

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Marie Štěpanovská

Tvůrčí psaní na primární škole

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu pramenů a literatury.

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Daně Cibákové, PhD. za vedení a odborné konzultace mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat panu řediteli PhDr. Ivanu Kocábovi ze Základní školy v Oslavanech a paní učitelce Mgr. Jaroslavě Kubáškové za možnost realizace výzkumu k mé diplomové práci a všem žákům, kteří se mého výzkumu zúčastnili.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	8
1.1 Tvořivost	8
1.1.1 Charakteristika tvůrčích dovedností	9
1.2 Fáze tvůrčího procesu	10
2 Tvůrčí osobnost	12
2.1 Rozvoj tvůrčí osobnosti	12
2.2 Metody rozvoje tvořivých dovedností a schopností žáků	15
2.2.1 Vliv umění a estetických činností na rozvoj tvořivosti	17
2.2.2 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím literatury	17
2.2.3 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím výtvarné kultury	20
2.2.4 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím hudby	21
2.3 Tvůrčí psaní	22
2.3.1 Historie tvůrčího psaní	25
2.3.2 Základní principy tvůrčího psaní	26
2.4 Charakteristika technik tvůrčího psaní	30
2.4.1 Rozdělení technik tvůrčího psaní podle Fišera	31
2.4.2 Techniky tvůrčího psaní vyzkoušené v praxi na primární škole	41
2.5 Rámcový vzdělávací program	42
2.6 Literární výchova na primární škole	45
3 Praktická část	47
3.1 Zdůvodnění výzkumné orientace	47
3.2 Vymezení výzkumného problému	47
3.3 Výzkumné otázky	47
3.4 Výběr vzorku	47
3.5 Výzkumné metody	47
3.6 Organizace výzkumu	48

3.6.1	Vstup do terénu č. 1, pilotáž.....	49
3.6.2	Vstup do terénu č. 2, pilotáž.....	50
3.6.3	Výzkumná jednotka č. 1, téma: Zima	51
3.6.4	Výzkumná jednotka č. 2, téma: Můj život	54
3.6.5	Výzkumná jednotka č. 3, téma: Příběh hraček.....	57
3.6.6	Výzkumná jednotka č. 4, téma: Někdy zde.....	60
3.6.7	Výzkumná jednotka č. 5, téma: Z pohádky do pohádky	63
3.6.8	Výzkumná jednotka č. 6., téma: Věci kolem mě, můj volný čas	68
3.6.9	Výzkumná jednotka č. 7., téma: Všude, kde jsem byl....	71
4	Doporučení pro praxi	74
	Závěr	76
	Resumé	77
	Summary.....	77
	Literatura a prameny	78
	Internetové zdroje	78
	Seznam příloh	79

Úvod

Téma mé diplomové práce mne zaujalo především tím, že se jedná o netradiční práci učitele se žákem v rámci výuky na primární škole, v rámci výstupů a cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Učitelé na základní škole, kde proběhl výzkum, se orientují v rámci tematické části Literární výchova spíše na čtenářskou gramotnost. Písemným projevům žáků věnují pozornost především z hlediska gramatiky. Na hledisko obsahové stránky prací žáků není kladen příliš velký důraz.

Má diplomová práce je rozdělena do čtyř hlavních částí.

V první teoretické části se zabývám pojmem tvořivost z psychologického hlediska. Uvedla jsem základní charakteristiky tvořivosti, rozvoje tvořivosti a fáze tvůrčího procesu.

Ve druhé části se zabývám tvořivou osobností a možnostmi rozvoje tvořivé osobnosti. Jak lze tvořivost u žáků prvního stupně základní školy rozvíjet pomocí jiných uměleckých oblastí denního života ve škole i mimo ni. Zabývala jsem se také pojmem tvůrčího psaní v rámci výuky českého jazyka a literatury. Zmínila jsem se také o možnostech využití kurzů tvořivého psaní pro dospělé. Ve druhé části jsem se také zabývala charakteristikou Rámcového vzdělávacího programu a zejména vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, oborem Český jazyk a literatura a vzdělávacím obsahem Literární výchova.

Ve třetí části je podrobně popsán postup a realizace výzkumu a osobní vstup do terénu před třídu žáků třetího ročníku základní školy. Každá vyučovací jednotka je detailně popsána, jednotlivé techniky jsou zpracovány ve formě přípravy na vyučovací hodinu, popsány jsou také reakce žáků a jejich výsledná práce. Z prací žáků prvního stupně základní školy lze vyčíst také mnoho informací o jejich psychologických prožitcích během psaní. Jedná se především o ochotu psát, o tom, zda žáci rádi píší, či nikoli. Z písemných prací lze také vyčíst, zda žáky daná technika tvůrčího psaní zaujala. Psychologické zkoumání písemných prací žáků však není cílem mé diplomové práce.

Ve čtvrté části jsem se zaměřila na doporučení pro ostatní učitele, kteří by rádi zapojili různé techniky tvůrčího psaní do svých vyučovacích hodin. Součástí je také doporučení, zda je technika vhodná do uvedené věkové kategorie či nikoli.

Hlavní cíl mé diplomové práce je zjistit, jak žáci reagují na nové možnosti své tvořivosti. Jak se o rozvoj své tvořivosti snaží, jak využívají svůj tvořivý potenciál v rámci výuky českého jazyka a literatury. Dalším cílem je zpracování portfolia aktivit v rámci výuky českého jazyka a literatury s využitím technik tvůrčího psaní a následný popis technik, které

jsem v rámci výzkumu realizovala na primární škole. Součástí výzkumné části je také popis a ukázka výsledných prací žáků.

1 Teoretická část

1.1 Tvořivost

„Tvořivost neboli kreativita znamená soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problému.“ (Čáp, Mareš. Psychologie pro učitele, 2007)

„Tvořivost je širší pojem a jev, a proto metody výchovy k tvořivosti se nemohou týkat jen kognitivní oblasti, ale i osobnosti, jejích sociálních funkcí i tělesných činností.“ (Hlavsa, s. 14, 1986) ¹

„Tvořivost je obsahem projektu i prostředkem pro jeho vypracování a stejně tak i skutečnou výstavnou života jedince i společnosti, včetně potřebných předmětných produktů a dějů.“ (Hlavsa, s.15, 1986) ²

„Tvořivost se obecně chápe jako schopnost objevovat něco nového, ale současně smysluplného a prospěšného.“ (Maňák, 1996) ³

Výsledkem tvůrčí činnosti většinou bývá něco nového. Při řešení tvůrčího problému nelze použít známých schémat řešení, nebo algoritmů, ale jedinec se snaží najít novou cestu k řešení. Tvořivost byla dříve považována za mimořádnou schopnost nebo vloh, která je dána jen výjimečným jedincům.

Tvůrčí řešení je závislé na několika faktorech. Jedná se o shromáždění rozsáhlých zkušeností, vytrvalou práci a silnou motivaci. Při řešení tvůrčího problému také závisí na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, vytrvalosti, motivaci, sebeovládání a odpovědnosti.

Vztah mezi tvořivostí a inteligencí byl dříve chápán tak, že tyto dva pojmy splývaly. Dnes není vztah mezi těmito pojmy staticky významný. Nadprůměrně inteligentní osobnost může být méně kreativní než průměrně nebo dokonce podprůměrně inteligentní osobnost.

Tvořivost můžeme studovat ze tří hledisek. (Smékal, 1996) ⁴ Jedná se o hledisko fenomenální, strukturní a funkční.

Fenomenální hledisko popisuje aspekty tvůrčích činností. Jedná se o výsledky, projevy a charakteristiky tvořivé osobnosti a podmínky, které podporují nebo znesnadňují tvůrčí proces.

¹ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 192s.

² Tamtéž s. 15.

³ JŮVA, Vladimír a kol. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

⁴ Tamtéž s. 8 – 12.

Strukturální hledisko rozlišuje komponenty, které mohou být identifikovány faktorovou analýzou nebo komponentovou analýzou.

Funkcionální hledisko sleduje průběh tvůrčí činnosti.

V. Smékal definuje tvořivost trojím způsobem. Tvořivost jako soubor dispozic, jako sekvenci procesů a stavů a jako soubor mentálních dovedností zvládat bariery. (Smékal, 1996)⁵

Tvořivost jako soubor dispozic spočívá v hledání rysů, schopností a potřeb, které tvůrčí procesy determinují.

Tvořivost jako soubor stavů a procesů vyplývá z poznání, že tvořivost se uplatňuje především tam, kde je hledána odpověď na nějakou problémovou situaci, ve které není jednoznačné řešení a ve které má jedinec rozhodnout o optimální cestě k cíli.

Tvořivost jako soubor dovedností překonávat bariery jsou dovednosti, které pomáhají jedinci překonávat tvořivě různorodé bariery na vědomé i nevědomé úrovni.

Smékal také uvádí dva druhy tvořivosti. (Smékal, 1996)⁶ Jedná se o nspecifickou tvořivost, které se projevuje bohatostí nápadů a neurčitým zaměřením na řešení problému. Specifická tvořivost se dělí na skupiny, dle toho, kde se daná tvořivost uplatňuje. Cílem této specifické tvořivosti je podání výkonu v požadované oblasti.

1.1.1 Charakteristika tvůrčích dovedností

Tvůrčí dovednosti se v činnosti žáka i učitele projevují v řešení různých problémů, které žák nemůže řešit známým postupem či algoritmem. Řešení těchto problémů vyžaduje určité úsilí, je nutné překonat jistou setrvačnost způsobů chování a poznávacích procesů, vyžadují změnu v běžném způsobu uvažování a konání. Postupy řešení problémů probíhají na vědomé i nevědomé úrovni. Proces není plynulý, ale je rozfázovaný. Tyto fáze řešení problému mohou probíhat v jistých situacích i paralelně, případně se mohou opakovat. Jednotlivé fáze jsou charakterizované aktivitami. Procvičováním těchto aktivit pomocí vhodných cvičení dochází k učení. Výsledkem tohoto učení jsou jisté předpoklady pro tvůrčí činnost. Účinek těchto cvičení lze zvýšit pomocí situačních problémů, které se přibližují realitě běžného života.

Fáze řešení problémů podle Holeyšovského⁷:

⁵ JÚVA, Vladimír a kol. Tvořivost v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0

⁶ Tamtéž, s. 12

⁷ HLAVSA, Jaroslav a kol. Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

- Iniciační fáze – jedná se o fázi, ve které dochází k identifikaci problému žákem, žák je seznámen s problémem, dochází ke vzniku vztahu mezi žákem a předloženým problémem a ke změně zaměření žáka k problému, vzniká motivace k vyřešení problému
- Logicko-operační fáze – žák se během této fáze postupně zorientuje v zadání problému, shromažďuje data a informace, provádí analýzy, zkouší prostředky k vyřešení problému, žák v této fázi hledá alternativy řešení
- Intuitivní fáze – tato fáze probíhá někdy paralelně s logicko-operační fází, nebo jí také předchází, operace v této fázi probíhají na nevědomé úrovni, jedná se o porovnávání s předchozími zkušenostmi, prožitky, emocemi i vědomostmi, obsah problému je konfrontován s nevědomím žáka a změněné a doplněné obsahy problému pronikají zpět do vědomí, nevědomé aktivity probíhají nejen v této fázi, ale ve všech ostatních fázích řešení problému, pronikání nevědomých aktivit do aktivit vědomých je ztížen soustředěním pozornosti na řešení daného problému logickou cestou, tato nevědomá činnost nabírá na síle během odpočinku nebo při alternativní činnosti
- Finální fáze – skládá se z testování správnosti řešení a realizace řešení, má různou délku trvání podle složitosti a povahy řešeného problému, může docházet k opakování jednotlivých kroků z předchozích fází a k rekapitulaci celého procesu řešení problému

1.2 Fáze tvůrčího procesu

Proces výchovy k tvořivosti je podněcován společenskými podmínkami a zároveň musí být řízen samotným jedincem. Autoři se neshodují v množství ani v popisu jednotlivých etap.

Tento proces je možné rozčlenit do několika etap podle Hlavy (1986):

- Etapa normalizující. V této etapě se mají odstranit možné různé překážky pro rozvoj, možné rizikové a stresové faktory.
- Etapa všestranně rozvojová. Během této etapy nově vznikají kvality osobnosti. Jedinec se cítí optimálně i v plném zatížení. Jeho sociální jednání je dobré. Je adaptabilní vůči novým podnětům, koriguje nadměrné výchylky a poruchy.
- Specializační etapa. Vylučuje ze života jedince některé činnosti a některé maximalizuje. Vysoký pracovní výkon a mistrovství v oboru vzniká právě v této fázi. Jedinec v této fázi může pociťovat jistou jednostrannost života, ale obětováním se pro společenský úkol mu přináší nejvyšší uspokojení.

Z. Fišer dle R. Kohoutka rozděluje tvůrčí činnost na pět etap (Fišer, 2001):

- Explorace – jde o etapu, při níž pisatel shromažďuje dostupné informace, zaměřuje svou pozornost na daný problém, orientuje se a připravuje k řešení daného problému.
- Inkubace – je etapa, která je charakteristická nevědomou mozkovou činností, pisatel zdánlivě odloží problém, ale probíhá vnitřní neřízená činnost. Pisatel se dostává do napětí.
- Iluminace – je etapa, kdy pisatel nachází inspiraci, intuitivně poznává problém, poznává podstatu a řešení problému. Napětí, které bylo v předchozí fázi, střídá uvolnění a uspokojení z vyřešení problému.
- Specifikace – tato etapa je dokončením a realizací problému, pisatel řeší detaily, které postupně krystalizují do finální podoby řešení.
- Evaluace – je etapou, ve které dochází ke zhodnocení řešení, pisatel interpretuje své řešení problému.

Při tvorbě textu může docházet ke splývání třetí a čtvrté etapy. Dochází totiž k jejich opakování v krátkých intervalech mnohokrát za sebou.

Při tvorbě textů se uplatňuje proud intuitivních vhlédů. Pro pisatele je důležité i poznávání a to hlavně smyslové a rozumové. Smyslové poznání je založeno na vjemech, které jedinec získává pomocí smyslů. V tomto typu poznání hraje významnou roli pozornost jedince. Smyslové vnímání bývá v tvůrčím psaní využíváno jako zdroj informací a také jako stimulace k psaní.

Dalším typem poznávání je intuice. Ta je součástí poznávání. R. Kohoutek (Fišer, 2001) rozlišuje dva typy intuice a to intuici založenou na náhodě a založenou na zkušenosti. Intuice se nedá naplánovat.

V etapě inkubace je motivace skrytá, ale nachází se tam. V etapě iluminace probíhá nárůst vědění bez zjevného úsilí. Pro tvorbu textu je velmi důležitá motivovaná soustředěnost a nutnost předchozího vymezení problému. Tvorba textu je přímo závislá na tvůrčím myšlení. Pro pisatele textu je nutná mentální vyladěnost a dlouhodobé uvažování nad textem a jeho tématem. Fišer o intuici říká: „*Ve fázích tvůrčí myšlenkové činnosti probíhá intuice jako nepřetržitý proud poznávání.*“ (Fišer, 2001)⁸

⁸ FIŠER, Zdeněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. 164s. ISBN 80-85931-99-0.

2 Tvůrčí osobnost

Tvůrčí osobnost by se měla projevovat jako osobnost otevřená vůči jiným názorům, osobnost zvědavá, samostatná a silně vnitřně motivovaná k dané tvořivé činnosti. Tvůrčí osobnost je také charakteristická smělostí a odvahou v myšlení, je to osobnost osvobozená od egoismu a různých konfliktů.

„Tvořivost vyžaduje svobodu i ve vnitřním duševním světě člověka.“ (Maňák, 1996)⁹

2.1 Rozvoj tvůrčí osobnosti

Rozvoj tvůrčí osobnosti je možný již na primární škole. V rámci rozvoje tvořivosti se učitel snaží žákům zprostředkovat takové aktivity, které tuto schopnost podporují. Může se jednat o různé manipulativní činnosti s předměty a jevy. V českém jazyce se tvořivé schopnosti rozvíjí pomocí různých her se slovy, metaforami. Cílem těchto her je rozvoj fantazie a představivosti žáka. Tento způsob práce se žákem zbavuje žáka strachu z negativního hodnocení, zdůrazňuje právo na omyl a svobodu myšlení. Učitel by se měl také snažit o odstranění faktorů, které tuto tvořivost brzdí. (Ondrášková, 1996)¹⁰

Rozvoj tvůrčí osobnosti by měl být orientován na rozvoj tvůrčího myšlení, vlastností osobnosti podporující tvořivost a prostředí, které tvořivost stimuluje. Osobnostní zázemí individuálního myšlení může být utvářeno nejen zevnitř, ale také zprostředkovaně na základě vnějších psychologických podmínek. Při výchově tvůrčí osobnosti je nutné dbát na to, aby se nevytvářely fixní myšlenkové vzory a schémata myšlení. Naopak je třeba dbát na potlačování návyků, jakými jsou uvažování v mezích minulých zkušeností. (Hlavsa, 1986)

Vznik tvůrčí osobnosti je podmíněn několika faktory. Jedním z nich je talent. Talent je podkladem pro tvořivost. Tvořivost a kreativita se odvíjí od divergentního myšlení. Základními faktory divergentního myšlení jsou fluence, flexibilita, elaborace, originalita a senzitivita. Tvůrčí osobnosti se také vyznačují schopností nově definovat problém. Jedná se o tzv. redefinici. Další výraznou schopností tvůrčí osobnosti je laterální myšlení a konstruktivní kritičnost. Tvořivá osobnost ke svému rozvoji potřebuje také dostatek podnětů a jistou osobní nezávislost. Velmi důležitá je také potřeba seberealizace a jisté spontaneity. Někteří autoři zdůrazňují pro rozvoj tvůrčí osobnosti význam inteligence. Ovšem důležitější je motivace a to nejen ta vnější, ale i vnitřní. Motivace může mít různý charakter. Motivace pro většinu tvůrčích jedinců není podmíněna jednoznačným materiálním a sociálním

⁹ JÚVA, Vladimír a kol. Tvořivost v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0. s. 21.

¹⁰ Tamtéž s. 75.

profitem. Odměnou pro mnoho autorů se může stát samotné pozitivní citové naladění z možnosti tvorby textu, možnost formulovat a psaným slovem vyjadřovat své myšlenky. Tvořivá osobnost autora však nemyslí na možnou publikaci, literární či vědeckou slávu. (Fišer, 2001)

Při nácvičku tvorby textů se autor učí vybírat, hodnotit a kombinovat známé informace, popisovat své citové rozpoložení tak, aby text vyvolal adekvátní citovou odezvu. Autor textu se sám učí rozumět informacím. Učí se a poznává komunikační pravidla a vyhledává další možnosti jejich využití. Pracuje s dostupnými informacemi, které jsou pro něj podstatné. Tyto informace nově sděluje, interpretuje formou textu. Text je záznamem jeho cítění, uvažování o problému. Během tvorby textu a jeho vnímání vzniká sdělení, které zprostředkovává čtenáři autorovy myšlenky, hypotézy, plány nebo přání. (Dočekalová, 2006)

Rozvoj tvůrčích dovedností u jedince je součástí utváření jeho celé osobnosti. Rozvoj tvůrčích schopností vede k pozitivnímu utváření osobnosti jedince. (Dočekalová, 2006)

Význam tvůrčího psaní spočívá v deseti základních oblastech při formování osobnosti. Podle Z. Fišera (2001, s. 19):

- Praktické zvládnutí technik k hledání a formulování témat psaní.
- Praktické zvládnutí technik stimulace k psaní.
- Praktické zvládnutí technik tvoření textu a technik k překování blokády při psaní.
- Praktické zvládnutí technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků.
- Rozvoj přirozeného psaní bez omezování například tradicí, schématy, klišé a frázemi, rozvoj schopnosti metaforického zachycování světa.
- Uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoj obrazotvornosti.
- Rozvoj přirozeného smyslového vnímání, cítění a myšlení. Využití psaní jako prostředku rozvíjejícího myšlení, při kterém se dobíráme určitého poznání vnějšího i vnitřního světa.
- Odstranění strachu ze psaní vůbec, podpora sebejistoty, samostatnosti.
- Psaní jako prostředek zábavy, odreagování a terapie.
- Rozvoj mravní stránky charakteru autora, jelikož tvořivost v této oblasti chápeme jako tvorbu něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu, tudíž jako zdůrazňování převahy dobrého nad zlým.

Tvůrčí psaní z hlediska obsahu oboru se rozděluje na několik skupin. Jedná se o skupinu psychoanalýzy a psychoterapie, mimoškolní výchovy a etopedie, vyučování, kurzy tvůrčího

psaní a překladatelství. Skupiny se dělí podle toho, jaké cíle sledují u tvorby textu. (Fišer, 2001)

V psychoanalytické a psychoterapeutické skupině je tvůrčí psaní bráno jako diagnostická metoda, ve které se zobrazí pacientovy problémy. Terapeut chápe tvůrčí psaní jako metodu získávání informací, které nemají za cíl nějaké umělecké nebo literární texty. Psychoanalytické texty jsou zaměřeny na osobnost jedince, na jeho autobiografii. Pisatel zaznamenává své pocity, představy, své interakce s okolím, své chování. Techniky terapeutického psaní pomáhají odhalit podvědomé traumatizující momenty, zviditelňují jeho problémy a pomáhají k uspořádání myšlenek a hodnocení postojů. (Fišer, 2001)

V oblasti mimoškolní výchovy se jedná o psaní pro zábavu. Psaní bývá často součástí hry nebo hrou samotnou. Ve formě zábavy tvorba textu napomáhá odbourávat zábrany a strach z psaného slova. Odbourává také komunikační bariery a nabízí nové cesty k vzájemnému dorozumění. Literární improvizace posiluje sebevědomí pisatelů. Je potlačena konkurence ve prospěch kooperace ve skupině. (Fišer, 2001)

Ve vyučování je tvůrčí psaní chápáno jako prostředek, jak se přiblížit k cizímu literárnímu textu. Didaktik se snaží poznat cestou nápodoby určité zákonitosti autorské tvorby a lépe porozumět estetické a věcné informaci textu. Tvůrčí psaní je na školách užíváno především při výuce cizího jazyka. Stává se také součástí dramatické výchovy, bývá jedním z kroků dramatických cvičení, kdy si žák připravuje promluvu na zadané téma nejdříve písemně a teprve potom scénu na základě textu dramatizuje. (Fišer, 2001)

Kurzy tvůrčího psaní se dělí na psaní literární, žurnalistické a odborné. V rámci tvůrčího psaní literárního se bude vedoucí kurzu zaměřovat a sledovat využití technik a metod tvůrčího psaní. Kurz se soustředí na schopnost jazykového, verbálního vyjadřování, na kultivaci literárního talentu a na rozvoj individuálního stylu. Kurzy literárního psaní pomáhají účastníkům odbourávat blokády při psaní, učí technikám efektivní a smysluplné práce a optimalizace textu. Kolektiv, který se utvoří v kurzu literárního tvůrčího psaní, poskytuje jednotlivci zpětnou vazbu. (Fišer, 2001)

Kurzy, které se zabývají tvůrčím psaním žurnalistickým a odborným vyhledávají vhodné efektivní postupy k tvorbě textu. Na text je kladen požadavek na myšlenkovou původnost textu. Pro vědeckého pracovníka je důležitá schopnost kolektivní spolupráce při sběru potřebných dat a také schopnost individuálně formulovat poznání v textu. Tyto schopnosti, spolupráce v kolektivu i individuální formulace textu, je důležitá i pro žurnalistu. Žurnalista má také rozvíjet schopnosti výběru informací a jejich kombinací, a také jejich vyhodnocování. (Fišer, 2001)

V rámci skupiny, která se týká překladatelství, je podstatné, že překladatel se musí správně vyjadřovat v jazyce, do kterého daný text překládá. Výsledkem jeho práce by měl být text, který stylisticky a lexikálně odpovídá původnímu textu se zaměřením na cílového příjemce. Tuto schopnost, tvořit ekvivalentní texty, může překladatel nacvičovat psaním původních textů v cílovém jazyce. (Fišer, 2001)

Rozvoj tvůrčí osobnosti je dílčí částí rozsáhlého tématu. Mezi osobnostními předpoklady jsou vlastnosti, jimiž se tvořivá osobnost vyznačuje, patří mezi ně podle Jana Holeyšovského reflektivita, která je tvůrčím prožíváním a zpytavým postojem ke světu. Umožňuje odbourat stereotyp. Další vlastností tvůrčí osobnosti je variabilita. Pro tuto vlastnost je charakteristická proměnlivost změn v projevech osobnostních vlastností s ohledem na situaci a okolí v průběhu jednotlivých fází tvůrčího procesu. Dalšími vlastnostmi jsou autonomie, autoregulace jako sebeutváření integrační tendence, činorodost, zaujetí, bezprostřednost a asertivita, průbojnost, smělost. Tvůrčí osobnost nelze popsat jen několika základními rysy. Osobnost jako taková je složitým komplexem sociálních vztahů, zážitků, zkušeností a kulturních projevů. Metody, které zaměřujeme na rozvoj tvůrčí osobnosti, mají charakter nepřímého postupu. Rozvoj takovéto osobnosti se uskutečňuje prostřednictvím různých životních situací. V těchto situacích se osoba dostává do interakce s různými předměty, dalšími osobami, nástroji a podmínkami a připravuje, hodnotí a provádí své vlastní činnosti. Tím osoba utváří, mění a svým způsobem ovládá situaci. (Holeyšovský, In Hlavsa 1986)

2.2 Metody rozvoje tvořivých dovedností a schopností žáků

Nejlepší metodou rozvoje tvořivých schopností a dovedností je různorodá tvůrčí činnost, která formuluje každou složku osobnosti. Jedním z prvních stupňů je vytváření podmínek pro uplatnění tvořivých schopností při řešení problémů, které docílíme otevřeností úkolů, volností při zvládnutí učební látky nebo i samostatnou prací žáků. Po vytvoření podmínek vhodných k rozvoji tvořivých schopností je dalším krokem záměrné rozvíjení těchto schopností a dovedností, kdy žákům předkládáme problémové úkoly ve vyučování, kreativními programy s pracovními úkoly. Mezi metody rozvoje tvořivých dovedností a schopností můžeme také zařadit kultivační cvičení a invenční etudy. (Hlavsa, 1986)

Kultivační cvičení bývají zaměřena na rozvoj určitých oblastí tvůrčích dispozic. *Invenčními etudami* rozumíme modelové problémy, pomocí kterých můžeme navodit simulovaný průběh tvůrčího procesu. Rozdíl mezi nimi není velmi výrazný. Hlavně záleží na způsobu jejich použití. (Hlavsa, 1986)

Pro podporu tvůrčího rozvoje mohou sloužit metody a metodické pomůcky, které jsou výsledkem psychologických výzkumů a činností. (Hlavsa, 1986)

Analytické metody napomáhají najít bariéry a zdroje tvůrčího potenciálu. Pomáhají také osvojit si metody sebezpozorování a autoanalýzy. (Hlavsa, 1986)

Sebepromýšlení je druhou psychologickou metodou, během které se jedinec zamýšlí v drobných chvílkách nad svým životem. K tomuto promýšlení se jedinec dostává během nejrůznějších vnitřních a vnějších podnětů. Tato metoda se uskutečňuje jak na vědomé úrovni, tak na nevědomé úrovni. Na vědomé úrovni se sebepromýšlení stává účinným prostředkem k proměně řady osobnostních rysů i celého jednání člověka. Sebepromýšlení může pozvolna přejít do bdělého snění, které vyžaduje dávku volnosti a asociativní tok představ. Tato metoda má větší filozofický ráz než analýza. Může mít i závěry v podobě rozhodnutí, postoje nebo aktivity. (Hlavsa, 1986)

Prohlubováním světového názoru se přesunujeme k metodám, ve kterých se spojuje filozofická orientace a praktickou společenskou činností. Základem této metody je osvojení vědeckého přístupu k životní situaci a společenské angažovanosti. Jedinec si tvoří svou sociální pozici, ve které je tvůrčí aktivita jedním z hlavních společensky prospěšných činností.

K osvojení určité filozofie je potřeba studia teorie. Pokud není tato podmínka splněna, vytváří se nedozrálá životní filozofie. Stálé studium má pro jedince základní význam. Studium člověk dosahuje jakéhosi uvolnění a rozšíření svých duchovních obzorů, vyhledá a vyhýbá se chybám, zvyšuje smysluplnost životního dění. Nelze ovšem vymezit, které obory jsou významné pro rozvoj tvořivosti, lze pouze uvést několik pramenů, které při rozvoji dialektického myšlení nesmí chybět. Jedná se o historická díla ze všech oborů, ať se jedná o obory vědecké, technické anebo umělecké. Jedná se také o aktuality referující o proměnách světa, o společenských událostech. Důležitou součástí při výchově k tvořivosti je teorie a psychologie tvořivosti. Podstatnou částí studia je také přímý kontakt s tvůrčími produkty různých druhů. (Hlavsa, 1986)

Nedílnou součástí je také studium způsobů, jak byla různá díla vytvářena, jaké byly jejich metody, kdo a jak je vytvořil. Studium tvorby vede osobnost ke srovnávání vlastního tvůrčího příspěvku s danou tvůrčí produkcí. Během srovnávání vlastního produktu se světovou tvůrčí produkcí souvisí dvě metody. Jedná se o metodu konfrontace a kooperace. Ke konfrontaci dochází při odporu okolí proti novému nápadu. Jedinec musí v tomto případě velmi promyslet strategie prosazování, což rozvíjí jeho tvořivost. Ve druhém případě, při kooperaci, se jedná o výměnu kreativní zkušenosti. Nastává tzv. kreativní dialog, při kterém se jedná o způsoby výměny myšlenek tak, že se postupně sladují na stanoviscích

jedinců v dialogu a spor zůstává v oblasti tématu. Diskutující se nenapadají v sociálním prostředí, kdy by došlo k napadení mimo oblast společného zájmu. Tréninkem kreativního dialogu se rozvíjí myšlenková konstrukce a improvizace v sociálním jednání. (Hlavsa, 1986)

Rozvoj osobnosti je formován také pomocí prožitků. Prožitky nejsou jen duševní stavy, pocity a emoce, ale jsou zapojeny v regulačních procesech. Většinou závisí prožitky na příležitosti a náhodě, ale je možné si určité prožitky i navodit. Prostředkem prožitkové stimulace tvorby je střídání činností, kontrastní pauzy v činnosti, prostředí a uspořádání zájmových činností ve struktuře podporující rozvoj osobnosti. V činnostech, které osobnost prožívá, je skryto mnoho tvořivých prvků, které značně pomáhají utvářet osobnost. Součástí rozvoje tvořivosti je důležitá také psychosomatická kondice, což je odolnost proti stresu v zátěžové situaci, schopnost absolvovat bez poškození organismu dlouhodobé zátěže, umění kompenzovat, životospráva vitalizující somatické a psychické funkce. (Hlavsa, 1986)

Programy, které mají napomáhat při rozvoji tvořivosti, mají účinnost, pokud jsou realizovány ve všech složkách, individuálního a sociálního, myšlenkového i emocionálního, vnějšího i vnitřního, psychického i somatického a v dostatečné míře volního úsilí a uvolněnosti. (Hlavsa, 1986)

2.2.1 Vliv umění a estetických činností na rozvoj tvořivosti.

Tvořivé estetické činnosti jsou pokládány za zdroj tvořivého rozvoje osobnosti. Estetické činnosti představují prvek v základních potřebách, který je volnější a respektuje kulturní potřeby. Při tvořivých estetických činnostech se jedinec při řešení problémů obrací s velkou intenzitou k prožitkům. Vybírá si vlastní hodnoty, které objevují a rozšiřují jeho vnitřní svět. (Hlavsa, 1986)

Využití estetických činností v rámci řešení situace se jeví jako velmi snadné, ale je to velmi obtížné. Pro potřebnou problémovou situaci nelze snadno sestavit jako při cvičení, které rozvíjí racionální řešení problémů. Psychologické procesy, které se na řešení problémů také podílí, neprobíhají s takovou jednoznačností. (Hlavsa, 1986)

2.2.2 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím literatury

Metody rozvoje tvořivosti s pomocí literatury vyplývají z pozice čtenáře. Obsahově působícím prostředkem literárního textu je obecné sdělení o tvůrčím postupu, o konečné verzi díla, o tvůrčím subjektu a podmínkách, během kterých dílo vznikalo. Může se jednat o autobiografické zápisky, vzpomínky, programy, výroky, rozhovory a další. Může se také jednat o jakékoli vědecké biografie, rozbory děl a jeho tvorby, biografické romány a dramata.

Útvary, které se řadí do tzv. krásné literatury, na čtenáře působí nejen informačně, ale také esteticky, což umožňuje čtenáři hlubší vniknutí do vzoru. Tato literatura probouzí a posiluje motivaci, formuje hodnotový systém čtenáře a tvůrčí vztah ke skutečnosti. Četba krásné literatury, ať se jedná o vědecky podloženou nebo fiktivní, byla oblíbená již v období Antiky. Pro tvořivost a její rozvoj jsou důležité momenty v literatuře zachycující skutečný zápas tvůrce s objektem, nástroji, lidmi, prostředím i sebou samým. (Hlavsa, 1986)

V literární výchově ve škole se pedagog zaměřuje na určitou tvůrčí osobnost nebo skupinu. Pedagog využívá ke svému studiu odborná pojednání i beletristické biografie. Mnohdy může pedagog, který se zabývá rozvojem tvořivosti, dojít až k použití odborné literatury, která se zabývá speciálně tvořivostí a tvůrčí osobností a jejím rozvojem. (Hlavsa, 1986)

Další oblastí, na kterou se může učitel literární výchovy zaměřit při rozvoji tvořivé osobnosti, jsou osobní dokumenty tvůrců nebo také výroky o tvořivosti. Výroky o tvořivosti psali publicisté často záměrně. Tyto výroky však nejsou přímo dokumentem, ale vyjadřují autorův přístup. Znakem těchto výroků a osobních dokumentů je postoj, prožitek, kritika, často rada nebo názor. (Hlavsa, 1986)

Dalším dostupným zdrojem tvůrčích podnětů jsou pohádky, které jsou patrně nejstarším lidovým prostředkem pro výchovu. V pohádkách je jistá uvolněnost týkající se objektů, času, prostředí, děje a postav. Pohádka čtenáře přenáší a umožňuje vidět realitu trochu jinak. Pohádky umožňují nejen dětskému čtenáři, ale i dospělému nahlédnout do vnitřního světa a představivosti. V pohádce se čtenář setkává s možností tvořit. Stejnou možnost má také v životě, jen k tomu musí využít své obrazotvornosti. (Hlavsa, 1986)

Další skupinou literárních textů jsou vědeckofantastické texty. V těchto textech se nachází nepřímý obraz budoucnosti, toho, jaký svět bude, nebo by mohl být. Ukazuje sílu tvorby v proměně světa. Možnosti tvorby při řešení současných problémů a situací, které mohou nastat. (Hlavsa, 1986)

Bohatství témat, která se vyskytují v literatuře a jejich fantaskní podoba, má nepochybně velký vliv na rozvoj tvořivosti. Každé nové téma vyvolává ve čtenáři rozpor se skutečností, ve které čtenář žije. Fantaskní literatura, která čtenáře přenáší do jiného, fiktivního světa se velmi podobá pohádce. Pohádka však promlouvá k prostému čtenáři a snaží se přiblížit nějaký mravní princip. U fantaskní literatury také nechybí ponaučení, které čtenář může využít v současném životě, ale rozpor, který navozuje, zůstává ve své nekompromisní podobě a tím nutí čtenáře k přemýšlení a směřuje k tvůrčí činnosti. Jedním ze základních rozporů světa a fantaskní literatury je člověk, který je popisován jako

nedokonalý, ale i celá společnost. Tato literatura pracuje s čtenářem tak, že učí čtenáře snášet daný rozpor a řešit jej. (Hlavsa, 1986)

Mezi literární žánry, které pomáhají rozvíjet tvůrčí osobnost, patří také literatura dobrodružná a detektivní. (Hlavsa, 1986)

Detektivka jako taková je rébusem, který se snaží navodit vědomou činnost čtenáře při řešení problému. Na druhou stranu tento literární žánr čteme většinou pro uvolnění, pro pocit, že těžké životní situace řeší někdo jiný a my, jakožto čtenáři se jen vžíváme do děje a necháváme se unášet zvědavostí. Pokud by učitel chtěl využít těchto žánrů při rozvoji tvořivé osobnosti, musí text projít drobnou úpravou, která by zahrnovala otevřený konec, alternativní dějovou linku a také upozornění na chybné dedukce čtenáře. (Hlavsa, 1986)

Další oblastí literatury, která může pomoci v rozvoji tvořivosti, je poezie. Obvykle se poezie pokládá za prostředek zesilující vnitřní prožívání. Identifikuje čtenáře s jinými lidmi v hlubších oblastech psychického života. Člověk přichází k poezii až v rámci vlastních interakcí se světem. Poezie má oproti literatuře o tvorbě a tvůrcích a fantastické próze největší podíl na procesu subjektivizace. Příměji hovoří o duševních procesech nejen obecně, ale i speciálně. Každá báseň obsahuje kus tvůrčího procesu básníka, který vybízí i čtenáře k tvůrčí aktivitě. Poezie nenavádí čtenáře k produktu, postupu nebo osobnosti, ale k citlivosti a regulaci vnitřních procesů. Obnovuje pohled na svět, učí se na svět dívat z různých úhlů pohledu a tím zcitlivuje pozorovatele a změny okolo něj. S poezií se spojuje tzv. emotivní poznání. (Hlavsa, 1986)

Dalším oblíbeným žánrem je literární dialog, který není součástí nějaké divadelní hry. Literární dialog je chápán ve smyslu samostatného útvaru. Základem byl mluvený sokratovský dialog. Je z něj ale vypuštěn situační a psychologický moment rozmluvy mezi učitelem a žákem nebo mezi dvěma odborníky. Dialog je ceněn zvláště po stránce rozložení a postupného syntetizování hlavní a konečné myšlenky. V dialogu se využívá metody kontrastu, nového kladení otázek z různých směrů a možností zaujetí vlastní role v dialogu. (Hlavsa, 1986)

V rozvoji kreativity se hojně využívá metafora¹¹, jakožto literárního prostředku. Její využitá spočívá v tom, že je střetnutím odlišných, věcně přímo nesouvisejících skutečností či situací daných do souvislostí. Pisatel, který metaforu tvoří nebo ji vnímá, musí vytvořit určité napětí, musí zrušit strnulé nazírání na danou skutečnost. Musí hledat podrobnosti a rozdíly v interakčním poli, které metafora nabízí. V rámci použití metafory jde o posun významu

¹¹ Metafora je přenesené pojmenování na základě podobnosti, obrazné vyjádření. (KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1. s. 216)

ve vyjádření. S použitím metafory se hroubí navyklé zkušenosti a postoje. Je tedy potřeba vybudovat nové vidění problému. Metafora má smysl pouze v rámci komunikativního systému, ve kterém funguje. K pochopení metafory je nutný postupný výcvik k danému myšlení. Práce s metaforou se může dělit na dvě až tři fáze. První fáze je zaměřena na tvorbu metafory na daný předmět. Předmětem hodnocení je neotřelost spojení se skutečností, působivost, estetické vlastnosti. Ve druhé fázi se provádí analýza hotové metafory. Ve třetí fázi dochází k metaforickému vyjádření analýzy metafory. Tento příklad je jednodušší stupeň metaforického myšlení. (Hlavsa, 1986)

K výcviku metaforického myšlení je také možné využít dalších příbuzných tropů, například metonymie nebo nonsensu. Metonymie je označení, které zastupuje něco jiného, co je spjato s označeným. Nonsens je extrémní metafora, které je velmi blízká paradoxu. (Hlavsa, 1986)

Vlastností metafory není jen přenesení. Vlastností metafory by měla být i přijatelnost, které se může metaforou měnit a je závislá na aktuální společenské konvenci. Neměla by z ní vymizet významová hodnota. (Hlavsa, 1986)

Metafora byla s oblibou využívána v období Řecka. Neznámějším literárním útvarům, ve kterém se hojně vyskytuje metafora, jsou hádanky. Skutečnost je v nich obratně skryta pomocí metafory. Řešení hádanky obsahuje všechny etapy tvůrčího procesu. (Hlavsa, 1986)

Dalším využívaným tropem je oxymoron. V tomto básnickém přívlastku dochází ke spojení slov s protikladným významem. Přívlastek je ve zdánlivém odporu vůči slovu, které rozvíjí. (Hlavsa, 1986)

Další prostředkem, který se využívá v rozvoji tvůrčí osobnosti prostřednictvím literatury, je tvorba point. Pointa v tomto případě neznamená jen závěr, logické dokončení nebo důsledek, ale obsahuje také něco nečekaného. Pointa nutí i po vyslovení znovu nad problémem uvažovat a přehodnotit zaujaté postoje při začátku čtení. Objevit v textu něco nového, na což je možné pointou zajímavě navázat. Pomocí pointy se cvičí nejen logické vyvozování, ale také originalita a flexibilita. (Hlavsa, 1986)

2.2.3 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím výtvarné kultury

V dnešní době se každý setkává s výtvarným uměním. Především na poli architektury. Základem těchto rozvojových procesů je zrakové vnímání spojené s činnostmi dalších smyslů, především s pohybem těla. (Hlavsa, 1986)

Výchozím námětem pro tvořivou činnost ve výtvarné oblasti se stává tvůrčí pohled na okolí. Objektem i nástrojem se v tomto případě může stát cokoli, i vlastní tělo. Utváří se

náhled na způsob bytí mezi materiálními objekty, citlivost vůči změnám, zaměřenost, tvořivý vztah ke skutečnosti, představivost a zájem. Těmito složkami je uvedena do pohybu pocitová a osobnostní složka. Složitější výsledek a kompozice vzniká v náročném a dlouhodobém tvůrčím procesu. Tento proces obsahuje psychologické spojení počáteční úvahy o konečném produktu, překonání bezradnosti, improvizace a hledání, když naučené postupy selhávají. (Hlavsa, 1986)

Zobrazení nějaké skutečnosti nemusí obsahovat tvořivý námět a přece tvořivost může podněcovat. V této oblasti jde především o fantazijní složku tvořivosti, jde o samotný podnět k tvořivosti. (Hlavsa, 1986)

Velmi dobrým nástrojem pro rozvoj tvořivosti je uvolněná malba. U této techniky jde o imaginativní expresi a o uvolnění bariér kreativity. Tyto kurzy uvolněné malby se dají dělit do několika stádií. Jedná se o stádium, ve kterém se projevuje racionální myšlení a pozornost. Ve druhém stádiu už je u účastníků patrná jistá uvolněnost a nižší sebekontrola. Třetí etapa je charakteristická větší uvolněností, pozitivními emocemi a zvukovými projevy. Ve čtvrté etapě již dochází k mentálnímu klidu. Pátá etapa je charakteristická hlubokou relaxací a pasivní koncentrací. (Hlavsa, 1986)

V činnostech a zájmech účastníků se objevuje zájem o tvořivou práci, hudební nebo literární činnost, denní snění a pobyt v přírodě. (Hlavsa, 1986)

Pokud je ve výtvarném objektu hledán stimul k rozvoji tvořivosti, je zdůrazňována spíše činnost než výsledek činnosti. Samotná tvůrčí činnost je stimulem k další tvořivé činnosti. (Hlavsa, 1986)

Pro rozvoj tvořivosti je vhodné si tvůrčí proces rozčlenit na několik etap. Tímto rozčleněním tvůrce pozná svou vlastní činnost, naučí se principy jedné činnosti přenášet do činnosti jiné. (Hlavsa, 1986)

2.2.4 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím hudby

Hudba působí na lidskou psychiku různými způsoby. Psychika reaguje na hudbu různým souborem procesů a stavů. Reakce na hudbu se liší podle toho, zda jedinec provozuje aktivně hudbu, sám ji vytváří, nebo jen poslouchá. Kreativní funkce hudby spočívá v tom, že při naslouchání umožňuje aktivní spoluutváření. Tato funkce může také vycházet z působících stránek hudby. Ze stránky významové může hudba hodnotit nebo problematizovat. Hudba může motivovat a regulovat dynamismus činností posluchače. Hromadit nebo uvolňovat napětí. Hudba podporuje subjektivitu a originalitu jako základní moment tvůrčího vztahu ke skutečnosti. Proces kreativního působení hudby je založen na psychologických

zákonitostech. Hudba snadno vyvolá emoce, které se posléze projeví v chování jedince. Jedná se především o rytmické pohyby těla. Emoce reagují na hudbu, doznívají dlouho po ukončení poslechu. Násilné ukončení poslechu je pocíťováno velmi negativně. (Hlavsa, 1986)

Pro rozvoj tvořivosti je podstatný stimulační a inspirativní prvek. Tento prvek je většinou zdůrazněn některými hudebními obsahy. (Hlavsa, 1986)

2.3 Tvůrčí psaní

Psaní jako takové je produkční komunikační zručnost. Je jedním ze způsobů, jak dát nějakou informaci někomu jinému. Na primární škole je psaní upřednostňováno jako grafomotorické cvičení, kdy vyučující dává přednost formě, velikosti a sklonu písma, rovnoměrné hustotě, úměrnosti a jednotažnosti. Obsah sdělení je dlouhou dobu pro vyučujícího nepodstatný. (Klimovič, 2009)

Psaní je smysluplné a tvořivé vyjádření a organizování myšlenek s určitým cílem. Cílem je vyjádření komunikačního záměru pomocí slov. Komunikační záměr psaného textu je to, co chce jedinec pisatel slovy vyjádřit někomu jinému, většinou se jedná o čtenáře. (Klimovič, 2009)

Tvůrčí psaní je obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl. Cílem tvůrčího psaní je poskytnout literární dílo ke čtení veřejnosti. S tvůrčím psaním je spojena kritika. Kritika tvůrčího psaní je zaměřena na vyhledávání nedokonalostí v psaném díle. S kritikou literárního díla se musí naučit žít každý, kdo se chce tvůrčímu psaní věnovat. Kritika je spíše negativní. Nelze hned zjistit, zda je dílo pisatele dobré. (Dočekalová, 2006)

Dalším ze způsobů zpětné vazby pro pisatele je recenze. Recenze je hodnotící žánr, který je určen poloodbornému nebo neodbornému publiku. Recenze není jen hodnocení a analýza daného textu, ale také porovnávání a srovnávání různých děl od stejného autora. Recenzent by měl text nebo literární dílo komplexně a objektivně zhodnotit. Některé části textu chválí, jiní kritizuje. Recenze bývá pro autora textu přínosnější než odborná ostrá kritika, která může autora odradit od dalšího psaní textu. (Dočekalová, 2006)

Autor textu se často sám sebe ptá, zda má jeho psaní smysl. Dostává někdy protichůdnou zpětnou vazbu. Jedna část čtenářů jej bude chválit a druhá část odsuzovat a odrazovat pisatele od psaní. Nikdy se autor nezavděčí všem svým čtenářům. Pro mnoho autorů je smyslem tvůrčího psaní ventilace jejich emocí. (Dočekalová, 2006)

Tvůrčí psaní je z hlediska vyučování slohu jen pokračováním v místě školní výuky, kde výuka nevěnuje pozornost a prostor rozvoji kreativity. Nestojí v opozici proti slohovému vyučování. Tvořivě psát znamená využití slohových útvarů jako formu, jako prostředek,

kteřou pisatel naplní obsahem sdělení za pomoci vlastní tvořivosti a znalostí. V tvůrčím psaní se využívá jazykových znalostí a dovedností pisatele. Tvořivému psaní a tvořivosti obecně se nedá naučit, je možné ji pouze rozvíjet. (Fišer, 2001)

Dalším rozdílem tvůrčího psaní od slohové výchovy je zacílením výuky i na skupinovou a kolektivní práci na daném zadání a psaní textu. Slohová výchova je zaměřena především na individuální tvorbu. V tvůrčím psaní v kolektivu, kdy všichni žáci nebo účastníci kurzu spolupracují na tvorbě a prezentaci textu, se rozvíjí schopnost kooperace ve skupině, podporuje se pocit solidarity, konkurence je nahrazena spoluprací. Jde o rozvoj několika kompetencí žáka nebo účastníka kurzu tvůrčího psaní. Jedná se především o kompetenci jazykovou, literární, kritické a také komunikační. (Fišer, 2001)

Žák, který chce využívat slohové útvary pro vyjádření svých myšlenek, pocitů a dojmů, se těmto slohovým útvarům musí naučit. Naučit se je může psaním podle předepsaného modelu. Do tohoto modelu žák jen vloží své vlastní myšlenky. (Dočekalová, 2006)

Tvůrčímu psaní se lze do jisté míry naučit, ale je k němu také potřeba trochy talentu a dispozic. Tato dispozice poskytuje pisateli přesně vyjádřit své emoce, pocity, zážitky, ovládat svou fantazii k prospěchu věci a dispozice vytvářet psané materiály, které zaujmou veřejnost. K talentu je třeba ještě přidat trochu vzdělání v oblasti teorie tvůrčího psaní. Je také nutná určitá dávka tréninku a usilovné práce na svém zdokonalování. Kromě talentu jsou tedy třeba znalosti teorie a usilovné práce. (Dočekalová, 2006)

Z hlediska formativního je tvůrčí psaní charakteristické rozvojem obrazotvornosti. K tomuto rozvoji slouží techniky, jako například automatické psaní, meditace o představách, předmětech či vzpomínkách. Při psaní by nemělo docházet jen k zobrazování přítomného momentu, ale i o tvorbu něčeho nového prostřednictvím obrazotvornosti. V dějinách lidské civilizace byl rozvoj písma a psaní významný pro rozvoj literárního a logického myšlení. Při tvůrčím psaní dochází k prolínání určité psychické pohody a psychomotorické činnosti. Výsledkem této činnosti je nové dílo, které má pozitivní hodnotu ve výsledku. Autor, který text tvoří, nerozvíjí jen dovednosti a schopnosti, ale i své poznání. Tvůrčím psaním si autor utváří svůj postoj ke skutečnosti. (Fišer, 2001)

Tvůrčí psaní kombinuje tvorbu individuální s tvorbou s kolektivními pracovními postupy. (Fišer, 2001)

Tvůrčí psaní označuje samostatnou formativní činnost. Žák, který tvoří text, originálním způsobem zapojuje do procesu tvorby textu dovednost psaní. (Fišer, 2001)

Tvůrčí psaní ve škole se zaměřuje především na rozvíjení individuálního stylu pisatele. Další oblastí, kterou tvůrčí psaní rozvíjí, je optimalizace pisatelských schopností. Například

schopnost rozvíjet myšlenku, dodržet tematickou postupnost, zvládnutí různých technik tvorby textu, rozvoj přirozeného psaní, rozvíjení chápání etapovitosti procesu psaní, vytváření předpokladů pisatele na uvědomování si struktury textu. Techniky tvůrčího psaní také podporují sebevědomí a odbourávají strach z psaní. Tvůrčí psaní velmi často bývá využíváno ve výuce cizích jazyků. Tvůrčí psaní se využívá jako prostředek k rozvíjení komunikační kompetence. V této oblasti je tvůrčí psaní jako soubor aktivit, které motivují ke hře a manipulaci s jazykovým materiálem. Dalším pojetím tvůrčího psaní je nástroj formování literární kompetence, která mění roli čtenáře na roli pisatele nebo spolutvůrce textu. Dalším pojetím je tvůrčí psaní jako metoda tvůrčího vyučování. Toto pojmání tvůrčího psaní nabádá žáka odhalovat své vlastní tvůrčí maximum tím, že vyžaduje zapojení celé osobnosti žáka. (Fišer, 2001)

Tvůrčí psaní zahrnuje celou řadu strategií, technik, postupů a metod. Usměrněním a stimulováním zkušeností pisatele vedou k sebereflexi a tvůrčímu sebevyjádření. (Fišer, 2001)

Cílem tvůrčího psaní je ustálení úrovně jazykové tvořivosti, která garantuje schopnost tvořit text spontánně s respektováním všech požadavků, které jsou na výslednou podobu textu kladeny. Psaní je ve všech svých parametrech náročný proces, ve kterém se při realizaci proplétají zručnosti pisatele. Žák při tvorbě textu a během přípravy na tvorbu textu se musí připravit postupně na shromažďování poznatků. Musí si stanovit záměr textu, zanalyzovat zadání, text dopředu plánovat, přemýšlet, jak bude probíhat děj. Během tvorby textu si musí pisatel vybavit vědomosti, které má o typech psaní. Také musí zvážit časové a prostorové možnosti a předběžně si rozvrhnout téma. Dále postupně formuluje jednotlivé myšlenky s ohledem na toho, kdo bude text číst. (Fišer, 2001)

Pomocí tvůrčího psaní dochází ke komunikaci. Ke komunikaci dochází, když někdo někomu něco předává pomocí něčeho, v našem případě pomocí textu, a za jistých podmínek. Komunikační kompetence je schopnost autora přizpůsobit informace čitateli tak, aby jej co nejvíce ovlivnil. (Klimovič, 2009)

Vytvořený text by měl mít určité vlastnosti. Jedná se především o vlastnost tematickou a funkční jednotu textu a uspořádanost. Text je uzavřený komunikační celek, který by měl být všestranný. Na základě obsahové struktury plní text funkce propoziční a pragmatickou. Pragmatická funkce textu vychází ze struktury textu. Pragmatická stránka se zaměřuje především na předurčení textu, na jeho určité mluvní interpretace. Propoziční stránka se orientuje na obsahovou stránku textu. (Klimovič, 2009)

Text by měl mít jistou komunikační kompetenci. Jedná se o vlastnost a schopnost autora přizpůsobit informace, aby co nejefektivněji ovlivnily čtenáře. Komunikačně způsobilý pisatel by měl do textu vložit dva hlavní požadavky. Jedná se o požadavek přizpůsobení verbálního chování tématu a situaci a mělo by mít praktický účinek na verbální chování čtenáře. Komunikační kompetence je souhra poznatků o systému jazyka, jeho využití v konkrétní situaci. (Klimovič, 2009)

Žák by v rámci tvorby textu neměl pociťovat strach. Při tvorbě textu by měl zažít pocit uvolněnosti a radosti z tvůrčí práce. Učitel by měl žáky k tvorbě textu pozitivně povzbuzovat a motivovat pomocí různých literárních uměleckých textů. (Fišer, 2001)

2.3.1 Historie tvůrčího psaní

Historie tvůrčího psaní je velmi stručná. Charakter tvůrčího psaní se od vzniku moc nezměnil a mnozí lektoři a odborníci se stále opírají o základní principy a čerpají z myšlenek zakladatelů tvůrčího psaní. V USA mělo tvůrčí psaní své příznivce již v 19. století. První seminář tvůrčího psaní se konal v USA v roce 1909 v New Yorku. Tento seminář předznamenal příchod nové koncepce se snahou reformovat tehdejší vyučování angličtiny a anglistiky. V roce 1922 děkan na univerzitě v Iowě vyhlásil, že akademického titulu lze dosáhnout uznáním předložené tvůrčí písemné práce. Po druhé světové válce vznikl na univerzitě nový studijní obor s názvem Tvůrčí psaní. Prvním institutem v Evropě s náplní tvůrčího psaní je Literární institut Maxima Gorkého v Moskvě. V historii tvůrčího psaní lze vypočítat čtyři modelová pojetí. (Klimovič, 2009, Fišer, 2001)

První modelové pojetí nazýváme *tvůrčí sebevyjádření*, které vzniklo jako reakce na klasické metody vyučování slohu. Učitel místo předkládání pouček předčítá jednotlivá díla, která mají žáky motivovat a kultivovat jejich vkus. Prioritou tvůrčího sebevyjádření není literární kvalita. (Klimovič, 2009)

Další dvě modelová vyjádření kladou proti vnitřnímu hlasu důraz na pravidla a proti spontánnímu projevu vytrvalou práci. Tato pojetí nazýváme *řemeslo* a *gramotnost*. (Klimovič, 2009)

Posledním přístupem je *čtení zvnitřku*. Toto pojetí tvůrčího psaní představuje ideální cestu k pochopení a interpretaci textu. (Klimovič, 2009)

V České republice při začleňování tvůrčího psaní hrála významnou roli Pražská Literární akademie založená v roce 2000 (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého). V Praze na gymnáziu byl volitelný předmět tvůrčí psaní již o pět let dříve. Na Masarykově univerzitě v Brně byl první kurz tvůrčího psaní konán v roce 1994 pod záštitou Z. Fišera

a Z. Kožmína. Během několika realizovaných pisatelských dílen vznikl *Ateliér tvůrčího psaní*. (Fišer, 2001)

Tvůrčí psaní jako obor se začíná v České republice prosazovat v devadesátých letech dvacátého století. V tuto dobu se spíše jedná i samostatnou iniciativu učitelů na různých typech škol. Psaní bylo spojeno s výukou slohu nebo literatury na středních školách. V dané době nebyla žádná odborná literatura, protože obor tvůrčí psaní není zkoumán samostatně. Jako vědecká disciplína se teprve utváří. Obor tvůrčího psaní v České republice navazuje na didaktiku češtiny, přesněji na velmi dobře propracovanou didaktiku slohu a literární výchovy. (Fišer, 2001)

2.3.2 Základní principy tvůrčího psaní

Základními principy dle Dawsona (2003)¹² jsou tyto tři:

Číst jako spisovatel

Dle Dawsona je tato metoda nejlepší cestou k rozvoji tvůrčího psaní. Učitel vybízí své studenty ke čtení literárních textů s cílem objevování cest ke zlepšení jejich vlastního psaného projevu. Tato metoda má svůj původ již v 19. století v radách a doporučeních autority z profesionálních autorů Walterem Besantem. V jeho eseji z roku 1884 Besant doporučuje studentům, aby analyzovali a pečlivě zkoumali konstrukci prací prvotřídní kvality. Ovšem cílem této analýzy není zhodnocení díla, ale zjištění procesu tvorby. Jako první doporučuje četbu pro potěšení. Teprve druhá četba literárního textu, či díla, by měla být kritická. Po druhém přečtení by si student měl vzít tužku a papír a celý text podrobně rozebrat na kousky a pak znovu spojit dle svého uvážení.

Techniku nezískáváme z analýzy textu. Analýzu textu používáme ve spojení s kritickým čtením textu a studiem beletrie. Kritika definována jako profesionální přístup, kde je spisovatel jako učeník.

Název *Čti jako spisovatel* poprvé použila roku 1934 Dorothea Brande. V její příručce *Staňte se spisovatelem*¹³ radí, že je efektivní během čtení uvažovat o knize ve smyslu toho, co nám kniha může předat a naučit nás.

Dorothea Brande ve své knize popisuje postup, jak s danou knihou při čtení pracovat. První zásada je četba stejné knihy dvakrát. První čtení je bráno jako nekritické, jako v době,

¹² DAWSON, Paul. *Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy*. [cit. 02-01-2015]. Dostupné na www: < <http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm>>

¹³ BRANDE, Dorothea. *Becoming a Writer*. [cit. 13-04-2015]. Dostupné na www: < <http://w3.salemstate.edu/~pglasser/18468462-Dorothea-Brande-Becoming-a-Writer.pdf>>

kdy čtenář četl za účelem pobavení se. Po dočtení textu si vzít tužku a papír a vypsát si momenty z knihy, které čtenáře zaujaly, které se líbily a které se nelíbily. Následně má své poznámky k přečtenému textu analyzovat a podrobněji rozepsat, proč se daný úsek líbil, či nikoli. Čtenář by si měl v knize všimnout rytmu knihy, zda autor chce něco zdůraznit, zpomalit nebo zrychlit děj, jaká oblíbená slova používá.

Kritické čtení beletrie je dobrou cestou a velmi dobrým přístupem ke spisovateli. Zdůrazňuje, že čtení je nejdůležitějším prvkem, kterému se mají studenti tvůrčího psaní vedle neustálého psaní, věnovat. Studenti, kteří se věnují psaní, se četbou zabývají odlišnějším způsobem než studenti, kteří se tvůrčímu psaní nevěnují. Těmto studentům studium tvůrčího psaní a techniky čtení v roli spisovatele poskytla praxe psaní možnost intuitivního vnitřního pochopení mechanismu literatury. Princip *čti jako spisovatel* neposouvá studenta tvůrčího psaní na pozici kritika, ale může to k této pozici vést.

Počátky kritiky známé jako *čtení jako spisovatel* je znám z angloamerické tradice naratologie¹⁴. Tato kritika je ve skutečnosti něco naprosto jiného, než princip z hlediska tvůrčího psaní. Kritický směr *čti, jako spisovatel* je zaměřen na proces vytváření než na samotný produkt spisovatele.

Ukazovat a nemluvit

Ukazovat a nemluvit je nejběžnější radou v kurzech tvůrčího psaní. Tato fráze se stala nejběžnější po tom, co ji použil ve své příručce Cassill v roce 1962¹⁵. Tento princip požaduje po pisateli, aby pisatel předvedl emoce svých postav tak, aby se nejednalo pouze o povrchní popis situace. Pokud pisatel popisuje pokoj, ve kterém je nepořádek, požaduje se po pisateli, aby přesně popsal, co všechno se v pokoji nachází v popisovaný okamžik.

Rada a princip *Ukaž a nemluv* je v tvůrčím psaní univerzální. Toto tvrzení platí nejen v beletrii, ale také v poezii. Tento princip se uplatňuje hlavně v tom, že pisatel by neměl používat zbytečná přídavná jména, která nic neodhalí čtenáři. Pisatel by se také měl vyhýbat abstraktnímu vyjadřování myšlenek ve prospěch konkrétního zobrazení a symboliky přírodního objektu. Jedná se o popis okamžiku intelektuálního a emocionálního komplexu, než dochází k popsání způsobem, kterým by scénu zobrazil malíř. V doslovném dodržování

¹⁴ Naratologie – jazykověda, literatura obor poetiky a nauky o textu, zkoumající vyprávění (naraci), vypravěče (narátora) a umění vypravěčské. (*Všeobecná encyklopedie 5: M/O. Encyklopedie Diderot*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999, 507 s. ISBN 80-902555-7-4.)

¹⁵ In *Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy*. Dostupné na [www: <http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm>](http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm)

principu *Ukaž a nemluv* dochází k tvorbě poezie, která je nerýmovaná s nepravidelným veršem. Je to popis jednoho druhu poezie, která tento princip bere doslovně.

Kate Grenville, autorka knihy *The Writing Book* (1990)¹⁶, tento princip využívá v kurzech tvůrčího psaní, kdy cvičení nastávajících spisovatelů nastaví tak, že musí přepsat část práce bez přídavných jmen. Během tohoto cvičení apeluje více na popisy situací v pracích studentů se zapojením co nejvíce smyslů. Tímto jsou studenti vedeni popisovat scény více dramaticky. Pisatel ve svém psaní musí být velkorysý vůči čtenáři, chce-li ukázat čtenáři, jak se cítil, co viděl, čeho se dotkl a co ochutnal. Tímto způsobem se čtenář dostává do zkušeností pisatele a není jen vnějším pozorovatelem. Pisatel musí psát tak velkoryse, aby čtenáře doslova vtáhl do děje a pocitů. Je vhodné, aby pisatel ve svém textu dovedl rozlišit, co ukazuje a co říká. Lubock (1921)¹⁷ říká, že umění fikce nezačne, dokud se příběh nestane a nebude se projevovat tak, jak autor řekne. Umění fikce nezačíná tehdy, když autor říká, ale tehdy, kdy autor ukazuje. Na jednu stranu se ukazuje, jak je tento princip chybný a omezující pro hodnocení prací, ale je to princip, na kterém závisí hlavní kritický bod práce. Jedná se o snahu, aby se příběh ukázal jako konkrétní. Kritická tradice *já jsem načrtl* se stala oblíbeným pohledem na historický román, jako na uměleckou formu udělala pokroky s neviditelným vypravěčem, který se stal prostě jen přítomnou událostí nebo dobrodružstvím s komentářem nebo hodnocením. Není zde zdánlivá přítomnost osoby mezi vyprávěním a příběhem. Uspořádání charakterů postav by mělo být zcela pochopitelné podle estetických perspektiv, jejich smysly a psychologické pohledy musí být podané umělecky nebo obnoveny. Neměly by být prostě jen spojeny s vypravěčem. Je potřeba mít smysl pro věrohodnost postav, postavy jsou pro představivost čtenáře okouzující a čtenáři si postavy vykreslují ve vyprávění.

Když se tento princip *Show, don't tell* přemění na pedagogickou pomůcku, může být příkladem způsobu vyprávění. Tento princip se snaží zamaskovat přítomnost samotného autora. Snaží se zachovat imaginární závěs mezi autorem a čtenářem. Tato snaha autora, zamaskovat svou přítomnost, lze aplikovat do nějakých žánrů. I do žánrů tzv. antirealistických psaní, jako je metafikce. Metafikce je literární postup, kdy autor v díle vědomě odkazuje na umělou, literární povahu pomocí odchýlení se od beletristických

¹⁶ In *Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy*. Dostupné na [www: <http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm>](http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm)

¹⁷ LUBOCK, Percy. *The craft of Fiction*. [cit. 13-04-2015]. Dostupné na [www: <http://www.gutenberg.org/files/18961/18961-h/18961-h.htm>](http://www.gutenberg.org/files/18961/18961-h/18961-h.htm)

konvencí a vypravěčských technik. Vyrušením před vyprávěním má upozornit na roli vypravěče a implikovaného autora než na autora samotného.

Princip *Ukaž, nemluv* je realizován na syntaktické úrovni spíše než na úrovni strukturální, zejména ve vztahu k popisu, který je všudypřítomný. Na druhou stranu je tento princip omezující, protože podporuje scénické nastavení, po kterém následuje dialog.

Tento princip také vyplývá z romantického popírání poučnosti, hodnotícím mravním duchu, který tvrdí, že zjevná morálka v literatuře je postavena na stejnou úroveň jako estetické selhání.

Pedagogický příkaz *Ukaž, nemluv* je nejen praktickou radou pisatelům, ale také o šíření kritického stanoviska k estetickému vývoji poezie a románu směrem k dramatizaci a představení materiálu. Toto stanovisko je realizováno pomocí detailního pozorování, kdy je tento princip pedagogickým nástrojem pro komentování rukopisů pisatelů. Jedná se o vyškrtávání přebytečných slov a slovních spojení, ale také o upřesnění scény přidáním dalšího popisu.

Objevit svůj vlastní hlas

Výuka tvůrčího psaní a řemesel obecně by měla mít za cíl zachycení individualizovaného zážitku, který je popisován termínem hlas, který je intelektuální spiklenec. Počátky rozpoznání konceptu hlasu u spisovatelů lze vysledovat v klasickém rozlišení epické a lyrické poezie. Básník buď mluví hlasem charakteru, nebo mluví jeho vlastní vnitřní hlas. Pro autora textu je důležité pochopit vývoj vztahu mezi hlasem a stylem. George Puttenham (1589)¹⁸, uvádí ve svém díle několik osobností řeči, které mají za cíl vytvořit zvláštní styl. Jedná se o styl vysoký, střední a nízký. Styl označuje vnitřní kvalitu díla a znamená autorskou individuální genialitu. Ta se projevuje v individuálním stylu psaní jednotlivých autorů. To je to, co vede k pojetí hlasu básníka. Idealistické teorie tvořivosti jsou demokratizací pedagogiky tvůrčího psaní. Žáci jsou povzbuzováni, aby rozvíjeli svůj osobitý styl a hledali svůj hlas. Tento proces je výsledkem vlivu progresivní výchovy tvůrčího psaní na amerických školách ve dvacátých letech dvacátého století.

Je zde také upozornění před nebezpečím imitace stylu jiného autora, kterého pisatel obdivuje. Pisatel píše podle vzoru. Důležité je najít svůj vlastní hlas, svůj vlastní styl. Každý prvek okolo pisatele může přispět k práci. Pro dosažení tohoto cíle, *objevit svůj vnitřní hlas*, může pomoci autorům průnik do jejich jedinečného a individuálního nevědomí prostřednictvím několika cvičení. Těmito cvičeními se projevuje originalita materiálu k psaní.

¹⁸ In Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy. Dostupné na [www: <http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm>](http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm)

Je to jeden z důvodů, proč jsou studenti vedeni k tomu, aby psali o svých zážitcích. Studenti tak píší svým vlastním stylem, svým vlastním hlasem a práce budou autentické a originální. Hlas se stává spojením objeveného vlastního já a jeho vyjádřením jedinečným stylem psaní. Tento objev probíhá prostřednictvím procesu psaní. Cílem však není vývoj sama sebe, ale individuálního stylu. Stylem je konkrétní výběr slov a jejich pořadí. Ve vzájemném vztahu hlasu a stylu komplikuje vztah k autorství. Hlas je vypravěčský koncept. V tomto stylu není hlas vnitřním „já“ spisovatele, ale je mluvčím textu samotného. Hlas je vlastně strukturou literárního díla, hlasem vypravěče oddělený od úhlu pohledu.

Expresivní a vypravěčský pojem hlasu nemusí fungovat samostatně. Každý příběh má vlastní hlas, stejně, jako každý člověk. Originalita příběhu spočívá v jeho stylu a uspořádání slov. Jelikož jsou slova a jejich uspořádání určena autorem, jedná se o hlas autora. Tento hlas zajišťuje originalitu díla. Pisatel píše podle svého vnitřního hlasu a snaží se dát do svého díla úhel pohledu čtenářů. Je zde oscilace mezi pojmem hlasu jako záruky autorského díla a vypravěčského výkladu hlasu jako konstrukčního prvku vyjádření v díle, jako technické volby ze strany autora. Mezi kreativitou a kritikou je jistý vztah. Kritika je nezbytnou součástí tvůrčího procesu, neboť představuje možnosti spojené s literární kompozicí. Kritika v tomto smyslu působí jako revize nedokončeného textu. Kritika není jen jako cenzor, ale jako interaktivní způsob čtení. Aby bylo možné využít tohoto čtení, je nutným předpokladem číst, jako spisovatel. Spisovatel musí být sám kritik, aby se mohl stát lepším spisovatelem. Také kritik musí být umělcem, aby byl dobrý. Spisovatel se učí psát s procesem neustále sebekritiky. Kritika je uznávanou součástí tvůrčího procesu.

Tvůrčí psaní zahrnuje neustálé čtení a přepisování vytvořeného textu. Tyto činnosti rozvíjí kritické schopnosti v praktické zkušenosti pisatele. Poetika tvůrčího psaní se skládá z kritické studie textů. Cílem této studie není kritické zhodnocení daného textu, ale rozvoj metody a principu *číst, jako spisovatel*. Stejný způsob kritiky je pak využit v analýze studentských prací. Tato forma kritiky, revize a editace je nedílnou součástí tvůrčího procesu.

Tyto principy nemají za úkol vysvětlit všechna východiska tvůrčího psaní, ale mají naznačovat, jak se dají rozvíjet vlastní pisatelské schopnosti. Podle Dawsona (2003) je velký rozdíl mezi čtenářem, který píše, a čtenářem, který nepíše. Pisatelův přístup k textu se přesouvá z role čtenáře do role konstruktivního kritika.

2.4 Charakteristika technik tvůrčího psaní

Z. Fišer (2001, s. 40 – 69) rozlišuje širší škálu technik tvůrčího psaní. Techniky dělí do těchto skupin:

1. hledání témat
2. stimulace k psaní
3. přeskokování a odstraňování blokády
4. techniky psaní – tuto skupinu Fišer dělí ještě na pět podkapitol:
 - techniky literárního psaní
 - techniky žurnalistického psaní
 - techniky používané v odborném psaní
 - techniky používané didaktiky
 - techniky používané v komerční sféře

Metody tvůrčího psaní můžeme dělit do několika skupin. Dle Klimoviče (2009) dělíme techniky a metody do čtyř skupin:

Techniky asociačního psaní

Techniky psaní jako hra

Techniky strukturovaného psaní

Techniky literárního psaní

Jednotlivé techniky budou popsány níže.

2.4.1 Rozdělení technik tvůrčího psaní podle Fišera

Ad 1) Hledání a zadávání témat

Této fázi musí věnovat pozornost převážně ten, který práci nebo téma zadává. Téma práce by mělo být inspirační, mělo by obsahovat stimul, který je skrytě obsažen ve formulaci tématu. Samotné téma by mělo být formulováno srozumitelně. Mělo by být srozumitelné dané mentální, emocionální a vzdělanostní úrovni pisatele. Správně formulované téma nevyvolává u pisatele dojem, že na téma nestačí. Mělo by vyvolat pozitivní emoční reakce. Pokud téma pisatele pozitivně zaujme, lze očekávat zpravidla lepší výsledky ve zpracování.

Je stanoveno pět požadavků na správnou formulaci tématu. Téma by mělo být aktuální. Mělo by se opírat o aktuální dojmy a pocity žáků. Dalším požadavkem je přiměřenost věku, rozumovým a intelektuálním schopnostem, prožitkům a zájmům žáků. Téma by mělo žáky zaujmout, mělo by být poutavé. Téma by mělo být rozmanité, to znamená, že by mělo být čerpáno z různých oblastí života. Na základní škole je také důležitá výchova. Téma by tedy mělo být výchovné z hlediska mravní a estetické výchovy. Zadavatel práce by měl brát v úvahu také místo, kde pisatel bude na zadané téma tvořit text, měl by být v úvahu také autora, jeho věk a mentální vyspělost. Důležité je také hledisko cíle práce.

Výběr tématu je možné uskutečnit pomocí několika technik. Tyto techniky vyhledávání dělí Fišer (2001, s. 41 - 42) do skupin podle toho, zda se dají využít individuálně nebo skupinově, popřípadě obojím způsobem. Těchto technik Fišer vyjmenovává dvacet devět. V mé diplomové práci se zmíním jen o devíti technikách. Mezi techniky, které se využívají individuálně, zařazuje Fišer například techniky *Autobiografie*, *Jméno jako inspirace* a *Sny*. (Fišer 2001, s. 41)¹⁹. Mezi kolektivní techniky zařazuje Fišer například techniku *Anketa*, *Hlasování* a *Losování*. Mezi techniky, které se dají použít individuálně i kolektivně Fišer zařadil například techniku *Meditace*, *První slovo* a *Témata jiných autorů*.

Technika Autobiografie je technika individuální, kdy pisatelé přemýšlí v duchu o svém životě. Ze svého života následně vyberou deset nejvýznamnějších událostí a ke každé napíše jedno slovo. Z napsaných slov vyberou to nejdůležitější, které je charakterizující a označuje událost, která se stává tématem textu.

Jméno jako inspirace se opírá o jakékoliv jméno. Může se jednat o jméno pisatele, jeho oblíbené knižní postavy, nebo jméno zcela smyšlené. Pisatel si napíše soupis jmen a z nich potom vybere jedno, které se stane tématem textu. Ke každému jménu, které si pisatel poznamená, se vztahuje nějaká jeho vzpomínka, pocit, vyvolává představu.

Technika Sny se opírá o podvědomí pisatele, které se promítne do jeho snů. Pisatel si zapíše témata, která našel ve svých snech. O tématech snů se může posléze diskutovat ve skupině.

Technika Anketa je kolektivní. Tato technika se realizuje před konáním kurzu nebo vyučovací hodiny. Vymyšlení anketních otázek někdy poskytuje inspiraci a odkrývá téma budoucího textu.

Hlasování je technika založená na tom, že každý účastník napíše na lísteček jedno téma a s daným tématem vystoupí a obhájí je. O jednotlivých přednesených tématech se následně hlasuje.

Technika losování je velmi podobná technice hlasování. Každý pisatel napíše na lísteček jedno téma. Z nich se posléze vylosuje jedno, které bude pro všechny závazné.

Meditace je technika, kdy pisatelé čekají na první obraz, který se jim v představách vybaví. Ten pak zapíše na společný list papíru. Nejčastěji opakované téma se stává pro všechny pisatele závazné.

¹⁹ FIŠER, Zdeněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. 164s. ISBN 80-85931-99-0.

Technika První slovo je technika, kterou lze využít v individuální i kolektivní práci. Pisatel otevře se zavřenýma očima knihu na náhodné straně a podtrhne nějaké slovo. Slovo se stává tématem textu.

Symbole jsou technikou, která využívá různých symbolů a jejich vysvětlení. Pisatel hledá jejich zaznamenávání, popisování a vysvětlení různých odborných knih. Může se jednat o symboly literární, výtvarné nebo náboženské.

Ad 2) Stimulace k psaní

Stimul k psaní musí být pro pisatele dostatečně silný. Stimul musí umožnit autorovi začít psát. Počáteční podnět k psaní může autor hledat sám nebo jej vytvoří lektor tvůrčího psaní. Stimul musí autorovi textu navodit inspirativní rozpoložení, které podněcuje pisatele k psaní textu. Inspirativní rozpoložení pisatele je vlastně stav, kdy autor cítí nebo si přeje potřebu o tématu psát a nalézá v sobě energii a soustředění na to, aby mohl psát. Podnět souvisí se znalostí tématu. Pisatel se seznámí s tématem, ale neznamená to, že hned začne psát. Téma by mělo na pisatele zapůsobit převážně pozitivním dojmem. Od formulace tématu až k započetí samotného zpracování tématu může uplynout dlouhá doba. V této době pisatel někdy hledá další stimuly pro své psaní. Podněty k psaní mohou vycházet postupně ze situace, kterou pisatel vidí, kterou prožívá. Může se jednat o krajinu, o hudbu nebo výtvarné dílo.

Stimulace k psaní má také své techniky, které stimulaci pomáhají. Stimulem pro psaní se může stát cokoli. Může se jednat o četbu knihy, poslech hudby, ale také i zvyky všedního dne. Mohou také pomoci různé vůně, hudba a obrazy, které pisateli navodí určitou atmosféru, která jej stimuluje k psaní textu.

Techniky stimulace mnoho autorů zná. Ve své práci uvedu jen některé z nich. Mezi skupinové stimuly můžeme zařadit techniku řetězce slov. Jedná se o techniku, při které jeden napíše slovo na papír, který následně předá dalšímu. Každý na papír napíše jen jedno slovo. Řetězec, který je tímto postupem vytvořen, slouží jako inspirace ke konkrétnímu individuálnímu textu.

Zvláštní stimulací je psaní na veřejnosti, která probíhá mimo učebnu. Pisatel zkouší psát na rozmanitých místech. Pisatel se při této technice stimulu setkává s různým prostředím a s lidmi.

Velmi dobrým stimulem pro pisatele je práce ve skupině. Pisatel si v duchu říká, že je mezi tvořícími lidmi, tak že bude tvořit i on sám.

Mnoho podnětů lze získat cestováním. Poznáním nové krajiny, nových lidí nutí pisatele sáhnout na tužku a zaznamenat si dojmy a pocity z cest a z navázání kontaktu s lidmi. Tyto poznámky z cest se velmi často stanou inspirací pro pozdější psaní.

Ad 3) Blokády při psaní

Blokáda při psaní je vlastně porucha, která se může dostavit v jakékoli fázi psaní. K jejich odstranění, či zamezení je třeba znát příčiny blokády. Z pohledu pisatele je blokáda pociťována jako negativní emoce. Pisatel je frustrován svou vlastní nespokojeností s textem. Z toho vyplývá nemožnost pokračovat v textu dál. Při blokádě se může jednat o strach psát, který mohl vzniknout při neočekávané a nepřiměřené reakci okolí na psaný text. Pisatel v tomto případě vnímá tuto reakci jako negativní kritiku. Během krátkodobých blokády se doporučuje text odložit a po odeznění negativních emocí se k textu vrátit. Dlouhodobější blokády mívají komplikovanější psychoanalytickou anamnézu. Tyto blokády se dostávají v době emočních krizí v životě pisatele. Někdy tyto blokády vyžadují odbornou pomoc. Rozborem těchto tvůrčích krizí se zabývá psychoanalýza. Bergler, který se těmito blokády zabývá, stanovil několik příčin. Jedná se především o chybějící talent, nedostatečnou publikační činnost, nedostatek času, chybějící vůli riskovat, lenost a další. Důležitá je znalost odstraňování blokády.

Při výuce tvůrčího psaní se setkáváme s blokády, které mají příčiny v oblasti poznávací. Na těchto blokády se podílejí myšlenkové stereotypy, které jsou kolem nás a v nás působením společnosti. Jedná se o stereotypy ve školní i mimoškolní výchově a vzdělávání. Vzniku blokády může přispívat i styl výuky na školách, které se orientují na výkon žáka. Tato orientace působí jako restriktivní činitel v tvořivém písemném projevu. Orientace na výkon žáka je často klasifikován. Klasifikace podporuje soutěživost. Výuka českého jazyka je orientována na vysokou literaturu a tím žák získává pocit literární méněcennosti. Další vliv na vznik blokády má dlouholetý dril, který je zaměřený na gramatická pravidla. Gramatická pravidla jsou důležitější než nápaditost. V důsledku toho vzniká nerovnováha mezi tím, co píšeme a jak to píšeme.

Dalším aspektem vytvoření blokády je orientace výuky na cíl. Žáci musí psát na zadané téma, aniž by byl brán ohled, zda je dané téma v tu chvíli zajímavé.

Značná část problémů a blokády nastává hned na začátku, kdy je práce zadána. Blokády mohou vznikat při zadání slohového útvaru. Může se jednat o pocity autora, že daný útvar nezná dost dobře. Vyučující musí své požadavky zřetelně a jasně formulovat. Pokud si toho nejsou obě dvě strany vědomy, způsobuje to v pisateli začínající blokádu. Stejně jako určitý slohový útvar, který pisatel důkladně nezná, může působit i zadané téma, které se pisateli zdá příliš složité, nebo téma, které vyvolává mnoho negativních emocí. Blokádu v psaní může také způsobit čas, který je dán na tvorbu textu. Často se tento vymezený čas jeví jako nedostačující. Pisatel vnímá daný časový úsek tak, že nestihne text dopsat.

Základními příčinami blokády jsou nevhodná témata, témata, která nejsou atraktivní, neznalost daného tématu nebo žánru, nesrozumitelné zadání práce, nevhodné podmínky pro práci, špatné návyky při psaní, nová tvůrčí metoda, citové rozrušení, únava, strach z nepřiměřené kritiky, neschopnost práce ve skupině, neznalost metod k odstranění blokády. K odstranění jednotlivých blokády je důležitá znalost příčin vzniku blokády. Pokud je zadané nevhodné téma, je nutné vybrat jiné a vhodnější téma. Při neatraktivnosti tématu se doporučuje vybrat jiné téma nebo objasnit, proč bylo zadáno zrovna tohle téma. Při odstraňování blokády při nové tvůrčí metodě je důležité odbourání stresu z nové metody. Opakovaně cvičit novou metodu bez důrazu na výstup. Při únavě je třeba psaní na chvíli odložit a pokračovat až po odeznění únavy. Pomoci může aktivní odpočinek nebo autogenní trénink. Pokud se jedná o blokádu, kterou způsobuje citové rozrušení, je dobré práci přerušit a vrátit se k ní až po zklidnění. Je dobré pro odstranění blokády ze špatných návyků pomoci příznivé atmosféry při psaní. Před nepřiměřenou kritikou a následného vzniku blokády, která vzniká nepřiměřenou kritikou, lze zabránit stanovením jasných pravidel prezentace a hodnocení textu ve skupině. Při blokáde neschopnosti spolupráce ve skupině je dobré odhalit pravé příčiny a navrhnout jiné formy spolupráce. Nejdůležitějším je také seznámit účastníky s příčinami vzniku blokády a metodami jejich odstraňování.

Ad 4) Techniky psaní

Technika představuje odborně podané pracovní postupy pro tvoření textu. Techniky se dělí do několika skupin. U některých se uplatňuje fantazie a představivost. Tyto techniky jsou využívány hlavně k tvorbě uměleckého textu. Představivost a schopnost logického vyjadřování se využívá v tvorbě odborných a výukových textů.

Z. Fišer dělí techniky do pěti hlavních oblastí. (Fišer 2001, s. 55 - 69). Jedná se o techniky Literárního psaní.

Techniky literárního psaní využívá techniky, které vychází z terapeutického psaní. Typické techniky literárního psaní jsou různé asociační techniky a techniky práce s textem.

Volné asociace, které se řadí mezi literární techniky, jsou základní technikou používanou s psychoterapeutickým zřetelem. Tato technika se využívá i v kurzech tvůrčího psaní, které pomáhají pisateli odkrývat běžně nepřístupné vrstvy podvědomí. Autor není omezen cenzurou, píše vše, co jej v dané chvíli napadne. Pokud se nejedná o terapeutický cíl psaní, je možné vyhnout se negativním vzpomínkám a věcem, v tu chvíli přestat psát a vrátit se k psaní v době, kdy se již plně soustředíme na příjemné a pozitivní myšlenky nebo představy.

Autobiografické psaní je velmi často součástí terapeutického psaní. Tato technika vychází z deníkových záznamů pisatele. Jedná se o subjektivní líčení s prvky chronologického záznamu událostí. Autor se touto technikou může zbavit negativních a tíživých myšlenek, úzkosti a emocionálního napětí. Pomocí této techniky si autor může jen urovnat myšlenky. Autobiografické psaní je považováno za tvorbu textu určeného k publikaci. Vědomí publikace má vliv na stylizaci textu. Při psaní autobiografickou technikou, jejímž cílem není terapeutický cíl, se jedná především o látku, kterou autor čerpá z vlastního života. Autobiografie poskytuje autorovi materiál ke zpracování. Rizikem této techniky je sklon autora k egocentrismu.

Další technikou, která se řadí mezi techniky literárního psaní, je technika automatického psaní. Jedná se o techniku, která je založena na volném psaní asociací. Psaní by nemělo být řízeno vědomím. Při této technice se nedbá na pravopis a není korigováno autocenzurou. Tato technika bývá v kurzech používána pro rozcvičení na začátku psaní. Používá se i jako způsob, jak nasbírat jazykový materiál pro další psaní. Technika se může použít i pro odstranění blokády.

Velmi podobná je technika psaní v tempu. Jedná se o techniku, která se realizuje v delším čase. Je doporučováno psát v rychlém tempu bez oprav jednolitý, spojitý text na dané téma. Během daného času vzniká spontánním způsobem řada vět a slov, kterou je dobré posléze korigovat a upravit. Tato technika má spíše cvičný význam, kdy se autor pokouší o vyjádření nápadů a myšlenek k danému tématu. Bez dodatečné úpravy textu se stává text zásobárnou nápadů a formulací.

Řízená asociace je technika blízká volným asociacím. Nazývá se clustering. Autorkou techniky je Gabriele L. Ricová, která využila poznatků z kognitivní psychologie. Poprvé tuto metodu představila v roce 1976 na Stanford University²⁰. Řízená asociace se od volné liší tím, že má zadán výchozí bod a slovní impulz k asociaci. Takové slovo nebo krátkou větu či sousloví nazýváme jádrem, kolem kterého postupně zapisujeme představy a obrazy, které se nám vybavují. Asociace na sebe mohou navazovat. Vytváříme tak řetězce asociací. Pokud jednu z řad asociací dopíšeme, můžeme se vrátit k původnímu jádru a dále hledat další inspiraci k psaní. Touto technikou se nevytváří jedna řada volných asociací, ale pisatel se stále vrací k výchozímu bodu. Mezi jednotlivými slovy či souslovími kreslíme spojnice. Vzniká tedy mapa pojmů, které se vztahují k jádru. Tato technika se osvědčuje ve chvílích, kdy autor

²⁰ <http://www.inflow.cz/asociacni-techniky>

potřebuje zjistit své znalosti k danému tématu a postoje, které k tématu zaujímá. Ve výuce se cluster může využít ke zjištění úrovně slovní zásoby nebo vědomostí k tématu.

Další technikou literárního psaní je technika imaginativní psaní. Autor sepisuje bez cenzury své denní snění. Technika umožňuje pisateli pohled do svého podvědomí, Pisatel se následně snaží o zaznamenání proudu podvědomí verbálními prostředky. Proud představ pisatel zaznamenává pomalu.

Další technikou literárního psaní je technika koláže. Autor, který využívá tuto metodu, může pracovat s vlastním textem, nebo s textem jiného autora. Technika je založena na montáži a manipulaci s jazykovým materiálem. Koláž je technika výtvarná. Tvorba textu touto technikou může být spojen s výtvarným uměním a na konci může vzniknout výtvarné dílo, které pracuje se slovem.

Technika přestavby textu je založena na obměnách daného textu. Text je přepsán a přeměněn do jiného literárního žánru, formy nebo tematické variace. Technika využívá možnosti, které zpřístupňují literární látku jinými způsoby a často i jinému okruhu čtenářů. Tato technika se také využívá při literární výchově, jejíž koncept je založen na imitaci literárních forem a postupů.

Další skupinou technik jsou techniky žurnalistického psaní. Pro pisatele, který využívá žurnalistické psaní, je důležité, aby dokázal dobře pozorovat realitu. Pisatel musí z pozorované reality vybrat to důležité a pojednat o tom s dostupnou mírou pravdivosti. Pisatel také může využít přiměřených uměleckých a srozumitelných vědeckých jazykových prostředků. Žurnalistické psaní však není jen pouhým spojením literárního a vědeckého psaní, ale jedná se o objektivní zprostředkování informací o jevu obrazným způsobem. Žurnalista se snaží zaujmout čtenáře a působit na jeho obrazotvornost. Dochází k tomu i v situaci, kdy se žurnalista snaží zprostředkovat nějaký vědecký objev laické veřejnosti. V takovém případě musí problém pochopit a pak jej převést do jazykové podoby, které budou srozumitelné i pro laickou veřejnost. Dalším úkolem žurnalisty je, aby danou skutečnost nijak nedeformoval. Žurnalista se musí dobře obrazně vyjadřovat a mít schopnost vybrat z pozorovaného jevu podstatné informace. K tomu lze využít cvičením. Jedná se o cvičení na tvorbu metafor, na detailní záznam jevů, žánrové obrázky z krajiny nebo společnosti, oživení obrazu nebo fotografie.

Příběhy k obrázkům je cvičení, kdy autoři jednotlivě vytváří texty k obrázku nebo k souboru obrázků. Měl by vznikat text monologický. Jde o oživení zachycené situace na obrázku. Pisatelé mohou pracovat v rámci jednoho obrázku, nebo může mít každý svůj, který oživuje textem.

Další skupinou technik jsou techniky používané v odborném psaní. Tyto techniky se zaměřují na písemné formulování vědeckých a odborných poznatků o libovolném tématu. Odborné psaní neapeluje na estetické nebo výchovné působení, komunikační funkce bývá omezena jen na určitý okruh lidí, kteří se o dané téma zajímají. Fišer (2001, s. 61) udává sedm základních činností, které jsou důležité pro vědeckou práci. Prvním činností je volba a formulace tématu odborné práce. Následuje sběr materiálu, což jsou různé experimenty a záznamy z nich, a také shromažďování předmětného materiálu. Dále se jedná o sběr teoretických informací a práce s literaturou. Následuje činnost, která je zaměřena na třídění a kritické zhodnocení získaného materiálu. V rámci této činnosti dochází také k vytváření osnov práce. V další činnosti dochází k porovnávání, pozorování a popisu materiálu. Následuje hledání nových souvislostí a vztahů. Formulují se hypotézy. Konečnou činností při psaní odborné práce je hodnocení výsledků, vytváření definic a definování obecností a zákonitostí. Ve všech popsaných činnostech se uplatňuje psaní jako součást tvořivého myšlení.

V rámci tvořivého psaní odborných prací a textů se uplatňují citace. Národní a nadnárodní instituce zformulovaly normy citací. Tyto normy jsou součástí práce a je nutné je respektovat. Pisatel odborné práce musí také respektovat pravidla formálního uspořádání textu. Jedná se uspořádání poznámek pod čarou, seznam literatury a rejstřík, které se nachází za textem odborné práce a které byly k sepsání odborné práce využity.

Nácvik odborného psaní bývá zaměřen na tvořivé psaní heuristických textů, které podporují vynalézání, texty hledající řešení problému. K nácviku psaní odborných prací jsou využívány techniky brainstorming, technika laterálního myšlení nebo meditace.

Druhá skupina technik nácviku technik odborného psaní je zaměřena na zvládnutí plynulosti vyjadřování. Mezi techniky nácviku odborného psaní řadíme také techniky reprodukční. V rámci těchto technik se pisatel učí zpracovávat informace jiných autorů. Pisatel v tomto případě pracuje s citátem, formuluje text v okolí daného citátu nebo vytváří parafráze či komentář. Může také odmítnout cizí mínění a polemiku.

Laterální myšlení je technika založená na myšlení bokem. Jedná se o myšlení autora, které se ubírá netradičním směrem. Autor si všímá neobvyklých způsobů řešení daného problému. Autor řeší problém ne přímým směrem, ale jakousi oklikou. Zkoumá netradiční možnost, která by mohla pomoci při řešení problému. Tato technika je dlouhodobějším procesem. Pisatel si průběžně zaznamenává všechny své nápady a myšlenky a soustředěně se zabývá jejich rozpracováním v úvahách, popisech, schématech a nákresech.

Další skupinou technik jsou techniky, které používají didaktikové ve vyučovacím procesu. Tyto techniky lze dělit na dva typy psaní. Jedná se o techniky reprodukční a techniky produkční. Tyto dva typy technik se mohou v rámci výchovně-vzdělávacího procesu prolínat. V této oblasti psaní lze rozlišovat techniky zacílené na jazykové vyučování, slohové nebo literární vyučování. V rámci slohového vyučování se jedná o techniky přestavby textu. V rámci literární výchovy je zaměřením technik tvořivého psaní na interpretaci uměleckého textu. V didaktických přístupech mají také nezastupitelnou roli hry s textem.

Techniky reprodukční jsou východiskem a přípravou na využití techniky produkční. Reprodukce je jedna z praktických jazykových a formulačních činností. V projevu žáka na primární škole se počítá s vlivem předlohy. Reprodukci dělíme na dvě podoby, na reprodukci věrnou a zkrácenou.

Věcnou reprodukcí myslíme relativně úplné přetlumočení myšlenek z přeloženého textu. Při věrné reprodukci je zachován kompoziční styl. Zkrácená reprodukce je obsahově, jazykově a kompozičně zhuštěné přetlumočení předlohy. Pisatel se soustředí jen na části textu, které jsou nezbytné k pochopení, k zachycení děje, základních jevů a předmětů. Výběrová reprodukce je jen část předlohy, která má charakteristiku buď jako výběrová reprodukce věrná, nebo zkrácená.

Míra tvořivosti je v této technice rozdílná. Kolísá od věrné ke zkrácené reprodukci a při specifických požadavcích na úpravu textu.

Reprodukce není snadnější než produkce. Reprodukce obsahuje také složku interpretační. Reprodukční technika nalezne uplatnění jak v odborných pracích, tak v literárním psaní.

Techniky produkční v oblastech literární a slohové výuky se nacházejí ve větší míře uplatnění s přibývajícím znalostmi a zkušenostmi žáků a studentů. Technika produkční je těžištěm ve slohovém vyučování, ale i v produkční technice lze najít prvky reprodukční techniky.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu ve školách se neusiluje jen o produkční techniky. Tvorba literárního textu vyžaduje jistý cvik a existenci nadání. Při výchově se tedy uplatňují reprodukční techniky s obměnami a doplňováním. Slohová výchova je spíše zaměřená na psaní fragmentární, na němž se procvičí daný literární jev.

Reprodukční i produkční techniky lze v literární výchově použít jako součást či prostředek interpretace, nebo jako přípravu na interpretaci. V rámci literární výchovy při literárním psaní bývá sledována a hodnocena schopnost volby adekvátních jazykových prostředků a tvorby vyvážené kompozice vzhledem k zadanému tématu.

Hry v psaní jsou dobrým spojením vzdělávání a výchovy s hrou. Tyto techniky využívají hru k výchovně vzdělávacím cílům. Technika spojuje psaní s hrou, je založena na přirozené schopnosti žáků bohatě využívat fantazii. Problém hra pojímá pouze hypoteticky, takže řešení problému není zatíženo emocemi. Řešení problému není zatíženo stresem, strachem z nebezpečí porážky nebo agresivitou. Při hře je také myšlení zklidněno a může se rozvinout, realizovat jako myšlení objevitelské. Hra dovoluje také vyzkoušet si objevné situace a může si účelné kombinace zapamatovat. Při pozdější formulaci textu v neherní situaci může žák osvědčené a získané postupy jednání a myšlení použít při řešení daného podobného problému při psaní.

Další skupinou technik jsou techniky, které jsou převážně využívány v komerční a manažerské oblasti. Jedná se především o techniku Brainstorming. Tato technika je založena na cílevědomém a podněcovaném proudu myšlenek, které mají za úkol přinést na problém nový pohled a umožnit jeho nejvýhodnější řešení. Technika vznikla v roce 1939 v Americe. Cílem této techniky je v krátkém čase vytvořit největší množství originálních nápadů a myšlenek. Pisatelé ve skupině produkují nápady, které se zapisují na jeden velký papír. Když jsou veškeré nápady vyčerpány, záznamy se utřídí a vybere se z nich ten nejvhodnější pro řešení daného problému. Úspěch techniky závisí na několika faktorech. Jedná se především na faktor zadání problému, kterému všichni účastníci porozumí. Problém by neměl být formulován obecně. Formulace problému by měla pisatele vybízet k odpovědi. V brainstormingové technice jde o velké množství nápadů. Čím je nápadů více, tím je větší šance nalézt vhodné řešení problému. Technika by měla probíhat v optimálním počtu osob. Jedná se o skupinu o sedmi až dvanácti lidech. Zpracování výsledků je nejobtížnější fází této techniky. Získaný materiál je nutno rozřadit a vyhodnotit. V oblasti psaní je brainstorming používán jako individuální i kolektivní tvůrčí práce. Brainstorming je v psaní chápán jako dvoufázový proces. V první fázi pisatel sbírá slova a věty a ve druhé fázi se sesbírané upravuje, vybírá, mění a vylepšuje. Shromážděný jazykový materiál, ať už se jednalo o kolektivní nebo individuální práci, se pak vhodně a v co největší míře využívá při psaní textu. Obdobou techniky brainstormingu je technika brainwriting a kolektivní zápisník. Brainwriting je založen na tom, že každý vytváří svůj soubor výrazů k danému souboru slov a ten po chvíli předá ostatním k doplnění dalších výrazů. Na konci si každý pisatel vybere jeden soubor slov a vět, podle kterého napíše text. Technika Brainwriting je také vhodná jako jedna z technik určená pro vyhledávání tématu

Další technikou je synektika. Je to technika kolektivního hledání řešení problému. Účastníci mají povědomí o různých vědách. Cílem je vyhledat řešení nejen v oblasti

problému, ale i v jiné vědecké oblasti, která s tou původní nemusí mít souvislost. Hledání v jiných vědních oborech je inspirací. Hledají se analogicky podobné případy, které se srovnávají.

Morfologické myšlení je technika, během které myšlení odpovídá struktuře problému. Tato technika chápe problém jako systém.

2.4.2 Techniky tvůrčího psaní vyzkoušené v praxi na primární škole

Techniky asociačního psaní (Klimovič, 2009)

Tyto techniky vycházejí z vnějších a vnitřních podnětů. Tyto podněty pisatel dostane v přípravné fázi, kdy se připravuje na samotné psaní. Podněty vnější jsou různé verbální i neverbální stimuly. Tyto stimuly zprostředkovává v hodině učitel. Mezi tyto stimuly řadíme nějaký slavný výrok, větu známé osobnosti, literární text, slovo. Tyto stimuly jsou verbální. Mezi neverbální stimuly tvůrčího psaní patří hudba, různé jiné zvuky, obrázky, samotné místo, kde se pisatel nachází. Vnitřní stimuly vycházejí ze samotného pisatele. Jsou to jeho vlastní vzpomínky, prožitky, nálada. Tyto stimuly vznikají na základě nějaké reakce.

Mezi asociační techniky tvůrčího psaní řadíme Clustering (shlukování), Příběh z obrázku, volné psaní, automatické psaní, abecedář, muchláz, gramiáda.

Technika clustering byla popsána výše.

Techniky psaní jako hry (Klimovič, 2009)

Jedná se o techniky, které využívají v tvorbě hravost a nápaditost žáka a učitele. Podstatnou charakteristikou těchto technik je hra s psanými texty. Výhodou těchto technik je, že žák není vystaven tlaku na správnost a přiměřenost psaného textu. Ve hře je problém dán pouze hypoteticky.

Do těchto technik můžeme zařadit různé textové koláže, aliterace, deklinace, různé lexikony, obrázkové abecedy, hry s využitím neznámých, parodovaných, či vymyšlených jazyků.

Tuto techniku tvůrčího psaní, včetně technik, popsal ve své knize Hry se slovy a jazykem Pavel Houser (2002). V knize popisuje teorii her a dělení her na jednotlivé skupiny podobných her. Ke každé kategorii přidává její vnitřní členění a příklady použití v praxi.

Techniky strukturovaného psaní (Klimovič, 2009)

Techniky strukturovaného psaní se vyznačují danou strukturou, jak má výsledný text pisatele vypadat.

Mezi techniky strukturovaného psaní řadíme akrostich, kaligramy, haiku, anafory, někdy zde, pantun, Morgensternovská variace, cinquain, různé geometrické básně.

Techniky literárního psaní (Klimovič, 2009)

Tyto techniky jsou považovány za jedny z nejnáročnějších na tvorbu. Podnětem k tvorbě literárních textů mohou být literární texty samotné. V rámci těchto technik učitel a žák pracuje s literárním textem.

Mezi techniky literárního psaní patří 3D techniky, kdy jde většinou o dopsání textu, nebo o domýšlení textu, při kterých žák domýšlí a dopisuje text podle své fantazie. Další možností práce s textem v rámci 3D technik je deformace textu, pomocí které žák navodí změnu v okolnostech a situaci původní příběh. Další technikou literárního psaní je redukce nebo rozšiřování textu, změna pohledu, jumble-story, přeměna žánrů a analogické texty.

2.5 Rámcový vzdělávací program

„V souladu s principy kurikulární politiky, zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.“²¹

Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání, zkráceně RVP ZV, je dokument na státní úrovni v systému kurikulárních dokumentů. RVP ZV vychází z Národního vzdělávacího programu, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP ZV vymezuje závazné rámce vzdělávání pro základní školy. Z RVP tvoří jednotlivé školy své školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na základních školách. RVP i ŠVP jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

RVP ZV navazuje svým obsahem a pojetím na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Zároveň je východiskem pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. RVP vymezuje, co je potřebné a nezbytné v povinném základním vzdělávání nejen na základních školách, ale také v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. RVP vymezuje očekávané výstupy a učivo. Také stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejímž smyslem je napomáhat při dosahování cílů stanovených RVP. RVP specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a schopností, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena

²¹ KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha[cit. 15-03-2015]. Dostupné na [www: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani >](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

společnosti. Cílem a smyslem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem těchto klíčových kompetencí na úrovni, která je dosažitelná pro všechny. Úroveň dosažení jednotlivých klíčových kompetencí připravuje žáka na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojení daných klíčových kompetencí je proces dlouhodobý. Tento proces má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním vzdělávání do středního vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň kompetencí u žáka na konci základního vzdělávání nelze považovat za ukončenou. Tyto kompetence tvoří základ žáka pro celoživotní vzdělávání a vstup do pracovního procesu i do života.

Jednotlivé klíčové kompetence jsou navzájem provázané a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Klíčové kompetence pro základní vzdělávání jsou:

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák vybírá a využívá vhodné metody, způsoby a strategie pro efektivní učení. Žák si své vlastní učení organizuje, plánuje a řídí. Samostatně se věnuje dalšímu studiu a celoživotnímu vzdělávání. Na konci základního vzdělávání žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvede věci do souvislostí, propojuje poznatky do širších celků z různých oblastí a tím si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Žák samostatně pozoruje a experimentuje, výsledky porovnává, posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro další využití.

Žák poznává smysl a cíl učení. Vytvořil si pozitivní vztah k učení a dokáže posoudit vlastní pokrok. Zjišťuje a plánuje své další učení, snaží se o zdokonalení učení a hodnotí své dosavadní učení.

Žák je schopen vyhledat si potřebné informace a pochopit je a efektivně je využít v procesu učení, v tvořivých činnostech a praktickém životě.

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák vnímá problémové situace ve škole i mimo ni. Přemýšlí o nesrovnalostech v problému, hledá příčiny problému. Sám plánuje a promýšlí způsob řešení problému.

Samostatně vyhledává informace, kriticky je hodnotí a porovnává. Má dovednosti a vědomosti, které využívá k objevování různých variant řešení. Vytrvale se problému věnuje a nenechá se odradit případným nezdarem.

Při řešení problému volí vhodné prostředky, používá logické, matematické a empirické postupy, které jsou vhodné k řešení daného problému. Osvědčené postupy používá k řešení podobných nebo zcela jiných problémů.

Žák je schopen obhájit svůj pohled na problém a způsob řešení problému.

Kompetence komunikativní

Žák na konci základního vzdělávání výstižně formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu. Je kultivovaný ve svém ústním i písemném projevu. Naslouchá druhým a adekvátně reaguje na sdělení. Obhájí svůj názor a vhodným způsobem argumentuje.

Žák rozumí textovému i obrazovému materiálu, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá k rozvoji a k zapojení se do společenského dění. Využívá komunikační prostředky a technologie ke kvalitní komunikaci s okolím.

Získané komunikativní schopnosti a dovednosti používá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální stanovuje schopnosti a dovednosti uplatňované především ve spolupráci s ostatními lidmi v pracovním kolektivu. Žák spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření příznivé pracovní atmosféry a pravidel práce. Pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Umí požádat a poskytnout pomoc, pokud je třeba.

Je schopen přispět do diskuze malé skupiny i celé třídy. Ocení zkušenosti druhých, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co ostatní říkají, co si myslí a jak jednají.

Žák ovládá své jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Dovedností této klíčové kompetence je schopnost žáka respektovat přesvědčení druhých lidí a vážit si jejich vnitřních hodnot. Dokáže se vcítit do druhých a do jejich životní situace. Je schopen postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.

Žák si je vědom svých práv a povinností, které vyplývají ze zákona a školního řádu. Chápe základní principy, na kterých spočívají zákony a společenské normy.

Chrání a respektuje tradice a kulturní i historické dědictví. Má pozitivní postoj k uměleckým dílům. Aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit v dané lokalitě.

Kompetence pracovní

Pracovní kompetence se v jazykové výchově týká především přístupu žáka k výsledkům své i cizí práce z hlediska kvality a společenského významu. Jedná se také o využití znalostí a zkušeností získaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje a přípravy na budoucnost. (RVP ZV, 2013, s. 5 – 14)

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu.

Jazyk a jazyková komunikace se uskutečňuje ve vzdělávacích oborech český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Užívání českého jazyka jako jazyka mateřského v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. V rámci této vzdělávací oblasti se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svou roli v daných komunikačních situacích. Vzdělávací oblast má také žáky naučit umět se orientovat při vnímání světa i sama sebe.

Tato vzdělávací oblast má komplexní charakter. Je rozdělena do tří tematických okruhů. Jedná se o okruh komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Obsah těchto okruhů se ve výuce prolíná.

Cílem vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je, aby žák pochopil jazyk jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství. Vede žáka k tomu, aby jazyk byl pochopen jako důležitý nástroj celoživotního vzdělávání a rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku. Cílem je také, aby žák pochopil, že jazyk je zdroj pro rozvoj osobního i kulturního bohatství. (RVP ZV, 2013, s. 17 – 19)

2.6 Literární výchova na primární škole

Tematická oblast Literární výchova je zaměřena na poznání prostřednictvím četby základních literárních druhů, na vnímání jejich specifických znaků. Žák se učí postihnout umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o daném přečteném díle. Literární výchova se také snaží o to, aby žáci dovedli rozlišit literární fikci od skutečnosti. Pomocí tohoto tematického okruhu žák získává a rozvíjí čtenářské návyky. Rozvíjí i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci, kteří se četbě věnují, mohou dospět k prožitkům a poznatkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život.

Literární výchova na prvním stupni základních škol je orientována především na záznam dojmů a pocitů z četby, na rozlišení, zda jde o prózu nebo poezii a různé typy uměleckých a neuměleckých textů.

Učivem této vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je poslech literárních textů, vlastní zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a základní literární pojmy.

V rámci tvořivé činnosti s literárním textem se jedná o učivo, které se orientuje na přednes literárních textů, reprodukci přečteného nebo slyšeného textu, dramatizaci textu nebo na výtvarný doprovod textu.

Mezi základní literární pojmy, se kterými se žák primární školy setká, patří především literární druhy a žánry: hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka. Žák primární školy se také setká s pojmem spisovatel, básník, kniha a čtenář. Seznámí se s pojmy z divadelního prostředí, jako například divadelní představení, herec, režisér, a také s pojmy, které se týkají poezie. Jedná se o pojmy verš a rým. (RVP ZV, s. 22, 2013)

V rámci této tematické oblasti, literární výchova, je možné tvořivě pracovat s literárním textem za pomoci aplikace technik tvůrčího psaní. Tematický obor Literární výchova je ve výuce velmi spojen s tematickou oblastí Komunikační a slohová výchova.

Tvůrčí psaní v rámci literární výchovy ve výuce českého jazyka je soustředěno především na zvládnutí různých technik tvůrčího psaní, na zvládnutí technik hledání tématu, na praktické zvládnutí technik, které pomáhají žákům optimalizovat svůj text podle daných požadavků. Výuka tvůrčího psaní na škole je také skvělá pro rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí a frázemi s cílem po originalitě výrazu a rozvoj schopností u žáka zachycovat svět metaforicky. Jedním ze základních orientací výuky tvůrčího psaní na primární škole je odstranění strachu ze psaní různých textů. Tvorba textu je brána jako prostředek zábavy, jako hra.

Tvůrčí psaní v rámci výuky na primární škole rozvíjí smyslové vnímání, cítění a myšlení. Tvůrčí psaní je bráno jako prostředek, který rozvíjí myšlení. Podporuje samostatnost a komunikační sebejistotu žáka. V rámci výuky může tvůrčí psaní fungovat i jako prostředek relaxace.²²

²² <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/367/TVURCI-PSANI.html/>

3 Praktická část

3.1 Zdůvodnění výzkumné orientace

Výzkum mé diplomové práce je výzkum kvalitativní. Realizace výzkumu proběhla ve skupině maximálně patnácti žáků. Výzkum je zaměřen kvalitativně, protože jsem se zaměřovala na rozvoj pisatelských dovedností u žáků, kteří s technikami tvůrčího psaní zatím nesetkali.

K realizaci mého výzkumu jsem zvolila třetí ročník základní školy. Ve třetím ročníku by žáci měli mít dostatečné znalosti pravopisu českého jazyka, dovednost psaní delší práce a práce s textem. Žáci dané věkové kategorie by měli být relativně samostatní při tvoření textu, ve výběru a uspořádání slov do smysluplných vět a textu.

3.2 Vymezení výzkumného problému

V praktické části mé diplomové práce se zabývám problémem rozvoje pisatelských schopností a dovedností v rámci výuky českého jazyka a literatury na prvním stupni základní školy pomocí technik tvůrčího psaní. Výzkum se zabývá možnostmi zařazení technik tvůrčího psaní do výchovně vzdělávací činnosti v českém jazyce a literatuře.

3.3 Výzkumné otázky

Jaké jsou možnosti rozvíjení tvořivosti v hodinách českého jazyka na primární škole?

Jaká bude reakce žáků na nestandardní zadání práce?

Jaká bude reakce žáků na techniky tvůrčího psaní?

Jak budou žáci reagovat na nové podněty a nové využití známých metod při práci s technikami tvořivého psaní?

3.4 Výběr vzorku

Jako vzorek mé praktické části jsem zvolila třetí ročník základní školy. Žáci by již měli mít základní znalosti o českém jazyce, které jsou potřeba ke splnění mnou zadaných úkolů. Ve svém výzkumu jsem pracovala se skupinou dvanácti až čtrnácti žáků uvedeného ročníku základní školy. Skupina byla vždy složena z žáků obojího pohlaví. Věkově se žáci pohybovali mezi osmým a devátým rokem.

3.5 Výzkumné metody

Výzkumnou metodou mé diplomové práce bylo pozorování.

Pozorování je základní metodou kvalitativního výzkumu. Uplatnění této výzkumné metody můžeme najít v rozličných situacích, kdy výzkumník chce pomocí pozorování poznat, pochopit a popsat lidi a prostředí, které na danou skupinu lidí působí. (Gavora, 2010)²³

Ve svém výzkumu jsem použila metodu nestrukturovaného pozorování při úvodní pilotáži o časové dotaci dvě vyučovací hodiny o délce čtyřicet pět minut.

Při úvodní pilotáži jsem dělala podrobné zápisy přímo ve vyučovací jednotce. Při mých vstupech do terénu jsem zápisy zpracovávala mimo pozorované prostředí.

V části výzkumu, který se uskutečnil mým vstupem do terénu, se jednalo o participační pozorování. Participační pozorování je pozorování zúčastněné. Při úvodních dvou hodinách jsem využila pasivní participace, kdy jsem byla v pozici diváka a sledovala dění ve třídě. V hodinách mého vstupu jsem byla na pozici vyučujícího. Pozorování bylo částečně aktivní. Jednalo se tedy o částečně aktivní participaci. S žáky jsem komunikovala, pracovala a pozorovala při práci na vytváření textu.

S žáky jsem ve vyučování pracovala celkem sedm vyučovacích jednotek o délce čtyřicet pět minut. Během tohoto času jsem se žáky pracovala z pozice vyučující.

Další výzkumnou metodou byla obsahová analýza textu žáka. (Gavora, 2010)²⁴ V hodnocení žákovských prací jsem využila nekvantitativní obsahovou analýzu textu. Jednalo se o hodnocení výsledku práce žáka. Z pohledu analýzy nebyla hodnocena gramatická stránka žákova písemného projevu.

3.6 Organizace výzkumu

Výzkum mé diplomové práce jsem uskutečnila na základní škole v Oslavanech. Výzkum byl realizován v časovém období dvou měsíců. Vstupy do terénu probíhaly jednou týdně jednu vyučovací jednotku o délce čtyřicet pět minut. Vstup do terénu byl zahájen dvěma hodinami naslechu ve třetím ročníku v hodině českého jazyka. Hodina byla zaměřena na vzdělávací oblast RVP jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor český jazyk a literatura a vzdělávací obsah literární výchova. V hodinách bylo využito několika metod. Jednalo se především o metody motivační, slovní a praktické.

Slovní metody byly využity ve formě diskuze, kdy byly pokládány otázky, které se týkaly přečteného textu nebo mezipředmětových vztahů.

²³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261s. ISBN 978-80-7315-185-0. s. 188 – 200.

²⁴ Tamtéž s. 142 – 148.

Metoda motivační byla využita vždy na začátku hodiny, kdy byli žáci seznámeni s průběhem hodiny. Vyučující žáky motivoval také k samostatnému čtení knih, které si žáci sami vyberou.

Metody praktické byly využity především v hlasitém čtení a psaní poznámek do sešitu.

Celkový podrobný průběh hodiny jsem zaznamenávala pomocí detailních terénních zápisů, které příkládám v přílohách na konci mé diplomové práce. (Textová příloha č. 1 a 2)

Během hodin mého seznamování se s třídou bylo ve třídě celkem dvacet čtyři žáků. V dalších hodinách mého vstupu do hodiny jsem pracovala s polovinou žáků. Jednalo se většinou o skupinu o dvanácti až čtrnácti žácích.

Druhou částí mého výzkumu byla práce s žáky v průběhu sedmi vyučovacích hodin, kdy jsem se u žáků snažila rozvinout obrazotvornost a fantazii pomocí různých technik tvůrčího psaní.

Techniky tvůrčího psaní jsem vybírala z knihy Martina Klimoviče *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Jednotlivé techniky byly z různých skupin technik. Snažila jsem se obsáhnout čtyři základní skupiny podle Klimoviče.²⁵ Vybrala jsem techniky jednodušší i ty složitější na přípravu a na motivaci. (Obrazové přílohy 1 -7)

Práce žáků jsem na konci hodiny vždy vysbírala a zdokumentovala. Vybrané práce žáků se nachází v obrazových přílohách. (Obrazové přílohy č. 1 -7)

3.6.1 Vstup do terénu č. 1, pilotáž

Vstup do terénu 19. ledna 2015 v hodině českého jazyka a literatury. Vzdělávací oblast literární výchova. Jednalo se o čtvrtou vyučovací hodinu.

Ve třídě bylo 24 žáků.

Hodina byla velmi dobře propracovaná a organizovaná. Činnosti ve vyučovací jednotce se často střídaly. Hodina z hlediska organizace velmi dobrá. Ve vyučovací jednotce byly použity metody, slovní, motivační, názorně demonstrační a praktické.

Metody motivační byly na začátku vyučovací jednotky, kdy byli žáci slovně a motivačně seznámeni s průběhem hodiny. Motivační metody byly použity na začátku každé nové činnosti.

Ve vyučovací jednotce byl kladen důraz také na mezipředmětové vztahy. Vyučující se často žáků ptal na informace, které probírali v jiných předmětech, většinou se jednalo

²⁵ KLIMOVIČ, Martin. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009. 152s. ISBN 978-80-8068-982-7.

o prvouku a o tematickou oblast jazyková výchova ve vzdělávací oblasti český jazyk a literatura.

Podrobný průběh hodiny je v textové příloze č. 1.

3.6.2 Vstup do terénu č. 2, pilotáž

Vstup do terénu 21. ledna 2015 v hodině českého jazyka a literatury, vzdělávací oblast literární výchova. Jednalo se o druhou vyučovací hodinu.

Ve střídě bylo 24 žáků.

Vyučovací jednotka byla vyučujícím pečlivě připravena a promyšlena. Jednotlivé činnosti se často střídaly. Jejich střídání bylo uzpůsobeno aktuálnímu psychickému stavu žáků.

V hodině bylo využito motivačních, slovních, názorně demonstračních a praktických metod.

Metoda motivační byla použita na začátku vyučovací jednotky, kdy vyučující seznámila žáky s průběhem hodiny.

Slovní metody byly využity formou dialogu a diskuze celé třídy. Dialog i diskuzi vedla vyučující.

Ve vyučovací jednotce byl kladen důraz také na mezipředmětové vztahy. Vyučující se často žáků ptal na informace, které probírali v jiných předmětech, většinou se jednalo o prvouku, nebo také o akci, které se třída zúčastnila.

Podrobný průběh hodiny je v textové příloze č. 2.

3.6.3 Výzkumná jednotka č. 1, téma: Zima

Technika asociačního psaní CLUSTERING, SHLUKOVÁNÍ

Téma: Zima

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Clustering, shlukování

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák obhájí svá slova, která napsal k danému tématu.
- Afektivní: Žák samostatně zahájí činnost psaní hesel na zadané téma.
- Psychomotorické: Žák dokáže zachytit slovy své myšlenky, které se týkají zadaného tématu.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, rozhovor), praktické

Pomůcky: volné listy papíru velikosti A4

Časové dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 10 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Motivace: *Jaké máme roční období? Jaké je venku počasí? Jak to, že vlastně máme roční období? Jaká zima je krásnější? Se sněhem, nebo bez sněhu? Co děláte rádi v zimě o prázdninách? Jezdíte na hory? Nebo někam za sluníčkem? Stavíte sněhuláky? Znáte nějakou pohádku, která se odehrává v zimě? Jak vlastně vzniká led? Pamatujete si to ze čtení? Učili jste se o tom v prvouce. Co je potřeba, aby vznikl sníh? Aby padal sníh? Aby zamrzla řeka, a my jsme mohli bruslit. Umíte bruslit? A umíte lyžovat? Co je to vlastně ten sníh? Četli jste o tom v čítance.*
- Rozdání papírů žákům.

Hlavní část (celkem 25 minut)

- Žákům vysvětlím techniku asociačního psaní, clustering, shlukování.
- Učitel zadá téma, žák si sám vytváří pomocí asociací vlastní schéma pojmů, které souvisí s klíčovým pojmem a tématem.

- *Naše téma je zima. To jste určitě poznali, když jsme si povídali o ročních obdobích, o sněhu a ledu a taky o zimních radovánkách. Vaším úkolem teď je, napsat co nejvíce slov, slovních spojení nebo vět k tématu ZIMA.*
- *Tématem bude zima. Žák si toto téma nadepíše doprostřed papíru, aby kolem něj mohl vytvářet asociace.*
- *Napište si to téma někam doprostřed papíru, abyste mohli kolem něj vypisovat slova, která se k zimě jakýmkoli způsobem vztahují. Když vás něco napadne, hned to napište a spojte čarou se slovem zima, nebo s nějakým jiným slovem, ke kterému se dané slovo vztahuje. Napojovat můžete na jakákoli slova, která tam máte napsaná.*
- *V určitém časovém rozmezí žáci samostatně pracují a vytvářejí různé asociace ke slovu ZIMA a k dalším slovům, které se jakýmkoli způsobem vztahují k tématu. Vztah k původnímu slovu ZIMA žáci znázorňují pomocí čar. Výsledkem je jakási myšlenková mapa. Žáci mohou psát slova, slovní spojení i krátké věty.*

Závěrečná část (celkem 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 27. ledna 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku ZŠ. Jednalo se o třetí vyučovací hodinu.

Ve skupině bylo dvanáct žáků. Pět děvčat a sedm chlapců.

Tématem hodiny byla Zima. Téma bylo napsané na tabuli.

V úvodu hodiny jsem se s žáky bavila o zimě, žáci se dost překřikovali, neposlouchali se. Ptala jsem se žáků, co mají rádi na zimě. Jaká zima se jim líbí, co v zimě dělají, když je sníh. Před samotným zahájením techniky tvůrčího psaní tzv. shlukování, jsem se žáků ptala, zda rádi píší. Odpověď byla půl napůl. Někteří neradi píší, některým činnost psaní nevádí. Rozdala jsem jim volné listy papíru. Na můj pokyn napsali doprostřed (někteří nepochopili, že má být uprostřed) slovo ZIMA. Okolo měli mít volné místo. Během jejich psaní jsem jim vysvětlovala, že budou psát slova, která je napadnou, když se řekne zima. Uvedla jsem na tabuli příklad, jak mají napojovat slova ke klčovému slovu. Nejvíce slov měla žačka, jednalo se o dvacet devět různých slov a slovních spojení. Tato žačka se mi snažila odevzdat

svůj text dříve, než jsem to požadovala hned dvakrát. Vždy jsem ji řekla, aby ještě chvíli přemýšlela. Nejméně měl žák se sedmi slovy.

Průměrný počet slov byl patnáct. Jeden žák měl pod deset slov. Mezi deseti a dvaceti slovy byla většina, celkem devět žáků. Nad dvacet slov měli dva žáci, dívka a chlapec. Na vymýšlení a zapisování měli žáci přes dvacet minut. I přes požadavek tiché práce se žáci navzájem překřikovali a snažili se upoutat mou pozornost. Ptali se mě na otázky, na které by se ptát neměli, zda tam mohou napsat *házení kouli psovi, že rádi dávají bratřenci sníh za límec* a podobně. Úkol měli zadaný jasně. Napsat slova nebo slovní spojení, které se jim vybaví, když se řekne zima. Pokud se jim tato slova slovní spojení vybavila při slově ZIMA, nebránila jsem jim v použití těchto výrazů.

Při ukončování hodiny jsem s žáky procházela jejich myšlenky a nápady, které napsali ke slovu Zima. Žáci se opět překřikovali a navzájem se neposlouchali. Musela jsem je trochu krotit, jinak by křičeli své poznatky jeden přes druhého. Během rozhovorů, které jsem se v hodině snažila vést, jsme se několikrát odchýlili od daného tématu.

V této hodině jsem využila metody motivační, slovní, praktické a názorně demonstrační. Využila jsem také metodu tvůrčího psaní Clustering. Metody slovní a motivační jsem využila v úvodu vyučovací hodiny.

Názorně demonstrační metodu jsem použila při zadávání a vysvětlování úkolu, kdy jsem na tabuli připevnila nápis Zima a napsala k němu jednu asociační myšlenku. Na tomto příkladu jsem žákům vysvětlila, co je po nich požadováno.

Technika Clustering lze využít ve skupinové práci za jasně stanovených pravidel pro práci ve skupině i pro práci individuální. Tato technika je technika používaná v rámci přípravy na psaní textu. Pomáhá žákovi utřídit si myšlenky. Nebylo vhodné použít tuto techniku jako samostatnou činnost na celou vyučovací hodinu. Tato technika by měla být následně zúročena psaním delšího textu na stejné téma.

Analýza produktu žáků

Žáka daná technika tvůrčího psaní zaujala. Snažil se o popsání aktivit, které se k danému tématu vztahovaly. Slovní zásoba žáka je v daném tématu velmi dobrá. Jedná se o práci, která měla nejvíce slov. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 1, obrázek č. 2.)

Žáka daná technika nejspíš příliš nezaujala. Věnoval spíše pozornost, aby téma práce bylo v práci dominantní. Žák měl nejspíš problém vyhledat a napsat slova, která by se vztahovala k danému tématu. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 1, obrázek č. 3)

3.6.4 Výzkumná jednotka č. 2, téma: Můj život

Technika psaní jako hra LEXIKON MÉHO ŽIVOTA

Téma: Můj život

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Lexikon mého života

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák dokáže obhájit svůj výběr písmen z abecedy a slova, která k nim napsal
- Afektivní: Žák vědomě vybírá vhodná písmena do svého lexikonu.
- Psychomotorické: Žák reprodukuje své myšlenky k vybraným písmenům a zapisuje si je.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, dialog), praktické

Pomůcky: volné papíry A4, písmenka abecedy na kartičkách

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 5 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Opakování abecedy, jak jdou písmenka po sobě.
- Motivace: *Víte, jak jdou písmenka v abecedě po sobě? Zkusíme je vyjmenovat. A které písmenko se vám líbí nejvíce a proč? A které se vám moc nelíbí a proč? Jak můžeme písmenka v abecedě rozdělit? (měkké, tvrdé, obojetné souhlásky, samohlásky) Zkuste vyjmenovat měkké (tvrdé, obojetné) souhlásky.*

Hlavní část (celkem 25 minut)

- Vysvětlení techniky Lexikon mého života.
- Žák si vybere několik písmen abecedy. Ke každému z nich napíše jedno slovo, které na dané písmenko začíná a napíše k tomu slovu krátký komentář, proč je pro něj slovo důležité.
- Žák si vybere několik písmen z abecedy (maximálně 10 - 15) a nalepí si je pod sebe na papír.

- *Máte písmenka vybrána? Pokud ano, tak si je po jednom pěkně nalepte na papír a ke každému napište slovo, které daným vybraným písmenkem začíná. Slovo, které jste napsali, můžete i zdůvodnit krátkou větou.*
- Samostatná práce, žáci vymýšlejí slova a krátké komentáře o důležitosti slova v jeho životě.

Závěrečná část (celkem 15 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 4. února 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku ZŠ. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu.

Ve skupině bylo čtrnáct žáků. Sedm děvčat a sedm chlapců.

Tématem hodiny byl Lexikon mého života.

V úvodu hodiny jsem s žáky řešila organizační věci, chtěla jsem po nich, aby seděli v lavici sami. Žáci se opět překřikovali, nesouhlasili s mým pokynem samostatného sezení a ptali se, zda mohou sedět s kamarádem. Požadavek jsem zamítla. Před započatím práce jsem jim vrátila práce z minulé hodiny. Pak jsem nechala dvě děvčata, aby rozdaly spolužákům volné papíry a obálky s písmeny. Také jsem se ptala, zda umí abecedu. Žáci rychle zjistili, že mají abecedu napsanou na nástěnné tabuli nad umyvadlem. Zeptala jsem se jich, zda umí vyjmenovat všechna písmena i v angličtině. Odpověděli, že ano a jeden žák ji vyjmenoval. Vysvětlila jsem tedy žákům jejich úkol. Žákům jsem dala příklad na tabuli, kdy jsem připevnila písmenko a napsala k němu slovo, které je pro mě důležité. Měli za úkol vybrat si pět až patnáct písmenek z abecedy, kterou měli v obálce. Písmenka si vysypali na lavici a vybírali.

Někteří žáci s tím měli problém, protože nedokázali vymyslet nějaké slovo, které je pro ně důležité. Jedna žačka měla jen tři písmena. Čtyři žáci měli požadované minimum pět písmen. Většina měla více jak pět písmen, ale méně jak deset písmen. Jeden žák měl dvanáct písmen. Průměrně na žáka bylo necelých sedm písmen. Několik žáků si stěžovalo, že je nic nenapadá. Objevily se případy, kdy mi žáci své práce nosili, aniž bych je k tomu vyzvala. Žáci pracovali vesměs samostatně. Někteří žáci po chvíli nevěděli, jaká písmenka mají lepit a co k nim psát. Pracovali samostatně tak dvacet minut. Po deseti minutách část skupiny rušila v práci ostatní. Zadala jsem jim tedy práci ze čtení. Měli si otevřít čítanku a potichu si číst.

Ke konci hodiny jsem vyvolávala žáky, kteří chtěli říct nějaké pro něj důležité slovo a vysvětlení, proč je slovo pro ně důležité. Žáci se během toho bavili a neposlouchali toho, který byl vyvolán. Musela jsem je zklidňovat. Ve třídě nebyl klid. Většina žáků úkol splnila, ale nebyli z něj nadšení. Žáci se mě ptali na to, co mohou napsat za slova. Také se ptali, zda si mohou pro něco, jednalo se o lepidlo, dojít do třídy, což jsem odmítla, aby nerušili druhou polovinu třídy. Většina žáků napsala jména svých kamarádů, příbuzných. Někteří napsali slova máma a táta, nebo babička. Někteří napsali slovo a nevěděli, jak napsat, proč je to pro ně důležité. Ve výběru písmen jsem jim nechala naprostou svobodu. Nalepená písmena ale nemohla být dvě, protože každý žák dostal jednu sadu. Pokud pod jedno písmenko napsal dvě slova, nechala jsem to. Jelikož to byla jejich poslední hodina, ukončila jsem ji o dvě minuty dříve a odvedla je paní učitelce třídní.

Hodina neprobíhala tak, jak měla. Žáci byli neklidní, nesoustředění. Tato technika tvořivého psaní zaujala jen část žáků.

Použitá technika v této výzkumné vyučovací jednotce nese název lexikon mého života. V hodině jsem využila metody motivační, praktické, slovní a názorně demonstrační.

Metody motivační jsem využila převážně na začátku hodiny, kdy jsem s žáky povídala o abecedě.

V rámci motivace jsem využila metodu slovní a názorně demonstrační, kdy jsem žákům poskytla příklad zpracování na tabuli.

Metoda praktická byla využita v samostatné práci žáků.

Analýza produktu žáka

Žák vybíral písmenka, kterými začínala pro něj důležitá slova. Písmena byla lepena bez předpokladu dopisování slov a vysvětlujícího textu k daným písmenům. Zvolená písmena a slova žák popsal v rámci několika slov. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 2, obrázek č. 4)

Žáka daná technika tvůrčího psaní svým osobitým způsobem zaujala. Snažil se o splnění zadání. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 2, obrázek č. 5)

3.6.5 Výzkumná jednotka č. 3, téma: Příběh hraček

Technika literárního psaní ZMĚNA PERSPEKTIVY

Téma: Příběh hraček

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Změna perspektivy

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák uspořádá své myšlenky do slohového útvaru vyprávění.
- Afektivní: Žák se vžije do pocitů hračky a zaznamená je do souvislého textu.
- Psychomotorické: Žák popíše slovně a zaznamená na papír pocity a prožitky své hračky.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, rozhovor), praktické

Pomůcky: volné papíry A4, žák si může donést nějakou hračku, kterou dostal k Vánocům, nebo oblíbenou hračku, ne elektroniku.

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 15 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Motivace: *Kdo se těšil na Vánoce? Jaké jste měli Vánoce? Jaké dárky sis přál(a)? Co jsi dostal(a) za nejkrásnější dárek?*
- V komunitním kruhu si žáci navzájem mohou představit hračky, o kterých budou psát.
- *Tak teď si navzájem prohlédneme hračky, které jste si donesli. Začne třeba XY. Co sis donesl, co nám o své hračce můžeš říct, co se ti na ní líbí. Proč sis vybral právě tuto hračku?* Návrat do lavic.

Hlavní část (celkem 20 minut)

- Vysvětlení techniky změna perspektivy
- Žák napíše vyprávění, sled myšlenek nějaké věci. Popis myšlenek dárku (hračky) než se dostal(a) ke svému novému majiteli, jaký měl dárek (hračka) pocit po setkání s novým majitelem.
- Rozdání volných listů papíru.

- *Řekli jsme si, jaké máme hračky a co se nám na nich líbí. Teď si zavřete oči, představujte si svoji hračku před sebou, vytvářejte její příběh. Jak se k vám dostala, co mohla prožít, než jste ji dostali vy, nechte ve svých představách promlouvat hračku. Co by vám řekla, když jste ji viděli poprvé. Jak se mohla cítit, když jste ji poprvé pohládili, když jste si s ní poprvé hráli.*
- Samostatná práce. Žák bude psát vyprávění z pohledu hračky.
- *Pokud už máte napsáno, tak si můžete k textu dokreslit svou hračku.*
- Žáci mohou text ilustrovat, nakreslit danou hračku.

Závěrečná část (celkem 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 11. února 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku ZŠ. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu.

Ve třídě bylo třináct žáků. Sedm děvčat a šest chlapců.

Tématem hodiny byly hračky.

Žáci měli za úkol donést si do hodiny svou oblíbenou hračku. Někteří tak neučinili, tak si hračky půjčili od spolužáků. V úvodu hodiny jsem žáky vyzvala, aby si sedli na koberec a vzali si s sebou hračky. Na koberci proběhla krátká diskuze o hračkách, žáci si hračky vzájemně představili. Po této krátké diskuzi, kdy se žáci moc neposlouchali, se žáci vrátili do lavic a znovu jim byl vysvětlen a zadán úkol. Žáci se neustále ptali, co mohou napsat. Někteří stále reptali, že nic neví. Odpovídala jsem jim na to tak, že nic vědět nemusí, stačí se trochu zamyslet. Většina žáků popsala celý papír a doplnila jej kresbou hračky. Někteří žáci byli dle svých slov hotovi již dvacet pět minut před ukončením práce. Stále jsem je slovně nabádala, aby přemýšleli a představovali si, ptala jsem se jich, co by jim nejspíš hračka řekla, kdyby uměla mluvit, co by si jejich hračka o nich myslela. Někteří celou práci pojali jako rozhovor mezi nimi a hračkou. Někteří jen hračku stroze popsali, jakou má barvu, co to je, jaký je výrobce a podobně. Někteří se ani nesnažili se do hračky a jejích pocitů vžít. Žáci v hodině pracovali lépe než v hodině výzkumné jednotky č. 2. Pokud žáci pracovali, byl ve třídě relativní klid. Ke konci hodiny již někteří žáci vyrušovali, hráli si s hračkami a nebrali ohled na své spolužáky, kteří ještě psali. Kdo měl práci hotovou, podepsal se na druhou stranu, abych práce mohla žákům vrátit. Žáci si mohli k textu kreslit obrázek a u kreslení přemýšlet nad textem. Někteří žáci kreslit nechtěli a chtěli, aby jim hračku někdo nakreslil.

Zdůvodňovali to tím, že jim to nejde. Snažila jsem se je povzbuzovat, aby se tak lehce nevzdávali. Na konci hodiny jsem se s žáky opět přesunula na koberec, kde dobrovolníci přečetli svůj vytvořený text. V některých případech se jednalo o strohé dvouslovné popsání hračky. Nebyly zmíněny žádné možné myšlenky hračky nebo pocity. Ještě než žáci začali číst své práce, ozvalo se reptání proti tomu, že někteří nechtějí číst ze strachu, že se jim ostatní budou smát. Upozornila jsem tedy všechny žáky, že se nikomu nesmí smát za jeho práci. Svou práci přečetlo několik dobrovolníků. Některé žáky práce ostatních nezajímala a neposlouchala své spolužáky. Nijak ovšem nevyrušovali.

Na konci hodiny jsem žákům rozdala práce z minulé hodiny a nechala si sesbírat práce z této hodiny. Na konci hodiny jsem vybidla žáky, aby si sbalili věci a uklidili po sobě.

Hodina ve své první polovině probíhala v klidu a pracovně. Ve druhé polovině, kdy část žáků nevěděla, co dělat, tak rušila ostatní dotazy a oznámeními, že už nic neví a že už všechno napsali.

Ve vyučovací hodině jsem využila techniku tvůrčího psaní s názvem změna perspektivy.

Dále jsem využila metody motivační, slovní a praktické.

Metody motivační jsem využívala v celém průběhu vyučovací hodiny. Metodu motivační jsem spojila s metodou slovní, kdy jsem žáky slovně motivovala k psaní textu.

Praktická metoda byla využita v samostatné práci žáků při psaní.

Analýza produktu žáka

Žáka technika zaujala. Zpracování požadavku práce je formou rozhovoru mezi žákem a jeho hračkou. Tato forma práce byla v rámci skupiny originální. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 3, obrázek č. 6)

Žák se ve své práci zprvu orientoval na strohý popis dané hračky. Později během psaní došlo i k vytvoření krátkého příběhu, ve kterém daná hračka vystupovala. Vytvořen obraz rodiny hračky a jejího majetku. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 3, obrázek č. 7)

3.6.6 Výzkumná jednotka č. 4, téma: Někdy zde...

Technika strukturovaného psaní NĚKDY ZDE...

Téma: Někdy zde.

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Někdy zde

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák analyzuje situaci na vybraném obrázku.
- Afektivní: Žák se vžije do prostředí obrázku a utřídí své myšlenky.
- Psychomotorické: Žák sepíše své myšlenky v logickém sledu.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, dialog), praktické

Pomůcky: obrázky pro každého žáka, volné papíry A5, větné vzorce *Někdy zde..., Vždy zde..., Nikdy zde...*,

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 10 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Motivace: *Objevujete rádi nová místa? Vracíte se na místa, kde jste už byli? Opakujete na těch místech nějakou činnost pravidelně? Máte to dané místo zaznamenané na fotografii? Přemýšlíte o tom, že byste se chtěli podívat na místa, která jste zatím viděli jen na fotografiích, třeba v časopise, nebo na videu v televizi?*
- Rozdání obrázků, vysvětlení práce s obrázkem.
- Učitel si na tabuli napíše větné vzorce.

Hlavní část (celkem 25 minut)

- Vysvětlení techniky někdy zde.
- Učitel na začátku použije obrázky, jako první podnět. Žák si vybere obrázek, který ho zaujme a prohlídí si ho. Postupně k obrázku připisuje postřehy a myšlenky, většinou jsou to odpovědi na otázky, co vidím, co se na obrázku nachází. Tato přípravná fáze končí výzvou pojmenování místa na obrázku, které slouží jako nadpis básně. Básní, kterou žáci tvoří je jednoduché trojverší, které

začíná *Někdy zde...*, *Vždy zde...* a *Nikdy zde...* Žák doplní tyto načaté verše pomocí materiálu, který si shromáždil v přípravné fázi popisu obrázku.

- Zápis prvních postřehů z obrázku.
- Samostatná práce žáků na vytváření textu.

Závěrečná část (celkem 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 18. února 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku ZŠ. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu.

Ve skupině bylo dvanáct žáků. Pět děvčat a sedm chlapců.

Tématem hodiny byla příroda. Žáci vytvářeli text pomocí techniky *Někdy zde...*

Na začátku hodiny jsem žákům vysvětlila techniku. Potřebné větné vzorce jsem napsala na tabuli. Žákům jsem ukázala obrázky a každý z nich si jeden vybral. Znovu jsem jim opakovala, že si mají obrázek prohlížet a do větného vzorce, který byl na tabuli, mají doplnit svou vlastní myšlenkou. Upozornila jsem je, že po slově *zde* musí následovat sloveso. Někteří žáci nevěděli, co je to sloveso. Už jen zřídka se objevil dotaz, co mohou napsat. Stále jsem jim říkala, že text je jen na jejich fantazii. Nic není špatně. Pokud by se to takového prostředí dostali, co by dělali někdy, nikdy a vždy. Hodina byla klidnější, než dřív. Žáci pracovali samostatněji. Pozornost, kterou věnovali psaní, byla delší. Navzájem se tolerovali a nerušili v práci. Někteří techniku použili několikrát, vymysleli více činností, které by na místě zobrazeném na obrázku dělali.

Ke konci hodiny si někteří ztěžovali, že už je nic nenapadá. Stále jsem je nabádala, aby se zahleděli na obrázek a přemýšleli.

Deset minut před koncem hodiny jsem žáky vybídla, aby dopsali poslední myšlenku a šli na koberec. Na koberci dobrovolníci přečetli své práce. Četla více než polovina. Práce byly zdařilé. Technika některé žáky zaujala více. Někteří si dali záležet na výběru slov. Většina žáků napsala více možností. Málokdo měl jen tři verše. Tři žáci měli jen tři verše s popisem. Jeden žák napsal pouze jeden verš se začátkem *Nikdy zde...*

Žáci si obrázky mohli k textu nalepit.

Žáky především zaujaly nabízené obrázky. Někteří se ptali, zda si nemohou vzít další obrázek. Práce s obrázkem žáky bavila, i když někteří nevěděli, co psát.

V hodině jsem využila metody motivační, praktické, názorně demonstrační, slovní a techniku tvůrčího psaní Někdy zde...

Metodu motivační jsem využila v celém průběhu vyučovací hodiny, kdy jsem žáky slovně pobízela k přemýšlení nad obrázkem.

Slovní metodu jsem využila na začátku i na konci vyučovací jednotky. Během práce žáků jsem slovní metodu moc nepoužívala, pouze k povzbuzení k práci a k přemýšlení.

Názorně demonstrační metoda byla využita při vysvětlení techniky tvůrčího psaní, kdy jsem žákům uváděla ke každému začátku věty nějaký příklad.

Praktická metoda byla použita k vytváření textu žáky samotnými.

Technika Někdy zde... byla využita v celém průběhu vyučovací jednotky, kdy žáci pomocí této techniky vytvářeli své práce.

Časová dotace byla docela dlouhá. Jak pro které žáky. Někteří žáci měli napsáno více trojverší, někteří měli jen jedno.

Analýza produktu žáka

Žák byl danou technikou zaujatý. Daný osobně vybraný obrázek jej inspiroval a motivoval k napsání několika skupin trojverší, které popisovaly činnost žáka v daném prostředí. Text se vztahuje k obrázku. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 4, obrázek č. 8)

Žák pracoval aktivně s vybraným obrázkem. Obrázek jej inspiroval a motivoval k napsání několika trojverší, které se vztahují k obrázku a k činnostem, které by žák v daném zobrazeném prostředí učinil. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 4, obrázek č. 9)

3.6.7 Výzkumná jednotka č. 5, téma: Z pohádky do pohádky

Technika asociačního psaní PŘÍBĚH Z OBRÁZKU

Téma: Z pohádky do pohádky

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Příběh z obrázku

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák analyzuje situaci na obrázku a popíše ji. Vymyslí úvod a závěr příběhu z obrázku.
- Afektivní: Žák do textu zakomponuje své vlastní pocity z obrázku.
- Psychomotorické: Žák interpretuje své dojmy a pocity z obrázku do psaného textu.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, rozhovor)

Pomůcky: obrázky z pohádek, volné listy papíru složené dle obrázku č. 1 v přípravě a očíslované, další listy papíru, na který budou žáci vytvářet příběh z obrázku

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

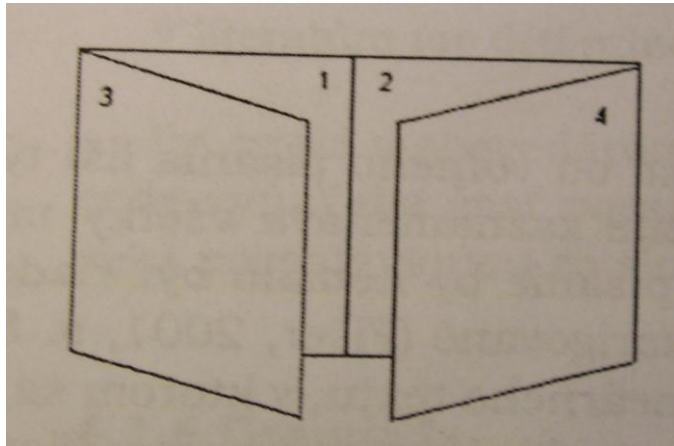
Úvodní část (celkem 3 minuty)

- Seznámení s průběhem hodiny
- Rozdání obrázků do skupin
- Motivace: *Co je to pohádka? Které pohádky znáte? Která pohádka se vám líbí? Chtěli byste být pohádkovou postavou? Pokud byste se mohli stát jednou pohádkovou bytostí, která bytost by to byla?*

Hlavní část (celkem 30 minut)

- Seznámení s technikou, vysvětlení
- Prostor na dotazy k technice
- Rozdání papírů rozdělených na čtyři části, žák se podepíše jen jménem a na zadní stranu papíru, kde nebude nic dalšího psát.
- **Technika asociačního psaní:**
 - Žáci dostanou obrázek (je možno, aby měl každý svůj, nebo frontálně) a papír rozdělený na čtyři části. Tyto části si očísloují.

Obrázek č. 1



- Prvně se zapisují dojmy, popis obrázku do kolonky č. 1, která se nachází uvnitř. Učitel klade podnětné otázky, kterými žáka vede. (*Co vidíme na obrázku? Popiš co nejpřesněji, co se na obrázku vidíš.*) Tato fáze trvá dvě až tři minuty.
- Do druhé části, která je vedle první části. Učitel vede žáky otázkami a rozvíjí tím žakovu fantazii, která se neomezuje na obrázek. Žák si může vymyslet jakékoli prostředí, další postavy. (*Co se na obrázek nevešlo? Popiš nějaké okolí, které není na fotografii zachyceno.*)
- Do třetí části si žák zapisuje postřehy z otázek, co se stalo, než nastala situace na obrázku. (*Co se dělo předtím, než obrázek zachytil tuto situaci? Proč je ta postava zrovna tam? Jak se k tomu dostala? Měla k tomu nějaký důvod?*)
- Do čtvrté části si žák zapisuje nápady a postřehy, které následovaly po situaci na obrázku. (*Co se stalo potom, co byl pořízen obrázek? Co se asi mohlo stát potom, co byla postava zachycena na obrázku? Jak se její příběh mohl odehrávat dál? Co ji ještě mohlo potkat, co se jí mohlo stát?*)
- Poslední částí je psaní samotného příběhu pomocí poznámek a postřehů napsaných na papíře. Žáci se opírají o své poznámky. Příběh začíná ve sloupci tři, plynule přechází do sloupce jedna a dva a ukončuje se na sloupci čtyři. Papír je stále přeložen a žák jej postupně otevírá, jako se postupně otevírá jeho příběh.
- Rozdání volných listů papíru na tvorbu textu. (Během psaní poznatků a postřehů z obrázku.)

- Tvorba vlastního textu.

Závěrečná část (celkem 5 – 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 4. března 2015 ve třetím ročníku základní školy v hodině českého jazyka. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu. Hodina proběhla po týdenní odmlce, kdy byly jarní prázdniny.

Ve skupině bylo třináct žáků. Šest chlapců a sedm děvčat.

Tématem hodiny bylo Z pohádky do pohádky, kdy žáci ode mě dostali obrázky z pohádek. S tímto obrázkem měli tvořit text.

Na začátku hodiny jsem rozdala připravené poskládané papíry. Žáci si jednotlivé části jen očíslovali podle mého návodu. Žáky jsem vedla k tomu, aby do každé části napsali několik slov. Slovně jsem se u nich snažila rozvíjet fantazii. Žáci stále něco namítali ve smyslu, že nic neví. Odpovídala jsem, že nic vědět nemusí, že si stačí trochu představovat. Někteří se mne ptali, jestli mohou napsat pohádku, kterou poznali z obrázku. Obrázky byly z pohádek. Tuto možnost jsem jim nedovolila. Cílem bylo vytvoření nového příběhu, který se jakýmkoli způsobem dotýkal obrázku.

V první části hodiny jsem žáky slovně povzbuzovala, aby napsali co nejvíce informací do každé kolonky. Žáci se na mne obraceli s dotazy, co všechno mohou napsat. Stále jsem jim odpovídala, že mohou napsat vše, co je napadne. Ke konci první části hodiny jsem žákům rozdala další volné papíry a vysvětlila jim, jak budou s materiálem, který si připravili během první části, pracovat. Někteří se na mě nechápavě dívali. Musela jsem jim ukázat, jak budou postupovat. Psát měli začít na poli s číslem 3. Potom měli postupně postupovat do pole s číslem 1, 2 a skončit měli u pole s číslem 4. Dala jsem jim slovní příklad, jak by příběh mohl vypadat. Na tabuli jsem měla velký obrázek. Na něm jsem demonstrovala svůj příběh. Vysvětlovala jsem žákům postup také na příběhu z knihy, kterou někdy četli. Někteří žáci za zbylých dvacet pět minut nic nenapsali. Když jsem se ptala proč, tak mi odpovídali, že je nic nenapadá, nebo se jim nechce psát. Svou konečnou práci mi odevzdalo devět žáků. Čtyři žáci nejspíše nenapsali ani slovo. Jeden žák, který neodevzdal práci, psal o bitvě o Leningrad. Většina žáků psala o nějaké princezně, o problémech království a o setkání princezny a prince, kterého žáci domysleli v jedné ze čtyř částí materiálu v první části hodiny.

Žáci v hodině byli nesoustředění, navzájem se v práci vyrušovali. Ptali se na nepodstatné věci. Pocitově jsem cítila, že by byli nejraději, abych příběhy za ně napsala já.

Ke konci práce za mnou chodili žáci, kteří pracovali, že nestíhají dopsat text. Času bylo opravdu málo. Nestihli jsme si přečíst ani jednu práci. Ke konci hodiny jsem žákům rozdávala práce z minulé hodiny. Práce s obrázkem žáky bavila, i když někteří nevěděli, co psát.

V jednotce jsem využila metody motivační, slovní, názorně demonstrační, praktické a techniku tvůrčího psaní Příběh z obrázku.

Metodu motivační jsem využívala po celou dobu vyučovací jednotky, kdy jsem žáky slovně motivovala k napsání textu a k projevení jejich fantazie.

Metody slovní byly používány po celou dobu vyučovací jednotky. Slovní metoda byla spíše monologického typu, kdy jsem žáky slovně pobízela k napsání textu. Podněcovala jsem jejich fantazii a snažila se je přimět přemýšlet mimo rámec běžného myšlení, které využívají ve škole.

Názorně demonstrační metoda byla použita při vysvětlování úkolu. Žákům jsem s pomocí velkého obrázku na tabuli popsala příběh, který by mohl vzniknout.

Praktické metody byly používány v průběhu psaní textu žáky.

Technika tvůrčího psaní Příběh z obrázku je pro třetí ročník základní školy trochu obtížnější. Žáci částečně nejsou schopni přemýšlet mimo rámec normální výuky. Hledají v technice nějakou složitější věc. Nedokázali si představit žádný příběh a ten napsat k danému obrázku.

Časová dotace jedna hodina je na tuto techniku příliš krátká. Někteří žáci nedopsali zamýšlený příběh.

Analýza produktu žáka

Jedná se o konečný produkt žáka po sepisování viděného na obrázku a dotváření situací, které se mohly stát před a po vytvoření obrázku s danou situací. Žáka technika zaujala. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 5, obrázek č. 10)

Jedná se o konečný výsledek práce žáka. Technika žáka zaujala. Svůj jednoduchý příběh žák stihl dokončit v rámci výzkumné vyučovací jednotky. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 5, obrázek č. 11)

Přípravná fáze k technice Příběh z obrázku. Žák v čísle jedna popisoval situaci na obrázku. Snaha o přesné popsání obrázku. V čísle dvě jsou popsány osoby, věci a prostředí, které není zachycené na obrázku. Žák se v této fázi snaží o rozvoj kreativního myšlení. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 5, obrázek č. 12)

Druhá část přípravné fáze techniky Příběh z obrázku. V čísle tři žák přemýšlí a vytváří příběh, který se stal před zachycením situace na obrázku. Žák rozvíjí svou představivost. V čísle čtyři žák popisuje situace a děj, který by se mohl stát po situaci zachycené na obrázku. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 5, obrázek č. 13)

3.6.8 Výzkumná jednotka č. 6., téma: Věci kolem mě, můj volný čas

Technika strukturovaného psaní AKROSTICH

Téma: Věci kolem mě, můj volný čas

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Akrostich

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák uspořádá zvolená písmenka do slov. Ke každému písmenku vymyslí jeden verš tak, aby trochu popisoval dané zvolené slovo.
- Afektivní: Žák samostatně zahájí činnost skládání písmen do slov.
- Psychomotorické: Žák vědomě manipuluje s písmenky a tvoří akrostich.

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, dialog), praktická

Pomůcky: volné papíry A5, kartičky s písmeny abecedy

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 10 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Opakování písmen abecedy, rozbor slova na slabiky a písmena.
- Motivace: *Víte, jak jdou písmenka v abecedě po sobě? Zkusíme je vyjmenovat. A které písmenko se vám líbí nejvíce a proč? A které se vám moc nelíbí a proč? Jak můžeme písmenka v abecedě rozdělit? (měkké, tvrdé, obojetné souhlásky, samohlásky) Zkuste vyjmenovat měkké (tvrdé, obojetné) souhlásky.*

Vysvětlení významu jednotlivých slov.

Hlavní část (celkem 25 minut)

- Vysvětlení techniky akrostich
- Žák vymyslí slovo, napíše si jednotlivá písmenka slova pod sebe a ke každému písmenku dopíše nějaké slovo, které na to písmenko začíná. Slova by se měla významově vztahovat k původnímu slovu.
- Samostatná práce žáků. Žáci mohou vymyslet více slov a více akrostichů na dané téma.

Závěrečná část (celkem 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 11. března 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku základní školy. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu.

Ve skupině bylo třináct žáků, sedm děvčat a šest chlapců.

Technikou tvůrčího psaní byl akrostich.

Techniku jsem žákům vysvětlovala několikrát během asi dvaceti minut. I tak jsem se setkala s nepochopením techniky. Žáci se znovu ocitli v situaci, kdy nevěděli, co psát. Dvěma z nich jsem se snažila pomoci vymyslet alespoň slovo, které bude základním slovem celé práce. Ptala jsem se na jejich volný čas. Hledala jsem slova, která jsou součástí jejich života, která jakkoli souvisí s jejich volným časem. Žáci byli nesoustředění. Opět se na mně obraceli s otázkami, co mají napsat. Stěžovali si, že neví, co napsat. Někteří žáci byli hotovi velmi brzy, snažila jsem se je povzbudit v další práci. Mohli klidně vymýšlet nová slova a z nich potom tvořit další akrostichy. Většina stihla alespoň jeden. Asi tři žáci jen poskládali z písmen požadované slovo, ale nic k tomu. Jeden žák dokonce lehce přepsal jednu známou báseň, kterou se učili. Ten stejný žák nesestavil s písmen ani slovo. Odevzdal práci, na které byla pouze chaoticky poskládaná písmena, i když jsem několikrát důrazně řekla, že z daných písmen mají poskládat nějaké slovo.

Akrostich se nemusel rýmovat, ale dvěma žákyním se nějaký ten rým podařil. Jejich práce byly velmi zdařilé.

Hodina byla velmi roztěkaná. Žáci se na svou práci nesoustředili, navzájem se vyrušovali. Někteří zřejmě ani po několikáté vysvětlenou techniku psaní nepochopili. Tato technika tvůrčího psaní žáky příliš nezaujala.

Tato technika se nesečkala s pozitivním ohlasem ze strany žáků. Technika se mi zdála obtížná pro žáky třetího ročníku základní školy. Byla obtížná na vysvětlení postupu i toho, jak by měla vypadat výsledná práce.

Ve vyučovací jednotce jsem využila metody slovní, praktické, motivační a techniku tvůrčího psaní s názvem Akrostich.

Metody slovní jsem využívala v celém průběhu vyučovací jednotky. S touto metodou byla spojena hlavně na začátku vyučovací jednotky metoda motivační.

Metoda praktická byla využita ve vlastním psaní textu žáky. Žáci manipulovali s písmenky abecedy a sestavovali slovo, o kterém měl být celý text.

Analýza produktu žáka

Žák se ve své práci pokusil o danou techniku tvůrčího psaní. Zvolil si slovo, ale jednotlivé verše nesouvisí se zvoleným slovem. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 6, obrázek č. 14)

Žák si v dané vyučovací výzkumné jednotce zvolil základní slovo, ale během výzkumné vyučovací jednotky nebyl pravděpodobně schopen vymyslet verše, které by začínaly daným písmenem a souvisely s vybraným a napsaným slovem. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 6, obrázek č. 15)

3.6.9 Výzkumná jednotka č. 7., téma: Všude, kde jsem byl...

Technika strukturovaného psaní ANAFORA

Téma: Všude, kde jsem byl(a)...

Důležité pojmy: Technika tvůrčího psaní: Anafora

Ročník: 3. ročník

Forma vyučovací hodiny: hodina základního typu (opakovací a výkladová)

Cíle hodiny:

Žák:

- Kognitivní: Žák doplní do větného vzorce své vlastní poznatky o místech, kde byl.
- Afektivní: Žák uvědoměle píše své prožitky z cest.
- Psychomotorické: Žák vědomě opakuje větný vzorec *Všude, kde jsem byl...*

Forma práce: hromadná, individuální

Metody práce: slovní (monolog, rozhovor)

Pomůcky: volné papíry A5, větný vzorec *Všude, kde jsem byl...*,

Časová dotace: 1 hodina

Průběh vlastní práce

Úvodní část (celkem 10 minut)

- Seznámení s průběhem hodiny.
- Motivace: *Která místa jste navštívily? Co tam bylo zajímavého? Co zajímavého nebylo? Kde nejdál jste byli? Na kolika místech jste byli?*

Hlavní část (celkem 25 minut)

- Učitel napíše na tabuli větný vzorec.
- Vysvětlení techniky anafora
- Učitel si připraví větný vzorec, který musí žáci ve své básni použít na začátku každé strofy. Po použití větného vzorce musí žák prvně použít sloveso. *Všude, kde jsem byl...* a žák doplní nějakou vlastní myšlenku.
- Samostatná práce žáků.

Závěrečná část (celkem 10 minut)

- Četba zajímavých postřehů a prací. (dobrovolníci)
- Zhodnocení hodiny. Pochvala za odvedenou práci. Sesbírání textu.

Analýza realizované výzkumné jednotky

Vstup do terénu proběhl 18. března 2015 v hodině českého jazyka ve třetím ročníku základní školy. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu.

Ve skupině bylo čtrnáct žáků. Šest chlapců a osm dívek.

Tématem hodiny byla místa, která žáci navštívili.

Na začátku hodiny jsem si s žáky povídala o místech, která navštívili. Žáci se zpočátku hlásili, ale po chvíli se navzájem překřikovali, každý chtěl něco říct, něčím se pochlubit. Snažila jsem se diskuzi řídit. Když už jsem cítila, že se navzájem neposlouchají, ukončila jsem diskuzi. Po tomto ukončení diskuze jsem jim představila techniku tvůrčího psaní, anaforu. Rozdala jsem každému papír. Žáci se chvíli ptali na detaily, zda větný vzorec na tabuli musí psát pokaždé. Větný vzorec, který zněl *Všude, kde jsem byl...*, měli napsaný na tabuli. Mohli si jej neustále číst. Místo básně jim pod rukama vznikalo vyprávění. Znovu se objevil dotaz, co mohou nebo nemohou napsat. Odpověděla jsem, že záleží na nich, co napíší. Chvíli bylo pracovní ticho. Pak se opět začalo ozývat mluvení o místech, která žáci navštívili a tím rušili ty, kteří psali. Mluvení se týkalo především těch, kteří si mysleli, že už mají napsáno. Měli potřebu povídat si o svých zážitcích. Chtěla jsem, aby tyto zážitky napsali na papír. Chvílemi bylo pracovní ticho, chvílemi si žáci mezi sebou povídali. Komentáře typu, že neví, co napsat a že už všechno napsali, nebyly v takové hojné míře, jako v předchozích hodinách. Žáci většinu hodiny samostatně psali.

Ke konci hodiny jsem si s nimi sedla na koberec, kde dobrovolníci četli své práce. Práce byly povedené. Všichni žáci něco napsali. Na konci hodiny jsem žákům poděkovala za jejich snažení a rozloučila se s nimi.

Ve vyučovací jednotce jsem využila metody motivační, slovní, praktické a techniku tvůrčího psaní jménem anafora.

Metoda motivační byla spojena s metodou slovní a využita především na začátku hodiny. S žáky jsem vedla motivační diskuzi o jejich zážitcích, o jejich cestách a pocitech z cest. Žáky jsem motivovala i během jejich vlastního vytváření textu.

Metodu slovní jsem také využila během vyučovací hodiny, kdy někteří žáci nepracovali na textu, ale měli potřebu mluvit o svých zážitcích.

Metoda praktická spočívala v jejich vytváření textu. Žákům jsem dala naprostou volnost, neříkala jsem jim, co mohou a nemohou psát. Nijak jsem jejich text neovlivňovala. Pouze začátečním větným vzorcem *Všude, kde jsem byl...*

Technika tvůrčího psaní anafora byla pro mnohé žáky zajímavá. Mohli psát o svých cestách, o svých pocitech a dojmech. Žáci aktivně vzpomínali na navštívená místa. O některých vybraných místech psali.

Analýza produktu žáka

Žák se snažil popsat konkrétní místa, která navštívil. Nejednalo se o popis situace, která nastane při návštěvě kteréhokoli místa. Žák použil daný větný vzorec víckrát. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 7, obrázek č. 16)

Žák popisoval místa, kde se mu přihodily nějaké většinou nepříjemné věci. Každou situaci uvedl daným větným vzorcem. (Obrazová příloha: Výzkumná jednotka č. 7, obrázek č. 17)

4 Doporučení pro praxi

Techniky tvůrčího psaní jsou vhodnou motivací ve výuce českého jazyka na primární škole. Jedná se o možnost žáků tvořit vlastní text, rozvíjet svou tvořivost a slovní zásobu.

Některé mnou vybrané techniky jsou pro danou věkovou kategorii těžké, jiné by se daly využít i s mladšími žáky.

Ze začátku je vhodné začít jednoduššími tématy a technikami. Techniky je vhodné spojit i s jinou literární činností.

Techniky asociačního psaní, zvláště clustering je do daného ročníku vhodný. Žák si touto technikou připraví a rozšíří slovní zásobu a pomocí této techniky může dále rozvíjet techniku, kterou navazuje. Technika clustering lze také za jasně stanovených pravidel využít i při práci ve skupinách. Daná technika by neměla být použita sama o sobě, ale jako přípravná technika v rámci jiné techniky tvůrčího psaní nebo jiné práce v dané vyučovací jednotce.

Oblíbenou technikou by se u žáků prvního stupně mohly stát techniky, které umožňují žákům pracovat s obrázky. Jedná se o mnou použité techniky Příběh z obrázku a Někdy zde... Tyto techniky mají svou motivační funkci v prohlížení a popisu obrázku.

U techniky Příběh z obrázku je vhodné rozdělit ji do delší časové dotace. Časovou dotaci je dobré předem promyslet a žáky na tuto organizační změnu výuky připravit. Techniku Příběh z obrázku doporučuji spíše do vyššího ročníku, kdy žáci jsou po určitém časovém období připraveni pracovat na vytváření vlastního příběhu, který si připravili v přípravné fázi této techniky.

Technika Někdy zde je inspirující na rozvoj myšlenek, které se týkají nějakého místa zachyceného na fotografii nebo obrázku. Žák v rámci této techniky může vyobrazené místo pojmenovat, název místa může také sloužit jako nadpis.

Stejnou motivační funkci mohou mít techniky, při kterých žáci manipulují s písmenky a tvoří slova.

Technika Lexikon mého života je zábavnou formou uspořádání hodnot žáka. Žák si uvědomí, co je pro něj v životě důležité. Tuto techniku lze také modifikovat jako techniku hledání tématu další práce. V rámci dalších hodin lze do této techniky připisovat další důležitá slova. Technika by mohla být využita i při práci s mladšími žáky.

Techniku Akrostich bych doporučila do starší věkové kategorie. Tato technika je obtížná na vysvětlení a na pochopení. Žák by měl mít základní znalosti o složení básně, o pojmech verš a sloka. Výhodou je také znalost pojmu rým.

Technika Změna perspektivy je technika, která byla v uvedeném ročníku základní školy těžší na realizaci. Jedná se o jistou neschopnost žáka vcítit se do jiné osoby. Technika je vhodná pro žáky s vysokou mírou empatie, kteří se dokážou vžít do role hračky nebo daného popisovaného předmětu.

Technika Anafora je vhodná do dané věkové kategorie. Je vhodné, aby žáci měli již nějaké znalosti slovních druhů, především, aby dokázali určit a vymyslet sloveso, kterým by žák měl pokračovat po zadaném větném vzorci.

Veškeré techniky, které jsem ve svých výstupech ve třetím ročníku primární školy využila, jsou podrobněji rozepsány v přípravách na vyučování, které jsou popsány v praktické části. Součástí přípravy je také analýza realizované výzkumné jednotky a analýza produktu žáka. Analyzované produkty žáků jsou k dispozici k nahlédnutí v obrazových přílohách mé diplomové práce.

Závěr

Rozvoj tvořivosti v hodinách českého jazyka pomocí technik tvořivého psaní je omezen časovou dotací. Většina technik tvořivého psaní si zaslouží vyšší časovou dotaci, než může poskytnout vyučovací jednotka v primární škole.

V teoretické části jsem se zabývala pojmem tvořivost a tvůrčí psaní. Poskytla jsem popis činností, jak lze rozvíjet tvořivost u žáků mladšího školního věku pomocí různých uměleckých směrů, nejen pomocí literatury, ale také pomocí hudby a výtvarného umění.

V teoretické části jsem také přiblížila pojem tvůrčí psaní, jeho vztah ke slohové a literární výchově a různé techniky tvůrčího psaní. Techniky, které se hodí na primární školu, jsou popsány nejen v teoretické části, ale vybrané techniky jsou popsány v praktické části společně s analýzou realizované vyučovací jednotky.

Ve výzkumné části jsem popsala použité výzkumné metody kvalitativního výzkumu a zabývala se reakcemi žáků třetího ročníku primární školy na novou metodu práce s textem. V rámci výzkumných jednotek jsem žáky v jednotlivých vyučovacích hodinách seznamovala s danými technikami tvůrčího psaní a pomocí těchto technik žáci samostatně vytvářeli texty.

V praktické části jsem zaznamenala veškeré přípravy na vyučování s využitím technik tvořivého psaní v tematické oblasti Literární výchova ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, včetně podrobného popisu průběhu vyučovací jednotky a analýzou vybraných žákovských prací.

Během výzkumu jsem pozorovala jisté změny v psaní jednotlivých žáků. Někteří žáci ve své práci postupně získávají jistou dovednost v pisatelských činnostech, dovedli se lépe a přesněji vyjadřovat. Nepotřebovali přílišné vedení, nedotazovali se na to, co mohou a nemohou psát. Stali se ve svém písemném projevu samostatnější. Zjistila jsem také, že žáci nejsou příliš ochotni vystoupit se své konformní zóny a využít svůj tvořivý potenciál, který v sobě má každý člověk.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj pisatelských tvůrčích schopností v rámci českého jazyka a literatury s použitím technik tvořivého psaní. Teoretická část seznamuje s pojmy tvořivost a tvůrčí osobnost, s charakteristikou tvořivosti a tvůrčí osobnosti, s pojmem tvůrčí psaní a vztah tvůrčího psaní k výuce českého jazyka a literatury. V praktické části je popsán výzkum na primární škole v hodinách českého jazyka a literatury. Výzkum byl kvalitativně zaměřen. Pomocí metody pozorování a analýzy byly zjištěny možnosti využití technik tvořivého psaní na primární škole v rámci výuky českého jazyka. Cílem bylo vyzkoušet a popsat vybrané techniky tvůrčího psaní ve třetím ročníku primární školy a následný popis průběhu výzkumné jednotky. Jednotlivé techniky jsou zpracovány formou přípravy na vyučovací jednotku s vypsányými pomůckami a časovou dotací.

Summary

This thesis is focused on development of creative writers abilities in teaching Czech language and literature with technique of creative writing. The theoretical part introduces the concepts creativity, creative personality, characteristics of creativity and creative personality, with concept creative writing and a relation between creative writing and teaching Czech language and literature. The practical part of this thesis is described research on primary school in the lesson of Czech language and literature. Research was qualitatively focused. Using the methods of observation and methods have been identified possibilities of use creative writing on primary school in the lesson of Czech language and literature. Objective was to try and describe selected technique of creative writing in third grade on primary school and describe research unit. Particular techniques are compiled in preparation for teaching unit with listed utilities and time allocation.

Literatura a prameny

BRANDE, Dorothea. *Becoming a Writer*. [cit. 13-04-2015]. Dostupné na www: <<http://w3.salemstate.edu/~pglasser/18468462-Dorothea-Brande-Becoming-a-Writer.pdf>>

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAWSON, Paul. *Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy*. [cit. 02-01-2015]. Dostupné na www: <<http://www.textjournal.com.au/april03/dawson.htm>>

DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2006. 152 s. ISBN 80-247-1602-X.

FIŠER, Zdeněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. 164s. ISBN 80-85931-99-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 192s.

JŮVA, Vladimír a kol. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

KLIMOVIČ, Martin. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Přešovská univerzita v Prešove, 2009. 152s. ISBN 978-80-8068-982-7.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. [cit. 15-03-2015]. Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

Internetové zdroje

http://www.az-encyklopedie.info/m/34943_Metafikce/

<http://www.inflow.cz/asociacni-techniky>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/367/TVURCI-PSANI.html/>

Seznam příloh

A. Textové přílohy

Vstup do terénu č. 1., pilotáž.

Vstup do terénu č. 2., pilotáž.

B. Obrazové přílohy

Výzkumná jednotka č. 1., téma: Zima

Výzkumná jednotka č. 2., téma: Můj život

Výzkumná jednotka č. 3., téma: Příběh hraček

Výzkumná jednotka č. 4., téma: Někdy zde...

Výzkumná jednotka č. 5., téma: Z pohádky do pohádky

Výzkumná jednotka č. 6., téma: Věci kolem mě, můj volný čas

Výzkumná jednotka č. 7., téma: Všude, kde jsem byl(a)...

A. Textové přílohy

Vstup do terénu č. 1., pilotáž

Datum: 19. 1. 2015

Třída: 3. A

Předmět: Český jazyk

Počet dětí: 24

Vyučující: Mgr. Jaroslava Kubášková

Pomůcky: Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, sešit, pracovní list

Hodina: 4.

Škola: ZŠ Oslavany

čas	činnost
10:40	Zahájení hodiny, seznámení s průběhem hodiny.
10:41	Hádanky na téma zima.
10:42	Práce v čítance na straně 86. Text od Bohumila Říhy s názvem Hokej. Žáci měli text číst doma přes víkend. Paní učitelka žáky vyvolávala náhodně. Text žáci četli stále dokola. Text pocházel z Dětské encyklopedie. Někteří žáci při čtení nahlas výrazně slabikují, jedná se hlavně o víceslabičná slova. Někteří žáci i přes upozornění paní učitelky nečetly nadpis a autora textu.
10:56	Četba básně na straně 87. Název básně je Nejchytřejší kluk od Jiřího Havla. PU: <i>Kolik má báseň slov?</i> Ž: <i>Tři.</i> PU: <i>A kolik má veršů?</i> Ž: <i>Třináct.</i> PU: <i>Kolik má první sloka veršů?</i> Ž: <i>Čtyři.</i> PU: <i>Kolik má druhá sloka veršů?</i> Ž: <i>Čtyři.</i> PU: <i>A poslední?</i> Ž: <i>Čtyři.</i> PU: <i>Tak kolik má celá báseň veršů?</i> Ž: <i>Dvanáct.</i>
10:58	Četba básně. Vyvolaný žák přečetl jednu sloku. Práce s textem básně. Vyvolaný žák znovu přečetl sloku a vyhledal rýmy.
10:59	PU: <i>Ted' jsme udělali úkol číslo dvě. Hledali jsme v básni rýmy a našli jsme je.</i>

11:00	<p><i>Ted' se podíváme na úkol číslo tři. Co máme za úkol? Přečti nám ho XY.</i></p> <p><i>Ž: Zkus opravit všechno, co kluk v básni popletl.</i></p> <p>Četba básně a opravování.</p> <p>PU: <i>Jak říkáme lidem v Indii? V Česku jsou Češi, tak v Indii jsou...</i></p> <p><i>Ž: Indové.</i></p> <p>PU: <i>Kterého státu je hlavní město Řím?</i></p> <p><i>Ž: Itálie.</i></p> <p>PU: <i>Jak se jmenoval Kolumbus? Jan Ámos to nebyl. Jan Ámos byl Komenský.</i></p> <p><i>Ž: Jako můj brácha. Kryštof.</i></p> <p>PU: <i>Kdo byl vojevůdce z Trocnova?</i></p> <p><i>Ž: Jan Žižka.</i></p> <p>PU: <i>Nejvyšší hora světa není Říp, není ani nejvyšší horou České republiky. Jak se jmenuje nejvyšší hora ČR?</i></p> <p><i>Ž: Mount Everest.</i></p> <p>PU: <i>To je nejvyšší hora světa. A u nás? Jak se jmenuje nejvyšší hora?</i></p> <p><i>Ž: Sněžka.</i></p> <p>PU: <i>Správně. A čím se lépe loví ryby? Kluci, víte?</i></p> <p><i>Ž: Udice.</i></p> <p>PU: <i>Nosorožec určitě není dravý pták. Znáte nějakého dravého ptáka?</i></p> <p><i>Ž: Orel. Sup. Káně.</i></p> <p>PU: <i>A vzpomínáte si, jak jsme byli na stadionu se podívat na dravce?</i></p> <p><i>Ž: Ano.</i></p> <p>PU: <i>A je ten kluk nejchytřejší žák?</i></p> <p><i>Ž: Není.</i></p>
11:04	Splnění úkolu číslo 1
11:05	<p>Práce v čítance na straně 81. Žáci psali do sešitu názvy pohádek Karla Jaromíra Erbena. Vypsát je měli z otázek na dané straně.</p> <p>PU: <i>Projed' si očima první otázku a zapiš název pohádky. Krasopisně. I ve druhé otázce se hovoří o Zlatovlásce, tak si přečti až otázku číslo tři.</i></p> <p>Vyvolaný žák řekl název pohádky z otázky a šel ji zapsat na tabuli. Paní učitelka procházela mezi lavicemi, upozorňovala na čárky mezi slovními výrazy.</p> <p>PU: <i>Učili jsme se vyjmenovaná slova. Zdůvodni, proč se ve slově liška píše měkké i.</i></p>

	<i>Ž: Protože není vyjmenované ani příbuzné slovo.</i>
11:14	Ukončení činnosti psaní. Paní učitelka rozdala žákům papíry se samostatnou prací. PU: <i>Čítanky mezi sebe. Zavřít pusiny, bobřík mlčení a nezapomeňte na podpis. Ještě jednou zdůrazňuji podpis.</i>
11:18	Procházela jsem třídou. Asi 8-12 žáků mělo podpis dříve, než začali číst text. Bud' jsem podpisy neviděla (podepisovali se i dolů a vpravo nebo vlevo)
11:20	PU: <i>Už byste měli mít přečteno a měli byste odpovídat na otázky.</i>
11:21	První žák odevzdává svou práci. Kdo odevzdá, může si kreslit nějakou pohádku do sešitu čtení, která se vztahuje k šesti pohádkám, která vypisovali z učebnice PU: <i>Jsi si jistý?</i> Ž: <i>Asi ne.</i> - A odevzdává svou práci. Ž: <i>Co bude příští hodinu?</i> – ptá se po odevzdání své práce. PU: <i>Co máme v pondělí poslední hodinu?</i> Ž: <i>Pracovní činnosti.</i> – odpovídá jiný žák.
11:23	Žáci postupně odevzdávají vypracované listy.
11:24	Paní učitelka podepisuje jedné žákyni její pracovní list.
11:25	PU: <i>Hodina se trochu protáhne, někteří ještě pracují. Pokud potřebuješ na záchod, běž a zavři dveře.</i>
11:28	Poslední žáci odevzdávají práce. Konec hodiny.

Hodnocení hodiny:

Hodina byla velmi dobře propracovaná. Činnosti ve vyučovací jednotce se často střídaly. Hodina z hlediska organizace velmi dobrá. Ve vyučovací jednotce byly použity metody, slovní, motivační, názorně demonstrační a praktické.

Metody motivační byly na začátku vyučovací jednotky, kdy byli žáci slovně a motivačně seznámeni s průběhem hodiny. Motivační metody byly použity na začátku každé nové činnosti.

Ve vyučovací jednotce byl kladen důraz také na mezipředmětové vztahy. Vyučující se často žáků ptal na informace, které probírali v jiných předmětech, většinou se jednalo o prvouku a o tematickou oblast jazyková výchova ve vzdělávací oblasti český jazyk a literatura.

Texty použité ve vyučovací jednotce

Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, strana 88

Únor v pranostikách

Únor bílý, pole sílí,

Svatý Matěj ledy láme, nemá-li jich, nadělá je.

Když větrové na konec února uhodí, hodně obilí se na poli urodí.

Únor

Jan Susa

Když je únor sněhem bílý,

Dává polím hodně síly.

Vločkami ho zalívá,

Peřinkou ho přikrývá.

My si taky užijeme,

Sáňkujeme, lyžujeme.

A můj brácha oči poulí

Jako zmoklá slepice,

Strefil jsem ho bílou koulí,

Až mu slítla čepice.

(Rok v obrázcích a říkankách)

Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, strana 90 - 91

Pamatujete si z prvouky, v jakých skupenstvích se vyskytuje voda? Při kolika stupních Celsia mrzne?

Víte, co je sníh a led?

Markéta Klocová

Kdopak by nevěděl, co je sníh a led? Přece zmrzlá voda, což se dá snadno vyzkoušet, když chvíli necháme stát u kamen lyžáky, obalené sněhem.

Pokus lze uskutečnit i obráceně: vstrčíme-li do mrazáku nádobku s vodou, máme v ní do rána led. Pokud si navíc v nádobce označíte, kam voda sahá, můžete se přesvědčit, že zmrznutím voda zvětšila svůj objem – ledu je v nádobce více, než bylo vody.

Teď už možná přijdete na to, proč nemáte dávat do mrazáku rychle chladit limonádu ve skleněné lahvi. Zapomenete-li na ni, roztahující se led způsobí, že láhev praskne.

V roztahování mrznoucí vodě nic nezabrání – dokonce ani kovové potrubí. Při mrazivém počasí může led roztrhat i vodovodní trubky, proto se musejí ukládat hluboko do země a omotávat tkaninou, který je tepelně chrání.

Jak vzniká sníh?

I když sníh i led je v obou případech zmrzlá voda, mezi zamrzlým kluzišťem a lehounkou sněhovou vrstvou je rozdíl patrný na první pohled i dotek. Prohlédli jste si někdy sněhové vločky zblízka?

Jsou to krásně pravidelné maličké hvězdičky nejrůznějších tvarů. Ty na rozdíl od ledu nevznikají z kapiček vody, ale z vodní páry, která je vysoko v mracích.

Proč nemůžeme chladit v mrazáku vodu ve skleněné lahvi?

Voda se vyskytuje ve skupenství pevném, kapalném a plynném. Je tedy buď jako led, voda – kapalina, nebo pára. Co je třeba udělat s vodou, aby změnila své skupenství na pevné? Co na plynné?

Led jako předmět zkoumání

Děti zkoumají vlastnosti sněhu a ledu hlavně při stavění sněhuláků, koulování, lyžování a bruslení.

Zkoumání ledu se ale docela vážně zabývají vědci v Arktidě i Antarktidě. Nalézají v něm například stopy dávných meteoritů. Eskymáci zase oceňují led jako stavební materiál.

S krystalky ledu, které jsou vysoko v ovzduší, musejí počítat i konstruktéři letadel a raketoplánů.

Znalosti o krystalizaci ledu a sněhových vloček se hodí i vědcům, zkoumajícím nové materiály – například monokrystaly, které se uplatňují třeba v počítačích.

Teď už tedy víte, že led a sníh nejsou věci jen tak ledajaké. A vy se můžete těšit na zamrzlé rybníky, na zasněžené stráně a na to, až z komor vytáhnete brusle a začnete mazat lyže...

(Mateřídouška, ilustrovala Lenka Vybíralová)

Z čeho vznikají sněhové vločky?

Zjistěte, kde se nachází Arktida a kde Antarktida.

Kdo z vás ví, kde žijí Eskymáci?

Modrá a bílá

František Hrubín

Bílá zima, modré mrazy,

Sněhuláci celí nazí

-Proč si sněhuláčku náš,

Ze změny nic neděláš?

-Nic krásnějšího nad mráz není,

Zima je mé potěšení;

Modrá zima, bílý sníh,

Děti v teplých čepicích.

(Jak se chytá radost)

Vstup do terénu č. 2., pilotáž

Datum: 21. 1. 2015

Třída: 3. A

Předmět: Český jazyk

Počet dětí: 24

Vyučující: Mgr. Jaroslava Kubášková

Pomůcky: Čítanka pro 3. ročník, Nová

Hodina: 2.

škola, sešit,

Škola: ZŠ Oslavany

čas	činnost
8:40	Zahájení hodiny, informace o potřebných pomůčkách do hodiny. Učebnice strana 88, četba pranostik. PU: „ <i>Co je to taková pranostika?</i> “ Ž: „ <i>Že se něco říká o tom.</i> “ PU: „ <i>Je to vypozerovaná lidová moudrost.</i> “ Ž: „ <i>Únor bílý, pole sílí.</i> “
8:43	Četba textu na známky. Žáci si text měli připravit doma. Paní učitelka vyvolávala náhodně. Žáci četli text od Jana Susa s názvem Únor.
8:46	Paní učitelka zadala domácí úkol ze čtení. Strana 90. Pokládala otázky před přečtením textu. Mezipředmětové vztahy – prvouka. Žáci toto učivo ještě neprobrali. Odpovídání na otázky na straně 90 nahoře. PU: „ <i>V jakých skupenstvích se v přírodě vyskytuje voda?</i> “ Ž: „ <i>Tekuté.</i> “ PU: „ <i>Kapalné, když to zmrzne tak je to pevné a když maminka vaří brambory, tak je to skupenství plynné. Při kolika stupních voda zamrzá?</i> “ Ž: „ <i>Když je mínus 3 stupně.</i> “ PU: „ <i>A kdy voda vře?</i> “ Ž: „ <i>Při třiceti.</i> “ PU: „ <i>To při trochu větší teplotě.</i> “ Ž: „ <i>Při sto stupních.</i> “
8:48	Četba textu z čítanky na straně 90.
8:50	Četba textu podruhé. Paní učitelka pomáhala žákům s těžšími slovy.
8:54	Řešení otázek k textu, mezipředmětové vztahy s prvoukou. PU: „ <i>V jakých skupenstvích se voda vyskytuje?</i> “ Ž: „ <i>V kapalném, pevném a plynném.</i> “ PU: „ <i>Co je třeba k tomu, aby voda zamrzla.</i> “

	<p>Ž: „Zchladit ji.“</p> <p>PU: „Co je potřeba k tomu, aby se voda změnila v páru.“</p> <p>Ž: „Ohřívát ji.“</p>
8:56	<p>Četba textu s názvem Víte, co je sníh a led?, Jak vzniká sníh? Na straně 90.</p> <p>Žáci mají tento text za domácí úkol znovu přečíst a připravit si.</p>
8:59	<p>Četba textu na straně 91.</p> <p>PU: „Ze zvědavosti si přečtete další kapitolku.“</p>
9:02	<p>Paní učitelka náhodně vyvolávala žáky.</p> <p>Četba básně na straně 91 s názvem Modrá a bílá od Františka Hrubína</p> <p>PU: „Jak se jmenuje báseň?“</p> <p>Ž: „Modrá a bílá.“</p> <p>PU: „Jak se jmenuje autor?“</p> <p>Ž: „František Hrubín.“</p> <p>PU: „Kolik má báseň slok?“</p> <p>Ž: „Dvě.“</p> <p>PU: „Kolik má první sloka veršů?“</p> <p>Ž: „Čtyři.“</p> <p>PU: „Kolik má druhá sloka veršů?“</p> <p>Ž: „ Čtyři.“</p>
9:05	<p>Četba básně po slokách, včetně názvu a autora.</p> <p>PU: „Hádejte, co vás teď čeká. Učebnice před sebe, sešit čtení.“</p> <p>Ž: „Nééé.“</p> <p>PU: „Nekňourej. Dnes už máme dvacátého prvního.“ Paní učitelka psala nadpis na tabuli. „Nadpis je na tabuli, autor František Hrubín.“</p>
9:10	<p>Paní učitelka napsala autora pod nadpis. Žáci pracovali samostatně.</p> <p>PU: „Krasopisně pomaličku, jak nejlépe umíš, obě dvě sloky a očekávám obrázek. Nemusí to být sněhulák, můžou to být vložky, lyže, sáně...“</p>
9:15	<p>Paní učitelka procházela mezi žáky a kontrolovala správnost přepsaného textu a úpravu písma. Pokud našla u žáka chybu, upozornila jej tak, že ji musel sám hledat.</p>
9:16	<p>PU: „Kdo píše druhou sloku, pomalu dokončí, kdo píše první sloku, také pomalu dokončí. O přestávce si můžete zkontrolovat test z matematiky a dopíšete druhou sloku, kdo ji mít nebude.“</p>

9:17	PU: „ <i>Sešity si pak posbírám.</i> “ K jednomu žákovi, který odevzdával sešit s přepsanou básní: „ <i>Nenašels chybu? Zpátky, hledat.</i> “
9:18	Žáci odevzdávali své sešity. PU: „ <i>Obrázek nebude?</i> “ Ž: „ <i>Nebude.</i> “ PU: „ <i>Dopíšte slovo, kdo nestihl, vloží sešit do čítanky a dá pod pouzdro. Na začátku třetí hodiny si zkontrolujeme test z matiky a dopíše se básnička, kdo to nestihl.</i> “
9:20	Žáci, kteří jdou do bufetu na druhý stupeň, se chystají u dveří. Paní učitelka zkontrolovala, zda mají žáci peníze. Žáci potom mohou odejít. Paní učitelka je upozorňuje, že je stále hodina. Žáci odchází z hodiny o pět minut dříve, aby nemuseli stát v bufetu frontu se staršími žáky z druhého stupně.
9:21	Ukončení hodiny.

Hodnocení hodiny:

Vyučovací jednotka byla vyučujícím pečlivě připravena a promyšlena. Jednotlivé činnosti se často střídaly. Jejich střídání bylo uzpůsobeno aktuálnímu psychickému stavu žáků.

V hodině bylo využito motivačních, slovních, názorně demonstračních a praktických metod.

Metoda motivační byla použita na začátku vyučovací jednotky, kdy vyučující seznámila žáky s průběhem hodiny.

Slovní metody byly využity formou dialogu a diskuze celé třídy. Dialog i diskuzi vedla vyučující.

Ve vyučovací jednotce byl kladen důraz také na mezipředmětové vztahy. Vyučující se často žáků ptal na informace, které probírali v jiných předmětech, většinou se jednalo o prvouku, nebo také o akci, které se třída zúčastnila.

Texty použité ve vyučovací jednotce

Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, strana 88

Zimní hádanky

Jiří Žáček

Celý bílý, celý ztuhlý

Nos má z mrkve, oči z uhlí.

Hledí smutně do kraje,

Ví, že z jara roztaje.

Co je to?

V létě stojí v komoře,

V zimě rejdí po dvoře.

Obuj si ta prkýnka,

Povoží tě zlehýnka.

Co je to?

Ze střech visí nanuky

Pro holky i pro kluky,

Ale jen když klesá rtuť.

Ochutnejte, dobrou chuť

Co je to?

Pokřikuje? „Prima, prima“

Krá, krá, krá, krá, krásná zima!“

Kdo to kráká z rána?

Černá kmotra _____!

Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, strana 90

Hokej

Bohumil Říha

Lední hokej hrají dvě družstva o šesti hráčích. Třetina hry trvá dvacet minut. Lední hokej je báječná sportovní hra. Měl by ji umět každý pořádná kluk. Ani k tomu mnoho nepotřebuje? Brusle, hokejku, hřiště na ledě a samozřejmě spoluhráče.

Je ovšem třeba, aby uměl slušně bruslit a holí vést touš (puk). Aby uměl útočit i hrát v obraně. Aby uměl protivníka zbavit puku a dobře přihrávat. Aby dlouho vydržel ve hře.

Teď vidím, že dobrý hrát hokeje toho musí umět hodně. A nebude asi tak snadné, dostat se do národního hokejového mužstva, které za nás hraje na mistrovství Evropy i na mistrovství světa. (*Dětská encyklopedie*)

Čítanka pro 3. ročník, Nová škola, strana 90

Nejchytřejší kluk

Jiří Havel

Já jsem chytrý k pohledání,
Představte si, co všechno už vím:
Že v Indii žijí Indiáni,
Že hlavním městem Francie je Řím.

Že Ameriku objevil Jan Ámos Kolumbus,
Že z Trocnova byl vojevůdce Hus,
Že nejvyšší horou na světě je Říp,
Že k lovu ryb se nejvíc hodí šíp

A že je nosorožec tuze dravý pták –
A já ze všech žáků
Nejchytřejší žák.

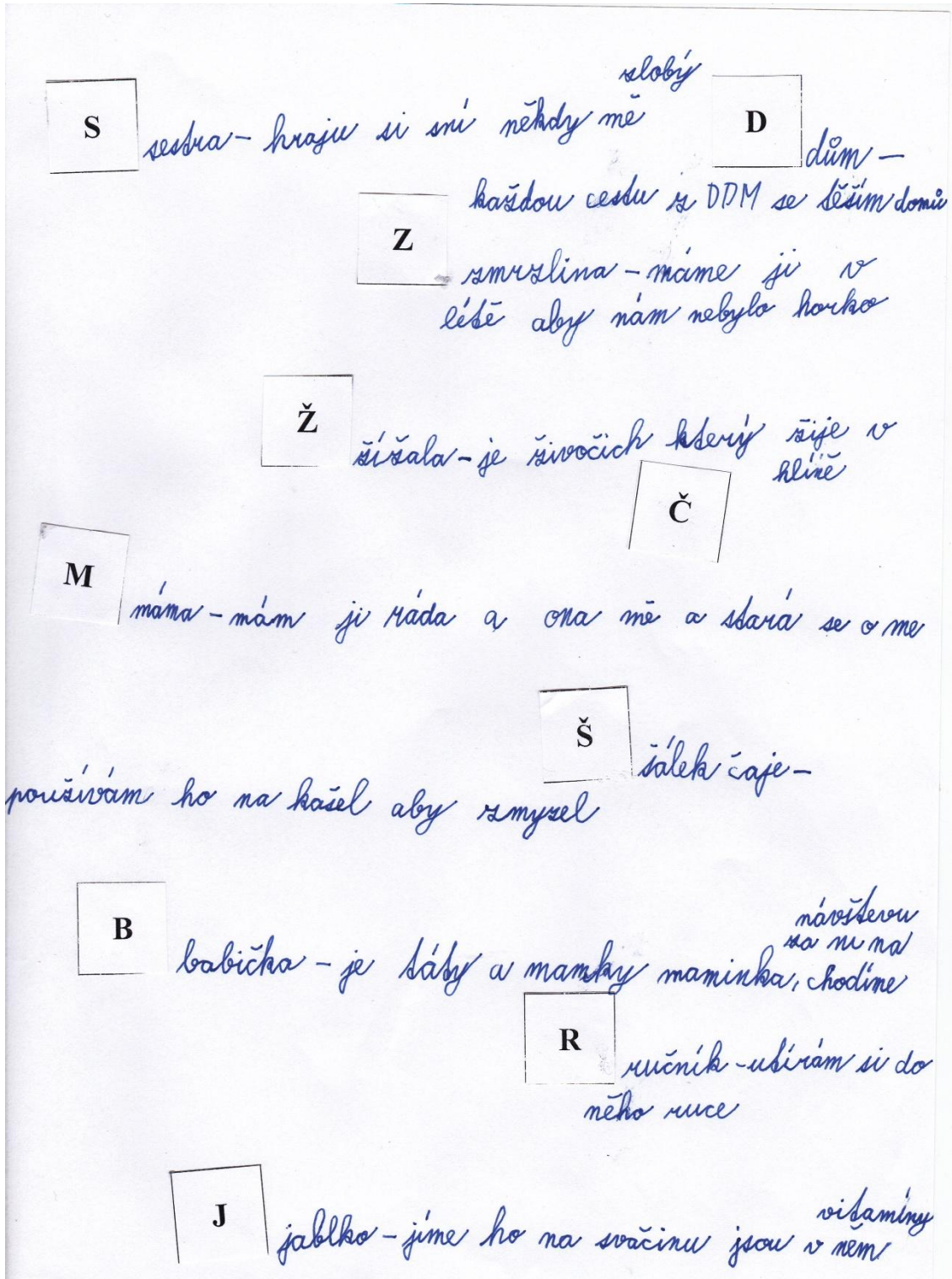
Nedá se nic dělat, je to tak.

(Království nesmyslů, ilustrovala Vlasta Švejdová)

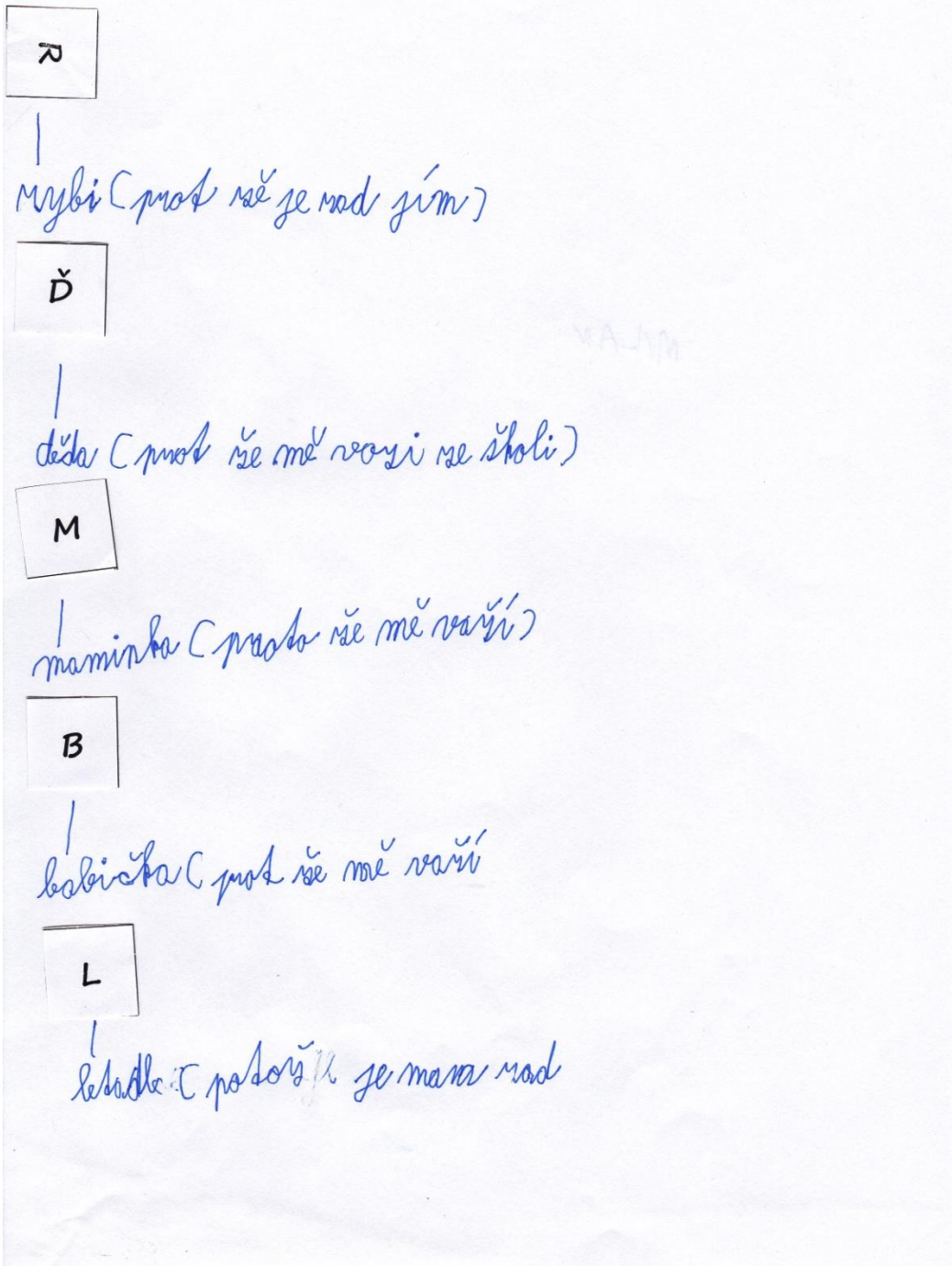
1. Je kluk v básni opravdu nejchytřejším žákem?
2. Najděte v básni rýmy.
3. Zkuste opravit všechno, co kluk v básni popletl.
4. Vymýšlejte podobné popletené věty.

Výzkumná jednotka č. 2.

Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



Výzkumná jednotka č. 3.

Obrázek č. 6

Já
→ Takle hračka přebývá v krabici ve škole.

Hračka
→ Křelec se o mě nestará.

Já
→ Má krásný červený nos a černé oči a fialovo
helbné pusu.

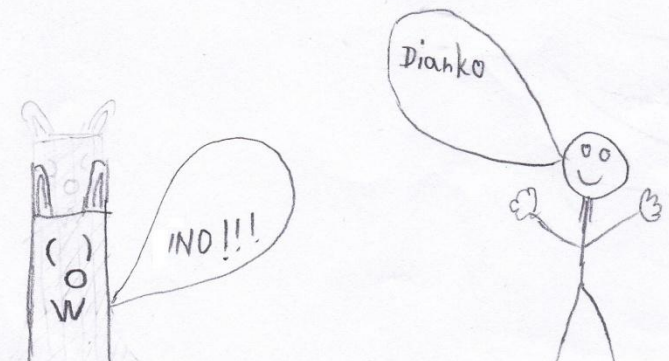
Hračka
→ Váží jí má velké uši.

Já
→ Její uši jsou krásně velké.

Hračka
→ Ani mi nevymyslela jméno.

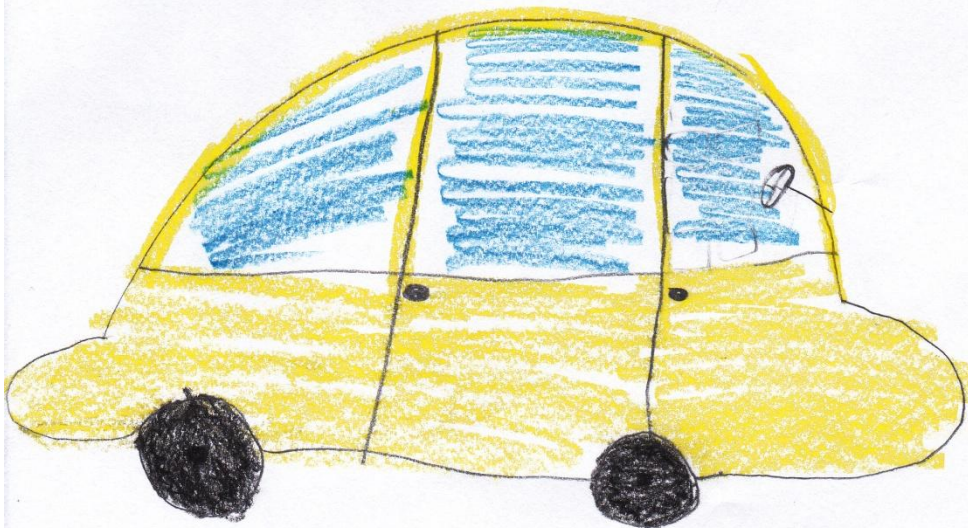
Já
→ Mám svou hračku ráda.

Hračka
→ To je lepší jak o mě mluví.



Obrázek č. 7

Moje panenka je jmenyje Barbie. Má krásné blond vlasi, doma má šlutí auto. Má tři děti, má i manžela Kena. Někdy chodi na módní přehlídky. V šatníku má krásné oblečení, má spoustu krásných bot. Je bohatá, šperky má moc ráda, má velký krásný dům, žije tam i její máma a čtyři její sestry a jejich děti, dům má ve velkém městě.

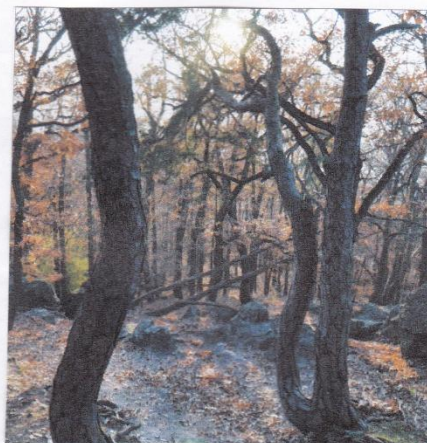


Někdy zde skláču do seno.
Vždy zde udržuju pořádek.
Nikdy zde neskáču pod fraktor.
Někdy zde lezu po stromech.
Vždy zde kusám balíky.
Nikdy zde nelámu věve.
Vždy zde sbírám šišně.
Někdy zde sbírám šípky.



Obrázek č. 9

- ATLOV
- Někdy zde jdu na houby.
 - Vždy zde chodím se psama.
 - Někdy zde neophráuju odpadky.
 - Někdy zde chodím s pleškam brát s pistolma.
 - Vždy zde chodím ma sáček.
 - Někdy zde neháčím stromi.
 - Někdy zde řvu.
 - Vždy zde schovávám se.
 - Někdy zde neškodí přírodě.
 - Někdy zde sklírám jahody.
 - Vždy zde hledím kosti.
 - Někdy zde nejradím s auti.



Výzkumná jednotka č. 5.

Obrázek č. 10

Katka se rozhodla a začala hledat prince
ale nikde ho nenašla pak si spomněla že
bude na zámku. Běžela na zámek V tu ji zastavil
starý hodný pán. A slušně se jí zeptal prosím vás
kde mohu najít prince? Na obrázku byla holka která
běžela a hledala prince. V Praze bylo divadlo.
Ale až vejde do dveří tak tam na ni
čekalo překvapení prince. Byl pryč.

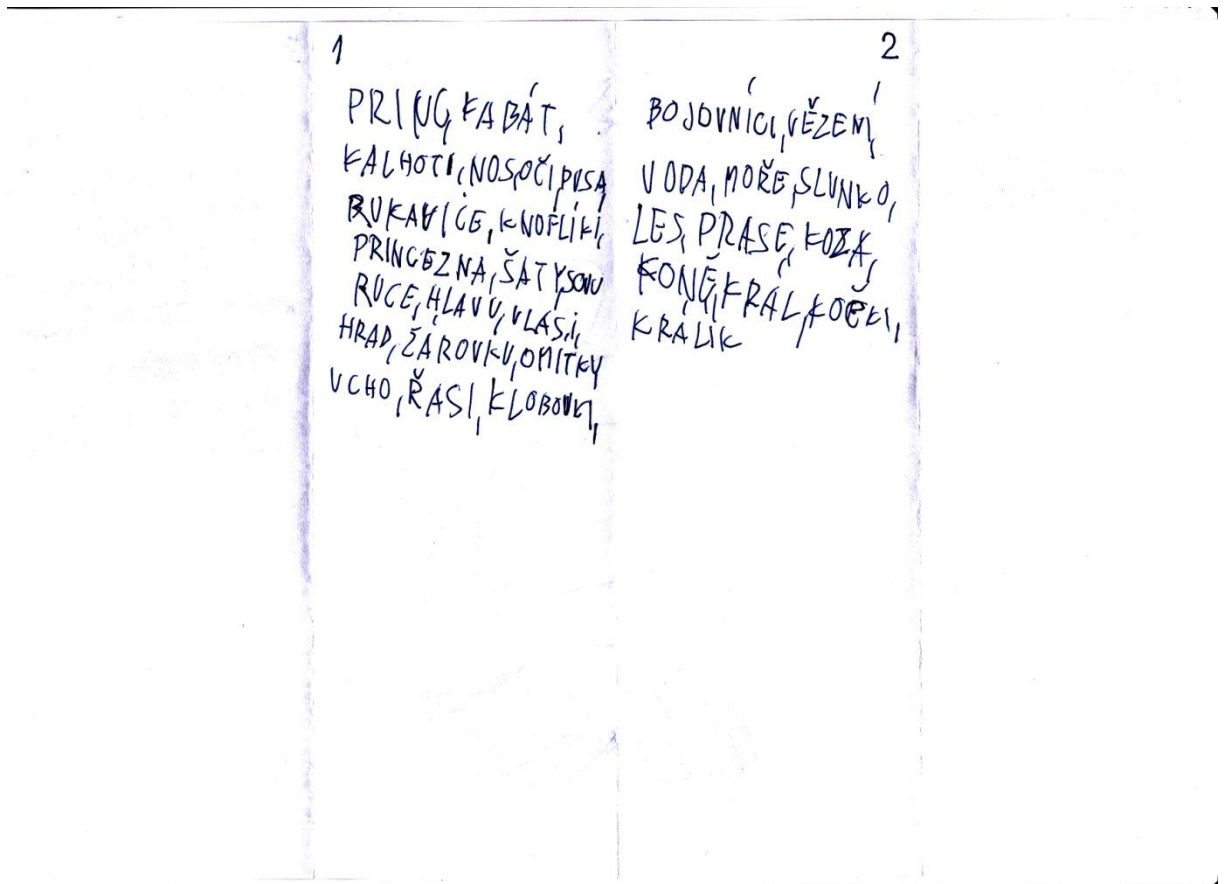


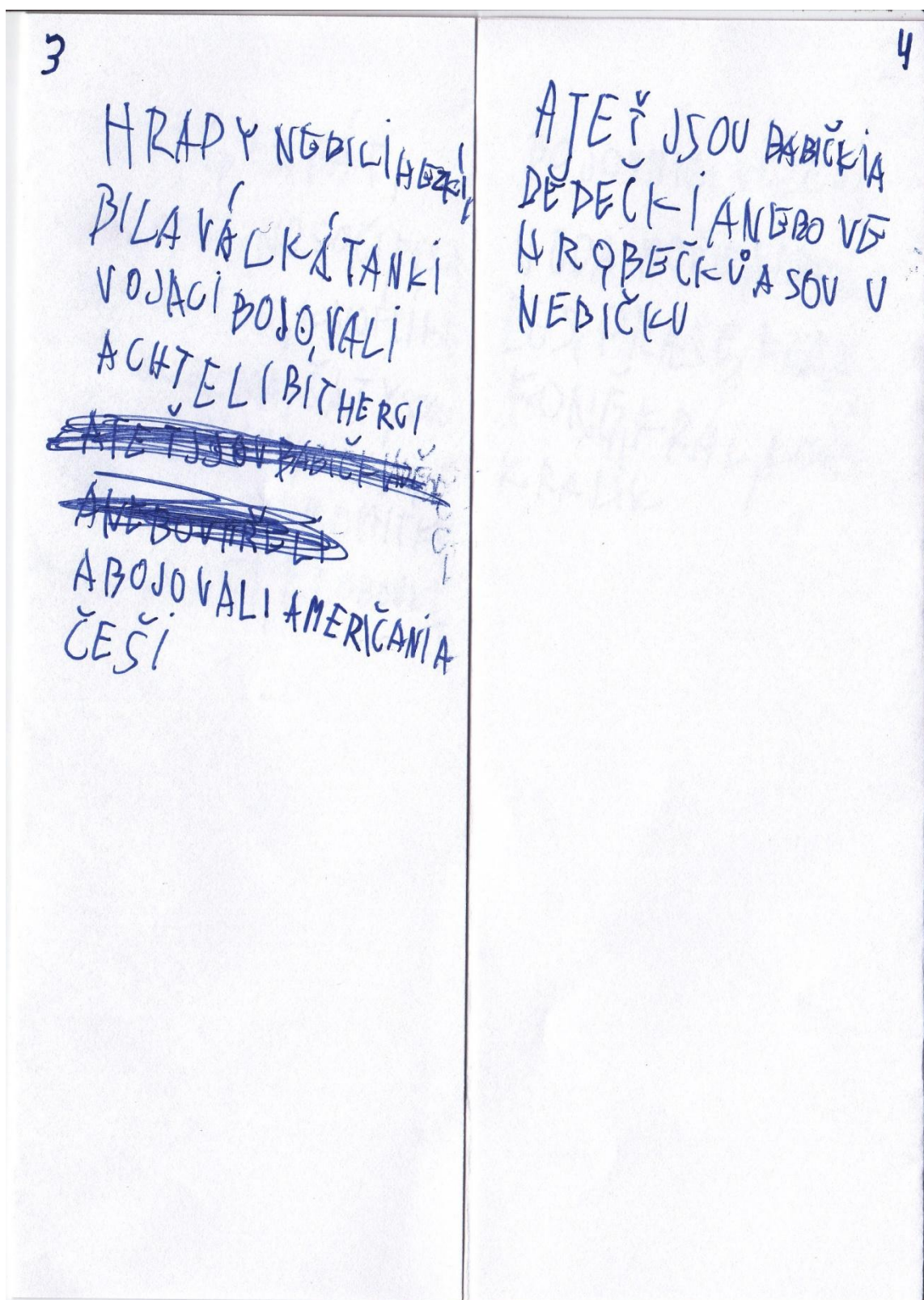
Obrázek č. 11

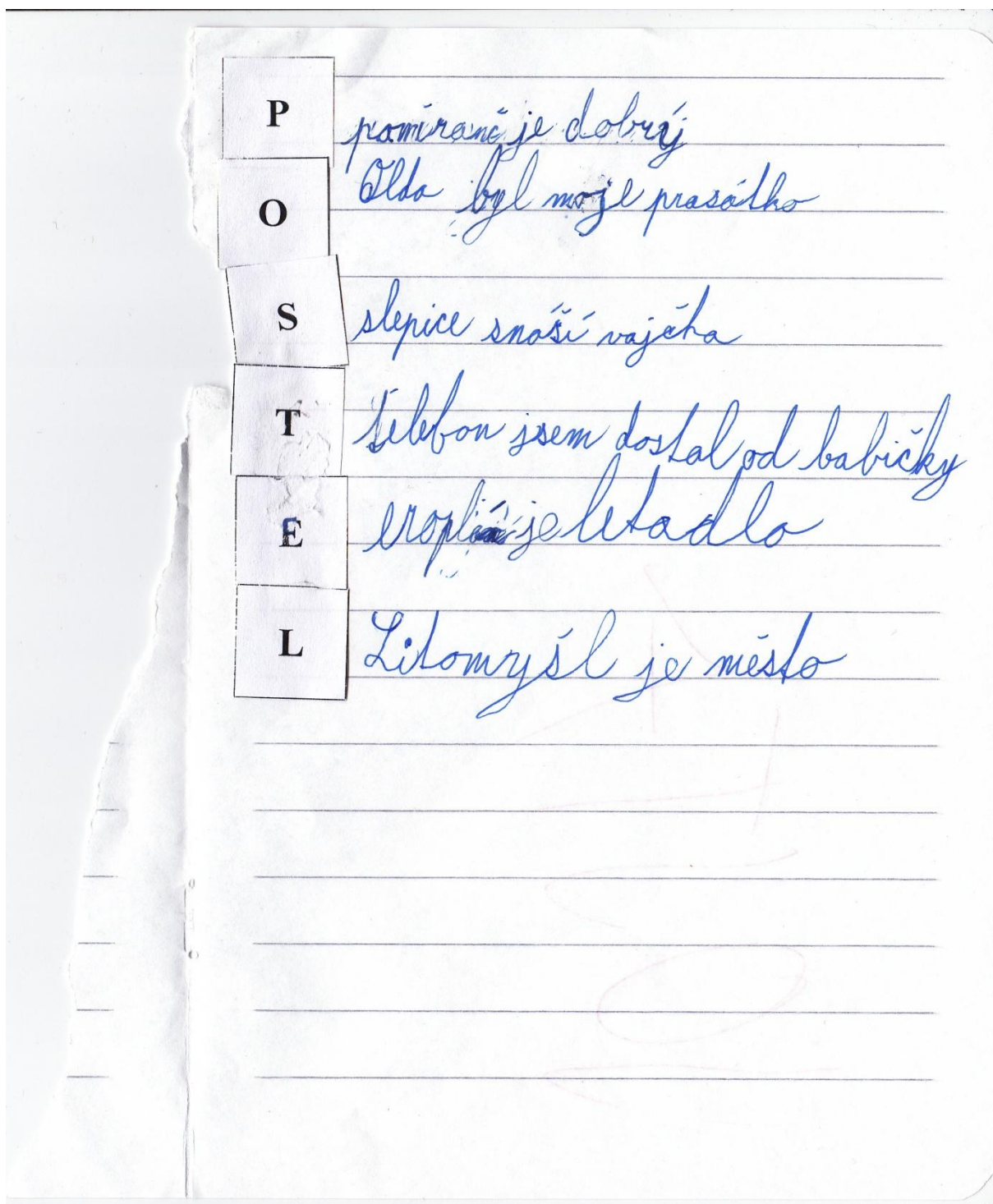
BILO NEBYL JEDNO KRALOVSTVÍ A TAM ŽILI
KRÁSNA PRINCEZNA BELA A SNÍ TAM ŽIL
PRINC A JMEMOVAL SE JAKUB. A PO SNÍDANÍ
SI PRINCEZNA VIRAZILA NA PROJĚDÍKV ŠLA DO
STAJE TAM OTEVŘELA VRATA VZALA KOŇE ZA OHLÁVKU
POHLADILA HO PO HRÍVĚ A DALA MRKEV A ŠLA NA
PROCHAZKU. ATO JE CELI PŘÍBĚH.



Obrázek č. 12





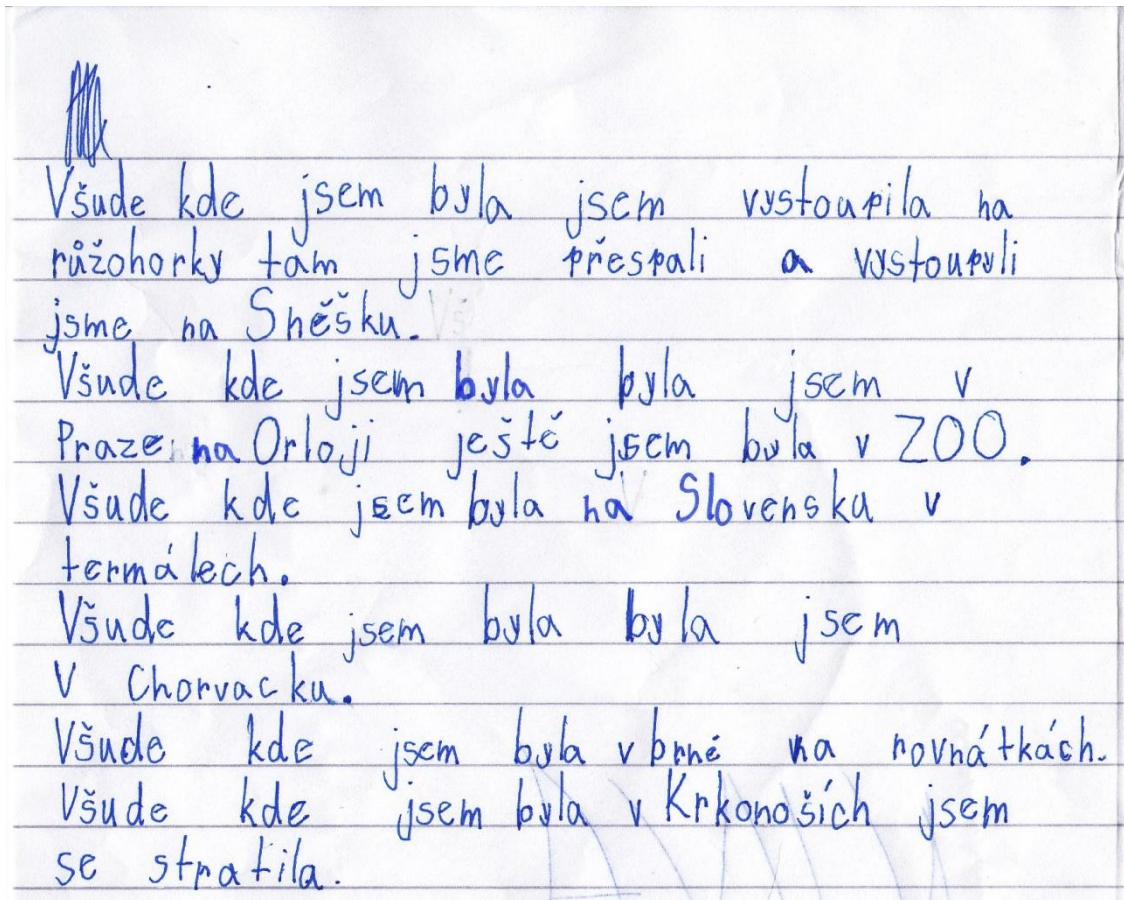


Obrázek č. 15

K	KOČKA JEJÍ VLOČKA
O	
Č	
K	
A	

Výzkumná jednotka č. 7.

Obrázek č. 16



Všude kde jsem byla jsem vystoupila na
nářehorky tam jsme přespali a vystoupili
jsme na Šešku.
Všude kde jsem byla byla jsem v
Praze na Orloji ještě jsem byla v ZOO.
Všude kde jsem byla na Slovensku v
termálech.
Všude kde jsem byla byla jsem
v Chorvatsku.
Všude kde jsem byla v bře na rovnátkách.
Všude kde jsem byla v Krkonoších jsem
se stratila.

~~V~~ V ~~VŠU~~ VŠU DE KDE JSEM BYL
TAK MĚ VÍDĚLI
VŠUDE KDE JSEM BIL TAK SE MĚ LÍBIL
VŠUDE KDE JSEM BYL TAK MĚ PŘEPATL,
VŠUDE KDE JSEM BYL TAK JSEM S
MÍSTE ~~JE~~ TAM BUDE NUDA ALEMILISEMSE
VŠUDE KDE JSEM BIL TAK MĚ TO BIL DĚLÍ
VŠUDE KDE JSEM BIL TAK TAM MĚ LÍ LEPŠÍ
JI PLANEŠ VNÁS
VŠUDE KDE JSEM BIL TAK TAM BILA
ŠKOLA A MUZEJ JSEM SE UČIT