuální psaní.

Techniky výběru tématu vhodné pro skupinové psaní jsou tyto: Anketa, Determinanty textu, Hlasování, Losování, Skupinky, Témata jiných autorů. Techniky vhodné pro individuální výběr můžeme pojmenovat jako: Autobiografie, Jméno jako inspirace, Módní slova, Moje krajina, Moje oblíbené zvíře, Oblíbený román, Oblíbená báseň, Rozhlasové vysílání, Sny a Žánr. Dále je možné některé

techniky použít pro obě skupiny: Zvuky, Témata ve vědě, Téma literárního směru, Tabu, Symboly, První slovo, První heslo ve slovníku, Pozorování makrosvěta i mikrosvěta, Oblíbená postava, Noviny, Meditace, Brainwritting. (Fišer, 2001, s. 40-42)

Blíže budou popsány některé ze zde uvedených technik.

Módní slova – technika pochází od Werdera. Jejím základem je odposlech módních slov z rozhovorů. Dále je možné vzít v úvahu módní slova z oblasti politických řečí, sloganů reklam a ideologických klišé. Zapsáním těchto slov dostáváme téma našeho psaní. To může vést i ke groteskním či humornému textu. Při zaznamenávání těchto slov je vhodné poznamenat si i kontext, v jakém byla vyslovena. Tyto poznámky nám mohou poskytnout další inspirační zdroj. Tato technika je vhodná pro hledání inspirace pro individuální psaní.

Tabu – je jedna z možností hledání tématu pro individuální i kolektivní psaní. Základem je napsání témat, o kterých jsou autoři přesvědčeni, že by nemohli pisatelsky zpracovat. Tím, že jsou tato témata napsána, ztrácí obsese a frustrace. Jakmile každý z účastníků napíše jedno takovéto téma, mohou se tato stát vhodným námětem pro další psaní.

Skupinky – jsou technikou, pro kterou je nutné mít větší počet účastníků. Základem je rozdělení celé skupiny do menších částí zhruba po třech členech. Každá skupina má za úkol navrhnout téma, na kterém se všichni členové shodli. Následuje společný výběr tématu jednoho. (Fišer, 2001, s. 42-46)

4.2.2 Stimulace

Stimulace, čili podnět k psaní, je základním motivem pro započtení psaní. Teto stimul nemusí být pouze pozitivní. K psaní může autora stimulovat například pobouření nad daným tématem nebo strach. Stimulující může být také prostředí. Pro někoho je inspirací domácí prostředí, někdo raději píše ve vlaku, jinému

se nejlépe tvoří v prostředí kavárny. I interpersonální vztahy mohou být stimulem, pokud autora inspiruje situace, ve které se právě nachází.

Základem ovšem je, že autor danému tématu rozumí. To ovšem neznamená, že je nutné okamžitě po zadání tématu začít psát. Od zadání tématu a jeho upracování může uplynout i delší doba. To může být způsobeno tím, že autor hledání i další stimuly potřebné k psaní.

Mezi některé techniky vedoucí ke stimulaci psaní například patří Řetězce slov, Kartotéka nápadů, Kreslit a psát a Cestování.

Řetězce slov – jsou technikou používanou při práci ve skupině. Každý z účastníků má k dispozici papír, na který napíše jedno slovo. Po napsání předá svůj papír sousedovi, který připíše slovo další. Jednotlivé papíry kolují a vytváří tak řetězec, který je inspirací pro psaní konkrétního textu.

Kartotéka nápadů – je soubor autorových námětů, nápadů. Autor si schraňuje jednotlivé věty, rýmy, útržky, texty jiných autorů. Tyto nápady následně vedou k napsání vlastního kreativního textu.

Kreslit a psát – stimulem pro psaní nemusí být pouze slovo. Inspirativní mohu být i jiné tvůrčí aktivity. Technika nazvaná Kreslit a psát začíná vyjádřením nápadů formou kresby. Mimoděk nakreslené symboly nakonec mohou dovést autora k jejich pojmenování. Po čase se kreslíř stává autorem a kresby slovně zpracuje.

Cestování – je technikou, kdy je autor inspirován k psaní novými místy, zvyklostmi, poznáním rozličných kultur a různorodých lidí. Často cestovatel sahá po tužce a bloku k zaznamenání zážitků z cest, které mohou vyústit v tvůrčí text. Nemusí se ovšem jednat pouze o fyzické cestování. Dostatečný stimul může přinést i práce s mapou. Možností je označit si na plánu či mapě konkrétní místo, které může přinést dostatečný impuls pro psaní.

Samozřejmostí je, že i zvolené techniky závisí na cíli psaní. Pokud má být psaní zejména zábavou, je možné použít hravé formy inspirace, jako je kresba či použití hudby. Ve chvíli, kdy ani techniky stimulace nevedou k psaní, je vhodné zaměřit se na techniky odstraňující blokády psaní. (Fišer, 2001, s. 46-49)

4.2.3 Odstranění blokád

K tomu, abychom dokázali efektivně odstranit blokády, je nutné znát jejich příčiny. Obecně můžeme říci, že blokáda může nastat v jakékoli fázi psaní textu, kdy je pisatel negativně naladěn a zažívá pocity vlastní nedostačivosti.

Jednou z možností jsou emoční blokády, které vyplývají z principu tvůrčího psaní. Ve chvílích, kdy tvůrčím způsobem píšeme, musíme se soustředit a probádat vlastní fantazii. To je samozřejmě obrovským krokem do neznáma, který může vyvolávat v pisateli nejistotu. Emoční blokádu mohou způsobit také vnější faktory. Těmi může například být nepřiměřená kritika okolí na psaný text.

Takovéto spíše krátkodobé blokády se mohou odstranit tak, že autor odloží psaní textu a vrátí se k němu, až daný negativní stav odezní. Při dlouhodobých blokádách je hledání anamnézy složitější a tím je samozřejmě náročnější i odstranění potíží.

Poměrně velkým problémem při tvůrčí činnosti může být postoj společnosti. Společnost jako taková očekává od jednotlivých členů spíše konformitu. Vybočení ze standardu může být velmi obtížné. S touto situací se tvůrčí člověk často setkává. Naráží na ekonomické, estetické i sociální překážky. Tvůrčí psaní umožňuje autorovi využít svůj kreativní potenciál. Pokud chce být autor v literárním řemesle ekonomicky úspěšný, musí svou tvorbu konfrontovat s normou.

Nejčastěji autoři naráží na problémy na kognitivní úrovni. *„Na vzniku kognitivně podmíněných blokád se částečně podílejí myšlenkové stereotypy, vybudované*

kolem nás a v nás působením společnosti, v procesu školního a mimoškolního vzdělávání.“ (Fišer, 2001, s. 51) I u těchto blokád je třeba hledat jejich příčiny. Podstatnou roli ve vytváření blokád může mát současné české školství orientované na výkonost žáka. Je možné toto shrnout do několika bodů. Jedním z nich je dlouhodobý dril upřednostňující gramatickou stránku textu před její nápaditostí. Druhým krizovým bodem je nutnost psát o tématech, která v danou chvíli žáky nezajímají. Nezájem brzdí spontánnost a tím se kreativita staví do vedlejší role. Třetím bodem je již zmíněné vyučování orientované na výkon žáka.

Při kurzech může docházet k různým blokádám. Ty mohou být zapříčiněny dynamickým vývojem vztahů ve skupině či vymezení vůči školiteli.

Již zmíněná první fáze výběru tématu může být také příčinou blokády, pokud je navrženo téma, které nebudí v autorovi zájem, či nemá faktické informace nebo například nezná zadaný slohový postup.

Podobné problémy může přinášet i téma, které připadá pisateli příliš obtížné a intelektuálně nezvládnutelné. K pocitu náročnosti může přispět i časové omezení psaní textu.

Při práci ve skupině se může objevit blokáda v reakci na kritiku textu. Autor nepochopením či kritikou může ztratit motivaci pro další psaní. Tento odpor může zůstat v podprahové rovině. Na tuto situaci je nutné být připraven a stanovit si pravidla kritiky, jak jejího vyslovování, tak jejího přijímání. Nápomocná může být i následná společná reflexe a diskuze.

Přehled zde zmíněných i dalších blokád a možnosti jejich řešení přináší následující tabulka. (Fišer, 2001, s. 53-54)

Problém – příčina blokády:	Odstranění blokády:
1. Nevhodné téma	1. Vybrat jiné, přiměřené téma
2. Neatraktivnost či trivialita tématu (pocit, že námaha nebude odpovídat zisku individua)	2. Vybrat jiné, náročnější téma nebo vysvětlit význam a přínos tématu již vybraného.
3. Neznalost tématu, resp. kritérií (žánru)	3. Vybrat přiměřené téma nebo dodat věcné informace o tématu.
4. Nesrozumitelné zadání práce	4. Precizněji zadat téma, cíl a podmínky práce.
5. Nevhodné podmínky práce	5. Stanovit podmínky práce na základě dohody s účastníky kurzu (místo, dobu, interval, způsob zpracování a prezentace výsledku)
6. Špatné návyky při psaní pod vlivem dřívější výuky	6. Poukázat na možné příčiny vzniku blokád a psát v jiné, tj. příznivější atmosféře
7. Nová tvůrčí metoda	7. Zbavit se stresu a v uvolnění opakovaně cvičit novou metodu bez důrazu na konečný výstup
8. Citové rozrušení	8. Přerušit práci dokud nedosáhneme zklidnění k psaní
9. Únava, indispozice	9. Přerušit práci a odpočinout si (autogenní trénink, aktivní odpočinek aj.)
10. Nepřiměřená kritika, resp. strach z neúspěchu, z odmítnutí, z nepochopení	10. Stanovit pravidla prezentace a hodnocení textu ve skupině, konstruktivně diskutovat o reakci veřejnosti na text autora
11. Neschopnost kooperace, práce v kolektivu	11. Odhalit pravé příčiny nespolupráce, nabídnout jiné způsoby spolupráce
12. Neznalost metod k odstraňování blokád	12. Seznámit účastníky s možnými příčinami a s metodami jejich odstraňování

Specifické potřeby mají začínající spisovatelé. Jejich první blokáda schopnosti psát, může být odstraněna napsáním textu právě na toto téma, na téma neschopnosti psát.

Stejně jako i jiné činnosti je nutné tvůrčí psaní rozvíjet postupně. I zde je důležitou součástí nácvik psaní. Začátky mohou být v deníkovém psaní. Zde je autor nucen zaznamenávat své myšlenkové pochody písemně a tím si procvičuje formulaci myšlenek. Zároveň se autor zbavuje strachu z psaného textu. (Fišer, 2001, s. 50-54)

4.2.4 Techniky psaní

Techniky psaní nám podávají „návody" na psaní různých typů textů. Je samozřejmé, že k psaní odborného textu je třeba více logického myšlení a pamětních schopností než při psaní textu uměleckého, kde je důraz kladen na tvořivostní stránku.

Techniky lze dělit různými způsoby, zde budou děleny podle cíle, účelu, ke kterému směřují. Vzhledem k tématu práce zde budou popsány techniky z oblasti literárního psaní a z oblasti psaní používaného didaktiky, které jsou využitelné ve výuce na prvním stupni základních škol.

Volné asociace – je technika s psychoanalytickým charakterem. Je založena na volném psaní, kdy text není cenzurován. Základem je psát ve stejném tempu veškeré myšlenky, které autorovi probíhají hlavou. V této technice je možné narazit na některé podvědomé problémy. Ve chvíli, kdy se tak stane, je vhodné přestat psát, soustředit se na pozitivní zážitky a pokračovat v psaní na jiné téma.

Automatické psaní – je technika, která se často používá před začátkem vlastního psaní. Autor píše volné asociace bez jakékoli, byť i vlastní, cenzury. Pomocí této techniky se mohou odstranit momentální bloky. Také aktivizuje slovní zásobu. Je možné ji použít bez zadání, ale i se zadáním tématu.

Řízené asociace, clustering – je technika podobná již zmíněné metodě myšlenkových map. Jádrem je zadané slovo či slovní spojení zapsané do středu papíru v kroužku. Z něho vystupují další ramena asociací. V další fázi si autor

vybere výchozí obraz své clustru, na který tvoří text. Text tak vzniká na základě jednoho slovního spojení a zopakováním první myšlenky, či věty, na konci textu, se cyklicky opět k této myšlence vrací. Na jednu mapu může vzniknout více těchto krátkých textů, které dohromady mohou tvořit umělecký celek.

Techniky koláže – spojují výtvarnou a textovou činnost. Jejich základem je dadaistické pojetí textu. Jednou z možností je náhodný výběr a řazení slov z již vzniklého textu do textu nového. Jako zdroje textů lze použít texty samotného autora, texty autorů jiných, novinové články, reklamní hesla, slangové výrazy apod.

Technika přestavby textu – je založena na neutrální zprávě, na kterou jsou vytvářeny různé žánrové variace. Také je možné využít postupy mířící k jinému adresátovi., než byl původní text. Tak mohou vznikat přepracované texty například pro děti a mládež.

Techniky reprodukční – reprodukční práce chápe Čechová jako krok k psaní prací produkčních. I tak můžeme dělit práce reprodukční na dvě podoby, reprodukci věrnou a zkrácenou. Věrná reprodukce má za cíl plně přetlumočit všechny myšlenky daného textu. Zkrácená reprodukce se soustředí pouze na součásti textu nezbytné pro pochopení obsahu.

Techniky produkční – Čechová zdůrazňuje, že samotné produkční techniky nejsou vhodné pro všechny typy žáků. Vyžadují totiž již nadání. Proto vznikají spíše texty imitační, které zahrnují texty reprodukční i produkční.

Hry v psaní – při práci s žáky je běžné propojovat vzdělávací cíle s hrou. Nejinak tomu je i ve tvůrčím psaní. Žákům je představen hypotetický problém, který mohou řešit bez psychického tlaku. Jako hry je možné používat přestavby textu, hádanky nonsensovou poezii a jiné. (Fišer, 2001, s. 55-65)

4.3 Proces psaní tvůrčího textu

Uvedené techniky mohou být použity v rámci jednotlivých kroků procesu psaní. Ten je možné rozdělit do pěti fází, kterými jsou příprava, psaní konceptu, revidování, korektura a publikace.

4.3.1 Příprava

Přípravná část dle Klimoviče (Klimovič, 2010) obsahuje Fišerovo hledání nápadů a stimulaci. Je to fáze, kdy dochází ke sběru myšlenek, ať už formou deníku, záznamů, imaginárních rozhovorů a podobně.

Autorův záměr o budoucí text vzniká až ve chvíli, kdy si vytvoří přesnou představu o budoucím textu. Dostatečnou stimulací může být text, ale někdy je k napsání textu potřeba i jiných stimulů. Ty byly již popsány v kapitole 4.2.2 Stimulace.

Klimovič klade důraz také na správné vytvoření tématu pro psaní. Základem je přiměřenost s ohledem na úroveň pisatelů, dojem, že pisatel text dokáže zpracovat, zohlednění autorových spisovatelských dovedností, vyvolání pozitivních emocí a nepřekračování hranic slušnosti.

Samotné téma se generuje ve chvíli, kdy se pisatel vědomě rozhodne tvořit a má ujasněnou formální i obsahovou stránku textu. Začínajícím autorům může tedy pomoci, že mají vymezené téma, ale i žánr textu. (Klimovič, 2010, s. 36-37)

4.3.2 Psaní konceptu

Další fází je zachycení hlavních myšlenek psanou formou. Téma, které si autor ujasnil v přípravné fázi si nyní zapisuje na papír.

Tato fáze je velmi náročná na autorovo soustředění. Ačkoli nevyžaduje dodržování slohového útvaru či gramatiky, jejím základem je cílená soustředěnost na text, která by neměla být přerušována.

Autor má zde za úkol zachytit všechny myšlenky a nápady týkajících se tématu. Má neustále na paměti, že tato verze je první a bude s ní dále pracováno. Tento koncept není obvykle publikován. Výjimku tvoří situace, kdy je koncept psán se záměrem, že bude hodnocen diváky, aby došlo ke zlepšení celého textu. (Klimovič, 2010, s. 37-38)

4.3.3 Revidování

Revidování je fáze, kdy autor opětovně zasahuje do napsaného textu se záměrem jeho zlepšení. V této fázi je hlavním cílem nacházet co nejlepší shodu mezi obsahem a formou. Můžeme tedy napsat, že se zde hledá rovnováha mezi tím, co chce autor napsat a mezi tím, jak to napíše.

Ve chvíli, kdy je autor v této fázi dostatečně precizní, získává jeho text další kvality. Cílem je posouzení slabých míst a jejich následná náprava. Tím se tříbí i autorovi pisatelské dovednosti.(Klimovič, 2010, s. 38)

4.3.4 Korektura

Ve chvíli, kdy spisovatel uvažuje o publikaci svého textu, je na místě udělat jeho korekturu. Korekturu se autor musí naučit. K tomu je třeba, aby splnil tři základní požadavky. Těmi jsou:

- autorův zájem o respektování jazykových norem,
- schopnost uvědomovat si své chyby
- umět své chyby opravit.

Zde je třeba upozornit na rozdíly mezi korekturou dospělého jedince korekturou dítěte. Nelze očekávat, že žákovský literární produkt bude jazykově korektní dříve než ve fázi korektury. Také není vhodné očekávat, že žák dokáže opravit všechny své gramatické chyby. (Klimovič, 2010, s. 38-39)

4.3.5 Publikace

Psaní není možné charakterizovat jako lineární činnost. Naopak. Je zcela obvyklé, že v jednotlivých fázích procesu se autor nachází vícekrát.

Před samotnou publikací, která je vrcholným momentem tvůrčího psaní a také motivací autora, je třeba text několikrát projít. Zkušení autoři procházejí jednotlivými fázemi daleko plynuleji než autoři začínající, ale obě skupiny se pravděpodobně několikrát vrací k jednotlivým fázím procesu, ať už se jedná o celkový návrat až na začátek nebo postupné jednotlivé kroky zpět.

Celý proces psaní rozdělený do těchto fází může pozitivně ovlivnit pohled autora na psaní jako takové. Je to způsobeno tím, že tento postup respektuje psychické procesy jednotlivce. (Klimovič, 2010, s. 39-40)

5 Mapování úrovně tvůrčího psaní a jeho rozvoj

Otázka, kterou si klade Klimovič (Klimovič, 2010) je, zda je možné tvůrčí psaní považovat za rozvojový program. Zde se totiž opírá o Hlavsu, který tvrdí, že základem výchovy tvořivosti jsou rozvojové programy.

Program tvůrčího psaní, na rozdíl od didaktiky slohové výchovy, klade důraz zejména na osobitý písemný projev jedince. Zároveň je nutné při tvorbě rozvojového programu mít na paměti strategii vedoucí k předem určenému cíli. (Klimovič, 2010, s. 47-48)

V následujících kapitolách se práce opět vrací k tvořivosti, tentokrát z pohledu mapování úrovně žáků v oblasti tvořivosti a jejímu rozvoji. Uvádí některé rozvojové programy v oblasti tvořivosti ale i tvůrčího psaní. Navrací se k podmínkám rozvoje kreativity a bariérám, které rozvoj omezují.

5.1 Podmínky pro rozvor tvořivosti

Před tím, než začneme rozvíjet tvořivost, je nutné si uvědomit, že každý píšící člověk potřebuje ke svému psaní jiné impulsy a podmínky. Mohli bychom je dělit dle různých kritérií na různé skupiny, je ale nutné zdůraznit, že žádné z těchto skupin nepojme všech sto procent spisovatelů.

Uklidňující je myšlenka, že tvůrčí psaní není pouze jednostranně orientované. Proto by nemělo docházet k tomu, že některá ze skupin nebude mít žádné možnosti rozvoje.

I přesto je ale nutné zdůraznit, že se lektor či učitel nesmí orientovat pouze na jeden typ psaní. Naopak je vhodné zařazovat různé metody a techniky, které by mohly pomoci co největšímu počtu pisatelů. (Nekuda, 2013, s. 44-49)

Základní podmínky pro rozvoj tvořivosti lze rozdělit na podmínky objektivní a podmínky subjektivní. Objektivní podmínky jsou závislé na osobnosti učitele. V současné době je na učitele kladen nárok ještě z hlediska kreativity. Jeho úkolem je přinášet nové kreativní přístupy. V závislosti na osobnosti učitele je možné vyjmenovat několik podmínek:

- **Příjemné prostředí** se opírá o potřebu vytvořit pro žáky bezhlučné prostředí podporující soustředěnost a vizuálně příjemné prostředí.
- **Dobrý vztah mezi vyučujícím a žáky** je podmíněn jeho přístupem k výuce. Autoritářský učitel obvykle neumožňuje žákům dostatečný rozvoj v oblasti kreativity.

- **Motivace žáků** je prvním krokem k tvůrčí činnosti.
- **Respektování osobnosti žáka** vede k poznání podmínek potřebných pro rozvoj jednotlivce a k možnosti volby.
- **Rozvíjení zvědavosti** je umožněno ve chvíli, kdy učitel věnuje dostatek pozornosti a času na zodpovídání dotazů žáků.
- **Atmosféra beze strachu** vyžaduje, aby se žák ve třídě cítil v bezpečí.
- **Rozvíjení ochoty riskovat** je nutné z toho důvodu, že pro tvůrčí činnost je obvykle nutné přijít s novým, někdy i riskantním, nápadem.
- **Spravedlivé hodnocení** je nutnou součástí výuky. Vždy je třeba, aby žák přesně věděl, za co je hodnocen a podle jakých kritérií. Pokud nebudou tato pravidla dodržena, pěstuje se v žácích pocit nejistoty.
- **Podpora tvořivých žáků** ukládá, aby učitel podporoval tvořivé žáky. Je ovšem nutné nepřiživovat zbytečně vysoké sebevědomí.

Subjektivní podmínky jsou zcela závislé na osobnosti žáka. Patří mezi ně:

- **Vnímání**, které klade na učitele nárok učit žáky vnímat věci nově, netradičně. Také je nutná podpora učitele vedoucího žáky k aktivnímu a důslednému vnímání.
- *„**Pozorování** je záměrné, cílevědomé a plánované vnímání věcí a vjemů“*(Pecina, 2008, s. 29) Je to vnímání, které je zaměřené na určitý jev. Snahou učitele posléze je, aby žák tento jev zkoumal co nejdetailněji se snahou dokonale ho poznat.
- **Všímavost** zaznamenává zdánlivě nenápadné a nepodstatné maličkosti.

- **Obrazotvornost** můžeme charakterizovat jako schopnost člověka vyvolávat získané vjemy a za pomoci psychické aktivity je přetvářet do představ, se kterými se jedinec ve skutečnosti nesetkal. Z hlediska tvořivé obrazotvornosti je nutné tvořit nové představy nevycházející z popisu. (Pecina, 2008, s. 27-30)

5.1.1 Bariéry

Překážky, které se staví do cesty tvůrčímu jednání, můžeme nazývat bariéry nebo bloky. Tyto bloky můžeme dělit do tří skupin.

„Překážky rozvoje kreativních schopností,

překážky bránící kreativitě jako procesu,

překážky ovlivňující kreativitu jako postoj.“ (Žák, 2004, s. 48)

Podobně jako u bloků při tvůrčím psaní i při odstraňování bariér jakéhokoli tvůrčího procesu platí určitá pravidla. Prvním z nich je, že je třeba poznat a pojmenovat bloky, zjistit jejich příčiny. Jakmile zjistíme, co je jejich příčinou, je dalším úkolem aktivně zapracovat na jejich odstranění. Třetí fází poté je zamezit opětovnému objevení se daných bariér.(Žák, 2004, s. 48-49)

Bariéry můžeme dělit i jiným způsobem. A to dle příčiny vzniku. Dělíme je do šesti kategorií. První z nich jsou bariéry, které jsou dány osobnostními zvláštnostmi. Ty můžeme pozorovat například v situacích, kdy je člověk příliš nerozhodný. Dále může kreativitě bránit velký konzervatismus jedince. Nejedná se ovšem pouze o psychické stavy. Ve tvůrčím jednání nám může bránit i fyzická kondice, únava či nedostatek spánku nebo nemoc.

Druhou kategorií jsou bariéry percepční související se způsobem vnímání externích informací. Jedná se zejména o způsob, jakým jedinec pracuje s informacemi. Bariérou může být neschopnost podívat se na informace z různých

úhlů pohledu, přesycení informacemi či donucení zvnějšku dívat se na informace určitým způsobem.

Myšlenkové bariéry jsou třetí kategorií. Ty se do jisté míry týkají i intelektu, ale také i způsobu myšlení a zpracování materiálu. Další bloky může způsobit příliš kritická povaha nebo nedostatečná motivace k experimentování. Pozitivně může působit napodobování dalších osob. To nás může přivést na jiné myšlenky, může nám to ukázat problematiku z jiného úhlu pohledu. Zároveň to ale může být i jednou z příčin bariéry. Velmi zásadní problematikou je držení se stereotypů, kdy se nám jednání a myšlení stává stereotypem a tak nevyužíváme celkový potenciál a možná efektivnější řešení.

Emoční a motivační bariéry jsou způsobeny negativními emocemi jako je například strach, nechuť, nedostatečná citlivost či představivost. Zásadní může být obava ze ztráty jistoty. To se pak odráží v tom, že jedince jedná rutinně a nemá touhu vytvářet kreativní řešení problémů.

Významným faktorem je také sociální prostředí a kultura, která může jedince negativně ovlivnit. Může se jednat například o dodržování tradic, které vede ke stereotypnímu jednání. Kulturně může jedince ovlivňovat i potřeba okolí držet se hierarchických postupů. Není tak možnost rozvíjet nová kreativní řešení.

Pro rozvoj tvořivosti je možné zapracovat na prevenci vzniku některých bariér. (Mikuláštík, 2010, s. 33-37)

5.2 Mapování úrovně tvořivosti

Zajímavým zjištěním při mapování tvořivosti bylo, že diagnostické testy a učitelé hodnotí tvořivost žáků rozdílně. Způsobeno to může být tím, že učitel je ovlivněn halo-efektem a tak nehodnotí žáky pouze dle jejich tvořivostních výkonů, ale i podle dalších okolností jako jsou například známky. Obecným

předpokladem učitelů je, že lépe známkově hodnocený žák bude i tvořivější. Pro zkoumání tvořivosti bylo vytvořeno velké množství objektivních nástrojů. (Lokšová, 1999, s.136)

Při diagnostikování kreativity se otevírá otázka, dle jakých kritérií bude tvořivost hodnocena. Základním hodnocení by mohlo být hodnocení na základě vytvoření kreativního produktu. Ačkoli existují různé přístupy a různé typy kritérií vhodných pro posuzování míry tvořivosti produktu, není žádný z nich zcela jednoznačný.

Testování tvořivosti lze provádět na základě osmi hlavních kategorií. Pro každou z nich jsou k dispozici různé nástroje. Pro rozsah této práce bude dostačující jejich výpis.

Testy divergentního a konvergentního myšlení, ke kterým je možné použít například Guilfordovy testy, které zkoumají fluenci, flexibilitu, originalitu, redefinici, senzitivitu a elaboraci.

Postojové dotazníky zjišťující, zda se respondent věnuje ve svém čase tvůrčím aktivitám.

Osobnostní dotazníky, které mají za úkol zkoumat osobnostní vlastnosti jedince. K nim se například řadí dotazník What Kind of Person are you?

Zjišťování rodinné historie, které je důležité zejména z hlediska toho, že děti vyrůstající v podnětném prostředí jsou obvykle tvořivější.

Posouzení osoby učitelem či jiným supervizorem, kteří mají obvykle možnost pozorovat subjekt dlouhodobě a tak sledovat jeho vývoj.

Hodnocení produktů, které může probíhat formou konsensuální metody doporučované Amabielovou.

Ocenění a výjimečné výkony jsou posuzovány častěji. Obvykle se za kreativnější osobu považuje osoba výjimečná. Není však možné dle tohoto kritéria posuzovat tvořivost izolovaně, protože výsledky takového šetření mohou být zkreslené.

Zprávy o vlastních tvůrčích aktivitách jsou nejpřímější cestou ke zjištění tvořivosti, na které se podílí zkoumaný subjekt. Jeho úkolem je podat zprávu o svých tvůrčích aktivitách a jejích výsledcích. Jednou ze zde použitelných metod je metoda Můj tvůrčí čin.

A další zde neuváděné metody zjišťování tvořivosti. (Szobiová, 2004, s. 180-212)

5.3 Programy pro rozvoj tvořivosti

Ve světě bylo vytvořeno mnoho programů na rozvoj tvořivosti. Nejčastěji pracují s metodami brainstormingu, s úlohami rozvíjejícími divergentní myšlení, tvořivé řešení problémů a podobně.

Celkové výsledky potvrzují, že rozvoj tvořivosti za pomoci uceleného programu je možný. Takový program by měl být souborem uspořádaných metod a prostředků se záměrným cílem dosáhnout pokroku v tvůrčí výchově. (Lokšová, 2003, s. 140-142)

5.3.1 CORT – nástroj pro rozvoj tvořivosti

Řadu nástrojů, které jsou využitelné v běžné výuce, poskytuje rozvojový program CORT, jehož autorem je Edward de Bono. Tento program staví na myšlence, že tvořivé myšlení se stejně jako každý jiný druh myšlení dá rozvíjet. A to konkrétně v podobě trvalého myšlenkového úsilí.

CORT přináší sedm strategií, jak úspěšně rozvíjet divergentní myšlení. Přesto, že původní označení jednotlivých strategií je uvedeno v anglických zkratkách, tato práce používá české překlady značek.

UVČ – Uvaž všechny činitele je nástroj, který pomáhá žákům rozšířit záběr jejich pozornosti. Žáci se snaží vnímat co největší okruh různých okolností dané situace. Stejně jako všechny ostatní strategie je nutné tuto používat pravidelně. Pokud se užívá ve výuce pravidelně, stává se jakýmsi myšlenkovým rámcem.

Tento nástroj nepomáhá pouze v rozvoji tvořivosti, ale je vhodný i při uskutečňování různých rozhodnutí. Ukáže nám totiž, že je třeba počkat se závěrem do chvíle, kdy známe všechny činitele.

CJN – Co je nejdůležitější je nástroj na určování priorit. Při velkém množství různých činitelů, které ovlivňují situaci je třeba si určit, který je nejdůležitější. K tomu pomáhá CJN, díky tomuto nástroji si dokážeme sestavit žebříček priorit jednotlivých činitelů.

Ve výukových situacích lze tuto strategii využít velmi často. Žáci je použijí v situacích, které vyžadují plánování, analýzu nebo hodnocení. Jako příklad je možné uvést rozhodnutí o uzavření manželství Romea a Julie. Nejprve žáci použijí nástroj UVČ a dále postupují výběrem nejdůležitějšího faktoru, který ovlivnil jejich rozhodnutí, pomocí nástroje CJN.

VNZ – Výhody, nevýhody, zajímavosti je strategie, která nás učí zaměřit pozornost na jednotlivé stránky situace. Před každým rozhodnutím je třeba se podívat na všechny výhody, nevýhody a zajímavosti, které situace nabízí. Výhody jsou kladné stránky řešení, nevýhody záporné a zajímavosti ty, o kterých nelze rozhodnout jako o výhodě či nevýhodě.

Tento nástroj používáme vždy, když potřebujeme rozhodnout o jakékoli situaci či posoudit výsledek. Můžeme ji použít na posouzení obrazů, předmětů ale i textů.

NAD – Následky a důsledky ukazuje situaci z hlediska její efektivity pro budoucnost. Všechna rozhodnutí a řešení situací mají nějaké následky a důsledky a o těch je třeba přemýšlet předem.

Děti jsou spíše sebestředné. Jejich hlavním zájmem je jejich vlastní osobnost a náhled do budoucnosti je nemyslitelný. Ke zlepšení vhledu do budoucnosti je vhodný nástroj NAD. Kromě odhadu samotných následků je vhodné se zaměřit i na rizika, která by mohla zvrátit naše předpovědi a změnit tak vývoj situace.

Pro rozvoj divergentního myšlení je tato technika vhodná jako výchozí krok k vytváření fantazií o obraze, textu a jiných. Nad dílem si pokládáme otázku: „Co by mohlo být dál?“ Zajímá nás ovšem nejen budoucí příběh, ale i návrhy obsahující minulost.

ZAC – Záměry a cíle nám pomáhají určovat si důvody našeho jednání. Pomáhá nám v tom, že objasňuje účel našeho myšlení. Ve školní výuce vykonávají žáci mnoho činností, ke kterým neznají cíle. Dle této techniky je nutné je znát.

AMV – Alternativy, možnosti, volby nám umožňují hledat nové směry postupu. Zvlášť u dětí je vhodné tuto strategii rozvíjet, protože děti často vidí pouze jednu možnou alternativu, kterou považují za správnou. Ve chvíli, kdy žákům ukážeme, že mají vždy volbu, dokáží hledat různá řešení. Pokud se některé neosvědčí, vyzkouší jiné.

Nejtěžší je nalézt různé alternativy u rutinních situací. Ve chvílích, kdy děláme věci bezmyšlenkovitě, je vhodné se zastavit a zapřemýšlet nad jinými alternativami, nad jinými způsoby práce, nad jiným řešením. Vždy je ovšem třeba znát účel každé z alternativ.

JMH – Jiná možná hlediska vyžaduje velmi dobré sociální dovednosti. Proto je často pro děti téměř nemožná a pro dospělé nesnadná. Základem této strategie je vcítění se do druhé osoby a vidění reality z jejího úhlu pohledu.

Zvláště vhodné je použít tento nástroj ve chvíli, kdy je třeba vyřešit konflikt či nějaký spor.

CORT jako soubor několika na sebe navazujících nástrojů nám ukazuje, jakým způsobem je možné myslet. Všechny zde zmíněné strategie vedou k rozvoji tvořivosti a divergentního myšlení. To pak nejen žákům pomáhá v každodenních školních i životních situacích. (Fisher, 2004, s. 90-103)

5.3.2 Program tvořivosti – Szobiová

Eva Szobiová navrhuje program, který má za úkol rozvíjet tvořivost. Tento program je rozdělený do 10 lekcí, které jsou ještě rozděleny do sta dílčích úkolů.

V průběhů plnění úkolů se účastník o sobě dozví, jaké vlastnosti má, které vlastnosti mu pomáhají v tvůrčím rozvoji, které vlastnosti brzdí jeho osobností rozvoj. Již na začátku upozorňuje, že nevytváří řešení problémů, ale poukazuje na způsob, kterým se dá o problémech přemýšlet.

Zde bude uveden zkrácený popis první lekce a jednotlivých úkolů. Dále jsou zde uvedeny komentáře Szobiové k této lekci. Dále jsou v textu uvedeny závěrečné poznámky ke každé z lekcí. Výpis všech úkolů všech lekcí je nad rámec této práce.

- **Lekce 1 – úkoly 1-12**
    - Úkol 1 – představte si setkání neznámých lidí, se kterými musíte spolupracovat. Co v tu chvíli prožíváte?

- Úkol 2 – představte si, že jste cizí osobou, zkuste si představit její preference, životní situaci, …. Vyhodnocením správných odpovědí získáte výši své intuice.

- Úkol 3 – nakreslete fantazijní zvíře, zvíře žijící na jiné planetě. Zkuste ho pojmenovat a popište ho. Zapojte svou fantazii, bláznivé nápady jsou vítány. Porovnej své nápady s ostatními.

- Úkol 4 – Představte si, že objevíte tajnou místnost plnou záhadných věcí. Jaké věci si představujete?

Ve všech předchozích úlohách je třeba aktivizovat pozornost. Szobiová (Szobiová, 2004) charakterizuje pozornost jako pozastavení se nad děním v okolí. Pokud budeme vědomě soustředit pozornost na maličkosti kolem sebe, všimneme si i běžných věcí a zajímavých maličkostí.

- Úkol 5 – Poslechněte si příběh a následně odpovězte na otázku z textu.

- Úkol 6 – Představte si odpadkový koš, jak přesně ho používáte a co všechno by se na něm dalo zlepšit. Označte si nápad nejlepší. V kolektivu nápady sdílejte.

- Úkol 7 – proveďte přesný pohyb při jídle, řízení, zlézání lešení. Napište jméno toho, komu se nejlépe dařilo.

- Úkol 8 – Napište k vtipnému obrázku vtipné postřehy. Napište krátký příběh. Vzájemně si příběhy přečtěte.

- Úkol 9 – Po přečtení příběhu napište jeho závěr. Následně si vzájemně příběhy přečtěte a vyberte ten nejlepší.

- Úkol 10 – Poslechněte si skladbu, vnímejte své pocity z ní a ty zakreslete. Následně ohodnoťte práce ostatních.

- Úkol 11 – Jeden má v kruhu zavázané oči, jeden z kruhu položí změněným hlasem otázku: Kdo je tento hlas?. Pokud hráč uprostřed odpoví správně, mění si s pokládajícím role.
- Úkol 12 – vymyslete co nejvíc použití slupky od ořechu.

Po první lekci si účastníci mají uvědomit, že je potřeba se na danou věc dokázat soustředit. A dále je důležité nalézat více řešení různých situací.

Ve druhé lekci je nutné zaměřit pozornost na maličkosti a detaily. Také je zde upozornění na únavu a stres. Szobiová navrhuje možnost uvolnění napětí. A poukazuje na to, že pokud jsme uvolnění, dokážeme pracovat efektivněji.

V závěrečné kapitole potom následují praktické rady týkající se tvořivosti. A uvádí deset tipů pro uplatňování tvořivosti. Patří sem následující:

1. Zachytávat své nápady kdekoli mě napadnou.
2. Otevřeně přijímat nápady.
3. Problém definovat více způsoby.
4. Hledat řešení problémů ve více oblastech.
5. Rozvíjet své tvořivostní návyky.
6. Oddělovat tvořivé myšlenky od hodnocení.
7. Nápady posuzovat nejprve skrze silné a dobré stránky.
8. Nalézat neobvyklá řešení problémů.
9. Všichni lidé jsou tvořiví. Ale tvořivost vyžaduje praxi.
10. Každý problém může něco naučit.

Tvořivost není výsadou nadaných lidí, máme ji v sobě všichni a může nám přinášet pozitivní zážitky a tím nás činit šťastnějšími. (Szobiová, 2004, s. 286-341)

5.3.3 Kreativní rozvojový program s využitím technik tvůrčího psaní – Klimovič

Klimovič (Klimovič, 2008) zavádí roční rozvojový program, který v průběhu let 2007 a 2008 ověřuje. Celý program je rozdělený do čtyřech etap. V první etapě rozvíjí individuální styl psaní, asociace a osobnostní rozvoj. Druhá si klade za cíl rozvoj fluence myšlení skrze hry se slovy, třetí rozvíjí myšlenkovou a textovou flexibilitu a konečná fáze je věnována rozvíjení originality prostřednictvím technik tvůrčího psaní. Experiment byl ověřen na žácích prvního stupně.

Vstupní a výstupní test, který byl součástí srovnávání výsledků žáků a jejich postojů a hodnot ohledně psaní, se skládá ze dvou hlavních částí. V první části je zkoumán vztah dítěte k psaní. Autor se zajímá o důvody, které žáky vedou k psaní, zajímá ho jejich vlastní sebehodnocení děl. Další zájem je směřován k obvyklému žánru jejich děl.

Ve druhé části potom zkoumá dovednosti dětí na poli tvořivosti a verbální produkce. Klade žákům úkoly typu:

- Napiš co nejvíce slov, začínajících na…
- Napiš co nejvíc slov významově podobných k…
- Vytvoř co nejvíce vět o čtyřech slovech začínajících na písmena …
- Napiš, jak jinak by se daly využít tyto předměty …
- Napiš název k textu …
- Napiš příběh o obrázku.

Výstupní test je potom typově zcela shodný s textem vstupním. Pouze jsou zadána jiná písmena, obrázky, texty, na která mají žáci úkoly plnit.

Každá z lekcí je rozdělena do několika částí vždy zaměřených na jedno téma. V průběhu každé lekce si žáci vyzkouší některou z technik tvůrčího psaní.

Klimovič ve svém programu uvádí vlastní test kreativity. Ve výsledcích je patrné, že svým rozvojovým programem dokázal ověřit účinnost na flexibilitu myšlení dětí. Jak sám prohlašuje, při menších úpravách by tento program mohl být východiskem pro rozvoj kreativity cílený na konkrétní skupinu žáků či konkrétní problém. Také zde uvedené testy by mohly pomoci při diagnostice schopností dětí na konci 3. ročníku základní školy. (Klimovič, 2008, s. 154-156)

III. Rozvojový program tvůrčího psaní ve čtvrtých třídách základních škol

1 Hlavní východiska navrženého rozvojového programu

Rozvojový program tvůrčího psaní provedený ve čtvrtých třídách základních škol, je inspirovaný Klimovičovým (Klimovič, 2008) programem, který vytváří roční program na rozvoj kreativity a následně ho pomocí experimentu ověřuje.

Zde navržený rozvojový program bude také složen ze dvou testů, konkrétně pretestu a posttestu, které si jsou velmi podobné svým složením i materiály, ze kterých vychází. Dále je na základě dotazníků provedeno zkoumání, zda se v průběhu programu změnil postoj dětí k psaní. Dotazník v závěru programu je totožný s dotazníkem použitým v začátku programu.

Celý rozvojový program je složen ze 4 lekcí, které rozvíjejí verbální a textuální kreativitu jednotlivých žáků. Vzhledem k možnostem této práce, je rozvojový program proveden ve dvou běžných třídách, kdy jedna z nich je experimentální a druhá kontrolní.

Výsledky jsou poté znázorněny v tabulkách a grafech, ze kterých jsou interpretována data do podoby slovních závěrů o účinnosti navrženého programu.

Je vhodné zde vyzdvihnou i pomoc třídních učitelek, které komentovaly charakteristiky celkových tří, ale i vybraných pozorovaných jednotlivců.

1.1 Charakteristika pozorovaných tříd a jednotlivých pozorovaných žáků – vstupní informace

Pro ověřené účinnosti navrženého rozvojového programu byly vybrány dvě třídy. Obě se nacházejí v okrajových částech většího města. Chodí do nich obvykle místní žáci. Třídy čítají počet žáků mezi dvaceti až dvaceti pěti jedinci.

Z důvodů dodržení anonymity dětí a škol nejsou uváděny názvy institucí a jednotlivá jména jsou změněna.

1.1.1 Charakteristika jednotlivých tříd

Ve třídě, ze které pochází experimentální vzorek žáků, se nachází 24 jedinců. Třídu je možné charakterizovat jako harmonický kolektiv, se kterým je průběžně pracováno ve smyslu zlepšení klimatu třídy. Ze skupiny v současné době vybočují pouze dvě dívky. Vzhledem k tomu, že ani jedna z nich nebyla vybrána jako objekt pozorování, není relevantní v této práci tuto situaci dále rozebírat.

V rámci pisatelských dovedností je třída průběžně připravována na písemné vyjadřování formou volných psaní na zadané téma. Tato volná psaní probíhají zhruba v intervalech jednou za týden. Žáci zde mají možnost vyjádřit volně své vlastní myšlenky, hodnoty a postoje, které se k určitému tématu váží.

Tento kolektiv vede v rámci českého jazyka jejich třídní učitelka, která má tak možnost plně zasáhnout do rozvoje komunikace jednotlivých žáků.

V kontrolní skupině žáků se nachází 21 jedinců. I v této třídě jsou nastaveny harmonické vztahy. Škola je vedena spíše rodinným způsobem a tak mají žáci větší možnost interakce spolu navzájem, ale i s jednotlivými vyučujícími.

V rámci českého jazyka se skupinou pracuje jejich třídní vyučující. Žáci tak mají volnost vyjadřování a možnost plně se rozvíjet v oblasti komunikace slovní i písemné.

1.1.2 Charakteristika jednotlivých žáků

V každé skupině žáků byly vybrány čtyři subjekty. Ty byly vybírány náhodně na základě kvality napsaných pretestů. Práce těchto žáků budou posuzovány konsensuální metodou, která by měla ověřit platnost rozvojového programu.

- Žák č. 1 – Milan
    - Milan je žák, který přišel do třídního kolektivu v letošním školním roce. I přesto se s ostatními velmi dobře sžil. Je spíš introvertní a zdánlivě chladný. V rámci českého jazyka nedělá příliš gramatických chyb. Jeho pracovní tempo je spíše pomalejší, za to svou práci odvede velmi pečlivě.
- Žák č. 2 – Kristýna
    - Kristýna je velmi citlivá dívka. V kolektivu je přijímána, ale stojí spíše na okraji. Kolem sebe shromažďuje spíše pár dobrých přátel než velké množství běžnějších známostí. Lépe se cítí ve společnosti dospělých. Její projev je ovlivněn četbou knih. V rámci volného času se zaměřuje na zpracování památníčku a svého deníčku.
- Žák č. 3 – Julie
    - Julie je spíše tichá dívka, která potřebuje velmi často ujištění o správnosti svého řešení. To indikuje spíše nižší sebevědomí. Proto při práci potřebuje povzbuzení a kladnou motivaci. V psaném projevu si je velmi nejistá. Nepíše příliš často a nemá potřebu své případné písemné práce sdílet s ostatními.

- Žák č. 4 – Aleš
    - Aleš je ve skupině spíše oblíbený. Je chytrý, zaměřený spíše na matematiku než český jazyk. Jeho projev není příliš kultivovaný, je spíše strohý. Zde je patrná jeho orientace na logické řešení problémů. Velmi špatně přesouvá pozornost na různá témata. V popředí jeho tvůrčích obvykle jedno téma po dlouhé časové období.
- Žák č. 5 – Nela
    - Nela se v běžné výuce projevuje velmi nejistě. V oblasti odpovědí nemá velké sebevědomí, což se projevuje tím, že odpovědi zakončuje zvednutím hlasu do otázky. V oblasti čtení a psaní nijak nevyniká. V poslední době se ve čtení zlepšuje, ale v písemném vyjadřování má rezervy. Jedním z jejích nešvarů je, že nerozděluje věty a tak se v písemném projevu stane, že celý text je napsán v jedné, dvou větách. Gramatická stránka ani úprava textu nejsou její silnou stránkou. Pravděpodobně se ve volném čase nezabývá žádnou z forem psaní.
- Žák č. 6 – Anna
    - Anna je spíše tichá introvertní osoba. V oblasti porozumění textu a psaní je spíše nad průměrem třídy. Ačkoli si dlouho fixuje gramatická pravidla, její projev je vždy souvislý a smysluplný. To se projevuje i na psaných textech. V oblasti volnočasového psaní si Anna píše deníček. Pravděpodobně to je pro ni jedna z mála možností, jak vyjádřit myšlenky o svém soukromí, které jinak v rámci třídy rozebírat nechce.
- Žák č. 7 – Eva
    - Eva má ráda psaní, což je vidět na její slovní zásobě, která je spíše bohatá. Ačkoli není zcela bezproblémová v oblasti českého jazyka,

největší chybovost má v gramatice. Nemá větší problémy při práci s textem, čte s porozuměním, což může mít vliv na její dobrý jazykový cit. V rámci domácího psaní se věnuje psaní čtenářského deníku, který ráda reflektuje s třídní učitelkou.

- Žák č. 8 – Marie
    - Marie je spíše slabá žákyně. Jejím největším omezením je nedostatečná vyjadřovací schopnost jak písemného, tak mluveného charakteru. Ačkoli dokáže vymyslet velmi zdařilé příběhy, její schopnosti ji omezují. Často se tak stává, že je její projev nesrozumitelný. I přes tento handicap je Marie snaživá a pečlivá s velmi pěkným grafomotorickým projevem.

1.2 Stanovení cílů rozvojového programu

V následujících kapitolách budou představeny cíle, které si klade rozvojový program. Oba cíle vychází z potřeby zjistit, zda soustavným působením na žáky v oblasti rozvoje jejich kreativity dojde k posunu v tvůrčím psaním. A zda posun tvůrčího psaní dokáže ovlivnit oblibu psaní u žáků.

Vzhledem k tomu, že podobný program proběhl v sousední Slovenské republice, je zde patrný jeho vliv i na tento program. Ačkoli se současná situace ve vzdělávání na Slovensku od české liší, obě republiky mají za sebe dlouhý jednotný kulturní a historický vývoj. Z tohoto hlediska je proto Slovenská republika jedním z nejvhodnějších možných inspiračních zdrojů pro práci v českém školství.

1.2.1 Cíl 1.: Rozvoj tvořivosti

Jedním ze dvou hlavních cílů rozvojového programu je zkoumat, zda se cíleným zásahem dosáhne zlepšení komunikačních schopností a rozvoje

kreativity a v důsledku toho následně k rozvoji tvůrčího psaní na úrovni divergentních operací.

Mohly bychom tedy cíle formulovat takto:

- Navržený rozvojový program rozvíjí kreativitu.
- Navržený rozvojový program zlepší písemné komunikační schopnosti žáků.

1.2.2 Cíl 2.: Rozvoj vztahu žáků k psaní

Druhým hlavním předmětem zkoumání je samotný vztah žáků k psanému projevu. Ten je ověřen pomocí dotazníků na začátku rozvojového programu a po ukončení rozvojového programu. Předpokladem je, že se zlepšením pisatelských dovedností, se zlepší sebedůvěra žáků v tomto oboru a to se následně projeví ve zlepšení vztahu k psaní.

Cíl je možné formulovat takto:

- Po absolvování rozvojového programu se zlepší vztah k psaní jednotlivých žáků.

1.3 Metody použité ve výzkumu

Vzhledem k počtu zkoumaných subjektů byly k tomu zvoleny i vhodné výzkumné metody. Byla zde zařazena metoda akčního výzkumu a metoda konsensuální. Bližší představení jednotlivých metod a zdůvodnění jejich použití bude uvedeno v následujících kapitolách.

1.3.1 Metoda akčního výzkumu

Metoda akčního výzkumu je jednou z metod výzkumu kvalitativního. Základem je, že výzkumník je součástí výzkumného procesu. Definic akčního

výzkumu je mnoho, všechny mají ale společných několik prvků. Kromě již zmíněné podmínky, že výzkumník je součástí procesu, je zde ještě několik dalších. Dále je třeba aby zkoumal sociální situaci a aby ji zkoumal s ohledem na budoucí zlepšení.

Tato metoda obsahuje několik kroků. Jimi jsou:

1) identifikace okruhu zájmů nebo problému,
2) sběr dat,
3) analýza dat, vytvoření hypotéz,
4) příprava akce,
5) uskutečnění akce,
6) sběr dat k monitorování změn,
7) analýza a zhodnocení.

Krok číslo jedna Identifikace okruhu zájmů nebo problému je možné charakterizovat jako hloubkovou zpětnou reflexi probíhající činnosti a nalezení problémy, který je nutné řešit.

Druhý krok Sběr dat vychází ze zkušenosti či materiálů souvisejících s daným problémem. Je třeba tato data sesbírat. Mezi metody použitelné během tohoto kroku patří pozorování, interview, sběr dokumentů a předmětů.

Třetím navazujícím krokem je Analýza dat, ze které se následně vytvoří hypotéza. Ta souvisí zejména s nastolením nových možností.

Příprava akce je krokem čtyři. Při formulování změn je třeba vytvořit teorie, které je nutné vyzkoušet v praxi. Jedná se o zkoumání našich a okolních názorů na daný problém a konečné formulování teze o dané problematice. Na vytvoření

teorie navazuje vytvoření plánu akce, který popíše jednotlivé kroky, cíle, hodnocení změn.

Krokem pět je Uskutečnění akce, které probíhá podle předem stanoveného plánu.

Poslední dvě části – Sběr dat k monitorování změn a analýza a zhodnocení – na sebe velmi těsně navazují a proto není třeba je od sebe oddělovat. Postup je takový, že jsou popsány situace po akci, které jsou následně slovně upřesněny a diskutovány. (McBride, 1995, s. 20-40)

Tato práce pracuje na základě akčního výzkumu. Nejprve bylo na základě zájmu autora práce vybráno téma, tedy rozvoj tvůrčího psaní, které bylo zkoumání v rámci pedagogických praxí. Pře sběru dat bylo zjištěno, že vyučující velmi často pracují se slohovou výchovou spíše klasickým způsobem a žáky vedou ke tvorbě textů založených na reprodukci a přesném slohovém postupu.

Byla tedy nastolena otázka, zda se dá vyučovat slohová výchova tvůrčím způsobem a zda je možné rozvíjet v žácích jejich osobní styl psaní.

O konkrétních cílech a požitých metodách se zmiňuje tato druhá část diplomové práce, můžeme tedy říci, že plánem akčního výzkumu jsou kapitoly: III.1.1, III.1.2 a III.1.3.

Doklad o uskutečnění akce je možné vidět v kapitolách následujících, tedy kapitolách zabývajích se popisem realizovaného program s číslem III.2.

Analýza a zhodnocení dat je patrná v kapitolách III.3.

1.3.2 Konsensuální metoda

Metoda konsensuálního rozhodování je založena na předpokladu, že všichni účastníci debaty mají svůj vlastní názor. Jakmile je pro skupinu nemožné

se dohodnout, vznikne potřeba vytvoření pravidla efektivního konsensu, které udává, že za názor všech se bude udávat názor méně přísné většiny. To tedy znamená, že po dvaceti minutách diskuzí rozhoduje názor 90 %, po čtyřiceti minutách diskuzí rozhoduje názor 70 % a po hodině stačí k rozhodnutí prostá většina.

Jedná se tak o konsensus do té míry, že se všichni účastníci shodli na podmínce, za které přestanou prosazovat individuální názor a přijmou názor většiny. (Plamínek, 2014, s. 196)

Lokšová (Lokšová, 2003) prosazuje pro hodnocení tvořivosti konsensuální metodu. Popisuje ji takto: *„Podstata konsensuálních metod hodnocení produktů tvořivosti spočívá v posuzování reálných tvůrčích výkonů v různých oblastech tvůrčí aktivity lidí nezávislými experty – v umění, v učení, ve vědě apod. – pomocí jednoduchých škál.“*(Lokšová, 2003, s. 33) Validita a reliabilita této metody byla potvrzena ve více než osmdesáti výzkumech. Své opodstatnění metoda hledá v takzvaném centrálním paradoxu tvořivosti, který říká, že člověk je lepším kritikem než tvůrcem.

Největšími překážkami pro použití této metody je míra subjektivity hodnotitelů. Proto je třeba věnovat pozornost několika podmínkám.

- Posuzovatelé by měli být seznámeni s danou oblastí činnosti. Měli by mít na kritéria tvořivosti shodný názor.
- Posuzovatelé hodnotí produkty nezávisle na sobě.
- Posuzovatelé hodnotí produkty vzhledem k průměrné úrovni členů skupiny.
- Každý posuzovatel hodnotí produkty v jiném pořadí.

Dle Amabielové je nutné akceptovat rozhodnutí nezávislých posuzovatelů jako validní a reliabilní. (Lokšová, 2003, s. 33-34)

Při průběhu hodnocení byli splněny všechny podmínky zde uvedené, pro korektní měření za pomoci konsensuální metody. Posuzovatelům byly předloženy nezávisle na sobě dopisy s informacemi a charakteristikami jednotlivých složek divergentních operací, dle kterých následně práce hodnotili. Texty jednotlivých žáků byli posuzovatelům předloženy vždy v rozdílném pořadí.

Všichni hodnotitelé se zabývají práci s dětmi nebo spisovatelstvím. Čímž je zajištěna jejich vysoká kvalifikace pro hodnocení žákovských produktů. Posuzovatelé se nebyli ve vzájemném kontaktu a tak nemohlo dojít k ovlivňování. Hodnocení autorkou této diplomové práce proběhlo vždy jako první a tím byla zajištěna tato podmínka i u tohoto hodnotitele.

Všichni posuzovatelé byli nuceni práce hodnotit s ohledem na průměrné výsledky většiny, neboť jim nebyly předloženy žádné výjimečné práce tohoto typu ze stejné věkové kategorie.

K ohodnocení dětských prací byly vyzváni čtyři hodnotitelé. Vybráni byli s ohledem na věkovou rozdílnost, ke které se váže i různá úroveň životních i profesních zkušeností. Také byli zvoleny z různých oborů a přesto s ohledem na téma práce a na věk testovaných žáků. Jedním z hodnotitelů je autorka textu, ostatní jsou v následujících odstavcích krátce představeni.

Nejmladší hodnotitelkou je Barbora Novotná, která v současné době studuje na Všeobecném gymnáziu Jeronýmova. V současné době se věnuje psaní literárních děl již čtyři roky. Ve svém okolí je v tomto oboru velmi uznávanou. Mezi její záliby patří historie, čtení a psaní. Vzhledem k podobnosti čtených a psaných žánrů, je možné říci, že Barboru velmi při psaní ovlivňuje právě četba.

Aktuálně navštěvuje literární klub v Krajské vědecké knihovně, kde si dále rozvíjí své literární a spisovatelské dovednosti.

Dalším hodnotitelem je Ivana Urbánková, momentálně v důchodu. Již od svého mládí se zabývala prací s dětmi. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Litoměřicích, konkrétně obor Učitelství na mateřských školách. Této práci se také celý život věnovala. Nejprve pracovala jako učitelka v mateřské škole, později od roku 1989 působila jako ředitelka mateřské školy. Následovala pozice vedoucí učitelky MŠ. V současné době se zabývá logopedií, pracuje jako logopedický asistent působící v oblasti Vedení logopedických náprav.

PhDr. Mgr. Jana Horáčková Ph.D. je třetím hodnotitelem žákovských textů. Na Filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci vystudovala psychologii, jako jednooborové studium. Následné doktorské studium absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V psychologické praxi působí již od sedm let. Momentálně pracuje s dětskou i dospělou klientelou v několika zdravotnických zařízeních v Praze.

Poslední zde představenou hodnotitelkou je Mgr. Hana Antonínová Hegerová, která pracuje se studenty v rámci hodin českého jazyka na víceletém gymnáziu v Liberci. Je absolventkou Filosofické fakulty Univerzity Karlovy. Od roku 2005 se zabývá lektorováním kurzů RWCT. V současné době ke zde napsaným činnostem pracuje ještě jako pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

2 Popis realizace rozvojového programu

Rozvojový program tvůrčího psaní na prvním stupni základní školy, který je inspirovaný pracemi doktora Martina Klimoviče, si klade dvě otázky. Zda se systematickým působením na skupinu žáků změní kvalita jejich výsledků

v tvůrčím písemném projevu a zda budou žáci reflektovat na začátku a na konci programu psaní jako činnost rozdílně.

Program, který je určený pro čtvrtý ročník základní školy probíhá v běžných výukových prostorách. Kromě pomůcek v této práci uvedených v přílohách je třeba zajistit běžné pomůcky žáků a třídy. Tedy psací potřeby, mazací či interaktivní tabuli k nim psací potřeby. Žáci pracují v běžných lavicích uspořádaných dle potřeb frontálně či do hnízd.

Jednotlivé lekce probíhají jednou týdně v rámci hodin českého jazyka. Program je uskutečněn v experimentální skupině. V kontrolní skupině je proveden pretest a posttest, které slouží jako měřítko normy.

V popisu jednotlivých lekcí je možné nalézt obecnou charakteristiku lekce vyjádřenou slovně. Následuje tabulka, kde jsou rozepsány jednotlivé kroky lekce tak, jak byly naplánovány. O možných odchylkách v průběhu je možné se dozvědět v následující reflexi. V rámci popisu jednotlivých lekcí je zohledněn Rámcový vzdělávací program. V tabulkách je uvedeno, jaké klíčové kompetence žáci během práce trénují, do které vzdělávací oblasti je možné lekci zařadit a jaké cíle z této oblasti žáci naplňují. V tabulce jsou také uvedeny pomůcky, které byly v rámci činnosti použity. Jednotlivé pracovní listy jsou očíslovány a přiloženy v závěru práce jako přílohy.

Dále je možné nalézt v rámci popisu jednotlivých lekcí i závěrečné reflexe. Ty jsou zde uvedeny pouze z hlediska průběhu činností v rámci celé třídy. O reakcích pozorovaných subjektů a konfrontacích s jejich vlastním sebehodnocením je možné se více dozvědět v následujících kapitolách. Konkrétně v kapitole 3.1 Charakteristika pozorovaných tříd a jednotlivých pozorovaných žáků – průběžné a výstupní informace.

2.1 Lekce 1 – Pretest – Co vypráví starý strom

Jako první lekce byl zvolen pretest, který má za úkol odhalit, na jaké úrovni se jednotliví žáci v psaní nacházejí. Po jednotlivých krocích děti za pomoci asociací tvoří příběh, který souvisí s tématem Co vypráví starý strom. V následující tabulce jsou popsány jednotlivé kroky při práci v této lekci.

Při reflexi této lekce bylo nutné uznat, že se některé z dětí více odchýlili od tématu. Zároveň je ale nutné podotknout, že přesné dodržení tématu nebylo cílem této hodiny. Cílem naopak bylo za pomoci asociací k obrázku stromu vytvořit text, který se tohoto tématu nutně týkat nemusel.

Pretest	**Co vypráví starý strom**	
Časová dotace:	45 minut	
Cíle:	Žák reflektuje fotografii a na základě asociací vytváří příběh.	
	Žák reflektuje nápady ostatních spolužáků.	
	Žák píše volné psaní na zvolené téma na základě asociací.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – psaný projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák operuje s obecně užívanými termíny a dává je do souvislostí.
	Kompetence komunikativní	Žák souvisle vyjadřuje své myšlenky v psaném projevu.
		Žák přemýšlí o obrazovém materiálu.
	Kompetence sociální a personální	Žák požádá o pomoc.
		Žák přispívá k debatě celé třídy.
Průběh lekce:	Úvod	Na úvod hodiny děti napíší první slovo, které je napadne, když se podívají na obrázek. Každý žák má jiný obrázek, tematicky spojený s pojmem starý strom. Po vymyšlení slova děti píší s tímto slovem větu.
	Reflexe obrázků	Vyučující se zeptá, co měly děti na obrázcích. Nápady píše na tabuli. Dále se zeptá, jaká slova je při pohledu na obrázek napadala. Ta si také napíše na tabuli. Vyučující dětem prozradí téma hodiny – co vypráví starý strom.
	Brainstorming	Ke slovům na tabuli vyučující zapíše další, které děti napadají. Každé z dětí si vybere z tabule pět slov, která si napíše do pracovního listu.
	Místo a čas	Děti v pracovním listě vypracují úkol Kdy a kde. Pokud mají s úkolem děti problém, vyučující napíše některý z nápadů dětí na tabuli.
	Název	Každé z dětí vymyslí jeden název příběhu, který následně použije při psaní textu.
	Psaní textu	Děti si přepíší na volný papír název své práce a pracovní list používají jako pomůcku při práci. Jejich úkolem je napsat volný text na téma Co vypráví starý strom.
	Závěrečná refexe	Každé z dětí odpoví na několik dotazů v písemné reflexi.
Pomůcky:	tabule, psací potřeby, pracovní listy *(Příloha č. 2, Příloha č. 3)*, listy s písemnou reflexí *(Příloha č. 4)*, kartičky s obrázky *(Příloha č. 5)*	

Ze závěrečných reflexí dětí z experimentální skupiny je patrné, že je práce na tomto textu bavila a většině z nich i něco nového přinesla. I přesto je vhodné zdůraznit, že se jednotlivé texty kvalitou od sebe velmi liší, stejně tak i tématem.

V průběhu činnosti nedošlo k žádným nepředvídaným potížím. Děti byly prací zaujaty, což přispělo k dodržení kázně. Společná práce celé třídy i samostatná práce proběhla bez problémů. Z toho je možné soudit, že jsou děti na podobné práce zvyklé.

V kontrolní skupině práce probíhala obdobným způsobem. Vzhledem k velké míře nemocnosti žáků čítala kontrolní skupina pouhých 15 jedinců. To ovlivnilo společné části práce, kdy při brainstormingu na tabuli bylo uvedeno méně nápadů.

Při následné sebereflexi žáci popisovali jako přínos této hodiny její novost. Z toho lze usuzovat, že při tvoření slohových a jiných textových prací postupují jiným způsobem. I přes pro žáky neobvyklé sestavení lekce práce probíhala bez větších zádrhelů.

Došlo k potřebě navrhnout název příběhu, který by žáky motivoval pro vytvoření názvu vlastního. V této fázi pak došlo k situaci, kdy si většina žáků vzala za svůj navržený název. Ačkoli měly práce název stejný, obsah pojednával o rozličných tématech.

Při pozorování vyšlo najevo, že by někteří žáci potřebovali více času na samostatnou práci při psaní textu. Ve vlastní reflexi ovšem tuto skutečnost většina popírá.

Ve zkratce je možné říci, že žáky práce bavila, připadala jim nová, avšak nebyla pro ně složitá. A proto i přes mírné obtíže práce uspokojily i náročné žáky.

2.2 Lekce 2 – Obrazové asociace

Ve druhé lekci žáci zejména procvičují svůj slovní projev a respekt k vnímání stejného podnětu různým způsobem od spolužáků. V oblasti tvořivosti žáci rozvíjí asociace na obrazové motivy. Tyto asociace sdílejí a tím si rozšiřují vlastní možnosti a slovní zásobu.

Lekce 2	**Obrazové asociace**	
Časová dotace:	30 minut	
Cíle:	Žák na základě obrazového materiálu vytváří slovní asociace.	
	Žák hodnotí výkony své i ostatních spolužáků.	
	Žák reflektuje svůj postoj k výuce českého jazyka a k psanému projevu jako k jedné ze složek komunikační výchovy.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – slovní projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák operuje se symboly a dává je do souvislostí.
		Žák porovnává a posuzuje získané výsledky své i svých spolužáků.
	Kompetence k řešení problémů	Žák činí rozhodnuté, které je schopen před svými spolužáky obhájit.
		Žák diskutuje v malé skupině.
	Kompetence komunikativní	Žák výstižně vyjadřuje své názory.
		Žák přemýšlí o obrazovém materiálu.
	Kompetence sociální a personální	Žák spolupracuje v malé skupině.
		Žák respektuje názory ostatních spolužáků.
		Žák přispívá k debatě celé třídy.
Průběh lekce:	Úvod	Na úvod hodiny žáci vyplní dotazník směřující k jejich postoji k psaní.
	Vysvětlení pravidel	Dětem jsou vysvětlena pravidla, podle kterých bude probíhat další aktivita. Tedy do skupiny dostanou arch papíru s obrázky. Jejich úkolem je ke každému obrázku napsat slovo, situaci, která je napadne.
	Hra a bodování	Děti mají časový limit 7 minut, kdy píší své vlastní nápady do tabulky. Ve skupině si v tabulce vždy vyznačí slovo, které jim přijde nejzajímavější. Za nejzajímavější slovo žák dostane bod.
	Práce na tabuli	Na tabuli se napíší nejzajímavější slova, za které žáci dostanou body. Slova vyberou čtyři do skupiny. Následně je úkolem žáků zkusit přiřadit, ke kterému obrázku napsané slovo patří. Za správnou odpověď dostane žák bod.
	Reflexe	Po spočítání bodů a vyhlášení vítěze žáci dostanou na vyplnění písemnou reflexi.
Pomůcky:	pracovní listy *(Příloha č. 7*), papíry, psací potřeby, listy s reflexí *(Příloha č. 4)*, listy s hodnocením *(Příloha č. 6)*, tabulky, tabule s křídami	

V první části hodiny byl žákům vysvětlen dotazník týkající se jejich postojů k psaní. Ihned po této činnosti žáci začali s vyplňováním. Velké většině žáků nedělalo potíže odpovědět na dané otázky. Obtížnějším úkolem se to jevilo pro dvě žákyně si nebyly jisty otevřenými otázkami.

Po vysvětlení pravidel byli žáci motivováni soutěžními úkoly a jejich povahou. Pracovali soustředěně. Nastaly mírné potíže při práci jedné ze skupin. Byly však pouze organizačního charakteru a tak byly velmi rychle vyřešeny.

Do práce se zapojovali všichni členové jednotlivých skupin. Ve skupinách dokázali žáci velmi dobře přijímat pokyny a řídit se jimi. Tím se zabezpečil hladký průběh lekce.

Na závěr lekce někteří ze žáků zhodnotili, že jim práce nic nepřinesla. To vede k zamyšlení nad důraznějším vysvětlením didaktického přesahu jednotlivých lekcí.

2.3 Lekce 3 – Jak příběh začíná?

Během třetí lekce žáci procvičí své schopnosti písemné komunikace a logické uvažování. Zapojí také fantazii, která jim pomůže předvídat předcházející události.

Lekce 3	**Jak příběh začíná?**	
Časová dotace:	30 minut	
Cíle:	Žák čte s porozuměním.	
	Žák rozlišuje podstatné i méně podstatné informace v textu.	
	Žák si pamatuje důležitá fakta z textu.	
	Žák píše vyprávění.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – písemný projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák vyhledává a třídí informace a dále je efektivně využívá.
	Kompetence k řešení problémů	Žák kriticky přemýšlí.
		Žák přemýšlí o nesrovnalostech navozené situace.
	Kompetence komunikativní	Žák souvisle vyjadřuje své myšlenky v písemném projevu.
	Kompetence sociální a personální	Žák oceňuje zkušenosti spolužáků.
		Žák respektuje názory ostatních spolužáků.
	Kompetence občanské	Žák se vciťuje do situace jiných osob.
Průběh lekce:	Úvod	Na úvod hodiny jsou žákům vysvětlena pravidla práce. Jejich úkolem je ve skupině si přečíst kartu se závěrem příběhu a samostatně vymyslet a napsat možný začátek.
	Práce s příběhem	Ve skupině si žáci přečtou kartu se závěrem příběhu. Bez další komunikace každý samostatně vypracuje možný začátek příběhu. Ten by měl být dlouhý zhruba jeden odstavec. Po vypracování si příběhy navzájem přečtou a z druhé strany karty se dozvědí, jak ve skutečnosti příběh začínal. Takto žáci pracují se dvěma kartami.
	Psaní příběhu	Stejným způsobem pracují žáci i potřetí. S tím rozdílem, že třetí začátek příběhu je delší a propracovanější.
	Čtení na závěr	Na závěr práce si žáci příběhy ve skupině přečtou. Před ukončením hodiny práce odevzdávají.
	Reflexe	Po přečtení příběhů žáci vypracovávají reflexi.
Pomůcky:	hrací karty Zelené historky *(Příloha č. 8)*, psací potřeby, listy s reflexí *(Příloha č. 4)*, listy pro psaní *(Příloha č. 9)*	

Během realizace této lekce se vyskytly menší komunikační problémy. Žákům byl představen základní princip hry a vysvětlena pravidla. I přes opakované

vysvětlování tento základní princip skupiny nepochopily a tak bylo nutné jim ještě znovu každé pravidlo objasňovat.

Dle zamýšlených pravidel hru hrála většina skupin. Pouze jedna ze skupin pracovala odlišným způsobem. Tento způsob byl ale zcela relevantní protože směřoval ke stejným cílům jako pravidla původně zamýšlená.

Dalším problémem při využití těchto karet byl fakt, že některé předpovědi mohly být pouze jednoslovné, jiné byly zcela zřejmé již během čtení konkrétních závěrů příběhů. Proto neevokovaly v dětech dostatečné pracovní nasazení.

I přes vyjmenované nesnáze lekce naplnila vytyčené cíle. I přes nedostatečné organizační zajištění měli žáci pocit, že jim výuka byla přínosem a byla pro ně dostatečně zajímavou, aby je dokázala vtáhnout do práce.

2.4 Lekce 4 – Kam se otevírají dveře?

V průběhu čtvrté lekce se děti pokusí řešit absurdní situace. Žáci navzájem hodnotí své výkony a oceňují spolužákovi odpovědi.

Lekce 4	**Kam se otevírají dveře?**	
Časová dotace:	45 minut	
Cíle:	Žák na základě slovního podnětu vytváří asociace.	
	Žák hodnotí výkony své i ostatních spolužáků.	
	Žák respektuje názor druhé osoby.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – mluvený projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák kriticky posuzuje informace.
	Kompetence k řešení problémů	Žák navrhuje vhodné řešení problému.
		Žák přemýšlí o nesrovnalostech.
	Kompetence komunikativní	Žák diskutuje v malé skupině.
		Žák naslouchá druhým osobám.
	Kompetence sociální a personální	Žák spolupracuje v malé skupině.
	Kompetence občanské	Žák se rozhoduje dle dané situace zodpovědně.
Průběh lekce:	Úvod	V úvodu hodiny je žákům představena pomůcka – karty se situacemi. Dále jsou jim vysvětlena pravidla.
	Hra s kartami	Žáci pracují ve čtyř až pětičlenných týmech. První hráč dá na výběr druhému ze třech dveří. Po vybrání dveří hráčem dvě hráč jedna přečte situaci, ve které se hráč dvě ocitl. Ten situaci vyřeší. Pokud se jeho odpověď líbí ostatním spoluhráčům, napíší si u hráče dvě bod. Nyní hráč dvě dává na výběr z karet hráči tři a celý postup se opakuje.
	Ukončení hry	Hra je omezena časovým limitem. Po uplynutí dvaceti minut žáci spočítají výsledky a vyhlásí se celotřídní a skupinoví vítězové.
	Vytváření absurdních situací	Každý z žáků má za úkol vytvořit několik absurdních situací, podobných karetní hře. Po vytvoření situaci sdělí ostatním žákům, jeden z nich navrhne řešení.
	Reflexe	Na závěr vyučovací jednotky žáci vyplní dotazník s reflexí činnosti.
Pomůcky:	karty *(Příloha č. 10)*, psací potřeby, listy s reflexí *(Příloha č. 4)*, tabulka na hodnocení spoluhráčů *(Příloha č. 11)*	

Dle reakcí v průběhu lekce i při vyhodnocování zpětnovazebních dotazníků je možné pozorovat, že tato činnost byla pro žáky nejzajímavější.

Po namodelování správného způsobu této hry byly žákům omezeny odpovědi tím, že jim bylo důrazně doporučeno vyvarovat se agresivních řešení různých

situací. K tomu také pomohlo to, že byli žáci vyzváni k tomu, aby si navzájem kontrolovali agresivitu odpovědí a na základě toho pak vydávali spoluhráčům body.

Všechny skupiny pracovaly na úkolu soustředěně a s velkým nasazením. Nedošlo k problémům ani ve skupině, u které se to dalo dle členů skupiny očekávat.

Soutěžní prvek při počítání bodů žáky dostatečně motivoval k podávání těch nejlepších výkonů.

Podle hodnocení samotných žáků většina z nich cítila, že činnost má nějaký význam a je pro ně přínosem.

2.5 Lekce 5 – Co se mohlo odehrát?

V rámci páté lekce žáci vytváří v malých skupinách společný příběh. Pracují na základě karet ze známé společenské hry Dixit. Žáci formulují myšlenky pojící se na obrazové vjemy samostatně i ve skupině.

Lekce 5	**Co se mohlo odehrát?**	
Časová dotace:	45 minut	
Cíle:	Žák na základě obrazu vytváří různé příběhy.	
	Žák hodnotí výkony své i ostatních spolužáků.	
	Žák spolupracuje v malé skupině.	
	Žák reflektuje svůj výkon.	
	Žák respektuje názor druhé osoby.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – psaný projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák pracuje s obecně známými symboly.
	Kompetence komunikativní	Žák srozumitelně formuluje své myšlenky.
		Žák diskutuje v malé skupině.
		Žák naslouchá druhým osobám.
	Kompetence sociální a personální	Žák spolupracuje v malé skupině.
Průběh lekce:	Úvod	Na úvod lekce je žákům vysvětlen způsob aktuální práce.
	Název	Žáci pracují ve skupině. Do skupiny dostanou několik karet s různými obrazy. Jejich úkolem bude tyto obrazy si prohlédnout a dohodnout se na společném názvu karty.
	Psaní textu	Každý z žáků v souvislosti s kartou a společně vybraným názvem napíše velmi krátký příběh. Žáci si příběhy ve skupině přečtou. Postup opakují s další kartou.
	Společné psaní textu	Po napsání několika krátkých textů se žáci ve skupině rozhodnou, který je vhodné dále propracovat. Společně příběh sestaví a napíší.
	Čtení textů	Každá skupina přečte svůj text ostatním spolužákům.
	Reflexe	Po dokončení čtení žáci vyplní list s autoreflexí.
Pomůcky:	karty *(Příloha č. 12)*, psací potřeby, listy s reflexí *(Příloha č. 4)*, pracovní list *(Příloha č. 13)*	

Již na začátku lekce někteří žáci poznaly, z jaké společenské hry pocházejí karty, které jim byly rozdány. Celkově je možné uvést, že vyobrazení na kartách nebyla pro děti žádnou překážkou. Karty jsou velmi dobře výtvarně zpracovány a tak v dětech podnítily fantazii.

Žáci dokázali bez výrazných problémů plnit zadané úkoly. I ve skupinách probíhala práce bez výrazných potíží. Některé skupiny potřebovaly způsob práce namodelovat, ale po této činnosti pracovaly již skupiny samostatně.

Tentokrát se velmi lišilo tempo jednotlivých skupin. Některé byly s prací hotovy velmi rychle, jiné pak měly málo času na společné zpracování příběhu. To se nakonec odrazilo v závěrečných textech. Některé skupiny byly schopny vymyslet a zpracovat text ve délce zhruba deseti vět, kdežto jiné končily třeba u jedné věty. I z toho se dalo posoudit, že skupina na zadaném tématu pracovala.

I přesto, že byly konečné výsledky takto nevyvážené, pracovali všichni žáci kvalitně. Dokázali vymyslet velmi zajímavé své příběhy a dokázali i na vytváření příběhu spolupracovat.

2.6 Lekce 6 – Posttest – V jiných perspektivách

V závěru programu žáci píší posttest, který je koncipován velmi podobným způsobem jako pretest. Cílem tohoto testu je získání materiálu pro následné zhodnocení míry pokroku vybraného vzorku žáků z experimentální skupiny.

Posttest	**V jiných perspektivách**	
Časová dotace:	45 minut	
Cíle:	Žák reflektuje fotografii a na základě asociací a textu vytváří příběh.	
	Žák reflektuje nápady ostatních spolužáků.	
	Žák píše volné psaní na zvolené téma na základě asociací.	
Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace	Komunikační a slohová výchova – psaný projev žáka
Klíčové kompetence:	Kompetence k učení	Žák pracuje s obecně užívanými termíny a dává je do souvislostí.
	Kompetence komunikativní	Žák souvisle vyjadřuje své myšlenky v psaném projevu.
		Žák přemýšlí o obrazovém materiálu a textu.
	Kompetence sociální a personální	Žák přispívá k debatě malé skupiny spolužáků.
Průběh lekce:	Úvod	Na úvod hodiny je žákům rozdán pojmenovaný obrázek. Jejich prvním úkolem je obrázek prozkoumat a přepsat jeho název na pracovní list
	Práce ve skupině	Ve skupině žáci komentují obrázky svých spolužáků. Vytváží si tak zásobu nápadů pro následující práci. Nápady si zapisují do pracovního listu.
	Samostatné vypracování pracovního listu	Každý žák samostatně vypracuje zbylou část pracovního listu. Jeho úkolem je sesbírat si nápady své i svých spolužáků, určit si hlavní postavu svého příběhu a jeho hlavní zápletku.
	Psaní textu	Děti na druhý pracovní list vypracují volné psaní se zadaným názvem a s již předem promyšlenou postavou a zápletkou.
	Závěrečná reflexe	Každé z dětí odpoví na několik dotazů v písemné reflexi.
Pomůcky:	pracovní list *(Příloha č. 14*, *Příloha č. 15)*, psací potřeby, karty s obrázky *(Příloha č. 16)*, listy s písemnou reflexí *(Příloha č. 4)*	

V kontrolní skupině práce na posttestu měla hladší průběh než práci při pretestu. V závěrečné reflexi vyplynulo, že žákům velmi pomohlo to, že již věděli, co mají od testu čekat. Dle toho také byla jejich práce spíše efektivnější.

Práci hodnotili jako velmi zajímavou, někteří dokonce přiznávají, že jim druhý test změnil jejich pohled na psaní příběhů. Označili jako přínos zjištění, že psaní příběhů je zábava.

Bohužel někteří z žáků neměli dostatek času na vypracování svých příběhů, což vedlo k tomu, že jejich příběhy nebyly dokončeny. I přesto se hodnotili velmi dobrými známkami, obvykle v oblastech jedna až jedna mínus.

Celkově byla práce s touto skupinou při druhém měření jednodušší. Žáci zjevně byli lépe na tvůrčí práci naladěni a odváděli tak lepší výkony. Očekáváním je, že se toto projeví v celkovém hodnocení rozvojového programu.

V rámci poslední lekce experimentální skupiny byl zvolen jiný začátek lekce. Základem bylo ústní zhodnocené předešlých lekcí v rámci celotřídní diskuze. Žáci si dokázali vybavit všechny předešlé lekce. U každé z nich dokázali správně určit cíle a dokázali vyjmenovat účinky, které lekce měla.

Následovala samostatná práce kombinovaná s prací společnou. Práce s obrázkem byla pro žáky již známá a proto jim nečinila žádný problém. Hůře pracovali v rámci druhého úkolu. Zde bylo potřeba pro plné pochopení činnosti namodelovat situaci. Po tomto byla pro žáky již práce jednoduchá. Dokonce někteří z žáků stihli pracovat i v rámci jiných skupin. Velmi zajímavým bylo i řešení některých žáků, kteří si přikreslili v úkolu číslo dva dílky puzzle, do kterých mohli ostatní dopisovat své inspirativní nápady.

Další samostatná práce na prvním pracovním listu se neobešla bez diskuzí v rámci skupin. Otázkou zůstává, zda je v tuto chvílích diskuze na místě, či je vhodnější pracovat samostatně.

Při samotném psaní příběhů měli žáci problémy s koncentrací. Narušovala to zejména jedna skupina, kdy dva z jejích členů měli neustálou potřebu číst své příběhy tomu druhému, čímž rušili celou třídu.

I přes upozornění, aby se žáci vyvarovali násilného chování v příbězích, se některé násilnější scény objevili. Je možné je ale považovat za přijatelné. Proto je vhodné říci, že všichni žáci svůj příběh napsali.

3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

3.1 Charakteristika pozorovaných tříd a jednotlivých pozorovaných žáků – průběžné a výstupní informace

V této kapitole se práce zaměřuje na výsledky pozorování jednotlivých vybraných žáků v průběhu lekcí. V jednotlivých podkapitolách je pozorování žáka konfrontováno s jeho vlastním sebehodnocením. Jsou zde uvedeny odpovědi na některé z otázek, které žáci vypracovávali v sebehodnotícím dotazníku. (Příloha 4)

3.1.1 Pozorování – Lekce 2 – Obrazové asociace

V průběhu pozorování při této lekci je možné zhodnotit práci Julie jako velmi systematickou. Na rozdíl od většiny spolužáků při zaznamenávání slovních asociací do tabulky postupovala systematicky po řádcích, nikoli nahodile. Zdánlivě jí žádný z obrázků nepřipadal natolik vzdálený, aby nedokázala okamžitě tvořit asociace. Při skupinové práci následně zastával spíše pasivní roli a nechala se vést. Nepříliš se hlásila o slovo a neprosazovala své nápady.

I přes submisivnější roli při skupinové práci Julie vypadala s průběhem lekce spokojená. V rámci sebereflexe následně uvedla, že je se svými výsledky spokojená z toho důvodu, že se jí dostalo pozitivní zpětné vazby na práci minulou. Za svou činnost by se ohodnotila známkou výborně. Julie v této lekci nedokázala zaznamenat didaktický přesah a tak jí, dle jejích vlastních slov, činnost přinesla pouze zábavu.

Kristýna pracovala při individuální práci spíše v závislosti na ostatních. Ačkoli nevykazovala známky „opisování“ od ostatních spolužáků, přesto pohledem kontrolovala jejich tempo a způsob práce. Tím byla její práce spíše nesystematická

avšak srovnatelná s Alešem, se kterým seděla v hnízdě a následně spolupracovala ve skupině.

Aleš byl na individuální práci soustředěnější než Kristýna, ačkoli systematicky nepracoval a do tabulky doplňoval slova spíše nahodile, nepotřeboval ke své práci interakci s ostatními žáky.

V této pracovní skupině probíhala diskuse při společné práci velmi aktivně. Zapojovali se všichni členové, včetně Aleše a Kristýny. I to se promítlo do jejich sebehodnocení. Oba dva by si dali za proběhlou činnost známku výborně plus. Svou spokojenost Aleš zdůvodnil tím, že tato práce pro něj byla jednoduchá a Kristýna byla s prací spokojená z toho důvodu, že pro ni byla práce natolik zajímavá, že ji plně vtáhla a ona tak měla možnost se i ve skupině projevit.

Oba dva viděli v proběhlé činnosti přínos. Kristýně práce přinesla zlepšení schopnosti pracovat rychle a Alešovi práce přinesla nové znalosti. Bohužel není v sebehodnocení uvedeno, jakého typu nové znalosti jsou, tak lze pouze spekulovat, zda se během diskuse od spolužáků dozvěděl nějaké faktické údaje, či se naučil něco nového o spolužácích samotných.

Milan pracoval během lekce srovnatelně se svými spolužáky. Pracoval spíše nahodile, ale činnost se pro něho zdála zajímavou. I rychlost jeho práce odpovídala ostatním a tak je jeho sebehodnocení, že ho práce nebavila spíše překvapením. Bohužel není specifikováno, zda ho nebavila individuální práce, či společná činnost. Možná i z těchto důvodů se Milan hodnotil známkou dobře mínus. A přes toto všechno mu činnost jako taková přišla zajímavá. Bohužel v ní však neviděl didaktický přesah. Je tedy otázkou, zda mu vadila zdánlivá nesmyslnost daného úkolu či jsou zde jiné příčiny jeho vlastní nespokojenosti.

3.1.2 Pozorování – Lekce 3 – Jak příběh začíná?

Během třetí lekce, na téma Jak příběh začíná? bylo méně času na pozorování jednotlivých reakcí pozorovaných objektů. Bylo to způsobeno tím, že pozorovatel

zde vystupoval v roli učitele, který musí řešit i organizační záležitosti v rámci vyučovací jednotky. I přes to je ale možné popsat několik postřehů z této lekce.

Milan patřil do skupiny žáků, která pracovala jiným způsobem, než měla zadáno. Jednotlivci nevytvářeli své vlastní verze příběhů ale rovnou pracovali s kolektivní verzí. Tím zanikla možnost pozorovat Milanův individuální výkon. Je ovšem možné říci, že byl prací zaujat, což se také potvrdilo i v závěrečném reflexivním dotazníku. Sám byl se svou prací velmi spokojen. Příčiny je možné hledat v tom, že k této práci se dalo přistupovat ze dvou hledisek. Z hlediska kreativního, kdy žáci vymýšlejí předcházející události kreativním způsobem a nebo za pomoci dedukce, které posloužilo předchozí pozorné čtení.

Julie pracovala ve skupině, kde bylo nutné řešit některé z konfliktů. Konkrétně se jednalo o schopnosti dostatečně hlasitě přečíst text bez toho, aby čtenář rušil okolní skupiny. Do konfliktu se zapojila i jiná skupina a tak bylo narušeno pracovní soustředění nejen Julie ale i dalších žáků. I přesto připadala Julii práce velmi zajímavá. Nejvíce ji zaujalo vlastní tvoření předcházejících situací před přečteným příběhem. Podle její vlastní odpovědi v závěrečném hodnocení lze usuzovat, že se Julie velmi ponořila do své práce.

Aleš při práci ve skupině dával pozor. Nenastaly zde žádné konflikty a tak se mohla skupina plně soustředit na plnění úkolů. To se projevilo i brzkým dokončením práce. Stejně jako Kristýna se řídil stanovenými pravidly. Cože vedlo k tomu, že měl dostatek prostoru pro vlastní psaní. Oba dva se ovšem, podle jejich prací, řídili spíše logickým úsudkem, než že by se zaměřili na kreativní složku této činnosti, tak byly jejich odpovědi, na rozdíl od Julie, spíše uniformní.

3.1.3 Pozorování – Lekce 4 – Kam se otevírají dveře?

Všichni tři pozorovaní žáci byli s prací v této lekci spokojení. Nejméně zajímavou byla práce pro Julii, která zřejmě neměla dostatek prostoru pro

vyjádření svého názoru a nemohla tak dostatečně svou kreativitu projevit. I přesto ale byla s prací spokojená, Ať už se jedná o její vlastní práci či obecně o náplň lekce. Julie správně dokázala odhadnout, že cílem této činnosti je možnost procvičit si vymýšlení různých příběhů.

Milan, jako již téměř tradičně, neviděl v dané aktivitě žádný přínos. Může zde vyvstat otázka, zda jsou mu činnosti natolik vzdálené, že je nedokáže reflektovat, či zda má obecně problém s hledáním širších souvislostí. I tak ale práce Milana bavila. Při skupinové práci se dokázal velmi dobře zapojit. Kladl velký důraz na „správné" vyřešení daných situací. Bohužel byl ale poměrně hodně omezený ve výběru svých odpovědí tématem, které si zvolil. V každé odpovědi, ke které byl vyzván, uvedl postavu Preclíka, jezevčíka. Tím byly jeho odpovědi velmi omezeny a při práci ve skupině to ostatní i dokonce rušilo.

Kristýně a Alešovi se ve skupině pracovalo dobře. A to i přesto, že nebyli při této aktivitě lídry. Oba dva ale dokázali zcela objektivně ocenit kvalitnější odpovědi svých spoluhráčů. Ale i přes tuto potíž není možné říci, že by jejich reakce nebyly dostatečně kreativní. Příkladem může být Kristýny návrh možné absurdní situace, kdy napsala, že za dveřmi by se mohl objevit penál, která tancuje na Gangnam Style. Méně nápaditá byla odpověď Aleše, který se zaměřil spíše na brutálnější výroky. To možná mohlo vést k tomu, že nebyly jeho odpovědi v průběhu hry přijímány s velkým nadšením.

V celkovém kontextu je možné napsat, že u ani jednoho z pozorovaných žáků nebyla tato činnost zbytečnou.

3.1.4 Pozorování – Lekce 5 – Co se mohlo odehrát?

Při pozorování vybraných žáků v rámci páté lekce nebyli zpozorovány žádné abnormality. Všichni čtyři vybraní žáci se chovali podobným způsobem, jako v lekcích minulých, I jejich reakce na celé lekce byly téměř totožné s předchozími.

Lze tak shrnout, že Aleš jako spíše introvertní typ pracoval klidněji než ostatní, nezapojoval se příliš do diskuzí celé skupiny, ale i přesto odvedl kvalitní práci, kterou si oznámkoval na jedničku s hvězdičkou. Byl sám se sebou spokojený. To bylo způsobeno zejména tím, že mu nečinilo problémy psát delší věty.

Kristýna jako obvykle zasahovala do skupinové práce spíše méně, ale i přesto bylo vidět, že je její projev dynamičtější než Alešův. Vzhledem i k její povaze jí největší radost při činnosti udělalo to, že mohla pomoci ostatním ve skupině.

Na Julii se projevil vliv pozitivní motivace. V průběhu práce potřebovala ujištění o správnosti svého řešení. Jakmile se jí dostalo podpory, pracovala s větší chutí a kvalitněji. I v reflexi zmínila velký přínos pozitivní motivace. Dále přiznává, že celá lekce jí přinesla mnoho použitelných nápadů na vlastní literární tvorbu.

Podobně jako v předchozích lekcích ani tato Milanovi nebyla větším přínosem. Dle toho bylo možné pozorovat i jeho pracovní nasazení. Aktivity pro něj nebyly příliš zajímavé. Dokázal se držet jednoho tématu, ač bylo úkolem vymyslet spíše témata velmi rozdílná.

Celkově lze říci, že všem pozorovaným žákům práce vyhovovala, ač v některých případech spíše na podprahové úrovni.

3.2 Číselné zhodnocení výsledků rozvojového programu

3.2.1 Porovnání pretestů a posttestů

Na základě vypracování pretestů a postestů je možné číselně žákovské práce zhodnotit takto.

V pretestu si lépe vedli žáci experimentální skupiny. Jejich práce dosahovali vyššího bodového ohodnocení. Průměrné bodové hodnocení této skupiny bylo 3,45 bodů z pěti maximálních. V kontrolní skupině byl bodový průměr celého vzorku 2,16 bodu z maximálních pěti. Průměrný bodový rozdíl je tedy 1,29 bodu ve prospěch experimentální skupiny.

	fluence	flexibilita	originalita	senzitivita	redefinice	elaborace	součet	průměr
	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25		
Milan	12	13	12	7	14	13	71	2,37
Kristýna	18	12	18	17	17	13	95	3,17
Julie	21	19	24	21	18	21	124	4,13
Aleš	22	18	24	22	20	18	124	4,13
Nela	14	9	5	6	8	5	47	1,57
Anna	14	10	18	11	15	7	75	2,50
Eva	17	15	12	13	9	17	83	2,77
Marie	11	6	9	11	9	8	54	1,80

Tabulka výsledků pretestu

V rámci posttestu dopadlo bodové hodnocení následujícím způsobem. Žáci experimentální skupiny dosáhli průměrného bodového ohodnocení 3,25, žáci skupiny kontrolní 2,85 bodu z maximálních pěti v obou skupinách. Průměrný bodový rozdíl tedy činí nyní pouze 0,4 bodu.

	fluence	flexibilita	originalita	senzitivita	redefinice	elaborace	součet	průměr
	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25	max. 25		
Milan	12	10	14	10	13	6	65	2,17
Kristýna	23	20	22	18	22	17	122	4,07
Julie	12	12	16	19	15	9	83	2,77
Aleš	23	21	22	19	16	19	120	4,00
Nela	15	14	17	13	12	10	81	2,70
Anna	14	14	17	15	15	12	87	2,90
Eva	16	14	18	18	12	13	91	3,03
Marie	11	13	15	18	10	16	83	2,77

Výsledky bodového hodnocení posstestu

Ze získaných bodů bylo možno vyčíslit procentuální zlepšení v jednotlivých kategoriích i u jednotlivých žáků.

V jednotlivých kategoriích došlo k posunům. U kategorie fluence, originalita, senzitivit a redefinice došlo k mírnému zhoršení. Výrazné zhoršení je patrné u

elaborace. Mírné zlepšení naopak nastalo v oblasti flexibility. Největší posun vpřed byl zaznamenán u Kristýny, která se prokazatelně zlepšila. V celkovém hodnocení nastalo mírné zhoršení o 5,8 %.

	fluence		flexibilita		originalita		senzitivita		redefinice		elaborace		součet		zlepšení (%)
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	
Milan	12	12	13	10	12	14	7	10	14	13	13	6	71	65	**-8,45**
Kristýna	18	23	12	20	18	22	17	18	17	22	13	17	95	122	**28,42**
Julie	21	12	19	12	24	16	21	19	18	15	21	9	124	83	**-33,06**
Aleš	22	23	18	21	24	22	22	19	20	16	18	19	124	120	**-3,23**
součet	73	70	62	63	78	74	67	66	69	66	65	51	414	390	**-5,80**
zlepšení (%)	-4,11		1,61		-5,13		-1,49		-4,35		-21,54		-5,80		

Tabulka zlepšení/zhoršení výsledků v experimentální skupině

V rámci kontrolní skupiny dopadly výsledky odlišným způsobem. V oblasti fluence nebyl patrný žádný posun ke zlepšení ani zhoršení. Ve všech ostatních kategorií došlo k výraznému zlepšení výsledků. Všichni hodnocení žáci se zlepšili. Největší posun nastal u Nely se zlepšením o 72,34 %.

	fluence		flexibilita		originalita		senzitivita		redefinice		elaborace		součet		Zlepšení (%)
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	
Nela	14	15	9	14	5	17	6	13	8	12	5	10	47	81	**72,34**
Anna	14	14	10	14	18	17	11	15	15	15	7	12	75	87	**16,00**
Eva	17	16	15	14	12	18	13	18	9	12	17	13	83	91	**9,64**
Marie	11	11	6	13	9	15	11	0	9	10	8	16	54	65	**20,37**
Součet	56	56	40	55	44	67	41	46	41	49	37	51	259	324	**25,10**
Zlepšení (%)	0,00		37,50		52,27		12,20		19,51		37,84		25,10		

Tabulka zlepšení/zhoršení výsledků bodového hodnocení v kontrolní skupině

Interpretace těchto výsledků je uváděna dále v kapitole *3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření*.

3.2.2 Zhodnocení akčního výzkumu

Kapitola *3.2.2 Zhodnocení akčního výzkumu* v tabulkách ukáže jednotlivé kroky lekcí, k nimž bude přiřazeno hodnocení aktivit, reflexe a možné zlepšení.

Pretest	**Co vypráví starý strom**	
Cíle:	Byly splněny všechny stanovené cíle.	
Klíčové kompetence:	Bylo pracováno na rozvoji všech zde zmíněných kompetencí. Dovednost Žák přispívá k debatě celé třídy, byla upozaděna.	
Průběh lekce:	Úvod	Zcela překvapivě všichni žáci velmi rychle zaregistrovali, že na fotografiích jsou stromy. Pro nebuzení větší fantazie by bylo vhodné použít hůře rozpoznatelné obrazy.
	Reflexe obrázků	Na to navazovala i společná práce na tabuli, která byla velmi úzce orientována na stromy.
	Brainstorming	Volné asociace se žákům tvořili hůře. Mohlo to být způsobeno přímým naladěním na dané téma.
	Místo a čas	Úkol místo a byl příliš komplikovaný. Jednodušší variantou by bylo zaměření na hlavního hrdinu, který je žákům bližší.
	Název	Vymýšlení názvů bylo spíše obtížné, pravděpodobně mají žáci při psaní určené téma či název příběhu.
	Psaní textu	Psaní samotné proběhlo bez problémů. Žáci dodrželi i časový limit.
	Závěrečná refexe	Při písemné reflexi padlo několik dotazů na zadané otázky, proto bylo třeba možné odpovědi namodelovat.

Lekce 2	**Obrazové asociace**	
Cíle:	Cíle byly z velké míry naplněny. Pravděpodobně by bylo vhodné věnovat více času hodnocení jednotlivých nápadů ostatních žáků.	
Klíčové kompetence:	S dovednostmi klíčových kompetencí bylo v rámci lekce pracováno dostatečně. Bylo by ovšem vhodné více se zaměřit na argumentační schopnosti jednotlivých žáků a učit více žáky diskutovat ve velké skupině.	
Průběh lekce:	Úvod	Po namodelování odpovědí byli žáci schopni samostatně dotazník vyplnit.
	Vysvětlení pravidel	Vysvětlení pravidel bylo spíše zmatečné. Chtělo by věnovat větší pozornost hracímu plánu a lépe označit, kam které symboly patří v osobní tabulce jednotlivých žáků.
	Hra a bodování	Bodování slov nemělo předpokládaný motivační účinek.
	Práce na tabuli	Vzhledem k časovému limitu bylo třeba vybírat na tabuli méně slov než bylo zadáno. Došlo ovšem na zajímavější aktivitu a to na poznávání, kam které slovo patří. Také byla možnost zhodnotit, který ze symbolů přišel žákům nejzajímavější.
	Reflexe	Při písemné reflexi stále některé děti tápaly, proto bylo třeba odpovědi opět modelovat.

Lekce 3	Jak příběh začíná?	
Cíle:	Nebyl plně naplněn cíl, že žák píše příběh. K vyřešení příběhů žákům obvykle stačila pouze jedna či dvě věty a tak nebylo možné rozvíjet psaní delšího příběhu.	
Klíčové kompetence:	V souvislosti s nenaplněním cílů nedošlo k rozvoji komunikativní kompetence.	
Průběh lekce:	Úvod	Žákům práce s kartami přišla intuitivní a nebyl pro ně problém pravidla práce pochopit.
	Práce s příběhem	Problém nastal při potřebách pracovat potichu. Žáci měli potřebu své nápady bez přestání sdílet.
	Psaní příběhu	Při delším rozepisování posledního příběhu se jednalo spíše o kolektivní práci.
	Čtení na závěr	Ve skupině žáci vyhodnotili nejlepší text a ten přečetli ostatním skupinám. Žáci neměli čas na dotažení svých příběhů a proto byly jejich výkony velmi nevyrovnané.
	Reflexe	S reflexí již nebyly větší nesnáze.

Lekce 4	Kam se otevírají dveře?	
Cíle:	Všechny cíle této lekce byly naplněny.	
Klíčové kompetence:	Všechny zde uvedené kompetence byly procvičovány.	
Průběh lekce:	Úvod	Po modelování hry pravidla žáci velmi rychle pochopili.
	Hra s kartami	Práce s kartami v rámci hry byla pro žáky velmi zajímavá a rozproudila velmi živou diskuzi.
	Ukončení hry	Bodování nejlepších odpovědí žáky vedlo k poměrně velké zodpovědnosti za své názory.
	Vytváření absurdních situací	Velmi zajímavá byla pro žáky i činnost, kdy zapojili své dovednosti a vymýšleli vlastní absurdní situace. Ty si i bez pokynů spojovali s určitým druhem dveří. Tím dokázali pozvednout celkový smysl hry.
	Reflexe	Závěrečná reflexe proběhla navíc i ústně, protože žáci měli potřebu vyjádřit nadšení ze hry.

Lekce 5	Co se mohlo odehrát?	
Cíle:	Nejlépe naplněným cílem byl jistě respekt názorů ostatních a reflexe vlastní práce. Žáci si dokázali tyto cíle spojit a reflektovali svou činnost na základě promluv ostatních.	
Klíčové kompetence:	Žáci pracovali spíše na základě své fantazie, zejména při interpretaci daných symbolů. Nedrželi se běžných pojmenovaní pro jednotlivé symboly a tím nebyla jedna z kompetenci v této lekci aplikována.	
Průběh lekce:	Úvod	Vysvětlení pravidel by žádalo modelování.
	Název, Psaní textu	Nejtěžším momentem bylo pro žáky udržet při práci klid a sdílet až na konci práce. Proto by bylo třeba zdůraznit potřebu klidu.
	Společné psaní textu	Společné psaní již pro žáky nebylo složité, protože již měli možnost volně sdílet své názory.
	Čtení textů	Čtení textů nebylo pro žáky příliš velkým zážitkem. Bylo by vhodné ukázat při čtení obrázek, na který žáci asociovali.
	Reflexe	Samostatná reflexe je již pro žáky automatická a nečiní jim žádný problém.

Posttest	V jiných perspektivách	
Cíle:	Cíle byli stanoveny vhodně a v rámci lekce byly naplněny.	
Klíčové kompetence:	Stanovené kompetence v rámci lekce byly naplňovány.	
Průběh lekce:	Úvod	Vzhledem k velmi podobné činnosti jako v pretestu nebyly instrukce pro žáky složité.
	Práce ve skupině	Práci ve skupině bylo třeba namodelovat. Poté proběhla bez sebemenších potíží. Dokonce žáci projevili zájem komentovat obrazy ostatních žáků mimo skupinu.
	Samostatné vypracování pracovního listu	Některým žákům bylo třeba individuálně pomoci při dotvoření prvního pracovního listu.
	Psaní textu	Pro psaní textu žákům chybělo soustředění a trvalo velmi dlouho, než se zklidnili a mohli individuálně pracovat.
	Závěrečná reflexe	Před psaním reflexí již tuto součást lekce považovali za samozřejmost.

Některá úskalí či úspěchy byli již zmíněny v rámci písemné reflexe.

V rámci práce s experimentální skupinou velmi pomáhala jejich velmi dobrá schopnost pracovat ve skupině. Což se projevilo i na tom, že práce byla efektivní a nebyly zpozorovány větší komunikační problémy.

Z hlediska časových dotací na všechny lekce stačil uvedený časový úsek, pokud nebylo v tabulce napsáno jinak. Výjimkou byla poslední lekce, kde byly žákům zopakovány cíle jednotlivých předchozích lekcí. Zde bylo třeba pracovat v rozmezí 80-90 minut.

3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Ze zde uvedených číselných údajů je jasně patrné, že nebyly naplněny cíle týkající se rozvoje kreativity a komunikačních dovedností.

Kromě zjevného faktu, že následkem rozvojového programu nebylo zlepšení kvality žákovských prací, je nutné okomentovat další skutečnosti.

Hodnotitelé hodnotili jednotlivé složky divergentní myšlení. Jejich úkolem bylo určit bodové hodnocení od jednoho bodu do bodů pěti u každé složky. Již po napsání pretestu bylo zjevné, že v experimentální skupině není příliš velký

prostor pro zlepšení. Není tedy nepřijatelná stejné, čí mírně zhoršená úroveň. Je třeba zohledňovat další faktory ovlivňující žáky při psaní. Kvalitu jejich prací v rámci posttestu mohlo narušit neideální pracovní prostředí, ve kterém se žáci nedokázali plně soustředit. Také mohlo jejich výkony ovlivnit celkové momentální klima ve třídě. Dalším faktorem bylo, že žákům činnost trvala nad rámec stanoveného času. Což znamená, že již byli vyčerpáni předešlou mentální činností.

V rámci kontrolní skupiny došlo k výraznému zlepšení. V proběhlé reflexi bylo řečeno, že žáci již věděli, co mají očekávat a tak byla práce pro ně jednodušší. Dalším bodem, který jim v psaní textu pomohl, byl název obrázku, který dával název celému příběhu. K možnému zlepšení přispěl i fakt, že bodové hodnocení v pretestu v této skupině bylo velmi nízké, vznikl tam tedy velký prostor pro zlepšování.

V závěru je třeba říci, že je velmi složité porovnávat výsledky jednotlivých skupin s tak rozdílnými počátečními hodnoceními. I přesto je na procentuálním zobrazení vidět, že práce žáků kontrolní skupiny v postestu byla kvalitnější než jejich předchozí práce. I tak je ale patrné, že průměrné bodové hodnocení nedosáhlo průměrného hodnocení v experimentální skupině.

Je zajisté zajímavé spekulovat o výsledcích průzkumu. Z hlediska účastníka akčního výzkumu v experimentální skupině je nutné uvést, že oba třídní kolektivy jsou zvyklé pracovat velmi odlišným způsobem. Kolektiv v experimentální skupině vyžaduje velkou autonomii, kdežto kolektiv skupiny kontrolní se raději nechává v činnostech vést. I to může být příčinou neúspěchu experimentální skupiny.

Ačkoli byly testy sestavovány velmi podobným způsobem, v posttestu byla žákům ubrána část svobody. Byl jim určen název textu, dále je pracovní list při tvorbě přesněji vedl. Vzhledem k tomu, že všichni žáci experimentální skupiny

respektovali název obrázku jako název svého příběhu, mohlo dojít k zablokování kreativity právě nevhodně zvoleným tématem.

Naopak u žáků, kteří vyžadují vetší míru vedení učitelem, byl patrný posun vpřed. Také je třeba říci, že se žáci tak přísně nedrželi stanovených názvů a s jejich příběhy z většiny případů neměli nic společného. To vedlo k tomu, že i přes stejná zadání, měli žáci kontrolní skupiny větší míru svobody a tak je mohla fantazie zavést dále než žáky skupiny experimentální.

Bylo by zajímavé sledovat, jak by na daný rozvojový program a dané testy reagovaly jiné třídní kolektivy. Díky většímu množství dat by následně výzkum získal na vážnosti a mohl by být považován za relevantnější.

Z průběhu výzkumu je možné doporučit několik změn. Jistě by bylo vhodné do průzkumu zapojit větší množství respondentů. Dále by mohlo být řešením kromě rozvoje kreativity věnovat prostor i rozvoji obecných slohových dovedností. Což by jistě posílilo sebejistotu žáků při psaní a zkultivovalo jejich písemný projev.

Další možností na zlepšení je promyšlený výběr pozorovaných žáků. Ve zde popsaném výzkumu byli žáci vybráni náhodně. Lepší variantou by mohlo být ohodnocení všech žákovských pretestů pomocí konsensuální metody a na základě podobnosti v bodovém hodnocení vybrat zkoumané žáky z experimentální i kontrolní skupiny. Tím by mohlo dojít k možnosti efektivnějšího porovnání jednotlivých skupin.

Druhým stanoveným cílem rozvojového programu bylo zhodnocení vztahu žáků k psaní na začátku a na konci výzkumu. Tato část nebyla hodnocena číselně. V rámci akčního výzkumu bylo ale patrné, že činnosti použité na rozvoj kreativity byly pro žáky zajímavé.

Z průběžných reflexí je možné vyvodit, že byli žáci převážně sami se sebou a se svými výkony spokojeni. Častokrát dokázali sami odvodit, jaké cíle daná aktivita měla a dokázali napsat, zda byla jim osobně přínosem.

Při porovnávání pretestového a posttestového hodnocení vztahu k psaní se ukázalo, že jejich vztah se změnil pouze mírně k lepšímu. Tato změna neproběhla u všech žáků. Řešením by mohlo být věnování se více času rozvojovému programu a zařazením větších množství aktivit a důkladnějších reflexí.

Zároveň by zde mohla pomoci pozitivní motivace. Ta by mohla být dána vyhodnocením vyučující či výzkumníka každého písemného projevu každého žáka a následnému formativnímu hodnocení. V kontrolní ani experimentální skupině nebylo možné tento způsob hodnocení použít, protože žáci nejsou na formativní hodnocení zvyklí a práci s ním by bylo nutné nejprve rozvinout, aby měla dostatečný efekt.

4 Vyhodnocení praktické části

Ve druhé části této práce byl navržen, realizován a zhodnocen rozvojový program. Tento rozvojový program proběhl ve čtvrtých ročnících běžných základních škol. Jeho účelem bylo zjistit, zda si žáci rozvinou kreativitu a tím si i zlepší osobní písemný projev po několika lekcích zaměřených na rozvoj kreativity. Také byl sledován vztah žáků k psaní.

Na základě hodnocení výsledků čtyř žáků z experimentální skupiny a čtyř žáků ze skupiny kontrolní, byli zevšeobecněny výsledky celých kolektivů.

Metody ve výzkumu použité byly zvoleny vhodně. V rámci konsensuální metody bodovalo pět hodnotitelů práce žáků z hlediska jednotlivých složek divergentních operací. Kromě podložení reliability a validity této metody

světovými výzkumy, bylo možné se o jejích kvalitách přesvědčit i v rámci tohoto výzkumu. Fakt, že více subjektivních názorů může tvořit názor objektivní, se potvrdil zejména v tom, že mnohá nezávislá hodnocení byla velmi podobná či dokonce shodná.

Metoda akčního výzkumu je velmi vhodná při dlouhodobější práci se skupinou, kdy má výzkumník možnost navázat s žáky bližší vztah. Zde to umožnilo poznání způsobu práce tohoto kolektivu a tím i možné návrhy na zlepšení při dalších lekcích.

Také je tato metoda velmi vhodná pro výzkumníky pocházející z řad pedagogů, kteří mají znalosti o dané problematice a chtějí nastalou situaci zlepšit, či posunout na další stupeň.

V rámci akčního výzkumu byla provedena důkladná reflexe každé lekce včetně zamyšlení nad možnými zlepšeními, která by vedla k efektivnější práci. Není možné ale tato zlepšení brát jako zcela univerzální. Každý žákovský kolektiv je odlišný a proto je třeba dbát na konkrétní dynamiku třídy.

V rámci interpretace výzkumů bylo naznačeno, že číselné údaje neprokázali účinnost rozvojového programu. To však mohlo být způsobeno různými faktory, které jsou výše vyjmenovány a popsány.

Možností pro zvýšení efektivity programu je několik.

1) Velmi pečlivý výběr zkoumaných subjektů,

2) porovnávání skupin podobně zdatných v daném oboru,

3) zapojení většího množství různých kolektivů,

4) obohacení programu o slohovou složku.

I přes neprůkazné výsledky programu je možné říci, že práce na rozvoji kreativity a tvůrčího psaní je velmi aktuální a není možné ji dlouhodobě ignorovat. Rozvoj kreativity je možné uskutečňovat v rámci většiny běžných školních předmětů. Rozvoj osobního stylu psaní se dá rozvíjet v rámci výuky jazyka, kdy si žák hledá vlastní jazyk a vlastní způsoby písemného projevu.

I přes nedostatky tohoto programu byla možnost zjistit, že žáci práci na rozvoji kreativity a fantazie berou velmi vážně i přes to, že je jim předkládána spíše hravou formou.

IV. Závěr

Diplomová práce *Rozvoj tvůrčího psaní na primární škole* si klade několik cílů. Jedním z nich je prostudování teoretických poznatků v oblasti tvořivosti. Tohoto cíle bylo dosaženo v několika hlavních kapitolách zabývajících se různými aspekty tvořivosti a různými hledisky.

Nemalou součástí je kapitola věnující se samotnému tvůrčímu psaní. Tvůrčí psaní je v oblasti československé vědecké obce spíše novým trendem. Velmi často není ani uchopováno z hlediska vývoje dětí a rozvoje žáků ve školách. Proto je jedním z cílů práce vytvoření podobného rozvojového programu.

Ačkoli se účinky navrženého programu v provedeném výzkumu přímo nepotvrdily, zcela jistě je ukázkou jedné z možností, jak přistupovat k rozvoji kreativity v rámci běžného vyučování a zároveň tak rozvíjet osobní komunikační styl jednotlivých žáků.

Velmi zajímavé by bylo sledovat, jakým způsobem by se projevily účinky tohoto programu na větším počtu respondentů. Neméně zajímavou otázkou je, zda není již pretest a posttest součástí rozvojového programu. Vzhledem k výsledkům kontrolní skupiny by tomu vše nasvědčovalo. V takovém případě by bylo ovšem nutné vytvořit jiné testy sloužící k porovnávání míry rozvoje v průběhu programu.

Otázky, které se objevují v souvislosti s tímto tématem mají celonárodní charakter. S novelami školství proběhlými na přelomu tisíciletí se do popředí dostávají jiné hodnoty ve vzdělávání, než na které byli dosavadní učitelé zvyklí. Základem se stává celostní rozvoj dítěte a znalosti, ač rozhodně nejsou upozaděny, již nejsou tolik reflektovány.

Jednou ze stránek, které je nutné rozvíjet, je právě kreativita. Moderní doba si žádá velké množství nápadů a flexibilních řešení, které jsou ceněny pro svoji originalitu a možnost dalšího rozvoje jednotlivých oblastí lidského života.

K těm samozřejmě patří i kompetence komunikativní, které není možné představovat si pouze na úrovni ústního projevu, ale i na úrovni projevu písemného. V dnešní době se pokrok i celkový životní styl zrychlují a proto je třeba podporovat jedince, kteří vnášejí do života svého i dalších osob fantazii a tvůrčí nápady předložené vlastním osobitým stylem. Kde jinde by se měl zpomalit běh světa než při ponoření se do kreativity a napsání příběhu, který by oslovil jednoho čtenáře a nebo také celý svět?

Seznam použité literatury

- BROŽ, František, 2006. *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání –divize Nakladatelství Tauris, s. 64. ISBN 80-211-0523-2.
- ČÁP, Jan, 1993. Stadia ve vývoji osobnosti. Rané dětství. Věk předškolní a školní. Puberta a adolescence. Dospělost a stáří. In: Jan ČÁP, ed. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 133-146. ISBN 80-7066-534-3.
- ČECHOVÁ, Marie, 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, s. 226. ISBN 80-85866-32-3.
- DACEY, J.S, LENNON K.H., 2000. *Kreativita*. Praha: Grada, s. 252. ISBN 80-7169-903-9.
- FISHER, Robert, 2004. Divergentní myšlení. In: Robert FISHER, ed. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, s. 87-103. ISBN 80-7178-966-6.
- FIŠER, Zbyněk, 2001. *Tvůrčí psaní : malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, s. 164. ISBN 80-85931-99-0.
- HORÁK, Josef, 2009. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 80. ISBN 978-80-7372-476-4.
- CHLOUPEK, Jan, 1990. *Stylistika češtiny*. Praha: SPN, s. 294. ISBN 80-04-23302-3.
- KIRST, Werner, DIEKMEYER, Ulrich, 1998. Kouzelné kroužky [obrázek]. In: Kirst WERNER, Ulrich DIEKMEYER, ed. *Trénink tvořivosti : hry a cvičení pro děti i dospělé*. Praha: Portál, s. 128. ISBN 80-7178-227-0.
- KLIMOVIČ, Martin, 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku* [online]. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove. s. 172. ISBN 978-80-555-0178-9. [vid. 15.3.2015]. Dostupné z: http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html
- KLIMOVIČ, martin, 2008. Kurz tvorivého pisania v príprave učitelov predprimárnej a primárnej školy. In: Martin KLIMOVIČ, ed. *Inovácie vo vyučování jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 359-371. ISBN 978-80-8068-795-3.
- KÖHRSEN, Andrea, 2010. *Zelené historky*. Praha: Mindok, s. 50. ISBN neuvedeno.
- KOLEKTIV autorů, 2013. *Rámcový vzdělávací program*. Praha: MŠMT, s. 148. ISBN neuvedeno.
- KOLEKTIV autorů, 1998. Co znamená být tvořivým učitelem. In: Anna NOWAKOVÁ, ed. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, s. 162-165. ISBN 80-85931-63-X.

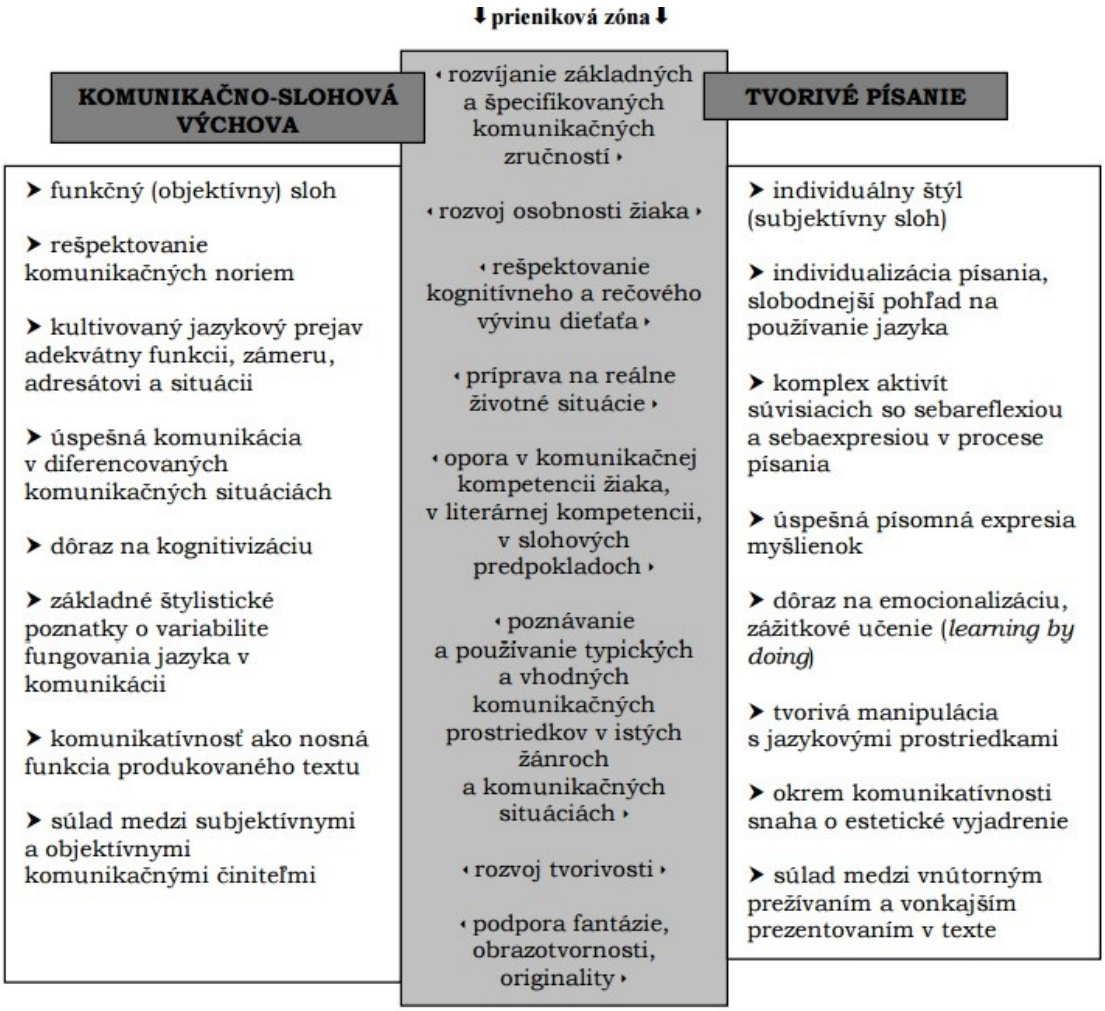
- KOLEKTIV autorů, 1997. Jazyková hra jako jeden z prostředků rozvíjení tvořivosti žáků. In: Jarmila KRYSTÝNKOVÁ, ed. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Bro: Paido, s. 60-62. ISBN 80-85931-47-8.
- KOLEKTIV autorů, 1996. Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte. In: Vladimír SPOUSTA, ed. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, s. 61-63. ISBN 80-85931-23-0.
- KÖNIGOVÁ, Marie, 2007. *Tvořivost : techniky a cvičení*. Praha: Grada, s.188. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA Jozef, 2003. *Tvořivé vyučování*. Havlíčkův Brod: Grada, s. 208. ISBN 80-247-0374-2.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef, 1999. Tvořivost. In: Irena LOKŠOVÁ, Jozef LOKŠA, ed. *Pozornost, motivace, relaxae a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, s. 109-188. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, Josef, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 219. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef, 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, s. 46. ISBN 80-7315-002-6.
- McBRIDE, Rob, 1995. *Úvod do kvalitativního výzkumu : průvodce pro učitele*. Liberec: Středisko aplikovaného výzkumu ve školství při katedře anglického jazyka, s.77. ISBN neuvedeno.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Praha: Grada, s. 207. ISBN 978-80-247-2016-6.
- NEKUDA, René, 2013. Různé typy autorů potřebují různé typy cvičení (a učitelů). In: René NEKUDA, ed. *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. Praha: Literární akademie, s. 44-48. ISBN 978-80-86877-61-7.
- PECINA, Pavel, 2008. *Tořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 99. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2014. Stavební kameny vzdělávacích programů. In: Jiří PLAMÍNEK, ed. *Vzdělávání dospělých : průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, s.196. ISBN 978-80-247-4806-1.
- ROUBIRA, Jean-Louis, 2008. *Dixit*. Paříž: Libellud, s. 84. ISBN neuvedeno.
- ROZEHNALOVÁ, Blanka, 2008. Kreativita očima pedagoga. In: Blanka ROZEHNALOVÁ, ed. *Inovácie vo vyučování jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 337-346. ISBN 978-80-8068-795-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti.* Orbis scholae. 2007, ročník 1, číslo 1, s. 7-20. ISSN 2336-3177.

- SMETANOVÁ, Veronika, 2012. *Psané texty prostě sdělovacího funkčního stylu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s.107. ISBN neuvedeno.
- SZOBIOVÁ, Eva, 2004. *Tvorivosť: od záhady k poznániu*. Bratislava: Stimul, s. 371. ISBN 80-88982-72-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, s. 159. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VIKTOROVÁ, Ida, 2009. Od *sedmi do jedenácti : jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum, s. 153. ISBN 978-80-246-1630-8.
- ŽÁK, Petr, 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, s. 314. ISBN 80-251-0457-5.

Seznam příloh

- **Příloha č. 1 –** Diagram komunikačně-slohové výchovy a tvůrčího psaní
- **Příloha č. 2** – Pretest č. 1
- **Příloha č. 3** – Pretest č. 2
- **Příloha č. 4** – Sebehodnotící dotazník
- **Příloha č. 5** – Karty s fotografiemi stromů
- **Příloha č. 6** – Hodnotový dotazník
- **Příloha č. 7** – Lekce 2 – pracovní list
- **Příloha č. 8** – Zelené historky
- **Příloha č. 9 –** Lekce 3 – pracovní listy
- **Příloha č. 10 –** Lekce 4 – ukázka karet
- **Příloha č. 11** – Lekce 4 – listy s hodnocením spolužáků
- **Příloha č. 12** – Lekce 5 – karty Dixit
- **Příloha č. 13** – Lekce 5 – pracovní list
- **Příloha č. 14** – Posttest č. 1
- **Příloha č. 15** – Posttest č. 2
- **Příloha č. 16** – Karty s obrázky a názvy
- **Příloha č. 17** – Přepis prací pozorovaných žáků v pretestu
- **Příloha č. 18** – Přepis prací pozorovaných žáků v posttestu

Příloha č. 1



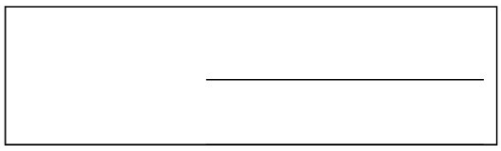
Komunikačně-slohová výchova, tvůrčí psaní a jejich průniky(Klimovič, 2008, s. 62)

Příloha č. 2

1. Co mě napadne, když …

Do rámečku napiš slovo, které tě první napadne,

když se podíváš na obrázek.



2. A v té větě …

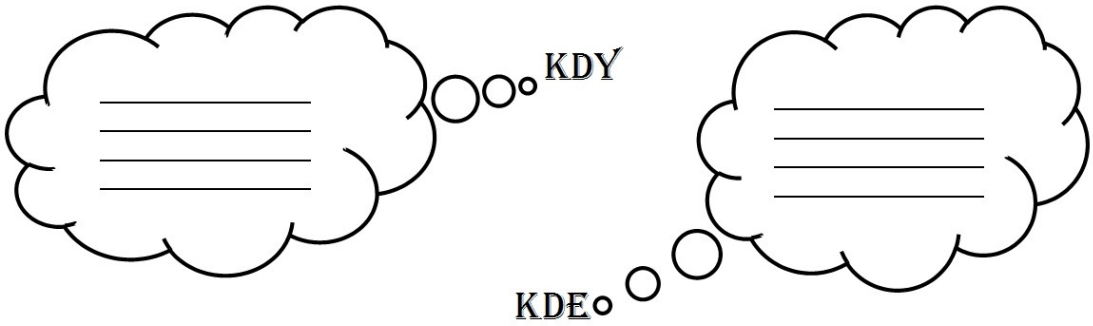
Napiš s tímto slovem větu.

3. Zaujalo mne:

Vypiš z tabule pět slov, která se ti líbí.

4. KDY A KDE

Doplň do mráčků, kde a kdy by se mohl odehrávat příběh, který bude inspirovaný těmito pěti slovy.



5. Jak se to jmenuje?

S jakým názvem by mohl strom vyprávět příběh?

Příloha č. 3

Napiš příběh, který se bude odehrávat na jednom z tvých míst v jednom z tebou vybraných časů. Opiš název. Připomeň si obrázek a přemýšlej, co vypráví starý strom.

Příloha č. 4

Jméno: _____

Za dnešní práci bych si dal známku: _____

Jsem spokojený/á s výsledky své dnešní práce. *(Zakroužkuj!)* ANO NE

Zdůvodni. _____

Činnost byla *(Zakroužkuj!)*:

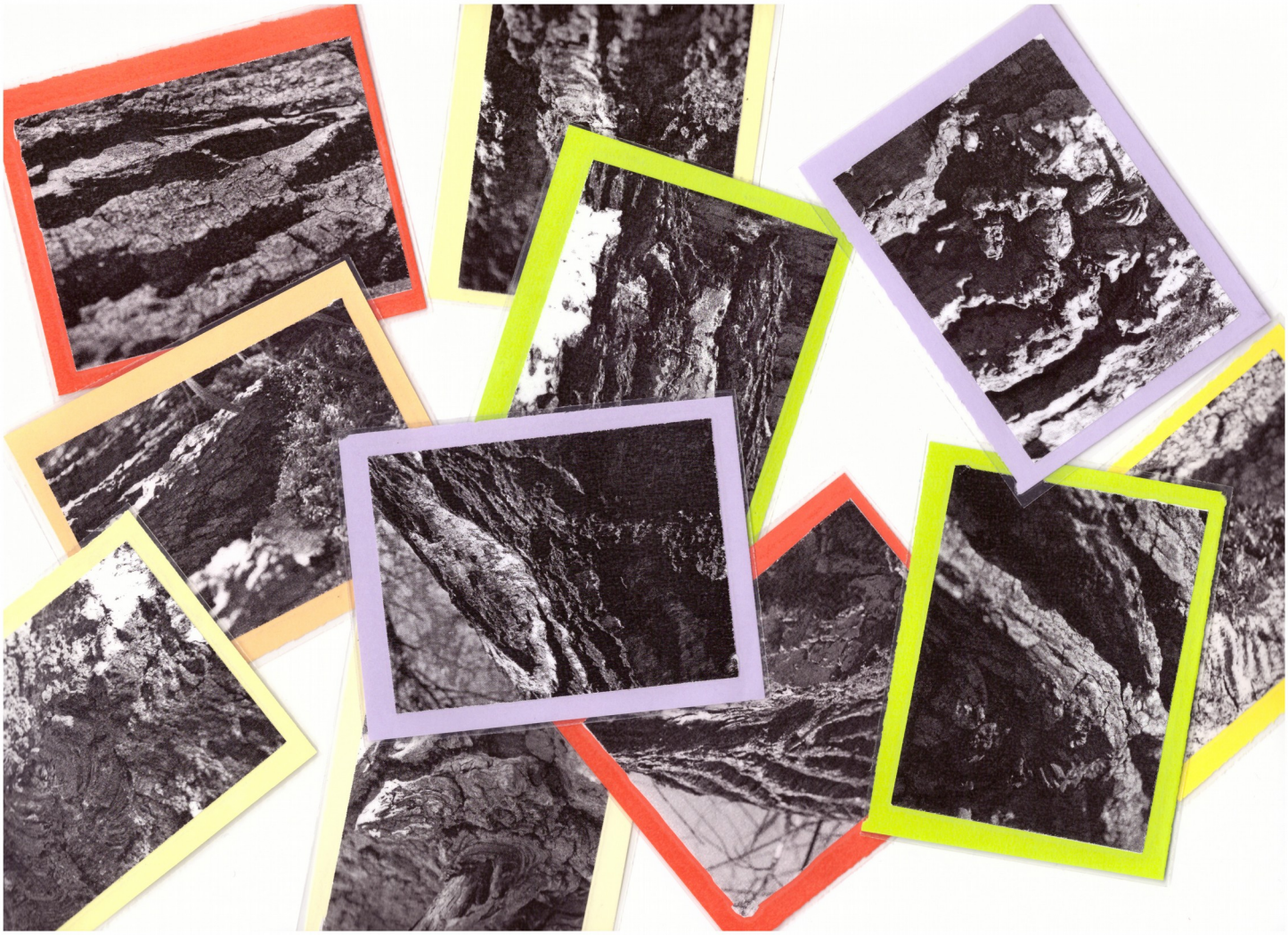
VELMI ZAJÍMAVÁ SPÍŠE ZAJÍMAVÁ SPÍŠE NEZAJÍMAVÁ NEZAJÍMAVÁ

Na činnost jsem měl/a dostatek času. *(Zakroužkuj!)*: ANO NE

Myslím si, že mi činnost přinesla: _____

_____

Příloha č. 5



Příloha č. 6

Jméno: _____

Z českého jazyka mám nejraději *(Zakroužkuj!)***:**

GRAMATIKU PSANÍ ČTENÍ DOPLŇOVÁNÍ

Rád/a si jen tak píšu texty. Doma i ve škole. *(Zakroužkuj!)* ANO NE

Psaní je pro mě činnost *(Zakroužkuj!)*:

VELMI ZAJÍMAVÁ SPÍŠE ZAJÍMAVÁ SPÍŠE NEZAJÍMAVÁ NEZAJÍMAVÁ

Baví mne své příběhy číst ostatním *(Zakroužkuj!)*: ANO NE

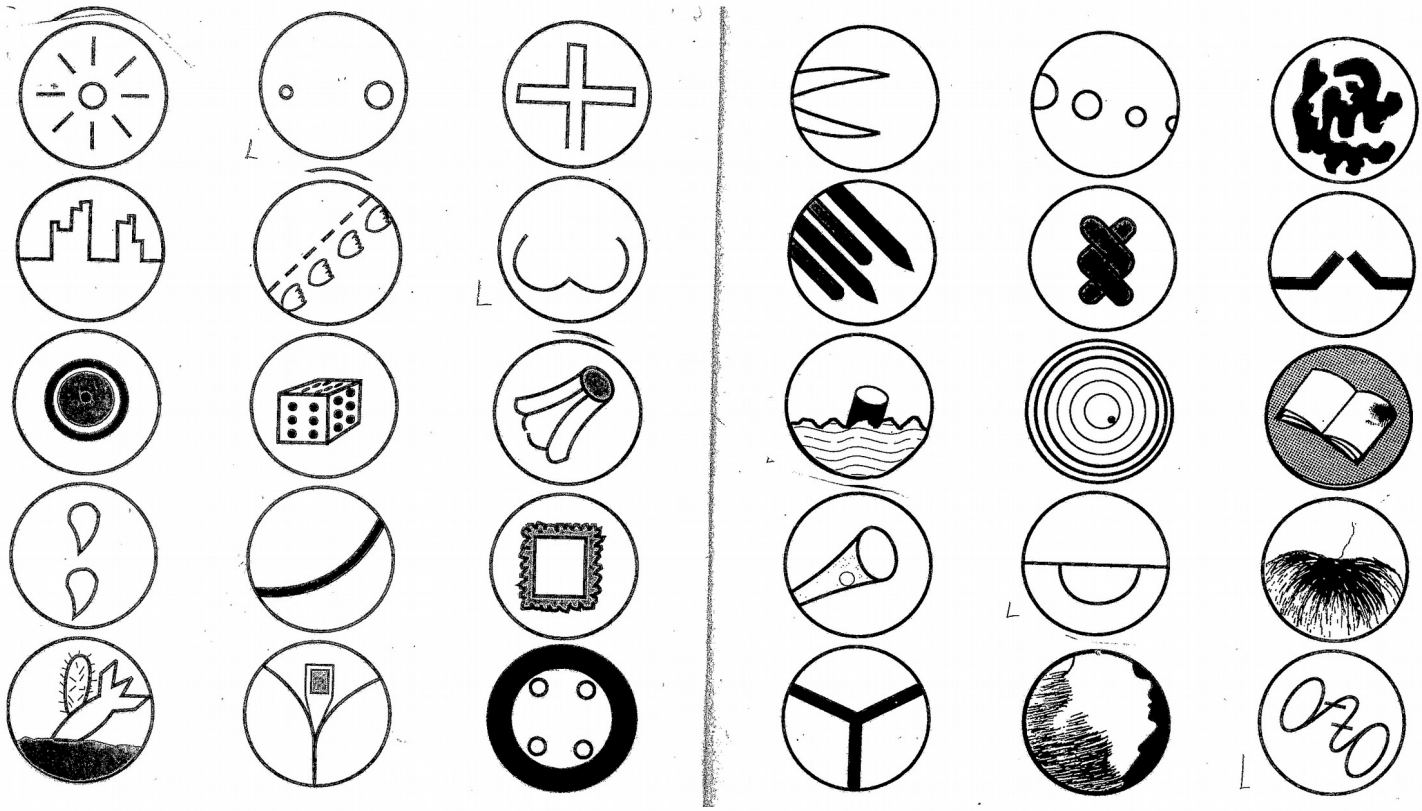
Obvykle, když píši, jsem s výsledkem spokojený/á *(Zakroužkuj!)***:** ANO NE

Myslím si, že mi psaní přináší: _____

_____

Příloha č. 7

Kouzelné kroužky (Kirst, 1998, s.9)



Příloha č. 8

Zelené historky (Köhrsen, 2010)

Příloha č. 9

Jméno: _____

Začátek příběhu č. 1

_____

_____

_____

Začátek příběhu č. 2

_____

_____

_____

Začátek příběhu č. 3

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

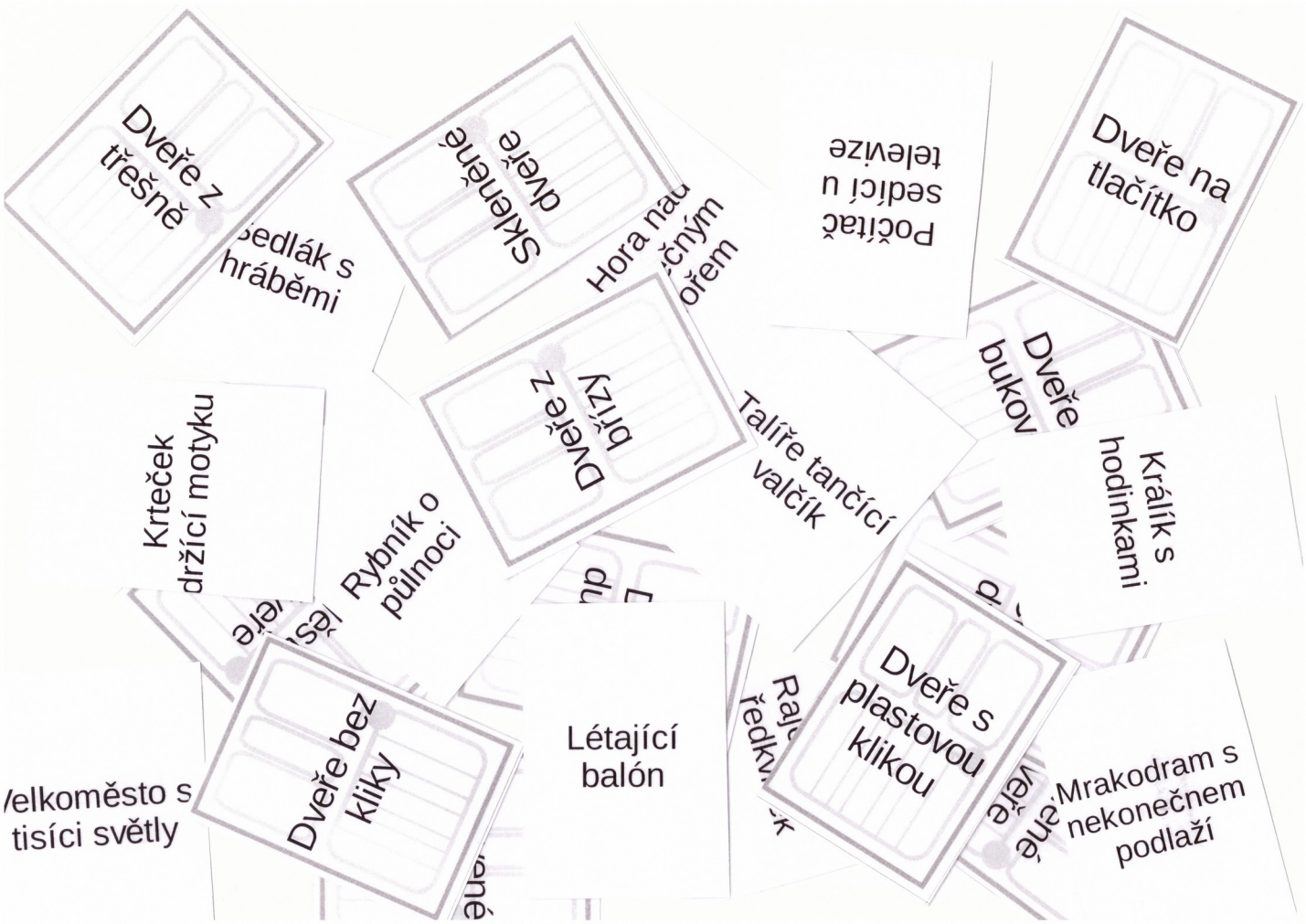
_____

_____

_____

_____

Příloha č. 10



Příloha č. 11

jméno spoluhráče	body	celkem

Příloha č. 12

Karty hry Dixit (Roubira, 2008)

Příloha č. 13

Název příběhu 1: _____

Krátký příběh 1: _____

_____

_____

Název příběhu 2: _____

Krátký příběh 2: _____

_____

_____

Název příběhu 3: _____

Krátký příběh 3: _____

_____

_____

Společný příběh – mé nápady: _____

_____

_____

_____

Společný příběh – text: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

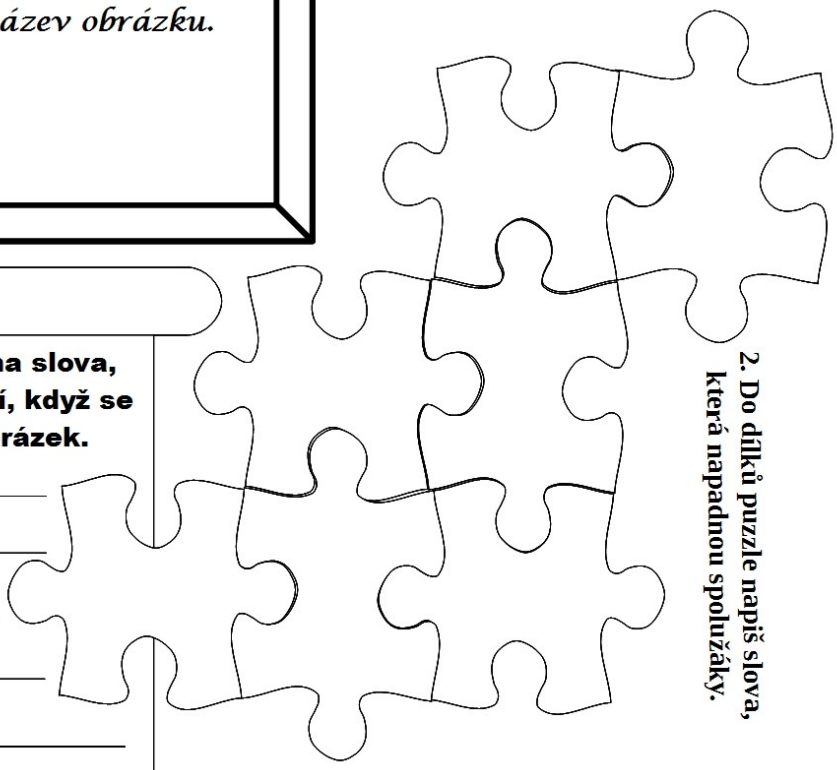
_____

_____

_____

Příloha č. 14

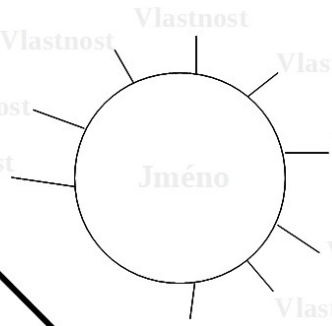
1. Opiš název obrázku.



2. Do dílků puzzle napiš slova, která napadnou spolužáky.

3. Napiš všechna slova, která tě napadají, když se podíváš na obrázek.

4. Napiš jméno hlavní postavy. Jaké bude mít vlastnosti?



5. Jaká bude hlavní zápletka příběhu?

Příloha č. 15

6. Opiš název obrázku – je to i název tvého příběhu a napiš příběh se zápletkou a postavou z pracovního listu.

Příloha č. 16

Bubliny na vodě
Pomalá láva
Rozsypané sklo
Sražená krev
Sumec v písku
Skvrny na vodě
Květ Aralliny
Pohyby na Marsu

Příloha č. 17

O starém Pařezu

Kdysi dávno žil byl starý pařez jmenoval se Ruda byl zlí. On totiž neměl rád děti. Všichni se ho báli bydlel v opuštěném lese (pralese). Tam totiž nikdo nechodil říkáse že ten les někdo začaroval a Oni si myslí že to byl Ruda. Po 15 letech se narodila malá holčička no už nebyla malá bylojí 13 let. Rodiče jí vždy říkali že do toho lesa nesmí za žádnou cenu. Ale jednou neposlechla a šla tam. A jak tam vlezla uviděla Rudu. „Co tady chceš už tady bylo hodně lidí a ty všem řekli že ten les je začarovaný od tý doby sem nikdo nechodí protože si všichni myslí že jsem zrůda! holčička řika: „Takk se na mě otočte Ja vam řeknu.“ Ruda se otočil. Holčička chtěla vykřiknout ale vydrzela to. „Vyš ten les je zacarovaný“ Ríka Ruda. Po dvou letech se nastivovali a Holčičce uzbylo 15 a holčička měla takovej divnej pocit k Rudovy. až najednou mu dala pusu na tvář. Pařez se vznesli a stal se stoho člověk holčička se lekla ale Ruda ríka to jsem já neboj se na co sahnem bude zase krasně zelený. Po 4 letech se jim narodil chlapeček a Jmenoval se Ruda. A od tý doby je tam krásně.

PŘÍRODA

Malej stromečem Mareček jednou šel za dědečkem stromem Alexandrem. A ptá se dědečku povíš mi pohádku? Ano Marečku, řekl dědeček. A Jako? Ptase Mareček. Dnesti povim pohádku o přírodě. Tak poslouchej. Jednou byl jeden stromeček a jmenoval se pepíček a měl rodinu maminku Pepičku tatínka Pepu a brachu Valdemara. Jednou šla rodinka k tetě Petrře a strejčkovi Petrovi. On totiš měl Pepíček narozeniny dostal autíčka a měl strašnou radost a maminka Pepička a teta petra upekli velkej ovocnej dort a byla to mňamina pak se Pepíček a Valdemar si hrali do 19:00 a pak už šli domů spát.

KONEC ☺

Zlatý příběh

Před 250 lety v Americe byl jeden malý strom který byl ze všech stromů nejmenší. Všechny stromy okolo byly větší než on a to mu hodně vadilo. Málo rostl a proto byl tak malý Jednoho dne se přišli kouknout na nejvyšší stromy světa. Malinký strom začal pomalu růst. Všichni lidi si říkaly jak je malý. Už hodně dlouho nepršelo a tak i stromy přestali mít vodu. Konečně po dlouhé době začalo pršet. Stromi konečně měli dostatek vody. Malý strom zase o něco vyrostl protože i on měl dostatek vody. Stromi se měli dobře ale museli být vždy připraveni kdyby zase dlouho nepršelo. Malý strom začal hodně růst a začal velký stromi kolem přerůstat. Konečně to byl štastnej strom. Lidí přicházelo víc a víc. Konečně i některé lidi zaujal. Zase pršelo a stromy zase měli hodně těkutin. A malý strom už nebyl malý ale velký jako ostatní.

Thorovo kladivo

Před 100 lety byl moudrý pařez který vyděl jak z nebe se nějake světlo o potom když to zmyzelo bylitam kratery a v něm byla nejaká ruda vypadala jako žellezo tytanium a hliník a osmium. potom se to oběvilo znovu a tentokrat tam byli lidi s divnýma zbraněna a kamenama a jedním lekvarem na nesmztelnost a rychlost a potom se tam eště obevilo železné monstrum.

O lese

bude se odehrávat v budoucnosti v lese

V budoucnosti v lese se děli moc divné věci každý den ráno se ten les oběví a k večeru zase zmizel a když si toho místní obyvatelé všimli tak šli za starostou který se divil div neondlel a když se tam šel podívat tak na místě ondlel ten les tam doopravdy nebil

O lese

Bude se to o dehrávat v budoucnosti v lese bude stát velký starý strom. V tom stromu v koruně sedí velký krásný pták. Po větvích skače každý den vevenka. Kolem stromu běhá hodně zvířátek například lišky, ježečkové a vlci, V noci léta kolem stromu velký netopýr a sova. Veverka ze stromu zbíra orížky. Kousek od stromu je malá vesnička a v ní jsou šichni moc moc hodní.

O skále

Kdysy v létě se odehrávala pohádka bylo to v lese a ta pohádka se jmenovala červená karkůlka maminka poslala karkůlku aby šla za babičkou šla a uviděla vlka a karkůlka mu dala salám a vlk jí snědl a pak zachránil karkůlku mislyvec a nechaly vlka žít.

o lese

Sem byla v lese byli tam zvířata zbírali borůvky mámou pak koukali na stromy na ptáci pak byli u vody byla tam žába začala pršet tak sli domu doma se koukala na příběh zvířat ta maminka. udělali měli oběd pak šli ven tata přišel domů pak si domů nandali vjeci a šli spát.

Příloha č. 18

Luminiscentní jeskyně

Byla jednou jedna Luminiscentní jeskyně. A v ní žil jeden krápník. Ten krápník uměl chodit mluvit a zpívat. Byl vysoký prostě krápník jak má být. Jednou šel krápník do lesa nazbyrat borůvky a potka krapničku (holku) a hned se do ní zamiloval. Tak krapničce řekl, ahoj krapnička se otočila a řekla ahoj hnet se krapnička do něj zamilovala prostě láska na první pohled hned si začali povídat pak se vzali a měli 3 krápníky a 5 krapniček tak žili šťastně az do smrti

KONEC

Pomalá láva

Jednou byla hrozně pomalá láva. Jednou v ní plavalo zlato. Zrovna tam šel boháč. Všiml si zlata. Myslel jak by to zlato vytáhl. Našel ba zemi dva klacky. Nakonec zlato vytáhl. Měl ho tolik že si mohl koupit i zámek. Byl tak štastnej že se až červenal. Uložil si zlato do trezoru. Zamkl trezor klíčky mu ale spadly na zem. Vůbec nevěděl že mu klíčky spadly na zem. Šel spokojeně do postele. V noci ho přepadl zloděj klíčky byly na zemi. Hned si toho všiml otevřel skříň našel tam zlato a tak to zlato vzal a utekl. Když se bohatý pán probudil vyděl že je skříň otevřená. Nenašel v ní zlato, ani klíče nenašel. Byl moc smutný. Zlato co uloupil zloděj bylo v děravé kapse zlodeje. Došel se zlatem až do hor tam mu zlato vypadlo. Zlato se tam mělo dobře. Lidi si ho brali zas dál a dál ho přenášeli dodnes. Zlato procestovalo celý svět.

KONEC

Sražená krev

Byl jednou jeden kluk byl celkem oblíbený jmenoval se Krvníček. Jednou zrána se Krvníček cítil blbě vypadaloto jako by byl nemocký. Byl nemocný a nemůže pracovat Jeho kamarádi měli dovolenou. a říka co budu dělat zítra sen maj vrátit kámoši. říká Krvníček. No tak Krvníček nešel do práce „to je jedno že tentokrát nebude pracovat tělo“ mumlá si Krvníček. A začal usínat. Začalo se mu zdát že ho vyhodí z práce. Najednou se probudil a bylo 7h ráno. A najednou slyšel motor auta “žeby to byli kámoši jsou to kámoši (o 5 dní pozdeji). Krvníček byl zase jako rybička děkoval kamarádům. A zase tělo fungovalo

KONEC!!!

chloro-film

Byl jednou jeden zlí sněhulák z chloro-filmu který straší děti. Jednou když potkal 3 statečné děti kteří nadávali pozor a najednou hop a byli v rukou sněhuláka a letěli do doupěte sněhuláka když tam dorazili tak je svázal a umlčel aby pořád nekecali když si vařil večeri ze tří dětí a když se probudili tak se snažili vyprostit z provazů a když se vyprostili ta snahuláka strčili do kotle aby se rozpustil. Tak vydíte dobro vždy vyhrává.

Radioaktivní mraky

Byla bouřka a spadaly všechny listy bylo všechno mokrý tráva. bylo rano a les nemel žádny listy všechno bylo dole čekala až zase přidou zpatky ty listy. Pak zas narostly další stonky a pak byla další bourka a list zacal hořet blesk uhodil do stromu a spad. Bylo teplo začínalo všecko být nový stromy měli spatky listy a zvířata uš byli venku kytky už vyrostli a ten list pak byl hezkej celej zelenej a hajní vyháněl zvířata a pak lidi bili venku zlívali kytky a voni koukali i na zvířata a byli u lodi. Všecko bylo novi jako to bylo

Přísavky pro nemocné

Mech je kouzelný tím že sliší, mluví, vidí a chodí. Žije ale na marzu a chce se dostat na zem. Má na marzu kamarády. Jmenují se List, Květina a Kámen. ty se taky chtějí dostat na zem. Vymysleli plán jak postavit raketu šichni doní nastoupili a jeli. A dostali se na zem? Ano dostali byli tak šťastný že si udělali oslavu.

Pomalá láva

Byly jednou jedny shody ale to schody byly na vesmíru a ty schody mluvili řikali isi na mě někdo šlápne tak budu rozbitý a kdo mě opraví když mě nikdo neopraví tak zemřu a to nechci o hodinu později přisla holčička která na ty schody žlápla a nastěští že tam byl pán opravář schodů tak je opravil a schody řekly dekuji pane opraváři a holčička řekla promintě schody to nevadí nakonec všechno dobře dopadlo.