

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Helena Javornická

Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci *Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ* vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů, literatury a elektronických zdrojů uvedených v Seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 16.4. 2023



.....
Helena Javornická

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Veronice Krejčí za odborné vedení závěrečné písemné práce, poskytování rad a vstřícnou komunikaci, ale i učitelům základních škol, kteří se zapojili do výzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Tvůrčí psaní	8
1.1 Definice pojmu tvůrčí psaní.....	8
1.2 Historie vzdělávání v oblasti tvůrčího psaní v českých zemích	10
1.3 Cíl činnosti tvůrčího psaní	11
1.4 Vliv činnosti tvůrčí psaní na žáka.....	11
1.4.1 Tvůrčí psaní jako psychoterapie	13
2 Základní složky činnosti tvůrčí psaní	15
2.1 Tvořivost.....	15
2.1.1 Rozvoj tvořivosti	16
2.2 Psaní.....	18
2.3 Tvořivost a psaní v RVP ZV 2021.....	19
2.4 Zážitkovost a motivace	23
3 Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ.....	24
3.1 Podoba výuky tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ	24
3.2 Úloha učitele při výuce tvůrčího psaní	26
3.3 Výuka tvůrčího psaní pro rozvoj kritického myšlení.....	26
3.4 Dílna psaní	27
3.4.1 The teachers college – reading and writing project study (TCRWP).....	28
3.5 Tvůrčí psaní jako prostředek k výuce jazyka (výzkumy).....	29
3.5.1 Tvůrčího psaní jako prostředek výuky cizího/druhého jazyka	29
3.5.2 Tvůrčího psaní jako prostředek výuky mateřského jazyka	32
4 Shrnutí současného stavu zkoumaného problému.....	34
EMPIRICKÁ ČÁST	35
5 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů.....	35

5.1	Cíle výzkumného šetření	35
5.2	Výzkumné otázky	36
5.3	Stanovení předpokladů	36
6	Metodika výzkumného šetření	38
6.1	Výzkumná metoda	38
6.2	Charakteristika respondentů	39
6.3	Průběh šetření	39
7	Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření	40
7.1	Vyhodnocení obecných otázek	41
7.2	Vyhodnocení odpovědí respondentů, kteří používají tvůrčí psaní ve výuce	47
7.3	Vyhodnocení odpovědí respondentů, kteří nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce	71
8	Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření	78
9	Shrnutí výsledků	84
10	Diskuze	90
	ZÁVĚR	92
	Seznam zkratk	94
	Seznam použitých zdrojů	95
	Tištěné	95
	Elektronické	97
	Seznam obrázků	99
	Seznam tabulek	100
	Seznam grafů	101
	Seznam příloh	103

ÚVOD

Tvůrčí psaní v sobě nese hned dvě hlavní schopnosti, které nás, lidi, odlišují od ostatních živočichů. Ze schopnosti tvořit se vyvinuly všechny moderní nástroje a později technologie, které nám zajišťují bezpečí i pohodlí a prodlužují náš život. Nebylo by ovšem takového pokroku, kdyby v jedné tvořivé hlavě nevznikl nápad poznatky zapisovat, a tak se vyvinulo písmo až do podob, které známe dnes. Užitečnost písma je zřejmá minimálně v té základní rovině – slouží k předávání informací. Ať už jde o nákupní seznam, rodinný rozpočet nebo princip štěpení atomů, písmo hraje klíčovou roli, aby text odolal zapomětlivým hlavám.

Avšak psaní neslouží jen praktickému zapisování informací, může se stát nástrojem pro usměrnění myšlenek i emocí, vyjádření nápadů, rozvoj fantazie, obohacení slovní zásoby, rozvoj komunikace a mnohé další. A právě proto se psaní spojilo s tvořivostí. Protože zaznamenání myšlenek, nápadů, pocitů a vjemů už není jen psaní nákupního seznamu, jde o projev vlastního nitra, propojení nabitých vědomostí, uplatnění fantazie a využití slovní zásoby. A zrovna v této podobě se tvůrčí psaní dostalo i do výuky.

Tvůrčí psaní ve výuce dává smysl mnohdy nudnému obtahování tvarů písmen v písance a rozlišování i/y v diktátu. Navíc, žáci mohou sdělit, co se jim honí v hlavách, bez ostychu a bez přerušování. Dítě má potřebu nalézt smysl ve svém počínání, potřebu propojení učiva se životem.

Ačkoli u nás tvůrčí psaní cestu teprve nachází a ušlapává, ve světě se tvůrčímu psaní daří podstatně lépe. To je také jeden z důvodů, proč jsme si tvůrčí psaní vybrali jako téma pro tuto práci. Chtěli jsme zjistit, jak si u nás tvůrčí psaní skutečně stojí, zda už se dostalo do povědomí učitelů 1. stupně ZŠ či nikoli.

Abychom mohli zjistit výsledky výzkumu zaměřeného na používání tvůrčího psaní ve výuce učiteli na 1. stupni ZŠ, museli jsme se nejdříve zaměřit na otázku, co to vlastně tvůrčí psaní je a proč by mělo být používáno. V teoretické části se tedy zabýváme právě těmito otázkami.

Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly. První kapitola se věnuje pojmu tvůrčí psaní. Řeší, co si pod ním máme představit i jak jsme se v této oblasti začali vzdělávat. Důležitou podkapitolou jsou Cíle činnosti tvůrčího psaní a Vliv činnosti tvůrčí psaní na žáka. Následně je mírně ukročeno od pedagogiky, když řešíme: Tvůrčí psaní jako psychoterapie. Tato podkapitola nám ukáže tvůrčí psaní v jiném světle, s jiným účinkem, který však můžeme využít i ve škole. Po ujasnění obsahu pojmu tvůrčí psaní, se ve druhé kapitole vrhneme na hlubší pochopení jednotlivých složek činnosti tvůrčí psaní. Zaměříme se na tvořivost, psaní, zážitkovost

a motivaci. V rámci této kapitoly také podrobně prozkoumáme Rámcový vzdělávací program (2021) a pokusíme se zde nalézt požadavek rozvoje tvořivosti a výuky psaní, tedy nalézt oporu pro použití tvůrčího psaní i ve státním dokumentu. Třetí kapitola se pak bude týkat výuky tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ. Zjistíme, jak výuka může vypadat, jakou úlohu v ní má učitel, zda tvůrčí psaní může rozvíjet kritické myšlení a jak lze zapojit tvůrčí psaní do výuky pravidelně – formou dílny psaní. Rozebereme také některé výzkumy, které se zabývají tvůrčím psaním jako prostředkem k výuce jazyka. Poslední kapitola zmapuje celkovou situaci výzkumného šetření ohledně tvůrčího psaní u nás. Nastíní také obsah empirické části a srovná její zaměření s nalezenými výzkumy.

Po nabytí potřebných vědomostí přijde na řadu empirická část, v níž si stanovíme výzkumné otázky a předpoklady, prostřednictvím kterých se následně pokusíme o splnění dílčích cílů. Na základě dotazníkového šetření pak vyhodnotíme získaná data, potvrdíme či vyvrátíme předpoklady a odpovíme si na výzkumné otázky.

V závěru pak získaná data shrneme, porovnáme a případně navrhneme další možnosti, jak by se mohlo ve zkoumání této oblasti pokračovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Tvůrčí psaní

Cílem této kapitoly je **vyjádřit a porovnat vnímání pojmu „tvůrčí psaní“** (také tvořivé či kreativní psaní) **různými autory**.

Dále se kapitola bude věnovat porozumění **cílům** tvůrčího psaní i jeho **přínosům v oblasti rozvoje žáka**. Z analýzy přínosů tvůrčího psaní pro osobnost žáka bude vycházet **posouzení významu zařazení metody tvůrčího psaní do výuky**.

1.1 Definice pojmu tvůrčí psaní

Tvůrčí psaní je termín poměrně používaný, avšak „*kdekdo ho přisuzuje kdekomu a kdečemu*“ (Nekuda in Krištof, 2019, s. 42). Níže jsou proto uvedeny různé pohledy na tvůrčí psaní a co si lze pod tento pojem zařadit.

Tvůrčí psaní definuje Fišer (2001, s. 18) jako „*činnost, při které probíhají určité psychické pochody a psychomotorické činnosti, jejichž výsledkem je konstruktivně nové dílo, jehož hodnotu lze ve výsledku akceptovat jako pozitivní.*“

Dle Fišera (2001, s. 18) má tvůrčí psaní **dvě složky**: „*označuje jednak samu **formativní činnost**, jednak **obor**, který se zabývá teoretickými aspekty tvoření textu a vlastní didaktikou*“. Stejně dělení uznávají i jiní autoři, například Dočekalová (2006), která se tvůrčímu psaní věnuje z pozice scénáristky. Její publikace jsou věnovány široké veřejnosti a zabývají se tvůrčím psaním dle různých druhů textu (drama – scénáře, epika – novely, povídky...).

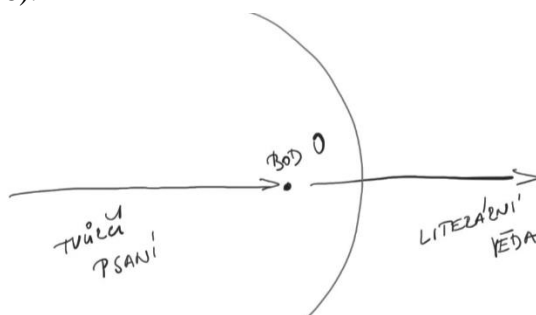
Dočekalová (2006, s. 9) říká, že tvůrčí psaní jakožto **disciplína je „obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti.“**

Slovenské autorky Katarína Bieleková a Eleonóra Zvalená (2012, s. 55–54), popisují tvůrčí psaní jako „*netradičné písomné textotvorné **produkovanie** konštruktívne nového nekonvenčného, ale **originálneho diela**, stimulovaného rozličnými technikami a metódami podporujúcimi tvorivé a samostatné myslenie vychádzajúce z požiadaviek senzitivity, fluencie a flexibility, prostredníctvom ktorých má **jedinec možnosť reflektovať seba a okolitý svet.***“ Podle Viery Eliašovej (2011, s. 21) „*môže byť tvorivé písanie „hranie sa“ so slovami a zároveň cesta k remeselnému zvládnutiu majstrovstva slova.*“

Z toho lze usuzovat, že **tvůrčí psaní se zabývá jak vlivem psaní na jedince a jeho rozvoj, tak na finální dílo tohoto procesu určené pro konkrétní čtenáře**. Tudíž tvůrčí psaní nelze omezit na pouhé psaní s nutným výstupním produktem, jedná se o celý proces

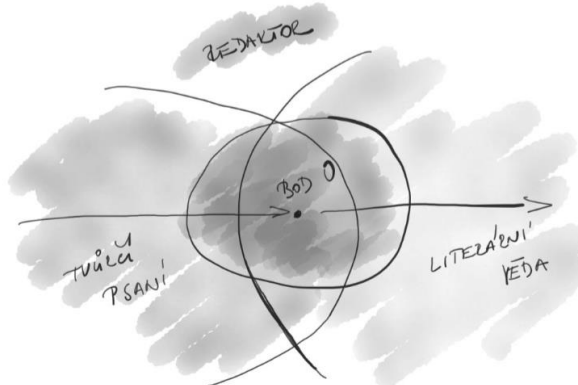
od počáteční myšlenky autora až po četbu čtenáře. Slovenské autorky navíc konkretizují, v jakých oblastech může docházet k rozvoji jedince (o tomto více v podkapitole 1.4 Vliv tvůrčího psaní na žáka).

Nekuda uvádí praktické vysvětlení pro vytvoření jasně představy o pojmu tvůrčí psaní jako činnosti i oboru: „*Pokud bychom označili hotový text za bod 0, pak má prakticky cokoli po jeho dokončení ve svém hledáčku všeobecně dobře známá literární věda. (...) Tvůrčí psaní není literární věda! Tvůrčí psaní je na úplně druhé straně bodu 0 – je to tvůrčí proces před dokončením textu. Tvůrčí psaní se tedy zabývá vším od nápadu po jeho realizaci. Hledá metody a postupy, díky kterým lze docílit funkčnosti daného textu pro tzv. ‚cílového čtenáře‘. Tato disciplína tudíž **nehodnotí kvalitu, ale funkčnost** (tzn. zda se autorovi podařilo přenést téma na určeného čtenáře takovým způsobem, jakým on sám zamýšlel). Tvůrčí psaní **vždycky bere v potaz autora**. A to do takové míry, že se nebojí pracovat s pojmy jako ‚tvůrčí blok‘ nebo ‚inspirační zdroj‘. Jeho jádro ovšem tvoří tzv. **craft, čili řemeslo, které se netýká jen psaní knih (a tudíž se nemusí zaměřovat v prvním plánu na tvorbu spisovatelů z povolání)**“ (Nekuda in Krištof, 2019, s. 45–46).*



Obrázek 1 Grafické znázornění oblasti oboru tvůrčí psaní dle Nekudy I. (Nekuda in Krištof, 2019, s. 46)

Později Nekuda upřesňuje, že někdy může dojít k přesahu tvůrčího psaní do literární vědy, z důvodu používání některých odborných termínů například z genologie. Svou roli má v tvůrčím psaní i případný redaktor (který by mohl být ve vzdělávání nahrazen rolí učitele). Pak by obrázek vypadal takto (Nekuda in Krištof, 2019, s. 46-48):



Obrázek 2 Grafické znázornění oblasti oboru tvůrčí psaní dle Nekudy II. (Nekuda in Krištof, 2019, s. 48)

Nekuda zde tedy slučuje tvrzení všech zmíněných autorů. V jeho obrázku se nachází jak oblast procesu, při které může psaní pozitivně působit na žáka, současně zahrnuje i práci redaktora, potažmo učitele, který s žákem pracuje na jeho díle, přemýšlí o něm a hodnotí jej. Navíc byl obrázek Nekudou doplněn i o literární vědu, tedy fázi, kdy s hotovým textem žáka pracují další osoby či žák sám.

1.2 Historie vzdělávání v oblasti tvůrčího psaní v českých zemích

Tato podkapitola má za úkol objasnit, že *tvůrčí psaní není pojmem novým* naopak, v zahraničí se těší velké oblibě již desítky let, avšak v Česku je dosud významově i obsahově termínem neukotveným. Pro ilustraci je zde výrok Nekudy (in Křištof, 2019, s. 49), který říká: „*České tvůrčí psaní je i po dvaceti letech boje o své místo pořád v plenkách. Svět za našimi horami ho bez výjimek přijímá jako svoji součást, u nás se s ním experimentuje a hledá se forma, jak má vypadat, komu má sloužit, co by nám mohlo přinést.*“

„*Rozvoj písma a psaní měly v dějinách lidské civilizace význam pro rozvoj logického, lineárního myšlení*“ (Fišer 2001, s. 18). Dnes má psaní různé využití a podoby a vyčlenilo se z něj právě i tvůrčí psaní.

Tvůrčí psaní jako samostatný studijní obor se u nás v českých zemích začíná prosazovat až kolem 90. let 20. století. A to nejdříve ojediněle v podobě kursů, jelikož tehdy bylo psaní spojováno spíše s výukou slohu nebo literatury na středních školách, případně sloužilo jako prostředek k získání zdatnosti například při překládání literárních textů. Konkrétní kurzy literárního psaní tedy nalzáme v literatuře zaznamenány jen výjimečně (Fišer, 2001, s. 29).

V souvislosti tvůrčího psaní jako studijního oboru se Fišer zmiňuje o neexistenci odborné literatury, která by situaci v oboru mapovala a naráží i na fakt, že obor dosud není zkoumán samostatně a jako samostatná disciplína se teprve utváří (Fišer, 2001, s. 29). Ačkoli se Fišer již v roce 2001 vyjadřuje o naději, že by obor tvůrčí psaní mohl v českých zemích navazovat na poměrně dobře rozpracovanou didaktiku češtiny, jak zaznělo v úvodu podkapitoly, ani v roce 2019 nemůže Nekuda o situaci mluvit jinak než že „*je v plenkách*“ (Nekuda in Křištof, 2019, s. 49), tudíž k velkému posunu zdá se nedošlo.

Jedním světlým bodem historie tvůrčího psaní u nás je první česká vysoká škola zaměřená na tento obor, soukromá **Literární akademie Josefa Škvoreckého**, která fungovala v letech 2000–2016, poté na ni navázala Vysoká škola kreativní komunikace, která jde cestou turínské školy Holden a funguje dodnes (VŠKK, 2020).

Pro srovnání, v Americe existuje studijní obor tvůrčí psaní již přibližně 100 let (Nekuda in Křištof, 2019, s. 42). A jeho rozmach dokazuje například zmínka Waltera Kerra z roku 1956 (in Křištof, 2019, s. 43), že „*trh je již přesycen kurzy psaní a návody, jak dobře psát.*“

1.3 Cíl činnosti tvůrčího psaní

Výše bylo zmíněno, že tvůrčí psaní může být zkoumáno různě: jako studijní či vzdělávací obor, jako činnost, jako disciplína. **Dále se tato práce bude zabývat pouze výukou tvůrčího psaní, tedy tvůrčím psaním jakožto činností.**

Za hlavní cíl výuky tvůrčího psaní považují Nekuda (in Křištof, 2019, s. 49) i Fišer (2012, s. 9–10) **rozvoj tvůrčího potenciálu jedince a důvěru jedince ve psaní tak, aby jej dokázal využít** při psaní osobním, autobiografickém i sebereflexivním. Z toho důvodu je nutné integrovat tvůrčí psaní do výchovně-vzdělávacího procesu, **aby žáci získali důvěru v psané slovo a v možnost jeho užívání v komunikaci.**

1.4 Vliv činnosti tvůrčí psaní na žáka

Proč zařazovat tvůrčí psaní do výuky na 1. stupni ZŠ by mělo být patrné z této podkapitoly, která se věnuje vlivům tvůrčího psaní na osobnost jedince.

Obecně Čapek (2015, s. 319) uvádí: „*Tvůrčí psaní pomáhá rozvoji osobnosti žáka, pomáhá i jeho talentu a dalším schopnostem, uvolňuje fantazii a kreativitu. Slouží jako zábavná část výuky, motivuje k poznání, odreagovává a zlepšuje třídní klima.*“ „*Písemná sebereflexe a individuální výraz dávají možnost rozvíjet vnitřní dimenze autora*“ doplňuje Fišer (2001, s. 18).

Pro jasnější představu, co zmíněné oblasti obnáší, se vyjadřuje Fišer (2001, s. 19 a 2005) konkrétněji. **Tvůrčí psaní u žáků se soustřeďuje na:**

- ✓ Praktické zvládnutí různých **technik k hledání a formulování témat** psaní.
- ✓ Praktické zvládnutí různých **technik stimulace** k psaní.
- ✓ Praktické zvládnutí různých **technik tvorby textu a technik překonávání blokad** při psaní.
- ✓ Praktické zvládnutí různých **technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků** (funkce, žánr, rozsah apod.).
- ✓ Rozvoj **přírozeného psaní bez omezování** tradic, schématy, klišé a frázemi s cílem po originalitě výrazu.
- ✓ Rozvoj schopnosti **metaforického zachycování**.
- ✓ **Uvolnění fantazie** v oblasti tematické, rozvoj **obrazotvornosti**.

- ✓ Rozvoj **přirozeného smyslového vnímání, citění a myšlení.**
- ✓ Využití **psaní jako prostředí rozvíjejícího myšlení**, při kterém se dobíráme určitého **poznání vnějšího i vnitřního světa.**
- ✓ **Odstranění strachu ze psaní textů vůbec.**
- ✓ Podporu **sebejistoty, samostatnosti.**
- ✓ Psaní jako prostředek zábavy, **psaní jako hra.**
- ✓ **Odreagování a terapii, respektive autoterapii.**
- ✓ Rozvoj **mrvní stránky charakteru autora**, jelikož tvořivostí této oblasti chápeme tvorbu jako něco nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu, tudíž jako **zdůrazňování převahy dobrého nad zlým.**

I Stanková vyzdvihuje vliv tvůrčího psaní na studenty, například rozvoj **komunikační zručnosti i kreativity**, zlepšení **písemného projevu**, využívání **stylistických a literárněteoretických poznatků**, tvořivým způsobem osvojování **mateřského i cizího jazyka**, praktické využití **teoretických znalostí** při tvorbě vlastních textů a lepší porozumění jejich reálnému využití (Stanková, 2018, s. 11–19). Podporuje tedy názory Čapka i Fišera a doplňuje je o oblast osvojování cizího jazyka. Tvůrčí psaní je pro osvojování cizího jazyka používáno u nás i v zahraničí a na toto téma bylo uskutečněno několik výzkumů (viz kapitola 3.5 Tvůrčí psaní jako prostředek k výuce jazyka (výzkumy)).

Dosud autoři hovoří o oblastech, které jsou při tvůrčím psaní rozvíjeny, avšak nebylo zmíněno, zda je nutné, aby měl žák na tvůrčí psaní talent či vrozené vlohy, aby jím mohl být rozvíjen. Dobrou zprávou je, že pro použití tvůrčího psaní ve výuce **není třeba, aby byl žák na tuto oblast nadaný. Každý se bude rozvíjet v rámci své individuality.** Fišer (2005) říká, že *„Každý jedinec má v sobě určitou míru tvořivosti.“* Díky tomu může učitel použít tvůrčí psaní s každým žákem a pomocí něj jej rozvíjet s ohledem na úroveň žakových schopností a možností.

„Tvůrčí psaní nabízí techniky k rozvoji myšlenkového tvoření (...) Při nácviku tvorby textů jde o rozvoj schopností a dovedností verbálně písemně vyjadřovat své myšlenky, popisovat své citové rozpoložení tak, aby sdělení vyvolalo v příjemci náležitou odezvu. Autor se tedy učí vybírat, hodnotit, kombinovat známé informace a formulovat informace nově právě za účelem nového sdělení. Učí se informacím rozumět, poznává komunikační pravidla (kód, kontext) a možnosti jejich použití (funkce, postupy) a učí se s informacemi pracovat. Staví je do nového světla, nově je interpretuje, formuluje své vlastní, vytvořené myšlenkové obsahy. Text se stává záznamem jeho uvažování, jeho citění a vnímání v průběhu vznikání sdělení, text je

popisem autorových poznatků a objevů, text je vyjádřením autorových emocí, představ, myšlenek, hypotéz, plánů a přání“ (Fišer, 2005).

Vzhledem k množství pozitivních dopadů na psychiku žáka „**Psychologové doporučují psaní i jako jistý druh uvolnění a utřídění myšlenek**“ (Dočekalová, 2006, s. 9), tedy autoterapii.

V této souvislosti vydal Solomon Awuzie článek, který se zabývá **tvůrčím psaním jako psychoterapií**.

1.4.1 Tvůrčí psaní jako psychoterapie

Solomon Awuzie napsal článek, který se zabývá **tvůrčím psaním jako psychoterapií**.

Autor se v něm zabývá lidmi s neurózami, přičemž tvůrčí psaní uvádí jako jeden z hlavních prostředků využívaných k přeměně či odvedení pozornosti od psychických problémů (Awuzie, 2018, s. 2–3).

V praxi to vypadá následovně: Tvůrčí spisovatel se při psaní může dostat do některého ze 3 stavů. První je Free Association (Talking Cure) (Volná asociace (Léčba mluvením)). Tato forma psaní zbavuje člověka všech pocitů bolesti a starosti – člověk mluví nebo píše o sobě samém, jde o formu volných rozhovorů, člověk rozmlouvá sám se sebou, svým nitrem. Druhá možnost je Substitute Gratification (Náhradní uspokojení), nastane, když autor začne své psaní vnímat jako alternativní realitu, to znamená, že když spisovatel v životě něčeho nedosáhne nebo něco nedokáže snaží se to uskutečnit prostřednictvím své tvorby. Ve třetím případě – Transference (Přenosu) – spisovatel přisuzuje své pocity a přání druhým, respektive svým postavám, a to často podvědomě. **Pokud spisovatel úspěšně přenese všechna svá trápení na svou postavu** nebo úspěšně splatí křivdu za křivdu či agresí za agresí, **znovu se uklidní** (Awuzie, 2018, s. 2–3).

Z množství oblastí, na které tvůrčí psaní pozitivně působí, nám vyplývá, že se jedná o metodu využitelnou v mnoha situacích pro dosažení různých cílů. Ať už se jedná o zdokonalení dovednosti psát, osvojení si práce s informacemi, zpříjemnění třídního klimatu, vyjádření emocí, rozvoj vlastního myšlení či vylepšování komunikačních schopností, nebo jako relax a uklidnění. **Tvůrčí psaní je všestranně využitelné a cíle, které budeme prací s ním sledovat, se dají měnit i kombinovat.**

Celá kapitola představila tvůrčí psaní jako pojem, který má svůj obor i předmět, může se stát disciplínou, činností i psychoterapií. Je to metoda vhodná do výuky z důvodu pozitivního vlivu na různé stránky žáka. Rozvíjí jej hned v několika oblastech, například oblasti kreativity, myšlení, komunikace a mnoho dalších. Možná právě z tohoto důvodu je ve světě hojně používána již desítky let. U nás si cestu a tvar teprve hledá. Cíle tvůrčího psaní mohou být

různé, především však jde o odstranění strachu ze psaní, tedy získání důvěry k této metodě, rozvoji tvůrčího potencialu a použití tvůrčího psaní při psaní osobním, autobiografickém i sebereflexivním – použití psaní v reálném životě.

2 Základní složky činnosti tvůrčí psaní

V této kapitole jsou podrobněji rozebrány základní složky týkající se činnosti tvůrčí psaní proto, aby došlo k hlubšímu pochopení, proč má tvůrčí psaní na žáka právě takový vliv, jaký byl zmíněn v kapitole 1.4 Vliv činnosti tvůrčí psaní na žáka. Prostor je zde věnován tvořivosti, psaní, zážitkovosti a motivaci.

Podkapitola tvořivost se zabývá různými definicemi slova tvořivost (kreativita) a vzájemně je srovnává a analyzuje. Dále je zdůvodněno jak a proč tvořivost rozvíjet.

Psaní je pak uchopeno z pohledu jeho smyslu a významu pro nás jako lidi, naši společnost.

Text nabízí také vhled do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Vyzdvihuje oblasti i konkrétní výstupy, které k rozvoji psaní a tvořivosti přímo vybízejí. Současně podkapitola řeší výskyt samotného tvůrčího psaní v RVP ZV.

Zážitkovost a motivace představují složku působící na psychiku žáka. Jak bude zmíněno níže, zážitkovost a motivace jsou velmi důležitou složkou všech výukových metod, nejen metody tvůrčího psaní.

2.1 Tvořivost

Tvořivost je hlavní složkou tvůrčího psaní a je právě tím aspektem, který odlišuje tvůrčí psaní od slohové výuky. „*Její (tvořivosti) poznávání, podpora a rozvíjení se staly nezbytností zejména v moderních, otevřených a demokratických společnostech, ve kterých je tvořivost předpokladem plné seberealizace jedince*“ (Lokša, 1999, s.109).

V psychologii existuje značný počet definic tvořivosti. Ve Stručném psychologickém slovníku od Hartla (2009, s. 631) je pojem tvořivost (creativity) definován takto: „***schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.***“

Výkladový slovník z pedagogiky od Koláře (2012) je ve svém výkladu rozsáhlejší a tvořivost definuje jako: „***Soubor vlastností osobnosti, který umožňuje tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problémů.*** Současné poznání představuje tvořivost jako komplexní fenomén, který má své kognitivní, afektivní, sociální i biologicko-fyziologické aspekty. Výzkum tvořivosti se koncentruje do čtyř domén: *tvořivá osobnost, tvořivý proces, tvořivý produkt, tvořivá prostředí* – všechny souvisejí s výchovou a vzděláváním. ***Tvořivost vždy souvisí s ,originalitou‘ – novostí a ,užitečností‘ (hodnotností).*** Tvořivost je chápána jako ***aktivita***, která přináší doposud neznámé a společensky hodnotné výtvoř. Tvořivost je ***proces*** vytváření nových a užitečných (pro jednotlivce nebo skupinu) produktů a řešení.“

Podle Fišera (2012) tvořivost chápeme jako „**aktivitu, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt. Produkt tvůrčí činnosti – předmětné či mentální povahy –, který slouží egoistickým, podmanitelským, nehumánním cílům a na úkor druhého člověka, je morálně pochybený a eticky nepřijatelný.**“

Hník (2007, s.16) shrnuje: „*Z definic tvořivosti (Ullrich, Nakonečný, Guilford) vyplývá, že jedním z jejích aspektů je schopnost přenášet a aplikovat získané dovednosti z jednoho oboru či oblasti poznání do druhé (flexibilita, originalita, proměnnost). Pokud chceme efektivně vychovávat, tedy kvalitně připravovat žáky pro život v současné společnosti (a navíc chceme vychovat osobnost tvůrčí), důraz na mezipředmětové vztahy, ale také širší duchovní, smyslové a ekologické zacílení, byť implicitní, je dnes v oblasti vzdělávání nutností osobní i nadosobní.*“

Při porovnání všech zmíněných definic zjistíme, že není jasně dáno, čím tvořivost je, avšak výsledek její činnosti je vždy stejný. Tvořivost může být považována za schopnost, soubor vlastností osobnosti, aktivitu, proces – avšak pokud spojíme všechny tyto pojmy do jednoho můžeme tvořivost popsat jako **činnost člověka, která vede ke vzniku nového originálního produktu či myšlenky**, na čemž se shodují všichni výše zmínění autoři. A z tohoto důvodu nese tvůrčí (či tvořivé) psaní název právě po tvořivosti. Vzniká při něm něco nového, originálního, co vzešlo ze schopností jedince, jeho souboru vlastností, jeho aktivity a procesu jeho tvorby.

Důležité je také připomenout, jak zmiňuje Hník výše, že za tvořivost lze považovat i schopnost přenášet a aplikovat získané dovednosti z jednoho oboru či oblasti poznání do druhé. **Tedy jde nejen o to vymyslet něco nového, ale vzít již vytvořené (naučené, získané) a využít to (prakticky, tvořivě, originálně) k řešení problému.**

Na mysli je také třeba mít slova Fišera, že některé produkty vzešlé z tvořivosti by mohly být vnímány jako eticky nepřijatelné, i toto by tedy mělo být úkolem učitele, aby při tvořivých aktivitách hlídal a směřoval žáky správným směrem.

2.1.1 Rozvoj tvořivosti

Dr. George Land provedl výzkum pro NASA ve kterém zkoumal, **jak na tom jsme jako lidé se schopností kreativního myšlení v závislosti na věku.** Výsledky výzkumu ukázaly, že děti mezi 4.a 5. rokem věku jsou prakticky géniové, pokud jde o představivost a kreativitu. Až 98 % dětí v tomto věku vykazovalo kreativní schopnost na úrovni geniality. Pokus byl za 5 let opakován se stejnými dětmi, tentokrát tedy ve věku 9–10 let. Počet dětí schopných kreativně myslet a kreativně řešit problémy se výrazně snížil na pouhých 30 %. O další 5 let později, po 15. roku věku, už to bylo pouhých 12 %. **Šokující je však závěr z testování dospělých,**

kdy výsledky ukazují pouhá 2 % respondentů schopných kreativního přístupu. Na základě výsledků se tým začal zabývat myšlenkou co je příčinou tohoto stavu? Jejich závěr zní, že příčinou je školství a systém do kterého jako děti vstupujeme a jsme v něm zpracovávaní a vedení (Land, 2011 a Dočekalová in Kryštof, 2019, s. 40).

V návaznosti na výsledky výzkumu Dočekalová (in Kryštof, 2019, s. 40) tvrdí, že na základě jejích zkušeností by se mělo začít s výukou psaní, s budováním pozitivního vztahu k písemnému projevu, s podchycováním talentů a s jejich rozvojem, stejně tak jako s podchycením problémů a jejich nápravou nejpozději v osmi nebo devíti letech. Tehdy se dle jejích slov skokově vyvíjí řeč, slovní zásoba a současně děti ještě netrpí autocenzurou a stále mají velmi bohatou fantazii. Zároveň jsou motoricky schopné ovládat písemný projev.

„Tvořivost se naučit nedá. Je možno ji ‚jen‘ rozvíjet a podporovat tam, kde je určitý typ a určitá minimální míra tvořivosti dána, vrozena“ píše Fišer (2001, s. 32). Myšlenku o vrozené tvořivosti vyjádřil již v roce 1922 vědec Carl Seashore, dále řekl, že *„kreativité se dá učit a dá se také rozvíjet (Seashore in Kryštof, 2019, s.43)“* čímž podporuje Fišera ohledně rozvoje tvořivosti.

Názory, že rozvoj tvořivosti je možný, vedly ke vzniku **koncepte tvořivého vyučování**, již se zabýval například Lokša. Ten popisuje koncepci tvořivého vyučování následovně: *„Koncepte tvořivého vyučování je zaměřena na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Vychází z poznatků současné psychologie a pedagogiky o distribuci tvořivosti v lidské populaci a o možnostech jejího rozvíjení. Představuje ucelený komplex cílů, metod a postupů, které směřují k formování tvořivé osobnosti v rámci vyučování“* (Lokša, 1999, s. 109).

Základní teoretická východiska k rozvíjení tvořivosti představují tyto principy (Lokša, 1999, s. 109):

- Tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům.
- Má procesuální charakter.
- Rozvíjí se činností.
- **Od tvořivé činnosti žáků není třeba očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvíjení jejich poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj osobnosti.**

Za základ tvořivého vyučování považuje Lokša (1999, s.109) navození podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování. Zdůrazňuje také nutnost brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatňovat diferencovaný přístup vycházející z jejich možností, jelikož rozvoj psychických procesů a vlastností neprobíhá

u všech žáků stejně a týmž tempem. V tvořivém vyučování je ústředním činitelem učitel, který zná mechanismy a zásady rozvíjení tvořivosti žáků a uplatňuje je ve vyučování.

K pravidlům tvořivého vyučování patří (Kováč, Kováčová, 1986):

- Nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení.
- Nepředkládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí.
- Nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě.
- Ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměřňovat tok myšlenek.

Na základě výše zmíněných poznatků lze tedy tvrdit, že tvořivost, schopnost tvořivého myšlení je schopnost vrozená, kterou však s narůstajícím věkem ztrácíme, pokud ji nerozvíjíme. Velký vliv na schopnost využít tvořivost v reálném životě má škola, tedy učitel. Ten rozhodne, zda bude tvořivost podporovat a rozvíjet. K rozvoji tvořivosti může učitel využít takzvanou koncepci tvořivého vyučování, do níž by dle výše zmíněného mohlo patřit právě tvůrčí psaní.

2.2 Psaní

Na psaní lze pohlížet z mnoha úhlů a rozebírat je velmi dopodrobna. Z hlediska objasnění významu a přínosu činnosti tvůrčí psaní je zde však uveden jen obecný **přínos psaní jakožto činnosti, která je podstatou lidského sdělování, tedy slouží k předávání lidské moudrosti**. A právě kvůli tomuto velkému úkolu, které psaní zastává, označuje Hausenblas (2005, s. 4–5) předškolní a raně školní věk dítěte za velmi významný. Stejně tak vidí důležitost výuky psaní i na druhém stupni školy. Apeluje na vedení žáka v psaní tak, aby našel důvěru v účelnost a zábavnost psaní. Čehož lze dosáhnout vhodnými úkoly, nikoli samoúčelnými cvičeními. Hausenblas radí učitelům, aby neměli za cíl, že jejich žáci zvládnou napsat inteligentní esej, nýbrž aby pěkně a s porozuměním dokázali povyprávět o tom, co se přihodilo (Hausenblas, 2005). Právě díky naplnění cíle, který Hausenblas zmiňuje, lze účinně použít psaní právě na předávání lidské moudrosti širokému lidu.

Hausenblas (2005, s. 4–5) také upozorňuje na důležitost vnitřní motivace, kterou je při psaní potřeba mít. Propojení psaní s radostí ze společného vyprávění, s radostí z naslouchání vyprávění i četby. „*Děti se u psaní udrží, jenom když budou cítit silnou potřebu dobrat se skrze vyprávění k pochopení světa i sebe a k moudrosti*“ (Hausenblas, 2005).

2.3 Tvořivost a psaní v RVP ZV 2021

Zda jsou výuka tvůrčího psaní, podpora tvořivosti a rozvoj psaní podporovány naším státem se můžeme dozvědět z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vypracovává, schvaluje a vydává ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR), poprvé vyšel v platnost již roku 2004 a od té doby byl několikrát aktualizován, poslední, aktuálně platná verze je z roku 2021. Pro školy poskytující základní vzdělávání je **RVP ZV ze zákona „závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků (...)** (Česko, 2021). “Tudíž by z něj měl vycházet každý učitel a vést žáky ke splnění výstupů zde uvedených.

Dále se tato práce vyjadřuje pouze k aktuálnímu RVP ZV platného od roku 2021.

Přímo tvůrčí psaní v RVP ZV nenajdeme, **avšak tvořivost a tvůrčí práce jsou v RVP konkrétně zmiňovány již v klíčových kompetencích.** „Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí.“ V kompetencích k učení: (žák) *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.* A také v kompetencích občanských: (žák) (...) *projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, ...*“

Ze vzdělávacích oblastí **směřuje k rozvoji tvořivosti oblast Člověk a svět práce** – Cílové zaměření vzdělávací oblasti vede žáky k „*uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynaládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku*“ Vzdělávací oblast Člověk a svět práce „*je založena na tvůrčí myšlenkové spolupráci žáků.*“ **Důraz na tvořivost je kladen především ve vzdělávací oblasti Umění a kultura** v rámci výtvarné výchovy – „*V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci.*“

Tedy oblast jazyka a jazykové komunikace se na tvořivost přímo nezaměřuje, avšak obecně rozvoj tvořivosti RVP ZV vyžaduje, jak bylo zmíněno výše, v klíčových kompetencích a některých jiných oblastech.

Psaní se RVP ZV věnuje především ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „*Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (...) Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho*

mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“

Tato oblast je rozdělena do podoblastí:

*„V **Komunikační a slohové výchově** se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, **kultivovaně psát**, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.“*

*„**Jazyková výchova** vede žáky k **přesnému a logickému myšlení**, které je základním předpokladem **jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování**. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“*

*V **Literární výchově** (...) učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i **schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu**. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace:

- **rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku** a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému **osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací**, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- **získávání sebedůvěry** při vystupování na veřejnosti a **ke kultivovanému projevu** jako prostředku prosazení sebe sama

Tvůrčí psaní by mohlo pomoci i s některými konkrétními výstupy u jednotlivých předmětů. Zvýrazněny jsou části výstupů, které tvůrčí psaní nejvíce ovlivňuje:

V Komunikační a slohové výchově se jedná především o výstupy spojené s technikou psaní a předáváním jednoduchých sdělení. Výstupy spojené se čtením jsou zde zmíněny, jelikož tvůrčí psaní zahrnuje i přečtení napsaného sám po sobě a v některých případech i přednes textu spolužákům a učiteli. O napsaném textu by žáci měli přemýšlet, tudíž metoda zasahuje i do oblasti kognitivní.

- 1. období
 - ČJL-3-1-09 píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; **kontroluje vlastní písemný projev**
 - ČJL-3-1-10 **píše** věcně i formálně správně **jednoduchá sdělení**
 - ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a **vypráví podle nich jednoduchý příběh**
- 2. období
 - ČJL-5-1-01 **čte** s porozuměním přiměřeně náročné texty **potichu** i nahlas
 - ČJL-5-1-03 **posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení**
 - ČJL-5-1-09 píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
 - ČJL-5-1-10 sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě **vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti**
- učivo:
 - **písemný projev**

V **Jazykové výchově** jsou zmíněny výstupy, které tvůrčí psaní většinou neřeší primárně, avšak jde o využití naučeného v praxi (například dodržení stavby vět, správného pravopisu apod.). Rozlišení věty jednoduché a souvětí pak souvisí se zdokonalováním se v psaní, jelikož se snažíme o rozvoj komunikace, předpokládá se, že i věty v textu se stanou květnatější a složitější.

- 1. období
 - ČJL-3-2-06 spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy
 - ČJL-3-2-07 rozlišuje v textu druhy vět **podle postoje mluvčího** a k jejich vytvoření **volí vhodné jazykové i zvukové prostředky**
 - ČJL-3-2-08 odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování
- 2. období
 - ČJL-5-2-06 **odlišuje větu jednoduchou a souvětí**, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí

- ČJL-5-2-07 užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje
- ČJL-5-2-08 píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách
- ČJL-5-2-09 zvládá základní příklady syntaktického pravopisu

- učivo:

- **slovní zásoba a tvoření slov**
- tvarosloví
- skladba
- pravopis

Výstupy z **Literární výchovy** přímo vybízí k použití tvůrčího psaní. Hojně se zde objevuje práce s textem, kterou může být právě tvůrčí psaní nebo jeho samotný výstupní text.

- 1. období

- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- ČJL-3-3-04 **pracuje tvořivě s literárním textem** podle pokynů učitele a podle svých schopností

- 2. období

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

- učivo

- **tvořivé činnosti s literárním textem**

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím **Dramatické výchovy**, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor. Proto lze tvůrčí psaní lze zapojit i zde. Jedná se především o prezentaci vlastního textu.

- 1. období

- DV-3-1-01 zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- DV-3-1-05 reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

- 2. období

- DV-5-1-03 rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav

- učivo
 - o sociálně komunikační dovednosti (RVP ZV, 2021)

Jak můžeme vidět výše, ačkoli tvůrčí psaní není přímo obsaženo v RVP ZV, jeho vliv lze uplatnit na mnoho výstupů především v oblasti rozvoje jazyka a jazykové komunikace. Tvořivost je v RVP ZV zastoupena poměrně hojně, a právě v již zmiňované oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde se nám pojem setkává i s nácvikem psaní, což nám dává příležitost propojit tyto dva pojmy do tvůrčího psaní, a tak jej nalézt v RVP ZV nepřímou.

2.4 Zážitkovost a motivace

Činnost tvůrčí psaní může působit na psychiku právě proto, že se pojí se silným zážitkem a motivací. Slavík (2001, s. 65) definuje zážitek jako „*individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.*“ Hník (2007, s. 16) navazuje na tuto definici a přidává, že zážitek má svou prožitkovou (emotivní, motivační, postojovou) složku, a tak **vede k prvotnímu navození vztahu k danému předmětu, což by, dle jeho slov, mělo při tvorbě textu vyústit v tvůrčí činnost.**

Ingarden (2003, s. 232) souhlasí s Hníkem, že se z prožitku rodí tvůrčí fáze. Konkretizuje, že se tak stává ve chvíli, kdy „*již zachycené a zrekonstruované umělecké dílo vybízí příjemce, aby od prohlížení přešel k té fázi estetického prožitku, v níž poznávající subjekt překračuje samotný schématický útvar uměleckého díla a tvořivým způsobem jej doplňuje a odívá do esteticky významných kvalit, jež dílo sugeruje, aby tak následně ukončil, konstituoval jeho estetické hodnoty.*“

Motivace je v Průchově Pedagogickém slovníku (2013, s. 159) definována jako „*souhrn vnitřních i vnějších, faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají, mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“

Podle Lokšové a Lokši (1999, s. 9) je **pozitivní motivace** učební činnosti žáka důležitou, možná přímo **zásadní podmínkou školní úspěšnosti**. Zvyšuje učební výkony, také řeší mnoho školních obtíží. Upozorňují však, že je třeba si uvědomit, že **motivace zasahuje celou osobnost žáka**, všechny její složky a funkce. Motivace může být vnější, především ze strany učitele, spolužáků i rodičů, a vnitřní, kterou si vytváří žák sám (Průcha, 2013, s. 159–160).

3 Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ

Níže se kapitola bude věnovat výuce tvůrčího psaní. Tím, jak tvůrčí psaní ve výuce vypadá i jaké metody tvůrčího psaní učitelé používají. Zmíněno bude také čím tvůrčí psaní není, bude srovnáno se slohovou výchovou a volným psaním.

Jedna podkapitola je zaměřena na roli učitele při procesu tvůrčího psaní. Upozorní na jeho zodpovědnost, důležitost učitelovy vlastní zkušenosti s tvůrčím psaním, přenesení zodpovědnosti za své dílo na žáka i přínos dobrého vztahu mezi žákem a učitelem.

Další podkapitoly popisují tvůrčí psaní zaměřené na rozvoj kritického myšlení, podobu dílen psaní a tvůrčí psaní jako prostředek k výuce jazyka (cizího/druhého i mateřského).

3.1 Podoba výuky tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ

V první kapitole bylo zmíněno, jak lze tvůrčí psaní interpretovat. Avšak tvůrčí psaní nemusí být pojímáno pouze jako samostatný obor, **lze jej implementovat do různých oborů**, jako jsou psychoanalýza a psychoterapie, mimoškolní výchova, etopedie, vyučování, kursy tvůrčího psaní (literární, žurnalistické a odborné), překladatelství, manažerství, poradenství (Fišer, 2001, s. 19–22).

Zde, vyjádřeno slovy Fišera, je zdůrazněna podoba tvůrčího psaní při výuce na 1. stupni, na kterou konkrétně se tato práce zaměřuje: „**Tvůrčí psaní je psaní řízené.** To znamená, že pisatel se učí pracovat se zadanými determinantami, jako je téma, formální charakteristiky textu, úhel pohledu, výběr slov, a pomocí nabízených pracovních technik se je učí realizovat ve svém textu. Zároveň nabízí tvůrčí psaní techniky vedoucí k rozvoji obrazotvornosti (imaginace) a realistické i fantazijní představivosti“ (Fišer, 2005).

Tvůrčí psaní má již několik ověřených a mezi pedagogy a lektory často využívaných **metod**, mezi něž patří například: 5W, Hamburger, metoda RAFT, modelované psaní, mapa příběhu, dokončení ukázky, příběhy k obrázkům, tady a teď, pyramidový příběh, role na zdi, společné psaní, řízené psaní (Čapek, 2015, s. 319–326).

Jelikož je finálním produktem tvůrčího psaní souvislý text, může se zdát, že výuka tvůrčího psaní bude přímo souviset s výukou slohové výchovy. Avšak **slohová výchova a tvůrčí psaní nejsou synonyma, tudíž nemohou být zaměňovány**. Fišer uvádí důvody, proč tomu tak je. Zmiňuje, že naučit se **tvůřivě psát, znamená rozvíjet se jako autor**. Avšak naučit se tvořit slohové útvary je pragmatický cíl slohové výuky zaměřené k písemné komunikaci. Naučit se psát tvořivě považuje Fišer za cíl širší, jde o rozvíjení způsobů myšlení, schopnosti precizněji vnímat své pocity a své okolí, estetického vnímání světa, schopnosti originálně popisovat svět a vztahy mezi jevy reálné i fiktivní skutečnosti (Fišer 2001, s. 32).

Dle toho Fišer soudí, že tvůrčí psaní nestojí v opozici k současné didaktice slohu, ale ani současně slohové vyučování nenahrazuje. Je zkrátka „*doplněním a pokračováním tam, kde dosavadní školská výuka z různých důvodů nevěnuje rozvoji kreativity pozornost a prostor*“ (Fišer 2001, s. 32).

Důležité je také zmínit, že tvůrčí psaní nemusí být záležitost čistě individuální. Vyučování může probíhat párově či skupinově. A i prezentace a hodnocení nemusí probíhat hromadně nýbrž v menších skupinách. Tím získává práce socializační charakter a může rozvíjet další stránky osobnosti žáka. Žáci tak mohou nalézat podobně smýšlející lidi a přispět ke vzniku kolektivního názoru na okolní svět (Fišer, 2005).

Další pojem, který by mohl být milně zaměňován za tvůrčí psaní je takzvané „volné psaní“. To můžeme znát v několika podobách.

První výklad volného psaní je znám jako Freinetova výuková metoda, která probíhá tak, že **žák píše, pokud cítí potřebu vyjádřit se k tématu, které si sám zvolil**. Jednou nebo dvakrát týdně jsou pak texty předčítány ve třídě. Z nich následně žáci vyberou texty, které se opraví a půjdou do tisku – stanou se součástí třídních novin. Texty mohou být využívány také ke korespondenci. Předměty čtení a psaní tak získají svou pravou funkci – jsou k dispozici skutečné komunikaci. **V porovnání s tvůrčím psaním se žáci nesnaží zapojit do psaní určitý jev, nejsou směřovány ke konkrétní podobě či složení textu ani nemají dané téma (konkrétní či obecné)** (Čapek, 2015, s. 202).

Další podoba volného psaní spočívá v „*(...) rozhodnutí učitele neopravovat pravopis (např. ve slohové práci) – (...) nezohledňovat ho v hodnotící známce. Takové psaní zbavuje někdy žáky strachu a umožní získat úspěch i těm, kteří by na něj jinak nedosáhli*“ (Čapek, 2015, s. 477).

Dále lze volné psaní realizovat **jako asociační či kognitivní metodu**, při níž žáci píšou na papír, co je k zadanému tématu napadá, a to nepřetržitě ve stanoveném čase (Čapek, 2015, s. 477).

Jak již bylo zmíněno, výuka tvůrčího psaní tedy probíhá za účelem rozvoje jedince v mnoha směrech, přičemž hlavní cíle konkrétní lekce si mohou učitelé kombinovat a měnit. Dále je důležité si uvědomit, že tvůrčí psaní může probíhat v rámci slohové výchovy, avšak nejedná se o slohovou výchovu, a to nejen kvůli odlišným cílům. Současně tvůrčí psaní se nerovná volné psaní. Výhodou pro první pokusy zařazení tvůrčího psaní do výuky je existence řady ověřených a často používaných metod.

3.2 Úloha učitele při výuce tvůrčího psaní

Tato podkapitola je směřována k uvědomění si, že učitel hraje při tvořivém procesu velkou roli.

Hlavním úkolem učitele je **zbavit žáky strachu** ze psaní a písemného vyjadřování. Neměl by tedy žáky stresovat tím, že bude každou práci, která bude produktem tvůrčího psaní klasifikovat, a to ani její části jako pravopis, rychlost psaní nebo množství textu. Důležité také je, aby **učitel sám měl autorskou zkušenost**, kterou pak dokáže žákům zprostředkovat. Aby věděl, jak žáky naučit srozumitelně vyjádřit názor sám za sebe (Fišer, 2012, s. 10).

Učitel by měl žákům *„ukázat tvůrčí psaní jako pomocníka, jako užitečný nástroj v mentální aktivitě empatického učícího se a bavícího se člověka“* (Fišer, 2012, s. 10).

Dále je součástí učitelových povinností **upozornit žáky na zodpovědnost, kterou za svou tvůrčí činnost nesou** (Fišer, 2012, s. 11). *„Učitel má naučit žáka vytvářet pozitivně vnímatelné a eticky pozitivně hodnocené produkty. V případě práce s texty to znamená, že učitel, využívající metody, techniky a strategie oboru tvůrčí psaní ve výuce, vede žáky a studenty k produkci funkčních textů, které slouží k úspěšné komunikaci, resp. k vytváření a rozvoji komunikační kompetence, tj. souboru recepčních, interpretačních a produkčních dovedností při práci s texty jako komunikáty“* (Fišer, 2012, s. 11).

Arnošt Goldflam také apeluje na **důležitost vztahu mezi učitelem a žákem**: *„jsou-li vstřícné obě strany, najdou-li společnou rovinu komunikace a navážou-li alespoň částečně partnerský a otevřený vztah a pokud je tu i dobrá vůle, že je možné si osvojit umění naučit se pracovat, a dokonce i svou práci zacílit žádoucím směrem“* (Goldflam in Křištof, 2019, s. 12).

3.3 Výuka tvůrčího psaní pro rozvoj kritického myšlení

Další cestou, jak začít s tvůrčím psaním ve výuce, je inspirovat se některou z již fungujících výukových programů, které tvůrčí psaní v určité podobě používají. Ve světě i u nás je poměrně populární program RWCT (z anglického Reading and Writing for Critical Thinking – **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**), který tvůrčí psaní používá primárně k **rozvoji kritického myšlení žáků**. *„Autoři programu RWCT si kladou cíle v několika rovinách: podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou účinně směřovat k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných celoživotně se vzdělávat. (...) Program RWCT zaměřuje svou pozornost především na kognitivní cíle ve výuce. V centru zájmu programu RWCT je rozvoj kritického myšlení“* (Tomková, 2007, s. 11).

Účinným prostředkem rozvoje kritického myšlení je v programu RWCT jazyk ve své mluvené i psané formě. Psaní podle autorů RWCT podporuje kritické myšlení tím, že **„umožňuje zaznamenávat počáteční myšlenky, zkoumat je, přemýšlet o případných alternativách, ujasňovat si je. Děti mohou to, co napsaly v otevřené atmosféře sdílet se svými spolužáky, což přispívá k vzájemnému porozumění a podpoření komunity ve třídě. Dochází také k rozšíření slovní zásoby žáků, zvyšuje se zvědavost dětí. Psaní má velký vliv na zlepšování čtenářských dovedností, neboť čtením vlastního textu budou lépe chápat jejich výstavbu i smysl. Pomocí psaní se děti dostanou do hlubšího kontaktu se svým okolím. Naučí se respektovat své vlastní myšlenky a zkušenosti“** (Příručka VII 1998, s. 4-5).

Program RWCT je uveden v této práci, jelikož v jejich učebních metodách má své pevné místo **dílna psaní, která není totožná s tvůrčím psaním, i když sdílejí mnohé charakteristiky**, ale lze v ní tvůrčí psaní použít. *„Psaní je v dílně psaní tvůrčím procesem“* (Tomková 2007, s. 50–52). RWCT Příručka VIII. zmiňuje, že *„Existuje přímé spojení mezi čtením a psaním. Pochopení spojnice mezi čtením a psaním zlepšuje učení“* (Příručka VIII., 1998, s. 8).

3.4 Dílna psaní

Dílna psaní vznikla dříve než dílna čtení, ale je méně používaná. Dílna psaní vznikla jako běžný formát výuky, který umožní každému žákovi pomocí vlastního psaní rozvíjet jeho myšlení o sobě a o světě kolem (Košťálová 2020, s. 1).

Základní podmínkou je učitelova důvěra v každé dítě a v jeho pisatelské možnosti. Dítě ze své učitelky musí cítit, že nepochybuje o jeho schopnosti psát smysluplné a poutavé texty (Košťálová 2020, s. 1).

„Klíčovým principem pisatelství je smysluplnost. (...) Děti dostávají možnost psát o tom, co je opravdu zajímavá“ (Košťálová, 2020, s. 30). Podle Košťálové je důležité nejen množství času, ale také **pravidelnost** (Košťálová, 2020, s. 31).

V dílnách psaní žáci **trénují schopnost vystupovat veřejně, naslouchat, mluvit spolu, učí se hledat na každém něco dobrého, váží si sebe a stoupá jejich sebevědomí** (Luhanová, 2019).

Pro ilustraci, jak fungují dílny psaní v praxi, je zde uveden postup paní učitelky Jany Králové, která se nechala inspirovat kurzy Kritického myšlení:

„V dílnách psaní mají děti dostatek času na práci, musí však mít mantinely. (...) Je stanoveno kritérium rozsahu. (...) Dílna psaní probíhá jednou měsíčně během jednoho týdne.

Časová dotace je 4-6 vyučovacích hodin. (...) Práce je rozfázovaná na jednotlivé kroky:“ (Králová, 2011, s. 27–28)

1. Výběr tématu, promyšlení doma (3–4 dny).
2. Myšlenková mapa, konzultace se spolužákem (20 minut).
3. Vlastní psaní podle pravidel (90 minut).
4. Konzultace se spolužákem.
5. Prezentace.

O něco odlišný postup zmiňuje na svém webu *ucimrada.cz* její autorka Luhanová, která taktéž vychází z programu RWCT. Na úvod píše, že „*Naprostým základem dílny psaní je pro mě aktivita a vnitřní motivace dětí...*“. V jejím podání probíhají dílny psaní ve větším rozsahu: „*Ve třetí třídě jsme měli k dispozici osm hodin ČJ, tři z nich jsme věnovali právě dílně psaní, dvě dílně čtení a zbytek se dělil mezi různé činnosti podle aktuální potřeby*“ (Luhanová, 2021).

Dílny psaní pak v její režii probíhají následovně:

1. Minilekce – vede (jako jedinou část dílny psaní) učitel, je to krátký čas a prostor, na kterém žákům představíme něco, s čím bychom byli rádi, aby už při své tvorbě začali samostatně pracovat.
2. Hledání námětu.
3. Psaní nanečisto.
4. Konzultace a kontrola pravopisu.
5. Psaní načisto.
6. Zveřejnění.

Základní neměnnou kostrou dílen psaní tedy jsou: hledání námětu, psaní nanečisto, konzultace a prezentace. Tudiž zahrnují všechny složky, které ve svém obrázku zahrnul Nekuda v podkapitole 1.1 Definice pojmu *tvůrčí psaní*.

3.4.1 The teachers college – reading and writing project study (TCRWP)

Dílny psaní (a čtení) jsou v Americe známy jako přístup The teachers college – reading and writing project study (TCRWP). Tato metoda TCRWP je přístup používaný napříč zeměmi používající tvůrčí psaní a snaží se o rozvoj gramotnosti, zlepšení dovednosti čtení a psaní a získání sebevědomí, které vede k celoživotnímu sebevzdělávání a sebezdokonalování prostřednictvím čtení a pisatelství. V Americe je však toto mnohem častější a ve větším povědomí. Každý učitel se může účastnit speciálních kurzů a zakoupit si předem připravené materiály.

Výuka psaní probíhá (tak jak bylo psáno výše) v několika krocích. Nejdříve minilekce, která nastíní žákům nějakou problematiku využitelnou při psaní (např. Kde hledat inspiraci?).

Minilekce se může současně stát motivací. Co se žáci v minilekce naučí nemusí při hodině přímo využít. Po cca 10minutové minilekci následuje samostatná tvorba. Během ní mohou žáci své dílo konzultovat s vyučujícím či s jiným spolužákem. V závěru výuky se mohou žáci podělit o svůj prozatímní výsledek či poznatek z dnešní hodiny (AIR, 2021, s. 4–5).

3.5 Tvůrčí psaní jako prostředek k výuce jazyka (výzkumy)

V této kapitole jsou analyzovány některé výzkumy o tvůrčím psaní jako prostředku k výuce jazyka u nás i v zahraničí.

Výzkumy jsou rozděleny a srovnávány podle zaměření. Některé se věnují výuce jazyka mateřského, jiné cílí na výuku jazyka cizího. Srovnávání je zaměřeno především na výsledky výzkumu, kterých jednotlivé výzkumy dosáhli.

Práce nebyly vybírány podle země, nýbrž dle zaměření výzkumu.

3.5.1 Tvůrčího psaní jako prostředek výuky cizího/druhého jazyka

V letech 2015 až 2016 realizovala Zuzana Hajíčková (později Stárková) (2016) s podporou Grantovy agentury Univerzity Karlovy v Praze akční výzkum s názvem *Tvůrčí psaní jako metoda rozvoje řečové dovednosti psaní v češtině jako druhém/cizím jazyku*. Tento projekt se zabýval rozvojem řečové dovednosti psaní u mírně a středně pokročilých studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka.

Projekt se **snaží porovnat klasické postupy** (ty, jež pojmají text jako finální produkt) a **alternativní postupy** (u nichž se hledí na procesualnost psaní). Autorka vycházela u alternativních postupů především z německé didaktiky. Pro účely projektu byla provedena sonda – jednosemestrální akční výzkum kvalitativního charakteru. Výzkumný vzorek sestával z nerodilých mluvčích, 30 studentů Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jazykové úrovně A2 a B2. Respondenti byli rozděleni do dvou kontrolních skupin a s ohledem na maximální možnou srovnatelnost v jazykové úrovni, v sociolingvistických parametrech, v zadaných žánrech a tématech i počtu výukových hodin. U experimentálních skupin byla rozvíjena dovednost psaní metodou tvůrčího psaní, u kontrolních skupiny klasickými postupy.

Cílem projektu bylo zjistit, zda metoda tvůrčího psaní může pozitivně ovlivnit rozvoj řečové dovednosti psaní při osvojování češtiny jako cizího / druhého jazyka v oblasti lingvistické a diskursivní kompetence, či nemůže.

Vzhledem k počtu zkoumaných se projekt řadí mezi kvalitativní výzkumy. Kvantitativně však byla zpracována analýza chyb, a to jejich frekvence a typologie. Součástí analýzy byl pretest (vstupní test a písemná práce) a posttest (závěrečný test a písemná práce).

Ze závěrů projektu vyplývá, že respondenti z experimentálních skupin ve svých závěrečných pracích napsali průměrně více slov, aniž by se častěji opakovali, nebo v jejich použití více chybovali. U těchto skupin **tak lze konstatovat posun ve slovní zásobě** týkající se **zvýšení formulační jistoty při psaní**. Experiment tedy ukazuje, že **metoda tvůrčího psaní se kladně projevuje na lexikální kompetenci** (u jiných kompetencí tento výsledek nebyl prokázán) a to u mírně i středně pokročilých studentů češtiny jako cizího/druhého jazyka.

Sama autorka se v článku věnovaném tomuto výzkumu vyjadřuje takto: „*Co se týče porovnávaných metod/postupů, jako nejzásadnější rozdíl mezi nimi spatřujeme u psaní tvůrčího zaměření na procesualnost a obzvláště na fázi reflexe textu a diskuse o něm mezi studenty, dvojí psaní textu (první a finální verze) a hravé podněty. Podle výsledků analýzy indexu I(i) by bylo vhodné experiment opakovat po delší dobu nebo časový limit doplnit i limitem počtu slov esejí. Zadané téma bylo sice studentům blízké, protože čeština je předmětem jejich zájmu, přesto psaní o témž tématu i psaní téhož typu písemné práce mohlo ovlivnit počet i rozmanitost lexémů. Časový odstup mezi zadáním vstupní a závěrečné eseje činil totiž pouhých 11 týdnů a respondentům mohlo opakování tématu připadat nudné. Nicméně pro tento postup jsme se rozhodli pro zajištění srovnatelnosti podmínek na začátku i na konci experimentu. Z rozboru esejí plyne, že by bylo dobré získat i větší vzorek respondentů, což však v daném typu experimentu bylo nemožné. Skupiny jsou malé, mezi respondenty existují individuální rozdíly. (...) Rozdíly v rozsahu slovní zásoby mezi všemi skupinami jsou celkově podle Mistríkova vzorce I(i) zanedbatelné na počátku i na konci experimentu. (...) Sonda tak zatím přinesla nejednoznačné výsledky — nepotvrdilo se, že by metoda tvůrčího psaní měla srovnatelnou účinnost v rozvíjení slovní zásoby jako klasické postupy, ani se nevyvrátil opak“ (Stárková, 2017, s. 48–62).*

Další výzkum zaměřený na tvůrčí psaní při výuce cizího jazyka uskutečnila Bushra Alnoori, která je profesorkou na Baghdad University, College of Education, Ibn Rushed for human Sciences. Její výzkum „Developing a programme for teaching creative writing to primary school students“ se zaměřil na tvůrčí psaní ve výuce angličtiny u dětí, které ji mají jako druhý jazyk již od 1. třídy. Jako cíle pro svůj program zvolila autorka tyto: **Vyvinout program pro výuku popisu postavy pro žáky základních škol. Realizovat program na základní škole. Testovat efektivitu programu.**

Autorka pro svůj výzkum zvolila experimentální metodu a zaměřila se na popis, konkrétně pak na **sledování četnosti přídavných jmen v písemném projevu při popisu**. Toto použila jako měřítko při zjišťování, jak úspěšný bude její 8denní program na podporu správnějšího a bohatějšího psaného projevu.

Výzkumu se účastnilo 30 žáků. V prvním kole výzkumu byli účastníci požádáni, aby napsali dva popisy osoby – přesněji jednoho muže a jedné ženy. Následně byl detailně zaznamenán výskyt přídavných jmen, které autorka ještě následně rozdělila do kategorií – popis fyzického vzhledu a popis charakteru. Do tabulky zaznačila také počet správně a špatně zvolených přídavných jmen.

Následoval **8denní program, který obsahoval výuku, jak psát popis, jaká přídavná jména použít, kdy je použít a podobně**. K výuce byly využity názorné pomůcky.

Po tomto programu proběhlo druhé kolo testování. Žáci měli opět za úkol napsat 2 popisy. Znovu byly výsledky pečlivě vyhodnoceny a zapsány. Následná analýza odhalila, že díky 8dennímu programu se všem žákům výsledky velmi zlepšily.

V krátkých rozhovorech pak žáci přiznali, že jim velmi pomohly názorné ukázky a zajímavé a motivující aktivity, při nichž byli aktivní všichni žáci i sám učitel.

V závěru své práce autorka vyzdvihuje velký rozdíl v průměru skóre mezi prvním a druhým kolem testování. **Program se projevil jako účinný**. Autorka píše, že **studenti zůstali aktivní po celou dobu výuky**, jelikož zjistili, že je to zajímavé a poutavé. Aktivní zůstali také učitelé. Většina z nich uvedla, že musí hodně plánovat a připravovat se předem, aby mohli tento program realizovat. Avšak uznali, že se liší od běžných metod používaných ve třídách a vyjádřili názor, že díky úspěchu programu pocítili mimořádné uspokojení. Tudiž, ačkoli příprava programu znamenala pro vyučující práci navíc, tato práce byla odměněna úspěchem žáků a jejich radostí. Jak sama profesorka zmiňuje, psychologové doporučují tvůrčí psaní jako metodu k vyjádření emocí a pocitů, je tedy dobré v tomto žáky rozvíjet, aby se dokázali vyjádřit slovy a komunikace naše s nimi i jejich se světem byla pro všechny jednodušší.

Dále zde uvedu závěry studie Márie Stankové „Tvorivé písanie vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka“, která subjektivně hodnotí vliv tvůrčího psaní na studenty při výuce cizího jazyka a vyzdvihuje podobné hodnoty jako profesorka Alnoori ve výzkumu výše. V článku o jejím používání tvůrčího psaní při výuce zmiňuje konkrétní aktivity, které dělí do dvou kategorií: „Rozcvičenia“ a „Tvorivé cvičenia“. Na základě jejich opakovaného používání a pozorování studentů se vyjadřuje ke své zkušenosti s tvůrčím psaním. Stanková **označuje tvůrčí psaní za osvědčený postup při výuce slovenského jazyka jako jazyka cizího**. Vyzdvihuje především ty aspekty, které vedou k **zvýšení sebevědomí při používání jazyka**. Zmiňuje také rozměr **kulturní a umělecký**. Tvůrčí psaní dle ní přispívá k uvolněné atmosféře při práci a studenti tak mohou získat pocit svobody vlastní, autorské i v uvažování. Stanková považuje tvůrčí psaní za prostředek k **aktivnějšímu a přirozenějšímu cvičení a upevňování gramatických principů daného jazyka** (Stanková, 2018, s. 12–19).

Autorky Stárková a Alnoori ve svých výzkumech zvolily podobný způsob testování a sice porovnání prací se stejným zadáním před a po provedených kursech tvůrčího psaní. **Výsledky se shodují především v pozitivním vlivu na slovní zásobu respondentů, která se ve všech případech zlepšila.** Dále často zmiňují pozitivní zážitek, který byl respondentům motivací a přispěl k aktivizaci při výuce. Stanková se zabývala delší studií na více respondentech a sledovala jejich průběžné výsledky v různých oblastech jejich rozvoje. O rozvoji slovní zásoby se konkrétně nezmiňuje, spíše se vyjadřuje k působení tvůrčího psaní na studenty po stránce mentální jako je již zmíněný kulturní a umělecký rozměr a sebevědomější používání jazyka.

3.5.2 Tvůrčího psaní jako prostředek výuky mateřského jazyka

Ve světě je tvůrčí psaní mnohem prozkoumanější a užívanější než u nás, také tam probíhají rozsáhlejší výzkumy než v České republice, týkající se tvůrčího psaní.

Konkrétně je zde uveden výzkum, který zjišťovala Americká instituce pro průzkumy, a to, **zda je metoda The teachers college – reading and writting project study (dále jen TCRWP) účinnější než jiné postupy pro výuku anglického jazyka (pozn. jako jazyka mateřského).**

Pro analýzu si vybrali školy v New York City, New York, veřejné školy a školy ze čtyř okresů Greater Atlanta a Georgia. Analýzu prováděli na základě porovnávání dosaženého ELA ve 3. – 5. ročníku základních škol, které přijali metodu TCRWP a které ji naopak nepřijali.

Výzkum probíhal již od roku 2010 a jeho závěry byly zveřejněny v lednu 2021 (konec výzkumu byl narušen pandemií covid-19). Potýkali se s několika potížemi, tou největší pak zmenšení vzorku škol s výukou TCRWP, jelikož jim metoda nevyhovovala a oni od ní upustili. I tak jim zůstal poměrně reprezentativní vzorek, z něž mohl vyjít relevantní výsledek.

Celkové výsledky výzkumu naznačují, že zavedení TCRWP vede ke zlepšení až přibližně v druhém roce používání. Postupem času se pak zlepšení zvětšuje, **významný posun byl pozorován především po 5. až 7. roce zavedení metody.**

V závěru AIR vyjadřuje, že **metoda TCRWP je dle výzkumu úspěšná** a navrhuje další výzkum a sice prozkoumat faktory, které brání lepším výsledkům TCWRP v prvních dvou letech po zavedení, který by mohl vést i ke zjištění, proč výsledky v pozdějších letech stoupají ke zlepšení strměji. (AIR, 2021)

Metoda TCRWP je zaměřena nejen na psaní ale i čtení. Smysl tohoto propojení potvrzují výsledky výzkumu autorek Lydia Emak, Hanita Hanim Ismail z Malaysie, které uskutečnily výzkum v rámci Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Malaysia s názvem „Incorporating Reading in Writing Classes and Its Effects on ESL Learners' Writing“.

Výzkum se týkal zjišťování, zda **žákům při výuce angličtiny jako druhého jazyka (ESL) pomůže zlepšit úroveň psaní čtení anglického textu před samotným psaním. Tedy, zda čtení přímo ovlivní úroveň psaní.** Z výsledků výzkumu vyplynulo, že **navázáním psaní na předešlou činnost čtení pomohlo všem žákům vylepšit si hodnocení esejí.** Z rozhovorů pak získali konkrétní informace, jak čtení žákům pomohlo a sice, že **text žáky motivoval a pomohl jim lépe se vyjádřit.** Během psaní také moli využít slovíčka a opřít se o stavbu vět z textu. **Většina účastníků také souhlasila, že zapojení čtení mělo dopad na jejich psaní.**

Tato studie se zaměřila pouze na jeden aspekt, který ovlivňuje úroveň psaní. Proto doporučují další studie jiných aspektů. (Emak, 2021).

Na základě rozebíraných výzkumů můžeme říci, že **je prokázáno, že tvůrčí psaní pozitivně ovlivňuje žáka ve zlepšování používání a učení se jazyka a tím zlepšuje jeho komunikaci.** Jak krátkodobé, tak dlouhodobé výzkumy zaznamenaly pozitivní posun ve vědomostech a schopnostech žáků, a to i v porovnání s jinými metodami výuky. Ačkoli podle výzkumu AIR se zdá, že nejlepších výsledků dosáhli učitelé až po několika letech, i v krátkodobé studii Stárkové došlo k určitému výsledku, který ukazoval spíše na pozitivní vliv, ačkoli výsledky nebyly jednoznačné. Stejně tak, zdá se, nezáleží, zda tvůrčí psaní použijeme k výuce mateřského či cizího/druhého jazyka, metoda je účinná v obou případech. Studie se také shodují na pozitivním vlivu tvůrčího psaní na vnímání žáka, výuka je pro něj většinou zajímavá, tvůrčí psaní ho aktivizuje a motivuje. Poslední zmíněný výzkum navíc **podtrhuje smysluplnost propojení psaní se čtením.**

4 Shrnutí současného stavu zkoumaného problému

V poslední kapitole teoretické části se budeme podrobněji zabývat problematikou výzkumů na téma tvůrčí psaní. Cílem je zmapovat, do jaké míry se čeští odborníci zabývají právě tvůrčím psaním ve výuce, a zjistit, zda již byl realizován výzkum, kterému se věnujeme v empirické části, případně, jaké přinesl výsledky.

Výzkumy ohledně tvůrčího psaní jsme se už částečně zabývali v podkapitole 3.5 Tvůrčí psaní jako prostředek k výuce jazyka (výzkumy). Z textu je patrné, že výzkumy ohledně tvůrčího psaní prováděny jsou, ale zatím žádný z nich se nezaměřil na stejnou problematiku jako tato práce. **Všechny výzkumy se týkají primárně účinnosti tvůrčího psaní v procesu učení jazyka, případně jak tvůrčí psaní a hodina tvůrčího psaní působí na žáka či učitele.** Tato práce je však zaměřena směrem zcela jiným, a sice, v jaké míře učitelé 1. stupně ZŠ v České republice tvůrčí psaní ve výuce používají. Jelikož, jak je z teoretické části patrné, tvůrčí psaní má vliv na celou osobnost žáka a rozvíjí ho v mnoha směrech, proto by bylo přínosné jej ve výuce skutečně používat.

Výzkumy zmíněné v této práci jsou jak zahraniční, tak české. Přičemž se pohybujeme v různých typech výzkumu. Kvantitativní i kvalitativní, krátkodobé i dlouhodobé, s dětmi i dospělými.

Ve světě je tvůrčí psaní mnohem prozkoumanější a užívanější než u nás, také tam probíhají rozsáhlejší výzkumy než v České republice, týkající se tvůrčího psaní.

V České republice realizovala výzkum **Zuzana Hájičková** (později **Stárková**) (2016) s podporou Grantovy agentury Univerzity Karlovy v Praze.

Ze zahraničních pak byly pro účely této práce vybrány výzkumy od Alnoori Bushra, která je profesorkou na Baghdad University, College of Education, Ibn Rushed for human Sciences, slovenské autorky Márie Stankové (2018), z Americké instituce pro průzkumy (AIR), od Lydie Emak, Hanity Hanim Ismail z Malajsie, které uskutečnily výzkum v rámci Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Malaysia.

Výsledky zmíněných výzkumů poukázaly na některé pozitivní aspekty, které tvůrčí psaní pro žáky přináší. Proto na ně tato práce svým způsobem naváže, aby zjistila, zda je přínos tvůrčího psaní učiteli využíván a v případě že ne, proč tomu tak je.

V oblasti tvůrčího psaní obecně je Česká republika znatelně pozadu od některých zahraničních států a zřejmě i proto zde nejsou prováděny výzkumy na toto téma. Proto se v empirické části pokusíme o zviditelnění potřeby více se ponořit do tématu tvůrčího psaní u nás a získání informací, proč se tvůrčímu psaní u nás nedaří více rozvinout a dostat do popředí.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda zapojují učitelé tvůrčí psaní do své výuky a v případě že ne, z jakého důvodu.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Jako dílčí cíle jsme stanovili následující:

1. Zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé) znají pojem „tvůrčí psaní“.
2. Zjistit, zda učitelé používají při své výuce tvůrčí psaní (tak, jak je tvůrčí psaní definováno u dané otázky).
3. Zjistit, zda některé skupiny učitelů inklinují k rozhodnutí zařadit tvůrčí psaní do výuky více či méně než jiné.
4. Zjistit, proč učitelé používají tvůrčí psaní ve své výuce.
5. Zjistit, z jakých důvodů se učitelé rozhodli poprvé pro zařazení tvůrčího psaní.
6. Zjistit, jak často zařazují učitelé tvůrčí psaní do výuky.
7. Zjistit, do kterých vyučovacích předmětů učitelé tvůrčí psaní zařazují.
8. Zjistit, ve kterých vyučovacích předmětech učitelé tvůrčí psaní používají nejčastěji.
9. Zjistit, zda učitelé zařazují v rámci výuky dílny psaní a čtení, případně vedou zájmový kroužek zaměřený na psaní či čtení.
10. Zjistit, čeho chtějí učitelé primárně docílit pomocí tvůrčího psaní.
11. Zjistit, zda by učitelé doporučili tvůrčí psaní i jiným učitelům na prvním stupni ZŠ.
12. Zjistit, ve kterém ročníku je dle učitelů vhodné začít s výukou tvůrčího psaní.
13. Zjistit, které formy hodnocení používají učitelé při tvůrčím psaní.
14. Zjistit, zda žáci reagují na tvůrčí psaní pozitivně.
15. Zjistit, odkud učitelé nejčastěji čerpají inspiraci a ze kterých zdrojů.
16. Zjistit, zda učitelé vnímají množství materiálů k tvůrčímu psaní na trhu jako dostatečné.
17. Zjistit, proč někteří učitelé nepoužívají tvůrčí psaní ve své výuce.
18. Zjistit proč někteří učitelé tvůrčí psaní ještě nevyzkoušeli.

5.2 Výzkumné otázky

Před samotným zkoumáním zvoleného problému, jsme si stanovili následující výzkumné otázky, které povedou k naplnění dílčích cílů empirické části této práce.

VO1: Znájí učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé) pojem tvůrčí psaní?

VO2: Používají učitelé tvůrčí psaní a inklinuje některá skupina (dle různých determinant) k tvůrčímu psaní více než druhá?

VO3: Z jakých důvodů, ve kterých předmětech a jak často používají učitelé tvůrčí psaní nejvíce?

VO4: Zařazují učitelé v rámci výuky dílny psaní a čtení, případně vedou zájmový kroužek zaměřený na psaní či čtení?

VO5: Ve kterém ročníku je dle učitelů nejvhodnější začít s tvůrčím psaním?

VO6: Jaké formy hodnocení tvůrčího psaní učitelé používají?

VO7: Považují učitelé nabídku teoretických publikací, pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity pro výuku tvůrčího psaní jako dostatečnou?

VO8: Proč někteří učitelé tvůrčí psaní nepoužívají případně jej ani nevyzkoušeli ve své výuce?

5.3 Stanovení předpokladů

Na základě studia odborné literatury a dílčích cílů jsme si stanovili následující předpoklady.

Předpoklad č. 1: Více než 50 % učitelů zná tvůrčí psaní.

Předpoklad č. 2: Více než 75 % učitelů tvůrčí psaní ve své výuce nepoužívá.

Předpoklad č. 3: Nejvíce učitelů, kteří používají tvůrčí psaní ve výuce, patří do skupiny těch, kteří vystudovali Učitelství pro 1. stupeň a do skupiny učitelů kteří mají do 30 let praxe.

Předpoklad č. 4: Nad 75 % učitelů používá tvůrčí psaní hlavně kvůli rozvoji fantazie a komunikace.

Předpoklad č. 5: Nejčastěji se učitelé rozhodli pro použití tvůrčího psaní ve výuce při profesní přípravě na VŠ nebo díky dobré zkušenosti kolegyně.

Předpoklad č. 6: Učitelé, kteří používají tvůrčí psaní, jej zařazují do výuky 1x za měsíc a méně.

Předpoklad č. 7: Učitelé dokáží zařadit tvůrčí psaní do předmětů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Člověk a jeho svět, Pracovní činnosti a Výtvarná výchova.

Předpoklad č. 8: Nejčastěji zařazují učitelé tvůrčí psaní v předmětu Český jazyk a literatura a Člověk a jeho svět.

Předpoklad č. 9: Méně než 20 % učitelů zařazuje dílny čtení nebo/a psaní, častěji zařazují dílny čtení. Kroužky psaní nebo čtení zařazuje méně než 10 % učitelů.

Předpoklad č. 10: Nad 80 % učitelů, kteří tvůrčí psaní používají, by jej doporučila i ostatním učitelům.

Předpoklad č. 11: Dle učitelů je nejvhodnější začít s tvůrčím psaním v 1. ročníku.

Předpoklad č. 12: Nejčastěji používají učitelé slovní hodnocení tvůrčího psaní.

Předpoklad č. 13: Nad 75 % žáků reaguje na tvůrčí psaní pozitivně či spíše pozitivně.

Předpoklad č. 14: Nejčastěji učitelé čerpají z českých zdrojů a používají převážně internetové zdroje.

Předpoklad č. 15: Učitelé považují nabídku materiálů k tvůrčímu psaní jako nedostatečnou.

Předpoklad č. 16: Učitelé nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce, jelikož mají nedostatek času a nedostatek materiálů a inspirace.

Předpoklad č. 17: Učitelé nevyzkoušeli tvůrčí psaní ve výuce, protože nemají dostatek materiálů a inspirace, sami neumí tvořivě psát, myslí si, že by dětem nešlo a mají na něj ve výuce málo času.

6 Metodika výzkumného šetření

6.1 Výzkumná metoda

Náš výzkum je kvantitativní, z tohoto důvodu jsme zvolili jako nástroj k zjišťování odpovědí na stanovené otázky námi vytvořený nestandardizovaný dotazník. Dotazník představuje dle Chrásky (2016, s. 159) „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

Tento nástroj jsme vybrali, neboť je výhodný jak z ekonomické, tak časové stránky. Jeho prostřednictvím jsme mohli získat větší množství dat v poměrně krátkém časovém intervalu.

Současně jsme se přiklonili k elektronické verzi dotazníku, a to z několika důvodů. Rychlost a množství sesbíraných dat se tímto způsobem zvýšily. Doufali jsme ve větší různorodost respondentů, a to jak po stránce místa působení, typu školy, délky praxe i profesní přípravy. Online verze by navíc měla být pro uživatele příjemnější, jelikož vyplňování je rychlejší, odpověď anonymní a doba vyplnění časově neurčitá a neomezená, tedy respondenti mohli dotazník vyplnit dle svých časových možností a preferencí, čímž doufáme se jejich odpovědi stávají upřímnější, promyšlenější a otevřenější. V neposlední řadě je dotazník ekologičtější. Další výhodou online dotazníku je rychlejší vyhodnocování.

Dotazník obsahuje 35 výzkumných položek, avšak respondent odpovídá jen na určité baterie položek na základě jeho odpovědí na některé z tzv. filtračních položek (Chrátka 2016, s. 160), které slouží k diferenciaci či eliminaci konkrétních skupin respondentů. Většina položek je uzavřená (respondent vybírá z nabídky odpovědí jednu nebo více možností) nebo polouzavřená (k vybraným nabízeným možnostem lze dopsat vlastní odpověď do kolonky „jiné“). Sedm otázek je otevřených.

Uzavřené a polouzavřené položky můžeme dle Chrátky (2016, s. 161) dělit na výběrové, výčtové a stupnicové. Výběrová položka je taková, u níž respondent může vybrat pouze jednu odpověď ze všech nabízených – nabízené odpovědi by měli být vyčerpávající, ale ne příliš početné. V našem dotazníku se vyskytuje 18 takových položek. 8 položek je výčtových, tedy s možností výběru více možností a vždy s možností „jiné“, kam může respondent vypsát vlastní odpověď. Stupnicové položky se v dotazníku neobjevují.

Výzkumné otázky dotazníku jsou rozděleny do 4 baterií. Obecné otázky se zabývají osobností respondenta, jeho délkou praxe, profesní přípravou, pohlavím apod. Baterie Tvůrčí psaní řeší, zda respondenti pojem tvůrčí psaní znají a zda tvůrčí psaní používají ve výuce. Na základě odpovědi, zda respondenti tvůrčí psaní ve výuce používají se dotazník dělí na dvě

další baterie. První je pro respondenty, kteří tvůrčí psaní ve výuce používají (Ano, používám ve své výuce tvůrčí psaní.) Zde se zaměřujeme na jejich zkušenosti s tvůrčím psaním. Druhá baterie je pro respondenty, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají (Ne, ve své výuce tvůrčí psaní nepoužívám.). Tentokrát jsou otázky směřovány ke zjištění důvodů, proč respondenti tvůrčí psaní již nepoužívají nebo vůbec nepoužívají.

6.2 Charakteristika respondentů

Výzkumným vzorkem našeho šetření byli učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé). Místo působení učitelů nebylo zjišťováno, jelikož toto kritérium nebylo pro výzkum relevantní. Avšak dle některých získaných kontaktů z dotazníku a také na základě online formy dotazníku sdíleného přes sociální sítě můžeme předpokládat, že učitelé byli z různých škol jak místem, tak typem. Snahou bylo získat co největší počet různorodých respondentů.

6.3 Průběh šetření

Dotazník byl rozeslán ve dvou časových obdobích vždy do jiných skupin na sociálních sítích. První rozeslání proběhlo na konci listopadu, přičemž se vrátilo 71 validních odpovědí. V lednu jsme pak dotazník rozeslali podruhé, tehdy došlo k získání zbývajících 99 validních odpovědí. celkově jsme tedy získali nazpět 170 zodpovězených dotazníků k analýze.

7 Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření

Na následujících stranách jsme rozpracovali jednotlivé položky dotazníku a interpretovali získané výsledky. Současně text obsahuje i srovnání některých položek a jejich vzájemný možný vliv.

Chtěli bychom upozornit, že použijeme-li v textu výraz *učitelé*, bude tím myšleno učitelé 1. stupně ZŠ, jež jsou výzkumným vzorkem tohoto výzkumu.

Počet n označuje celou skupinu 170 respondentů. Počet n_1 označuje skupinu respondentů, kteří tvůrčí psaní ve výuce používají, tedy 139 respondentů. Počet n_2 označuje počet respondentů, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají, tedy 31 respondentů. Skupina n_2 se dále dělí na skupinu respondentů, kteří tvůrčí psaní vyzkoušeli alespoň jednou – n_3 (9 respondentů) a skupinu respondentů, kteří tvůrčí psaní ve vyučování nepoužili ani jednou – n_4 (22 respondentů).

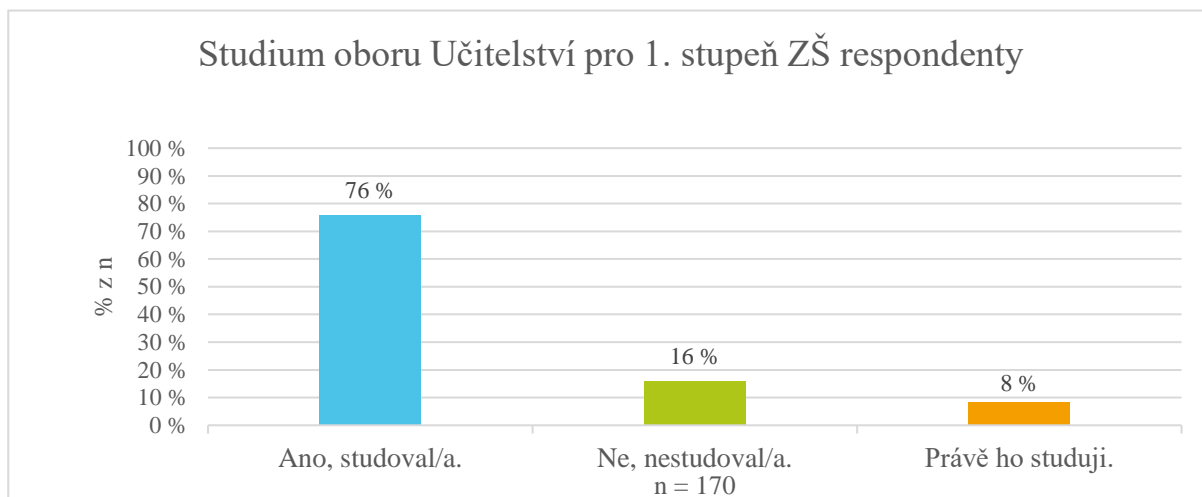
Pokud byla u otázky možnost výběru více odpovědí, výsledek v procentech byl počítán vzhledem k počtu respondentů nikoli celkových zvolených možností. Na zvolené kombinace nebyl brán zřetel, jelikož respondenti neřadili možnosti podle důležitosti, proto jsou odpovědi pojímány stejnou vahou. Zřetel byl brán pouze na počet respondentů dané skupiny.

7.1 Vyhodnocení obecných otázek

Položka č. 1: Učíte na 1. stupni ZŠ?

Tato otázka sloužila k získání správného vzorku respondentů, tedy učitelů 1. stupně ZŠ. Ostatní odpovědi byly mazány. **Dále tedy pracujeme pouze se 170 respondenty, kteří na první položku odpověděli kladně.**

Položka č. 2: Studoval/a jste obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

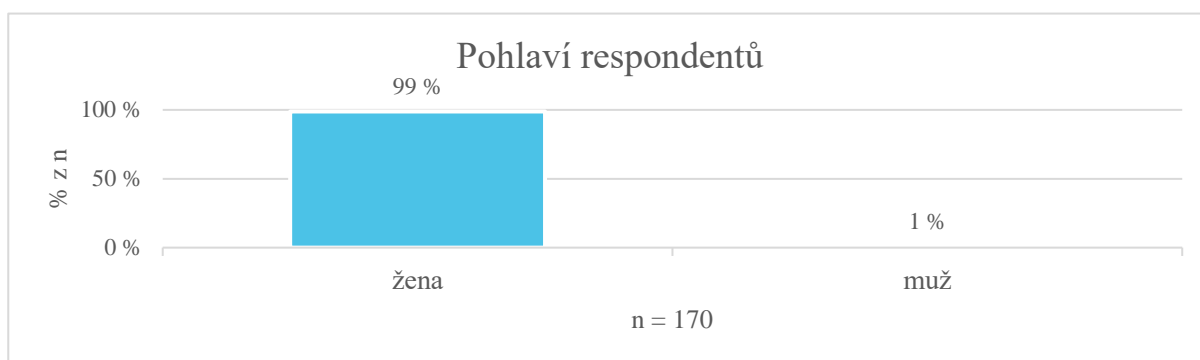


Graf 1 Studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ respondenty

Položka č. 2 zjišťovala, zda respondenti (učitelé 1. stupně ZŠ) vystudovali obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Otázka byla zařazena z důvodu zjištění, zda mají respondenti odpovídající vzdělání, a tudíž je u nich možné předpokládat, že by se s tvůrčím psaním mohli seznámit již při přípravě na povolání učitele.

Nejvíce respondentů (sedmdesát šest procent) má obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vystudovaný a osm procent tento obor studuje. Překvapivý výsledek je šestnáct procent prvostupňových učitelů, kteří obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vystudovaný nemají a ani jej nestudují. V některých následujících položkách bude tento aspekt použit ke srovnání odpovědí. Z výsledků se dá předpokládat, že 76 % respondentů by mělo mít možnost setkat se s tvůrčím psaním již při studiu. Dále se tomuto věnujeme v položce č. 9.

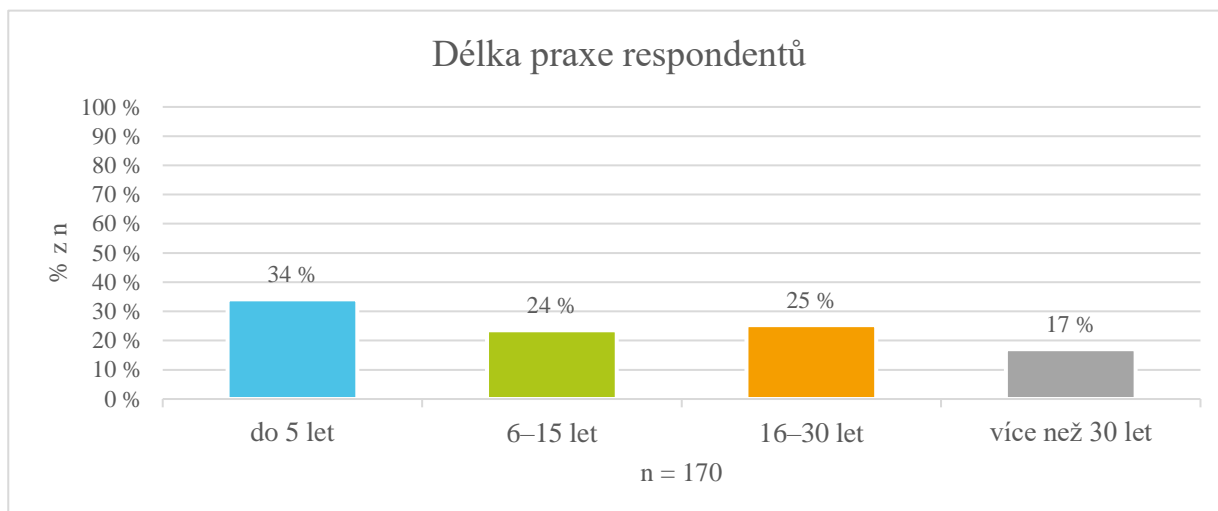
Položka č. 3: Pohlaví respondentů



Graf 2 Pohlaví respondentů

Třetí položka nepřinesla překvapivý výsledek. **Dotazník vyplnilo pouze jedno procento učitelů – mužů, ostatními respondentkami byly učitelky – ženy.** Z tohoto důvodu nebude při analýze dalších položek zkoumán rozdíl v odpovědích v závislosti na pohlaví.

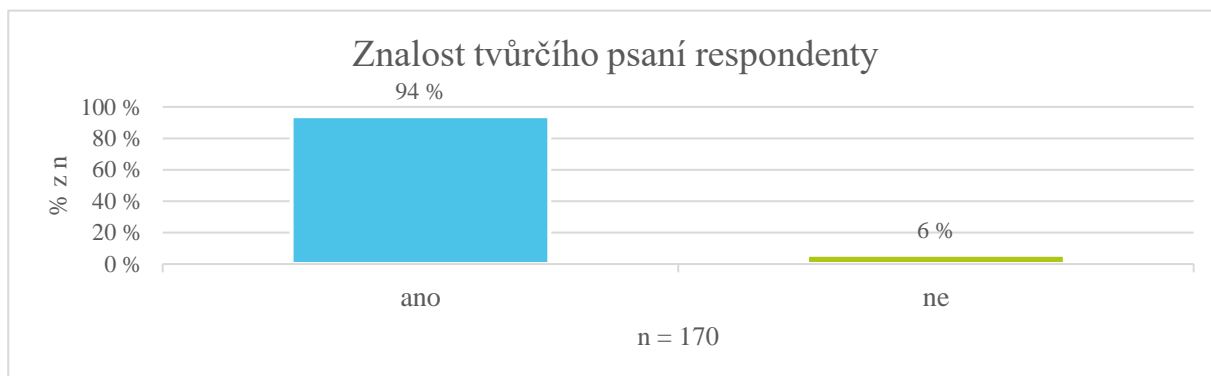
Položka č. 4: Kolik let již učíte celkem na 1. stupni ZŠ?



Graf 3 Délka praxe respondentů

Mezi respondenty převažují učitelé s praxí do 5 let. Ostatní kategorie jsou však poměrně rovnoměrně zastoupeny. Nejméně respondentů má 30 let praxe a více. Tento aspekt bude použit k porovnání odpovědí u některých dalších položek.

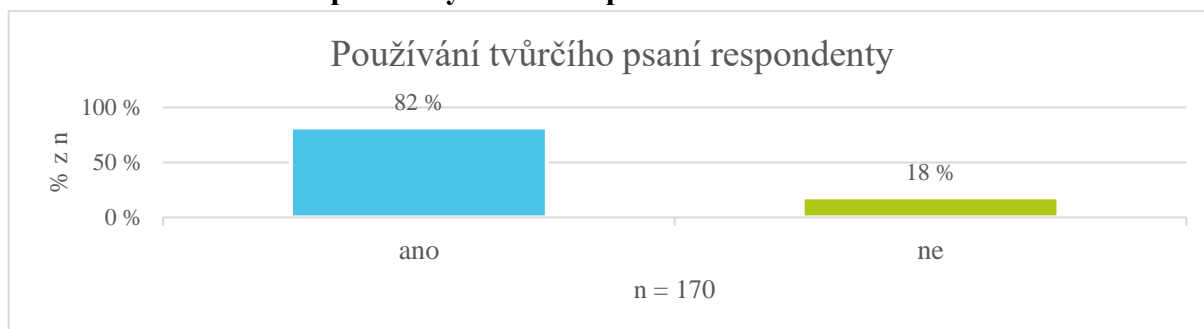
Položka č. 5: Znáte pojem „tvůrčí psaní“?



Graf 4 Znalost tvůrčího psaní respondenty

Položka č. 5 zjišťuje, zda respondenti vůbec znají termín, kterého se výzkum týká. Z výsledků vyplývá, že **devadesát čtyři procent je s pojmem tvůrčí psaní seznámeno.**

Položka č. 6: Používáte při své výuce tvůrčí psaní?

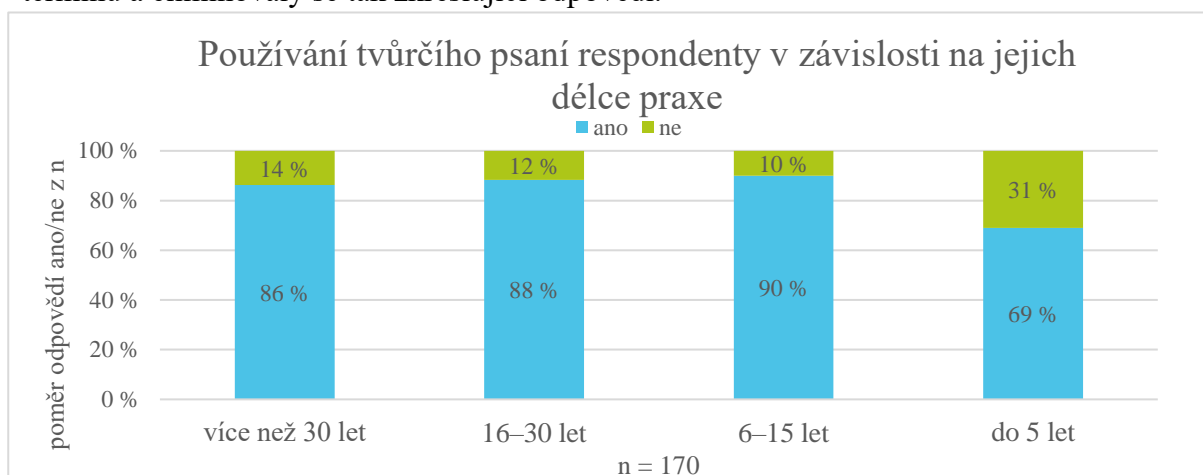


Graf 5 Používání tvůrčího psaní respondenty

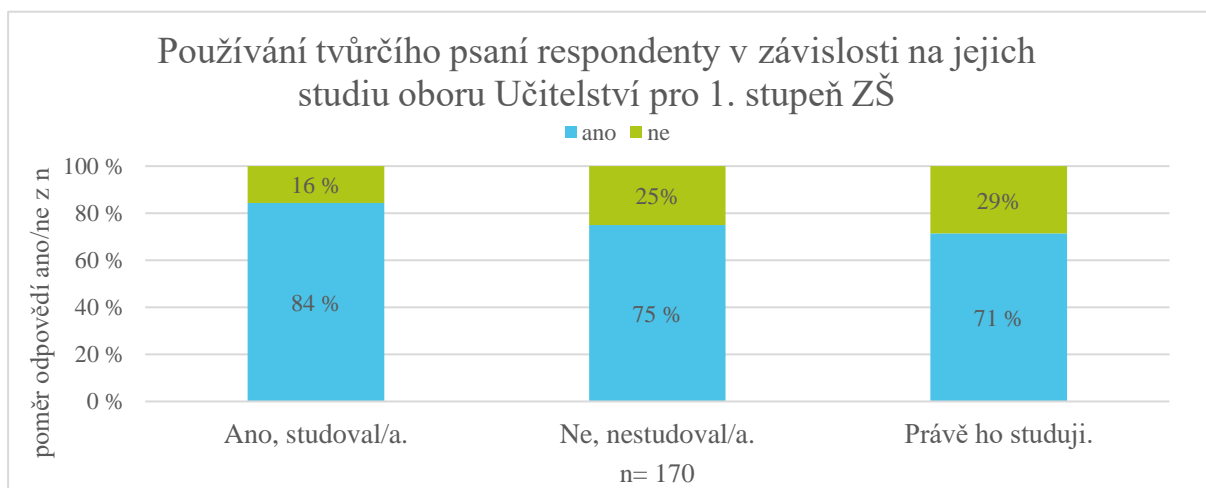
Tato položka byla tou rozhodující, rozdělila respondenty na ty, kteří tvůrčí psaní používají a respondenty, kteří tvůrčí psaní nepoužívají. Každá skupina pak dostala odlišnou sadu otázek.

Dle výsledků vyplnilo dotazník 82 % respondentů, kteří tvůrčí psaní používají a pouhých 18 % respondentů, kteří tvůrčí psaní nepoužívají.

K položce patřila také krátká charakteristika pojmu „tvůrčí psaní“, aby nedošlo k záměně termínů a eliminovaly se tak zkreslující odpovědi.



Graf 6 Používání tvůrčího psaní respondenty v závislosti na délce praxe



Graf 7 Používání tvůrčího psaní respondenty v závislosti na jejich studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Při porovnání odpovědí ano/ne na položku č. 6 vzhledem k některým aspektům jsme zjistili, že **tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají spíše učitelé s praxí do 5 let**. V grafu 6 lze vidět poměr respondentů používajících a nepoužívajících tvůrčí psaní (na celkový počet respondentů v jednotlivých skupinách nebyl brán zřetel, aby mohlo dojít ke vzájemnému porovnání).

Stejně tak jsme postupovali v případě porovnání vlivu délky studia na používání tvůrčího psaní ve výuce (graf 7). Zde není patrný velký rozdíl v jednotlivých skupinách, **nejvíce však používají tvůrčí psaní respondenti ze skupiny, která vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**.

7.2 Vyhodnocení odpovědí respondentů, kteří používají tvůrčí psaní ve výuce

Položka č. 7: Proč používáte tvůrčí psaní ve své výuce? Stručně.

Důvody používání tvůrčího psaní ve výuce respondenty	% počet hlasů z n₁
MYŠLENÍ: Rozvíjí myšlení, schopnost vyjadřování myšlenek a pocitů, nápadů, názorů. Nutí k přemýšlení. Umožňuje vyjádření sama sebe, svobodný projev. Rozvíjí kritické myšlení i schopnost argumentace.	55 %
KOMUNIKACE: Rozvoj komunikace mluvené i psané – rozvoj slovní zásoby, procvičování jazyka, využití ho v praxi, pisatelské dovednosti, vlastní texty (strukturované i spontánní texty).	54 %
FANTAZIE: Rozvíjí fantazii a tvořivost a podporuje originalitu.	53 %
ZÁBAVA: Slouží jako motivace i zpestření výuky, baví děti i učitele.	18 %
MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY: Umožňuje propojení s různým učivem a předměty.	12 %
TŘÍDNÍ KLIMA: Umožňuje a rozvíjí komunikaci mezi spolužáky – vzájemné ocenění, doporučení, inspirace, naslouchání, dávání zpětné vazby, prezentace prací.	11 %
PROSTŘEDEK POZNÁVÁNÍ: Učitel se může dozvědět něco o nich samotných, jejich myšlenkách, ale i rodinném zázemí, pochopit jejich psychomotorický vývoj.	6 %
CELKOVÝ ROZVOJ: Slouží k celkovému rozvoji žáka.	4 %
PSYCHIKA ŽÁKA: Působí na psychiku žáka. Slouží ke zlepšení sebekognání, sebedvědomí, sebevědomí. Přináší radost z úspěchu, radost ze psaní. Slouží jako prevence patologických jevů.	4 %
PSANÍ PRO ŽIVOT: Slouží k přijetí psaní jako běžné součásti života. Slouží ke ztrátě strachu ze psaní a získání vztahu k jazyku.	4 %
RELAX: Slouží k odreagování a uvolnění.	3 %
INDIVIDUALIZACE: Umožňuje individualizaci – každý může psát dle svých možností.	2 %
ČTENÁŘSTVÍ: Rozvíjí čtenářskou gramotnost.	1 %
PRÁCE S CHYBOU: Umožňuje práci s chybou.	1 %

PRÁCE PRO RYCHLÍKY: Slouží jako aktivita navíc, jako práce pro "rychlíky".	1 %
ŠKOLENÍ: Metoda zaujala respondenta na školení.	1 %

Tabulka 1 Důvody používání tvůrčího psaní ve výuce respondenty ($n_1 = 139$)

Položka č. 7 je otevřená otázka. Ačkoli je podobná položce č. 8 „Čeho chcete u žáků primárně docílit pomocí tvůrčího psaní?“, byla zde položka č. 7 zařazena z důvodu získání širší škály odpovědí, než je v nabídce položky č. 8. Položka č. 8 nabízí konkrétní možnosti odpovědi převzaté z literatury Z. Fišera (2001, 2005).

Jednotlivé odpovědi na položku č. 7 jsme rozdělili do kategorií dle obsahu a sečetli počet zvolení těchto odpovědí. Procentuální výsledek je vypočten v závislosti na skupině respondentů n_1 , tedy těch, kteří tvůrčí psaní používají.

Více než 50 % respondentů odpovědělo, že používá tvůrčí psaní ve výuce pro:

- ✓ rozvoj **MYŠLENÍ**: Rozvíjí myšlení, schopnost **vyjadřování** myšlenek a pocitů, nápadů, názorů. Nutí k přemýšlení. Umožňuje vyjádření sama sebe, svobodný projev. Rozvíjí **kritické myšlení** i schopnost argumentace.
- ✓ rozvoj **KOMUNIKACE**: Rozvoj komunikace **mluvené i psané** – rozvoj slovní zásoby, procvičování jazyka, využití ho v praxi, pisatelské dovednosti, vlastní texty (strukturované i spontánní texty).
- ✓ rozvoj **FANTAZIE**: Rozvíjí fantazii a **tvůrčivost** a podporuje originalitu.

Mezi 10–20 % respondentů se vyjádřilo, že používají tvůrčí psaní ve výuce:

- ✓ protože je to **ZÁBAVA**: Slouží jako motivace i zpestření výuky, baví děti i učitele.
- ✓ aby upevnil **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY**: Umožňuje propojení s různým učivem a předměty.
- ✓ aby zlepšili **TŘÍDNÍ KLIMA**: Umožňuje a rozvíjí **komunikaci mezi spolužáky** – vzájemné ocenění, doporučení, inspirace, naslouchání, dávání zpětné vazby, prezentace prací.

Další možnosti se objevovali ve 4–10 % odpovědí. Respondenti používají tvůrčí psaní ve výuce:

- ✓ jako **PROSTŘEDEK POZNÁVÁNÍ** žáka: Učitel se může dozvědět něco o nich samotných, jejich myšlenkách, ale i rodinném zázemí, pochopit jejich psychomotorický vývoj.
- ✓ pro **CELKOVÝ ROZVOJ** žáka: Slouží k celkovému rozvoji žáka.

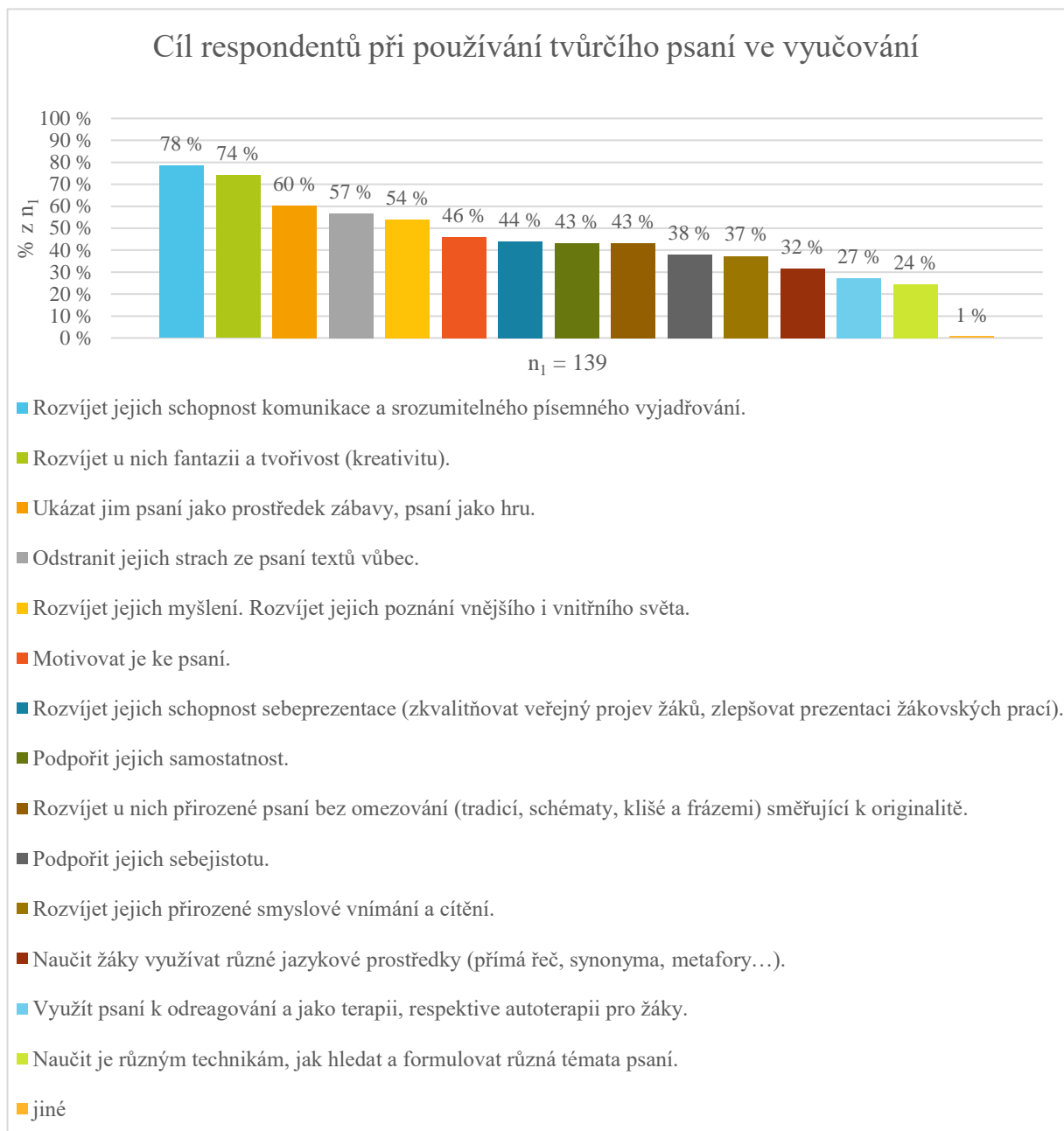
- ✓ protože je pozitivně ovlivňována PSYCHIKA ŽÁKA: Působí na psychiku žáka. Slouží ke zlepšení sebepoznání, sebepřijetí, sebevědomí. Přináší radost z úspěchu, radost ze psaní. Slouží jako prevence patologických jevů.
- ✓ protože ukazuje PSANÍ jako pomůcku PRO ŽIVOT: Slouží k přijetí psaní jako běžné součásti života. Slouží ke ztrátě strachu ze psaní a získání vztahu k jazyku.

Méně než 3 % respondentů uvedla, že používají tvůrčí psaní ve výuce:

- ✓ jako RELAX: Slouží k odreagování a uvolnění.
- ✓ pro umožnění INDIVIDUALIZACE: Umožňuje individualizaci – každý může psát dle svých možností.
- ✓ pro rozvoj ČTENÁŘSTVÍ: Rozvíjí čtenářskou gramotnost.
- ✓ protože je umožněna přirozená PRÁCE S CHYBOU: Umožňuje práci s chybou.
- ✓ které slouží jako PRÁCE PRO RYCHLÍKY: Slouží jako aktivita navíc, jako práce pro "rychlíky".
- ✓ jelikož je tato metoda zaujala na ŠKOLENÍ.

Srovnání s odpověďmi na položku č. 8 viz níže u položky č. 8.

Položka č. 8: Čeho chcete u žáků primárně docílit pomocí tvůrčího psaní?



Graf 8 Cíl respondentů při používání tvůrčího psaní ve vyučování

V této položce jsme se zaměřili na přínos tvůrčího psaní pro žáka. Možnosti jsou převzaty z literatury Z. Fišera (2001, s. 19 a 2005) a upraveny pro účely výzkumu a větší srozumitelnost. Respondenti měli možnost vybrat neomezený počet odpovědí.

Že se nejčastější odpovědí staly možnosti „**Rozvíjet jejich schopnost komunikace a písemného vyjadřování,**“ a „**Rozvíjet u nich fantazii a tvořivost (kreativitu),**“ není překvapivé, avšak překvapivé je, že dané možnosti nezískali ani 80 %.

Výsledek mezi 60 % a 50 % mají možnosti: **Ukázat jim psaní jako prostředek zábavy, psaní jako hru. Odstranit jejich strach ze psaní textů vůbec. Rozvíjet jejich myšlení a rozvíjet jejich poznání vnějšího i vnitřního světa.**

Skupina mezi 50 % a 40 % se sestává z možností: Motivovat je ke psaní. Rozvíjet jejich schopnost sebe prezentace (zkvalitňovat veřejný projev žáků, zlepšovat prezentaci žákovských prací před dalšími lidmi). Podpořit jejich samostatnost. Rozvíjet u nich přirozené psaní bez omezování (tradicí, schématy, klišé a frázemi) směřující k originalitě.

40 % až 30 % dostaly možnosti: Podpořit jejich sebejistotu. Rozvíjet jejich přirozené smyslové vnímání a cítění. Naučit žáky používat různé jazykové prostředky (přímá řeč, synonyma, metafora...).

Zbývající možnosti měly výsledné skóre pod 30 %, patří mezi ně možnosti: Použít psaní k odreagování a jako terapii, respektive autoterapii pro žáky. Naučit je různým technikám, jak hledat a formulovat různá témata psaní. Jiné.

Pro srovnání, v položce č. 7 jsme zjistili, že respondenti ve volné odpovědi nejčastěji odpověděli, že používají tvůrčí psaní pro: rozvoj **myšlení**; rozvoj **komunikace mluvené i psané**; rozvoj **fantazie a tvořivosti** (kreativity); **zábavu**; upevnění **mezipředmětových vztahů**; zlepšení **třídního klimatu**. Většina těchto zmíněných kategorií možností získala v položce č. 8 více než 50 % hlasů. Pouze kategorie odpovědí „upevnění mezipředmětových vztahů“ a „zlepšení třídního klimatu“ se v položce č. 8 neobjevují. Naopak možnost „**Odstranit jejich strach ze psaní textů vůbec**“ se vyskytla ve výsledcích položky č. 7 v méně než 5 %.

Nejvíce se tedy respondenti shodli v odpovědích, že používají tvůrčí psaní pro rozvoj **fantazie a tvořivosti** (kreativity); rozvoj **myšlení**; rozvoj **komunikace mluvené i psané** a tvůrčí psaní jako prostředek **zábavy**.

Položka č. 9: Proč jste se poprvé rozhodl/a pro zařazení tvůrčího psaní do výuky?



Graf 9 Prvotní důvody pro vyzkoušení tvůrčího psaní ve výuce respondentů

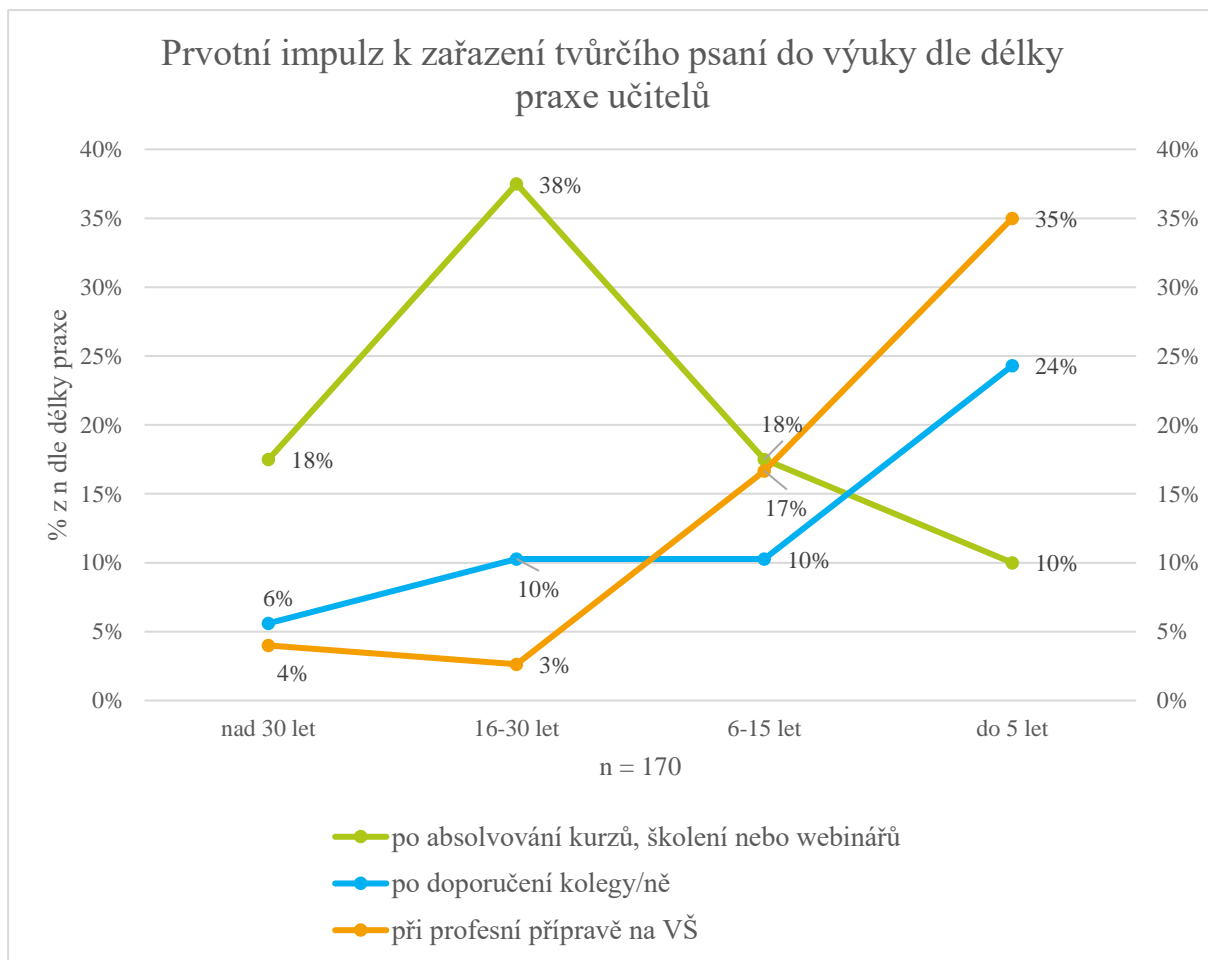
Položka č. 9 zjišťuje, jaký byl prvotní impulz respondentů zařadit tvůrčí psaní do výuky. Graf ukazuje, kolik procent ze všech respondentů, kteří na položku č. 6 odpověděli „ano – používám tvůrčí psaní“ (139 respondentů), zvolilo danou odpověď.

Nejvíce respondentů (29 %) zařadilo do výuky tvůrčí psaní na základě doporučení kolegy/ně (osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí). 27 % respondentů volilo tvůrčí psaní na základě absolvovaných kurzů, školení nebo webinářů. Těsně pod 20 % pak byly možnosti „po studiu odborné knihy, článku, výzkumu“, „při profesní přípravě na vysoké škole“, „po shlédnutí výuky jiného učitele s tvůrčím psaním (osobně, online)“ a „jiné“. V odpovědích „jiné“ se často opakovala možnost „intuitivně“ proto jsme ji uvedli v grafu 9 samostatně a získala 9 % ze všech odpovědí.

Graf 9 tedy vyjadřuje, že **nejúčinněji lze tvůrčí psaní mezi učiteli rozšířit pomocí sdílení dobré praxe mezi učiteli (osobně nebo přes sociální sítě) nebo prostřednictvím seminářů, kurzů či webinářů.**

V položce č. 2 jsme zjistili, že 76 % (128) respondentů studovalo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Při analýze jejich odpovědí na položku č. 6 jsme zjistili, že 16 % z nich tvůrčí psaní vůbec nepoužívá, ostatní (84 %) ano (viz graf 7).

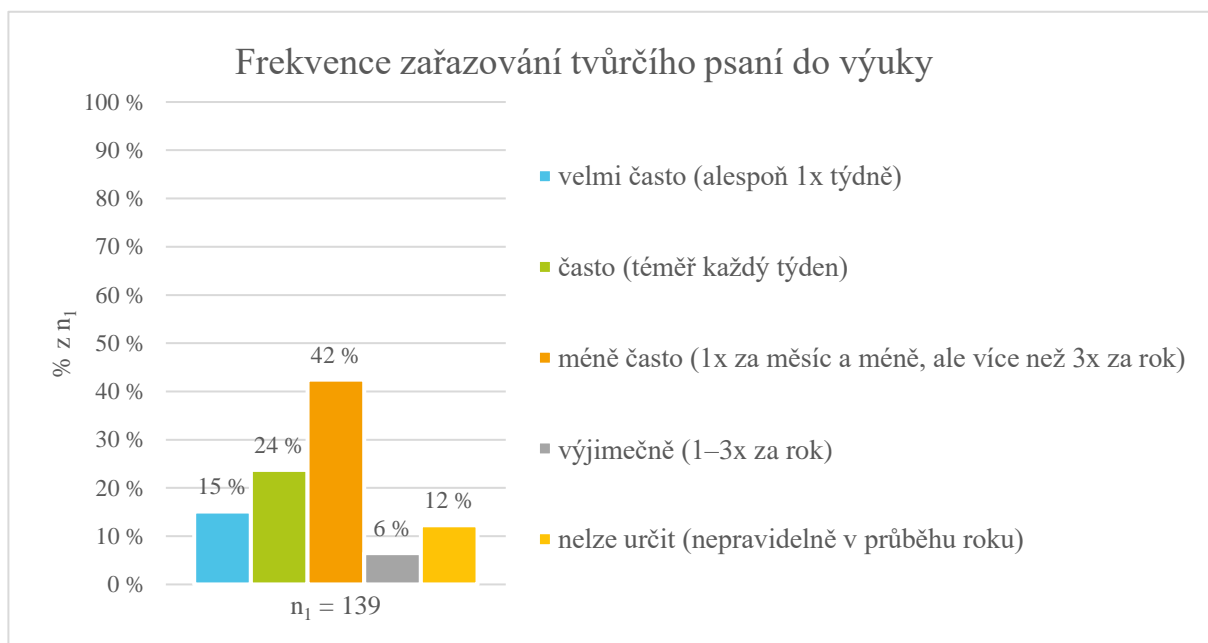
Z respondentů, kteří studovali Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a tvůrčí psaní používají se jich pouze 16 % rozhodlo zařadit tvůrčí psaní do výuky na základě profesní přípravy na VŠ. Nejvíce respondentů ze skupiny (30 %) zařadilo tvůrčí psaní na základě absolvování kurzu, školení nebo webináře. Výsledky naznačují, že je možné, že se tvůrčímu psaní na vysokých školách nedává velký prostor, nebo studenty (budoucí učitele) způsob prezentace metody nezaujme. Ovšem toto nemůžeme ani potvrdit ani vyvrátit, může se však jednat o jednu z příčin, proč někteří učitelé tvůrčí psaní nepoužívají nebo tvůrčí psaní vůbec neznají.



Graf 10 Prvotní impulz k zařazení tvůrčího psaní do výuky dle délky praxe respondentů

Ačkoli z respondentů **do 5 let praxe je to 35 %, kteří zvolili možnost, že tvůrčí psaní používají a současně jejich prvním impulsem bylo studium na VŠ.** Je tedy možné, že se tvůrčí psaní na vysoké školy teprve dostává. Jelikož u učitelek s 6–15 lety praxe je tento výsledek pouhých 17 % a u respondentů s praxí 16–30 let dokonce pouhá 3 %. Stejně tak stoupá, i když mírněji, možnost „po doporučení kolegy/ně“ v závislosti na délce praxe. Možnost „po absolvování kurzů, školení nebo webinářů“ je nejvíce zastoupena mezi respondenty s praxí 16–30 let.

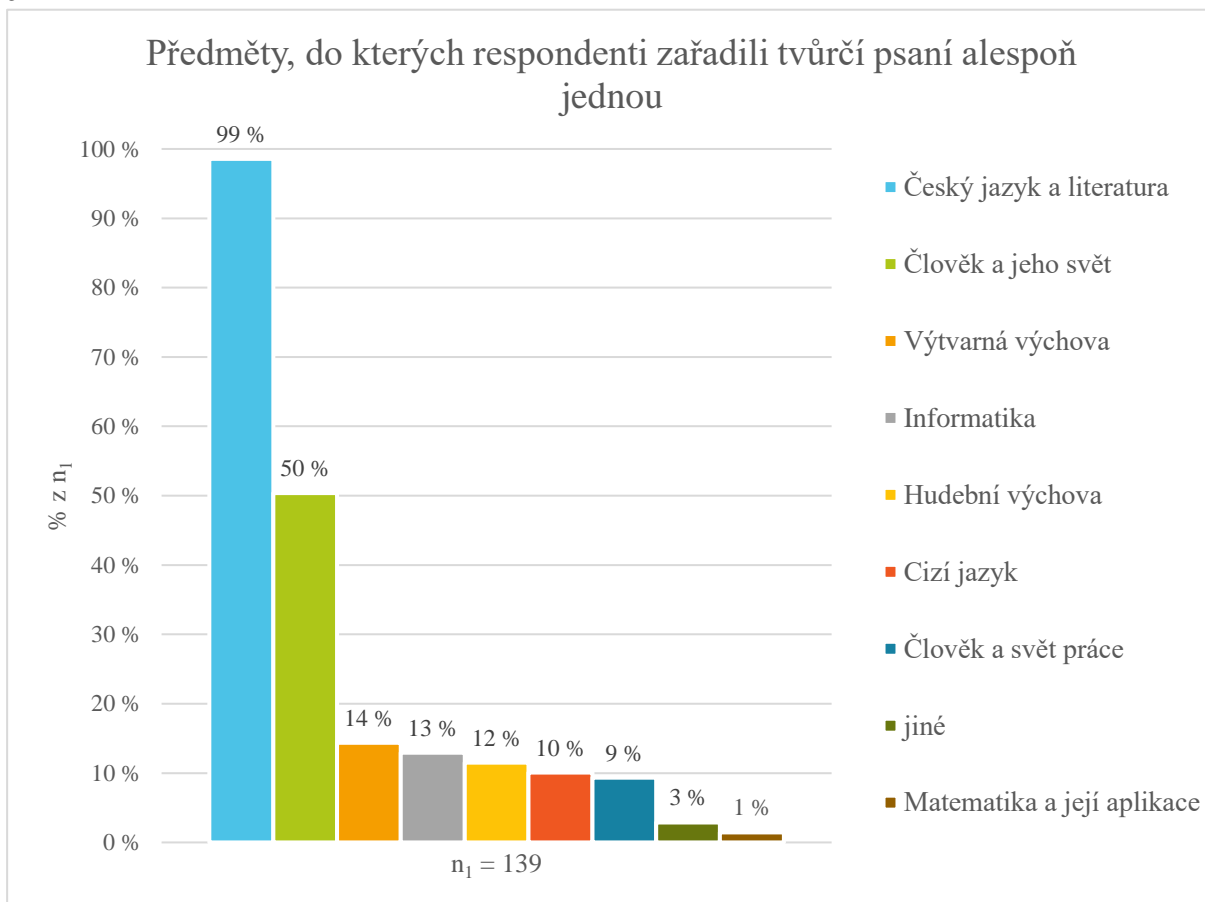
Položka č. 10: Jak často zařazujete tvůrčí psaní do výuky?



Graf 11 Frekvence zařazování tvůrčího psaní do výuky

Z výsledků položky č. 10 je patrné, že **15 % učitelů používá tvůrčí psaní ve výuce velmi často** (alespoň jedenkrát týdně. 24 % respondentů zařazuje tvůrčí psaní téměř každý týden. **Nejvíce, tedy 42 %, respondentů zařazuje tvůrčí psaní méně často** (1x za měsíc a méně, ale více než 3x za rok). 6 % respondentů tvůrčí psaní sice používá ale pouze výjimečně (1–3x za rok). Zbytek respondentů nedokázal určit četnost používání tvůrčího psaní ve výuce v průběhu roku, jelikož jej zařazují nepravidelně v průběhu roku. Můžeme tedy říct, že **většina respondentů, kteří používají tvůrčí psaní, jej používají více než 3x do roka.**

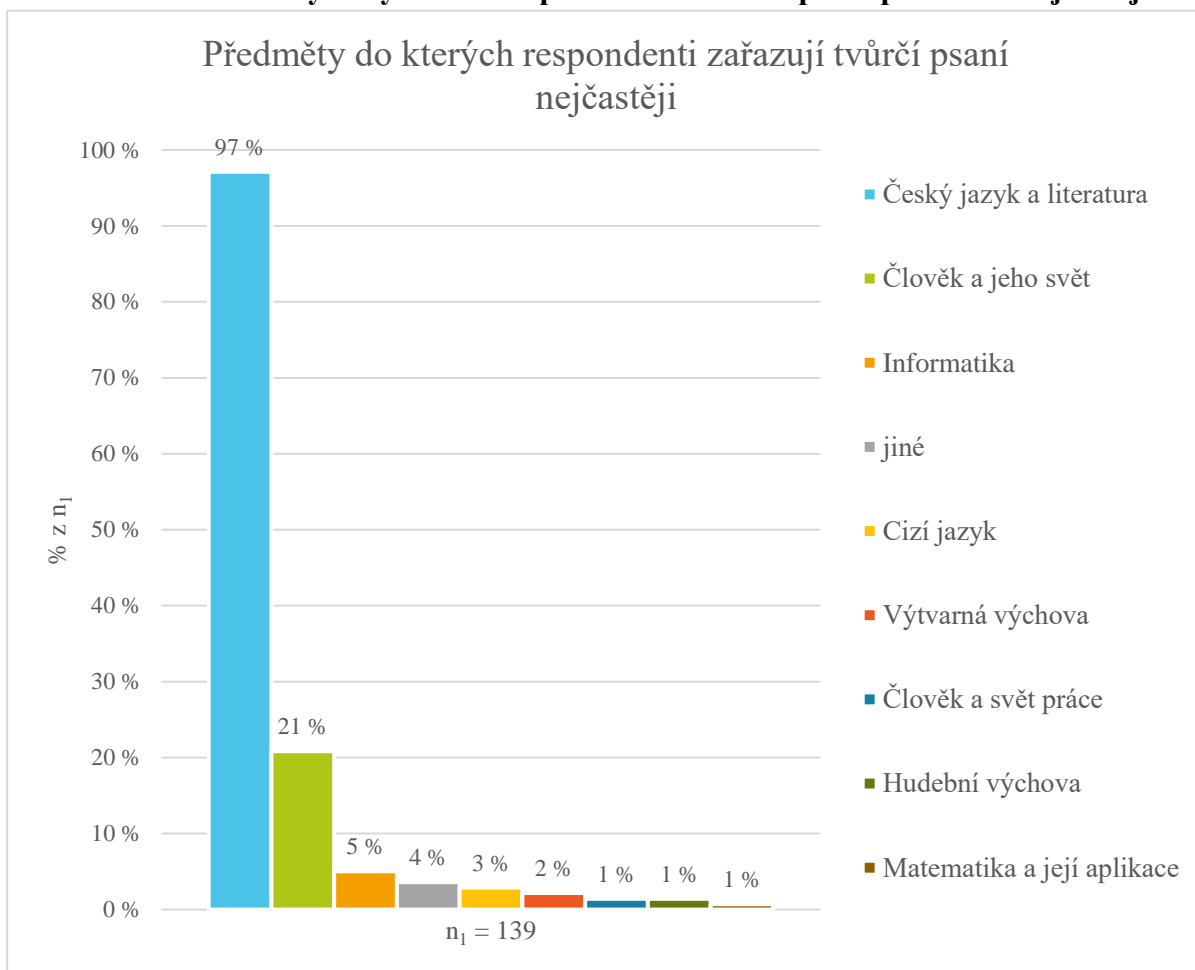
Položka č. 11: Ve kterých vyučovacích předmětech jste tvůrčí psaní už zařadil/a alespoň jednou?



Graf 12 Předměty, do kterých respondenti zařadili tvůrčí psaní alespoň jednou

Respondenti v položce č. 11 uvedli, v jakých předmětech již dokázali tvůrčí psaní zapojit. Mohli vybrat neomezený počet odpovědí. Výsledky jsou zobrazeny vzhledem ke skupině, která tvůrčí psaní používá. Otázka byla zvolena pro potvrzení, že učitelé zapojují tvůrčí psaní i mimo předmět Český jazyk a literatura. Tento předmět se sice vyskytuje v odpovědích nejčastěji (99 %), ale hlas dostaly i další předměty. **Člověk a jeho svět, dokonce v 50 %** odpovědí. Překvapivá je **výtvarná výchova na 3. místě se 14 %**, což je ovšem velký procentuální rozdíl od předmětu Člověk a jeho svět. Podobného výsledku jako Výtvarná výchova dosáhly i zbývající předměty. Nejméně pak, pouhé jedno procento, předmět Matematika a její aplikace. V možnostech „jiné“ uvedli respondenti následující odpovědi: *centra aktivit, kde je zrovna zapotřebí, Nemáme výuku v těchto předmětech. Vyučuji je v Triviu a v Komunikaci v praxi.*

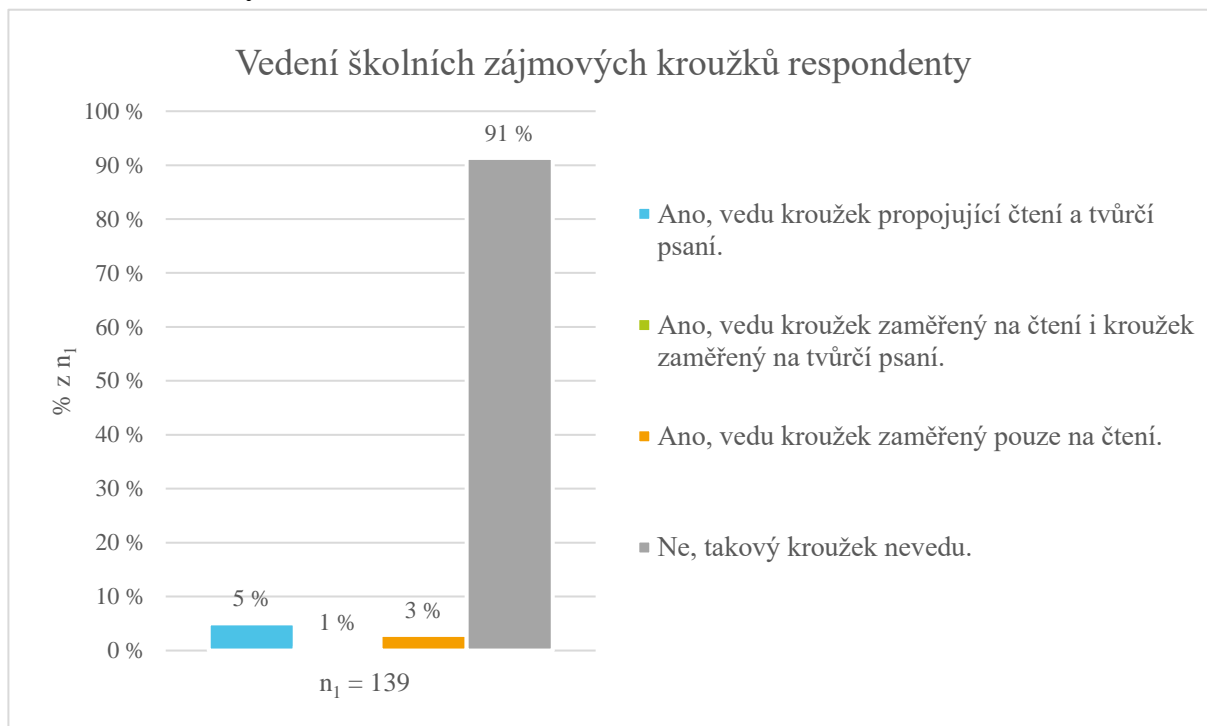
Položka č. 12: Ve kterých vyučovacích předmětech tvůrčí psaní používáte nejčastěji?



Graf 13 Předměty, do kterých respondenti zařazují tvůrčí psaní nejčastěji

Položka č. 12 konkretizuje, ve kterém předmětu používají respondenti tvůrčí psaní nejčastěji. Vybrat mohli respondenti maximálně 2 odpovědi. Dle očekávání získal nejlepší výsledek (97 %) **Český jazyk a literatura**. Dále **Člověk a jeho svět** 21 %, zbytek předmětů má pod 6 % odpovědí. Mezi možností jiné patří tyto odpovědi: *centra aktivit, kde je zrovna zapotřebí, kulturní deník, čtenářský deník, deník mazlíčka třídy, projektové vyučování, trivium*.

Položka č. 13: Vedete školní zájmový kroužek zaměřený na tvůrčí psaní nebo zájmový kroužek zaměřený na čtení?

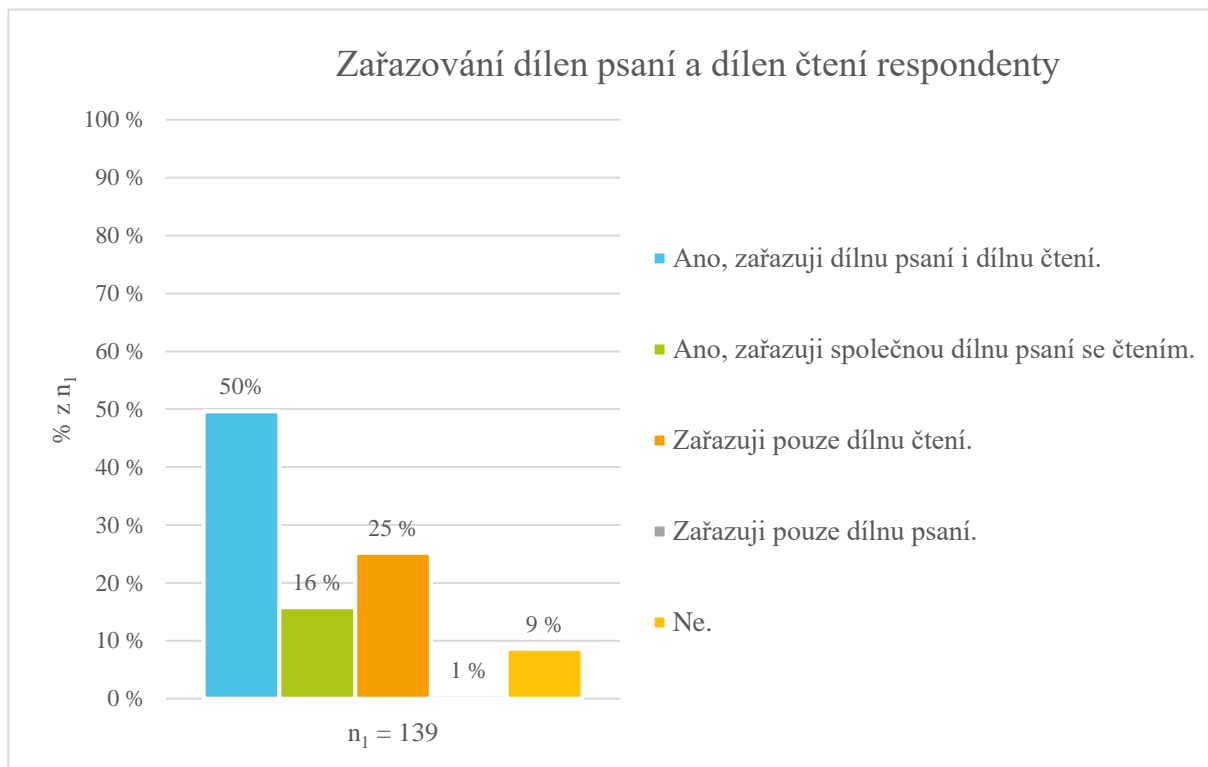


Graf 14 Vedení školních zájmových kroužků respondenty

Jelikož je možné na školách realizovat tvůrčí psaní jako kroužek, je zde následující položka, která se ptá, zda respondent vede školní zájmový kroužek zaměřený na tvůrčí psaní nebo zájmový kroužek zaměřený na čtení. Důvod rozšíření otázky i na kroužky čtení by měl být patrný z teoretické části kapitoly 3 Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ (podkapitola 3.3 Tvůrčí psaní pro rozvoj kritického myšlení) kde je řečeno, že „*Existuje přímé spojení mezi čtením a psaním. Pochopení spojnice mezi čtením a psaním zlepšuje učení*“ (Příručka VIII. 1998, s. 8).

Většina respondentů (91 %) žádný z nabízených kroužků nevede. Avšak ze zbývajících několika odpovědí se zdá, že respondenti dávají přednost kroužku zaměřenému spíše na čtení. Pouze dílnu psaní nevede žádný z respondentů. K potvrzení tohoto tvrzení však máme příliš málo odpovědí.

Položka č. 14: Zařazujete v rámci předmětu Český jazyk a literatura dílnu psaní a dílnu čtení?

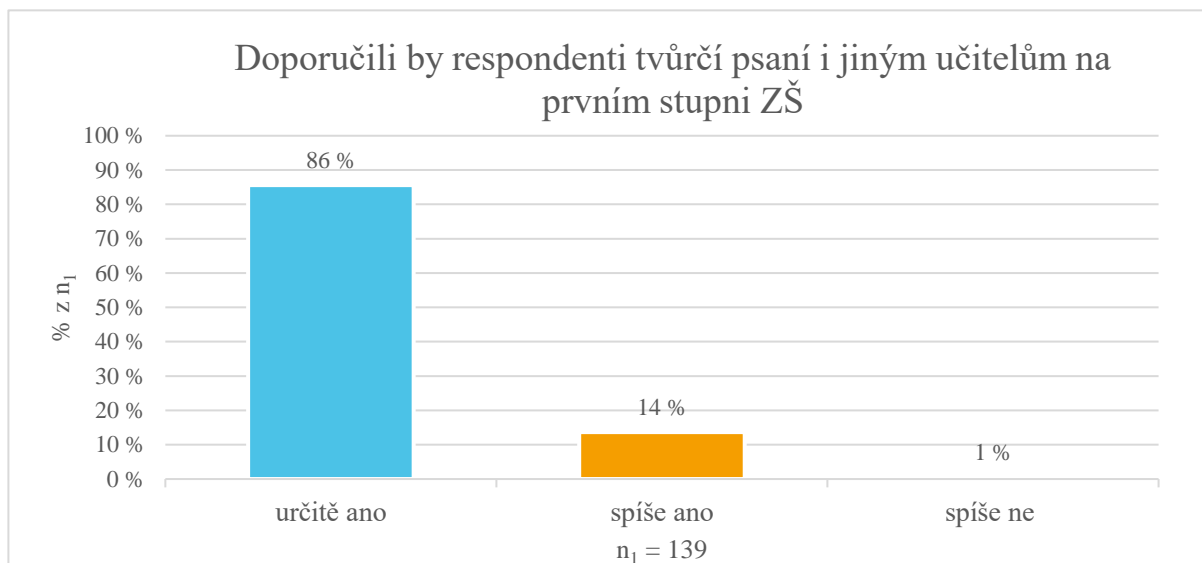


Graf 15 Zařazování dílen psaní a dílen čtení respondenty

Z teoretické části (3 Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ – podkapitola 3.4 Dílna psaní) se dozvídáme o možnosti použití tvůrčího psaní ve formě dílen psaní. Proto se položka č. 14 ptá právě na jejich používání. Jak bylo zmíněno výše, čtení a psaní jsou úzce provázány, proto se i v této položce objevují také dílny čtení.

Rovných 50 % respondentů (ze 139 používajících tvůrčí psaní) uvedlo, že **zařazuje jak dílnu psaní, tak dílnu čtení**. Dalších 16 % zařazuje společnou dílnu čtení a psaní. Čtvrtina respondentů zařazuje pouze dílnu čtení a jedno procento pouze dílnu psaní. Devět procent nezařazuje ani jednu z možností.

Položka č. 15: Doporučil/a byste tvůrčí psaní i jiným učitelům na prvním stupni ZŠ?



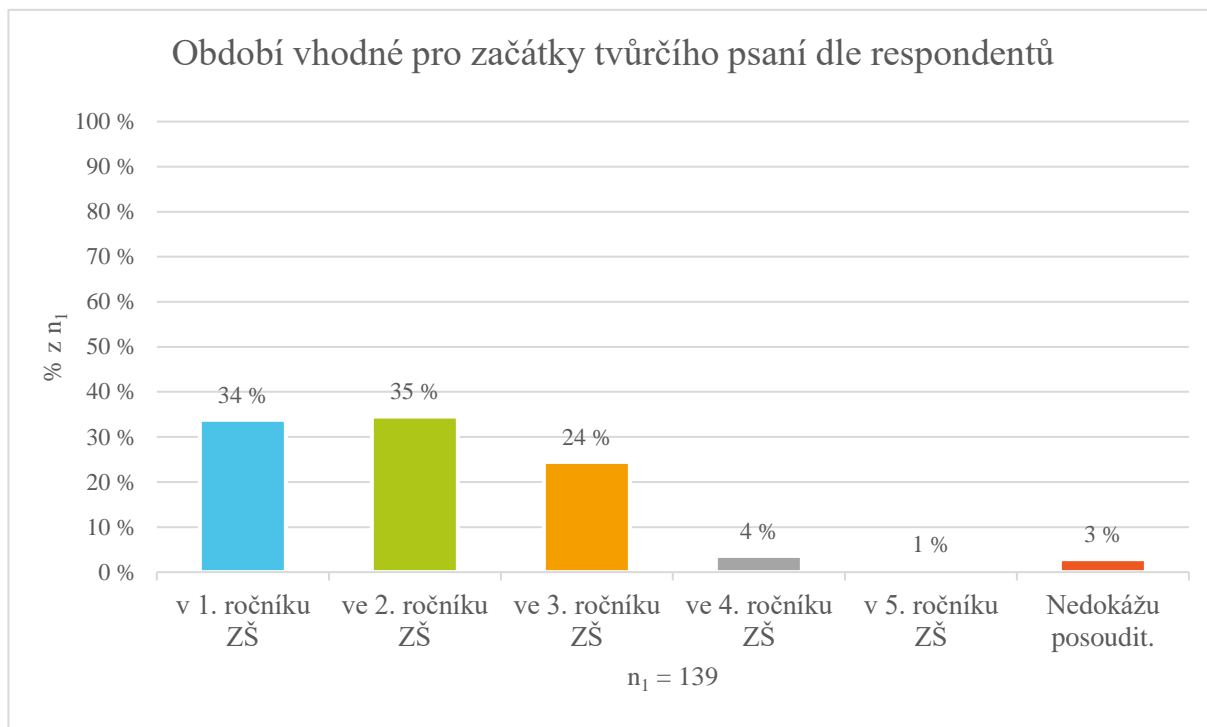
Graf 16 Doporučili by respondenti tvůrčí psaní i jiným učitelům na prvním stupni ZŠ

Položka č. 15 je pozitivní zprávou od respondentů, kteří tvůrčí psaní používají. Objevila se zde pouze jedna odpověď „spíše ne“, zbývajících 138 respondentů tvůrčí psaní ve výuce spíše doporučuje a z nich **86 % určitě doporučuje**.

Položka č.16: Proč byste tvůrčí psaní nedoporučil/a?

V položce č.16 Proč byste tvůrčí psaní nedoporučil/a? respondentka svou volbu „spíše ne“ okomentovala následovně: „Každý by to měl sám zažít.“

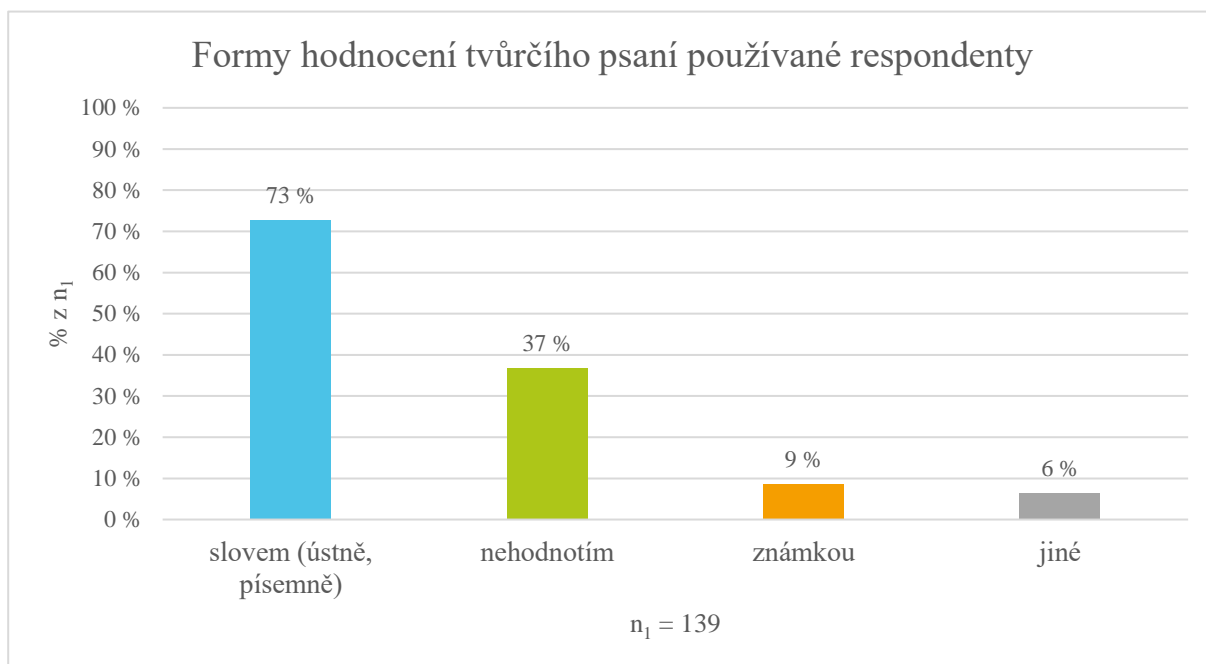
Položka č. 17: Ve kterém období si myslíte, že je nejlepší začít s tvůrčím psaním?



Graf 17 Období vhodné pro začátky tvůrčího psaní dle respondentů

Z grafu 17 je patrné, že většina respondentů doporučuje začít s tvůrčím psaním již **v prvním období, tedy v 1., 2. nebo 3. třídě**. Nejvíce se respondenti přiklání už k 1. či 2. třídě. 5 % se přiklání spíše k druhému období, tedy 4. a 5. třídě. Pouhá 3 % respondentů nedokázala vhodnost jednotlivých období posoudit. Možnosti „Tvůrčí psaní není vhodné používat na ZŠ,“ a „na 2. stupni ZŠ“ nevybral žádný z respondentů.

Položka č. 18: Které formy hodnocení používáte při tvůrčím psaní?



Graf 18 Formy hodnocení tvůrčího psaní používané respondenty

Podle položky č. 18 používají respondenti k hodnocení tvůrčího psaní nejčastěji **hodnocení slovní** (ústní, písemné) nebo **práci nehodnotí vůbec**.

V možnosti „jiné“ se objevily například motivační jedničky, je tedy možné, že takto myšleny jsou i odpovědi respondentů, kteří vybrali možnost hodnocení známkou. Další odpovědi „jiné“ byly: body, dle situace a potřeby, formativní hodnocení, motivačně – samolepkou, sebehodnocení žáků, společný rozhovor, smajlíkem, kritériální hodnocení, známkou.

Položka č. 19: Jak často čerpáte inspiraci pro výuku tvůrčího psaní z českých zdrojů?

Jednotlivé vybrané kategorie pro položky č. 19, 20, 21 a 22 nebyly blíže specifikovány, jelikož jsou pouze rozšířením pro položky č. 24 a 25. V dotazníku se vyskytly před položkami č. 24 a 25, aby se respondent nejdříve zamyslel, jaké zdroje používá a teprve poté hodnotil, zda vnímá množství inspirativní literatury jako dostatečné.

Nejvíce respondentů, třicet osm procent, čerpá inspiraci z českých zdrojů občas. Dle všech výsledků, **je tento zdroj poměrně používaný**. Jedenáct procent respondentů uvedlo, že z českých zdrojů čerpá vždy (viz níže graf 19).

Položka č. 20: Jak často čerpáte inspiraci pro výuku tvůrčího psaní ze zahraničních zdrojů?

Nejvíce respondentů, padesát tři procent, ze zahraničních zdrojů nečerpá. Čtyřicet procent respondentů čerpá ze zahraničních zdrojů občas. **Tento zdroj není respondenty příliš používaný**. (viz níže graf 20).

Položka č. 21: Jak často vymýšlíte aktivity pro výuku tvůrčího psaní sám / sama?

Mnoho respondentů si vymýšlí aktivity sami. Čtrnáct procent respondentů uvedlo, že sám / sama aktivity pro výuku tvůrčího psaní vůbec nevymýšlí. Naopak devět procent uvedlo, že si sám / sama vymýšlí aktivity vždy.

Ve srovnání výsledků můžeme vidět, že respondenti používají nejméně zahraniční zdroje jako inspiraci pro aktivity do výuky s tvůrčím psaním.

Nejčastěji tedy dle výsledků čerpají respondenti z českých zdrojů, nebo si aktivity vymýšlí sami (viz níže graf 21).

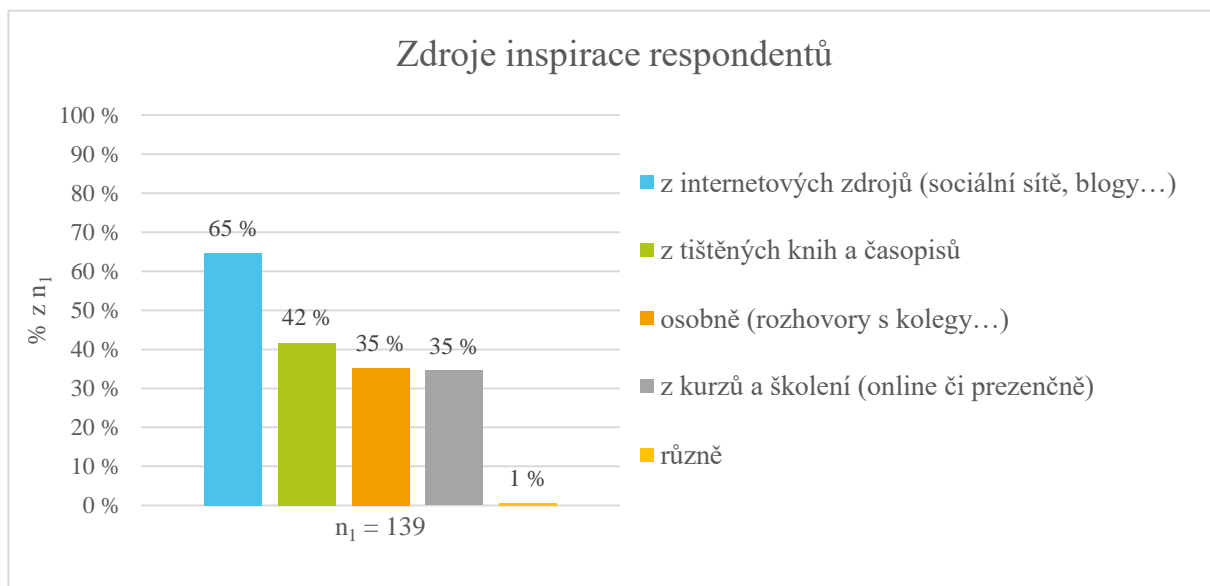


Graf 19 Používání českých zdrojů respondenty

Graf 20 Používání zahraničních zdrojů respondenty

Graf 21 Tvorba vlastních aktivit a materiálů respondenty

Položka č. 22: Ze kterých zdrojů čerpáte inspiraci?



Graf 22 Zdroje inspirace respondentů

Položka č. 22 prozrazuje, že až **65 % respondentů někdy čerpá inspiraci z internetových zdrojů**. 42 % čerpá z tištěných knih a časopisů a 35 % už někdy našlo inspiraci osobně (rozhovory s kolegy ...) nebo na kurzech a školeních. Jedna respondentka uvedla, že zdroje používá různě dle tématu práce.

Položka č. 23: Respondenty doporučená literatura či zdroj inspirace k tvůrčímu psaní

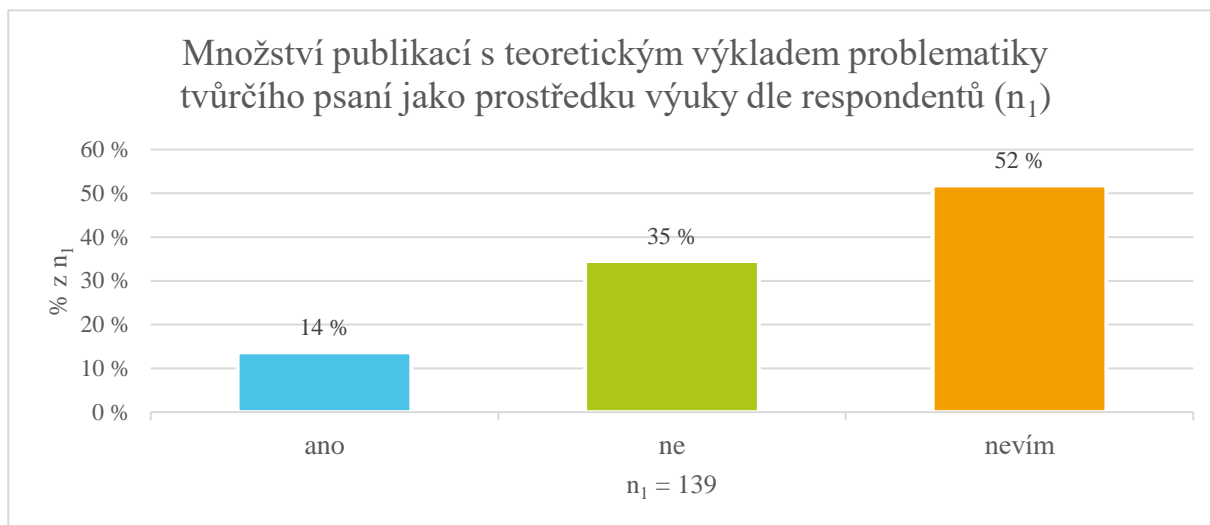
Položka č. 23 slouží k zmapování některých publikací, které respondenti používají pro výuku s tvůrčím psaním.

Ke zmiňovaným autorům patří Smolíková, K. Hošková (Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky), René Nekuda (Příběhostroj), Tereza Verecká (Piš, nebo střelím!).

Několik respondentů zmínilo nakladatelství Šafrán (<https://www.nakladatelstvi-safran.cz>) a jejich publikace k výuce tvůrčího psaní.

Dále respondenti zmínili i několik internetových zdrojů s materiály pro výuku tvůrčího psaní: internetový obchod Učitelnice (<https://www.ucitelnice.cz>), facebooková skupina Učitelé češtiny sobě Pedagogická komora, web kritického myšlení (<https://kritickemysleni.cz>), web Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz>).

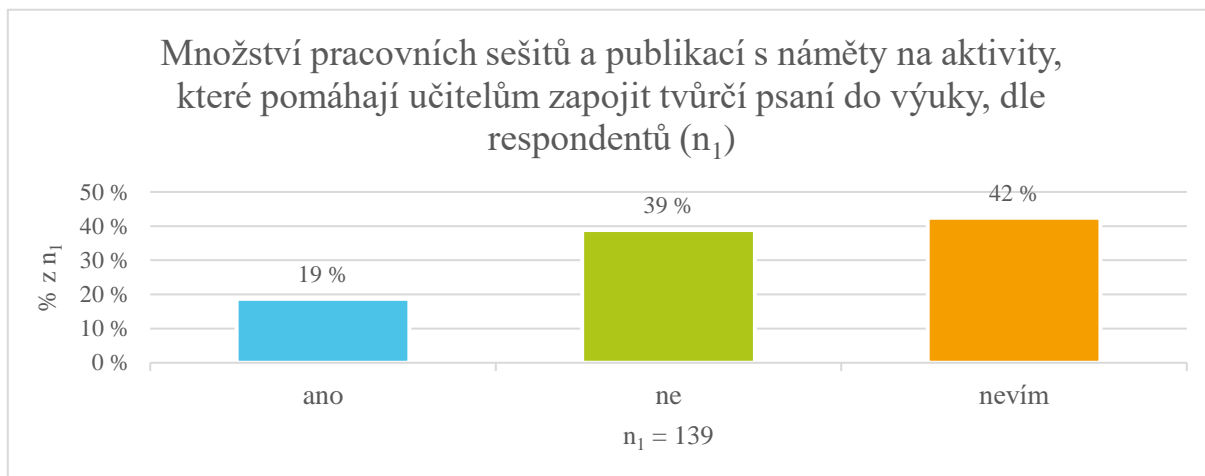
Položka č. 24: Myslíte si, že je k dispozici dostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky?



Graf 23 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n_1)

Více než polovina respondentů, která používá tvůrčí psaní ve výuce si nedokázala vytvořit názor, zda je k dispozici dostatek publikací s teoretickým výkladem. Ze zbývajících však **35 % odpovědělo, že na trhu vnímají nedostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky.**

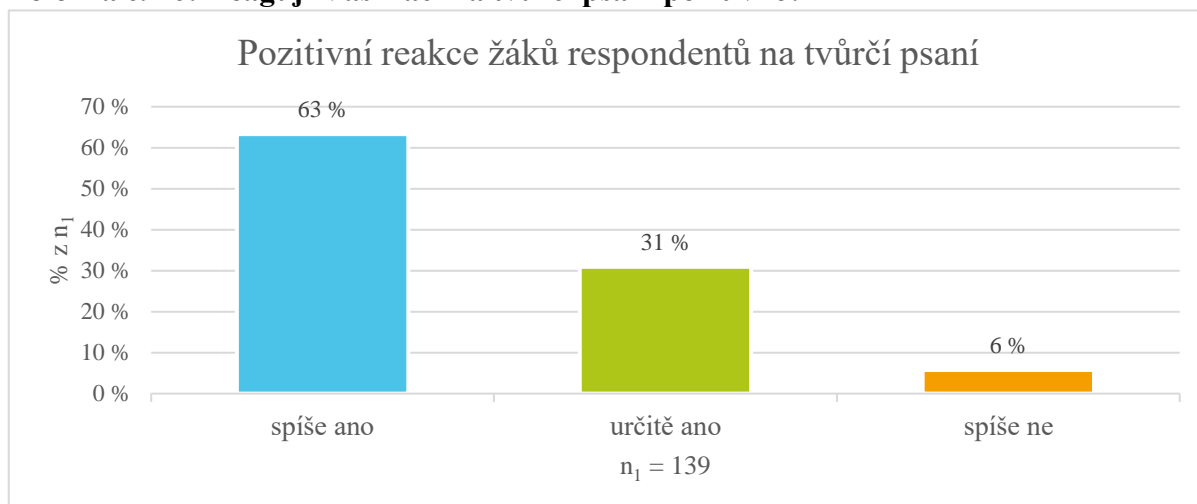
Položka č. 25: Myslíte si, že je k dispozici dostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky?



Graf 24 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky, dle respondentů (n_1)

K pracovním sešitům a publikacím s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky, se dokázalo vyjádřit více respondentů než v předchozí položce k publikacím teoretickým, i když i zde 42 % z nich zvolilo variantu nevím, **39 % zvolilo možnost, že dle jejich názoru je pracovních sešitů a daných publikací nedostatek.**

Položka č. 26: Reagují Vaši žáci na tvůrčí psaní pozitivně?



Graf 25 Pozitivní reakce žáků respondentů na tvůrčí psaní

V položce č. 26 se dozvídáme, že **až 94 % respondentů vnímá, že žáci reagují na tvůrčí psaní ve výuce pozitivně**. Pouhých 6 % respondentů se rozhodlo zvolit možnost spíše ne, což je ovšem zarážející, jelikož na tuto položku odpovídali pouze respondenti, kteří tvůrčí psaní používají. Avšak všichni respondenti jejichž žáci spíše nemají tvůrčí psaní v oblibě používají tvůrčí psaní ve výuce méně často případně nepravidelně.

Položka č. 27: Možnost pro další vyjádření se k tvůrčímu psaní (zkušenosti, postřehy, názor, rady a tipy, ...)

V položce č. 27 zanechalo několik respondentů krátké doplňující vyjádření či vzkaz. Zprávy se týkaly problémů, na které učitelé při psaní narážejí, jiné obsahovaly tipy do výuky, především však učitelé předávali pozitivní zkušenosti, které jim a žákům psaní přineslo.

Mezi zmiňovanými problémy byl například nedostatek času na psaní vzhledem k jiným povinnostem, tematickým plánům a tak podobně. Často se také respondenti zmiňovali, že **pro některé žáky je aktivita náročná a trvá, než si na ni zvyknou**, chybí jim „návod“ mají obavy, **jsou neochotní se písemně vyjádřit** a z psaní z počátku pocíťují úzkost. Avšak když to dokáží, může dojít ke zvýšení jejich sebevědomí. Co se týká technické stránky, **mají žáci problém s přílišným košatěním vět a následným ztrácením se v ději**. Jedna respondentka uvedla příklad své třídy, kde jsou značné rozdíly ve vyjadřování žáků, **někteří žáci jsou schopni opsat myšlenku jednou stručnou větou, jiní se dokáží rozepsat**. „*Úzce to souvisí se schopností číst a vnímat čtený text*“ uvádí respondentka.

Tipů do výuky se objevilo také poměrně mnoho. Patří mezi ně například zadání typu: **zvíře píše inzerát** (o sobě lidem, jak se mu žije, co by potřebovalo zlepšit atd.), **Co si myslí moje oblíbená pohádková postava?**, **Detektivní příběh**, **Co jsem zažila**, **Jak jsem pracoval na projektu**. Respondenti navrhuji **motivovat a inspirovat žáky obrázkem / diapozitivem / pracovním listem s obrázkem**. Současně jeden respondent uvedl že **je lepší, když mají žáci zadaná kritéria** např. pro délku práce, jelikož se stává, že někteří žáci mají hotovo za 10 min. a jiní se pustí do psaní knihy. Zmiňují také možnost využít **vrstevnického učení a hodnocení**. Jako motivaci zvolila jedna respondentka **příslib vydání všech textů knižně** (nízkonákladově) **pro rodinu a kamarády** – žáci tím získali pocit důležitosti. K účinné motivaci může patřit i **zapojování do soutěží**, ve zprávách byla zmíněna soutěž jihomoravského kraje – **Jižní Morava čte** – každý rok je jiné téma soutěže. Jiná respondentka zase **propojuje tvůrčí psaní s domácí četbou**. Žáci si mají **zapisovat zajímavé myšlenky, své postřehy a názory, mohou upravovat děj knihy dle vlastní fantasmie** apod. Pro učitele mají respondenti následující rady: **být trpělivý, nebát se tvůrčího psaní a zkoušet po krůčcích, netlačít na žáky** – s tvůrčím psáním začít ve třídě jen s žáky, kteří o něj projeví zájem (ostatní děti nechat zařadit se do tvůrčího psaní až samotné budou chtít), **vše pojmout formou hry**.

Ze zpráv je znát radost, kterou tvůrčí psaní učitelům i žákům přináší:

"Je to super, doporučuji se nebát, stojí to za to."

„Děti psaní hodně baví, vždy se těší!“

„Moji páťáci se do psaní vrhli s nadšením. Nejprve popisovali postavu, pak jí vymysleli domov a pak už se rozjelo samostatné tvoření. Drtivá většina dětí tím žije, kreslí a malují k tomu psaní.“

„Nevěřila jsem, že děti budou ochotné přepisovat pracovní verzi načisto. Nejen, že to dělají a nemají s tím problém, ale to, jak si dávají záležet, protože je to jejich vlastní text, je neuvěřitelné. Přešly velice rychle od nabízených pomůcek k vlastním tématům a textům“.

„Pokud dětem dáte možnost, dokáží napsat úžasné věci, a to již v 1. třídě.“

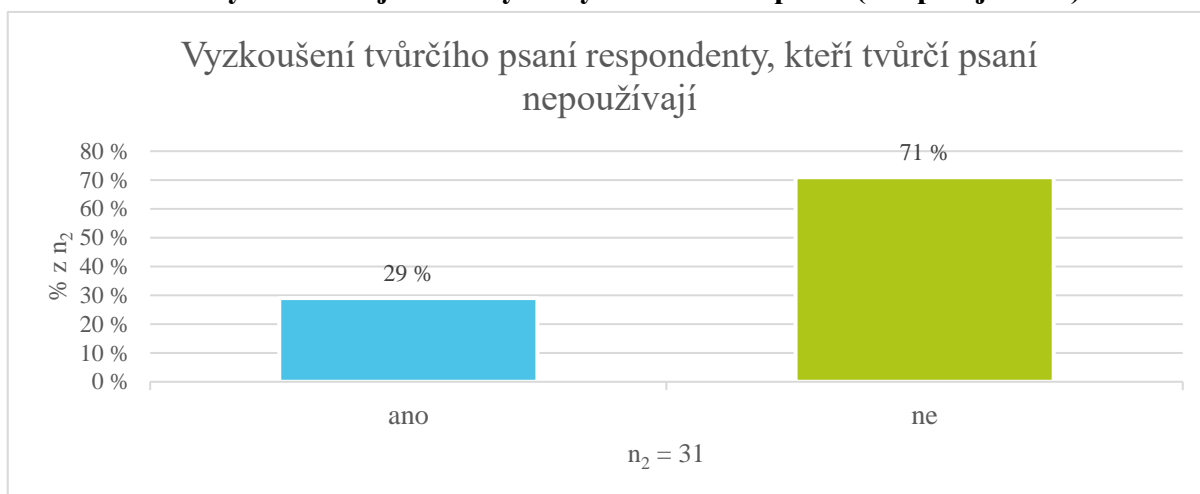
„Psaní uvolňuje napětí z výkonového prostředí školy.“

Položka č. 28: Pokud byste byl ochotný / byla ochotná poskytnout mi rozhovor či odpovědět na několik otázek e-mailem, prosím, napište zde svoji e-mailovou adresu.

V této položce zanechalo několik respondentů kontakt. Kontakt nebyl pro tuto práci použit.

7.3 Vyhodnocení odpovědí respondentů, kteří nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce

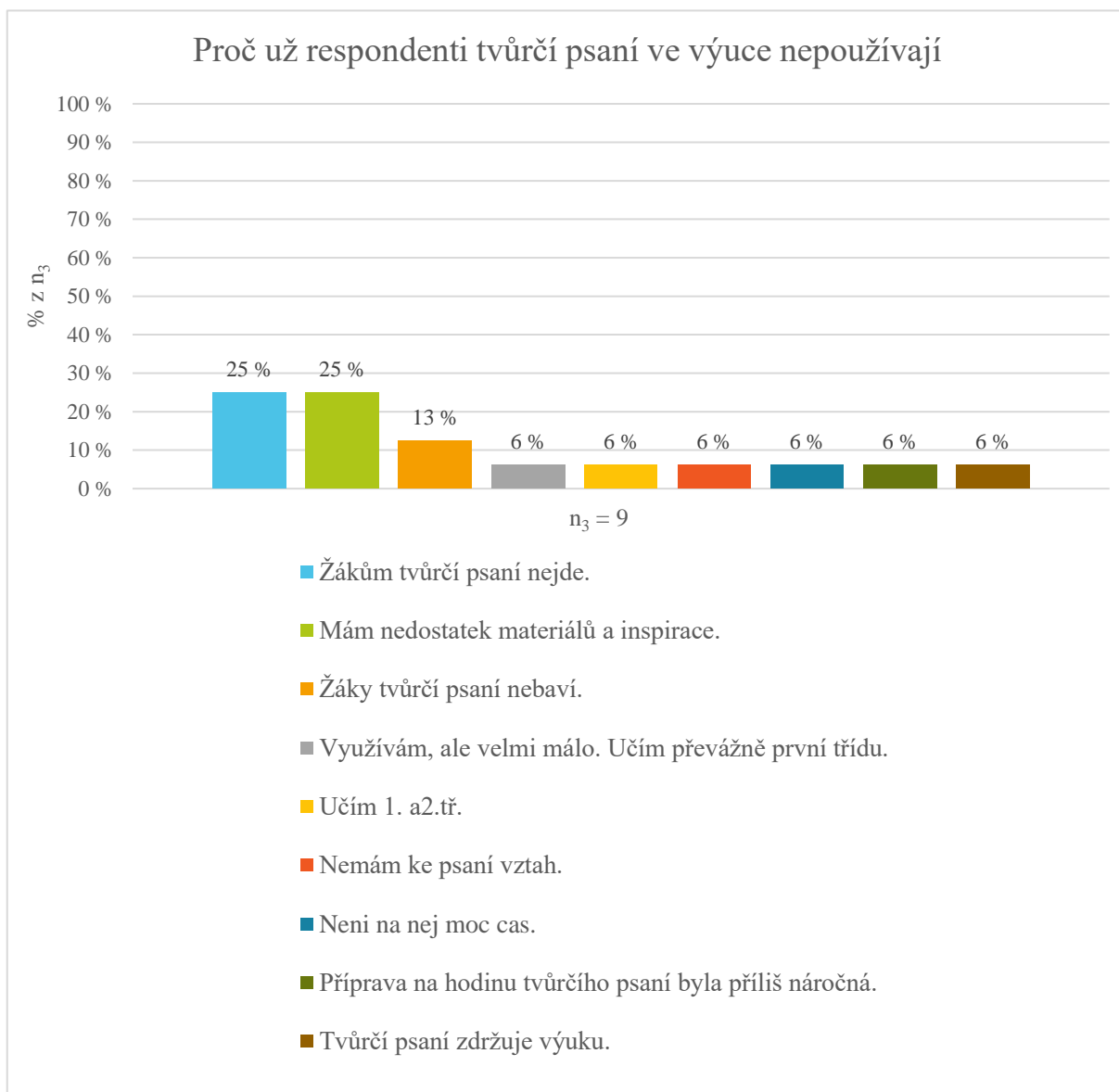
Položka č. 29: Vyzkoušel/a jste někdy ve výuce tvůrčího psaní (alespoň jednou)?



Graf 26 Vyzkoušení tvůrčího psaní respondenty, kteří tvůrčí psaní nepoužívají

Na položky č. 29 a výše odpovídali pouze respondenti, kteří v položce č. 6. zvolili možnost, že tvůrčí psaní při své výuce nepoužívají. **Z nich 71 % uvedlo, že tvůrčí psaní ve své výuce nikdy nevyzkoušelo** ($n_4 = 22$) – tito dále odpovídali na položku č. 31. Dvacet devět procent respondentů tvůrčí psaní ve výuce vyzkoušelo alespoň jednou – tito dále odpovídali na položku č. 30 ($n_3 = 9$).

Položka č. 30: Proč už tvůrčí psaní nepoužíváte?

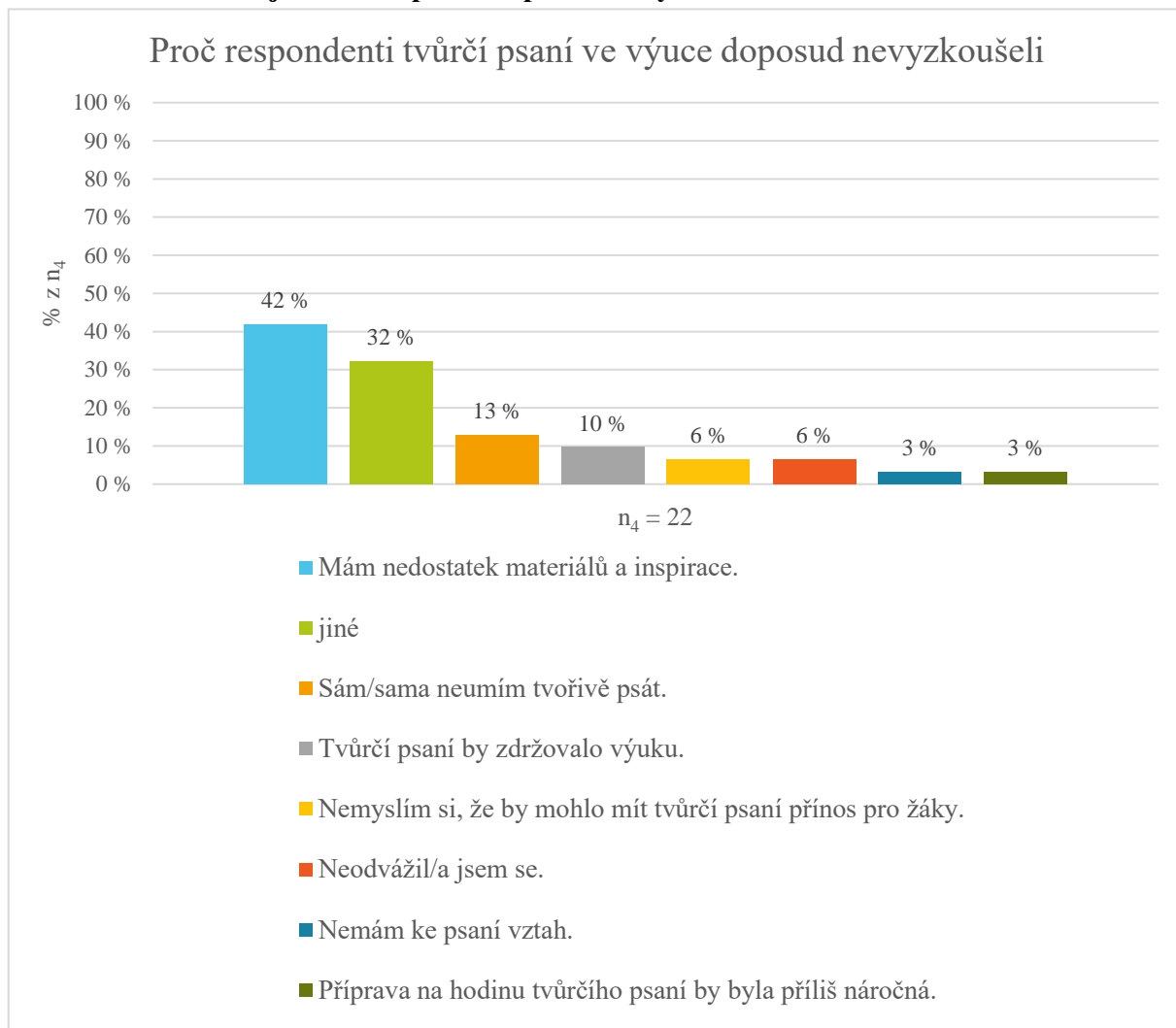


Graf 27 Proč už respondenti tvůrčí psaní nepoužívají

Jak bylo zmíněno u předchozí položky, na položku č. 30 odpovídali pouze respondenti, kteří tvůrčí psaní vyzkoušeli alespoň jednou, ale nepoužívají jej (n₃ = 9 respondentů).

Respondentů je příliš málo, aby z výsledků mohly být považovány za relevantní, avšak nejčastější odpovědi na položku č. 30 Proč už tvůrčí psaní nepoužíváte? byly odpovědi: „Žákům tvůrčí psaní nejde“, „mám nedostatek materiálů a inspirace“ a „žáky tvůrčí psaní nebaví“.

Položka č. 31: Proč jste tvůrčí psaní doposud nevyzkoušel/a?



Graf 28 Proč respondenti tvůrčí psaní doposud nevyzkoušeli

Na tuto položku odpovídali pouze respondenti, kteří uvedli, že tvůrčí psaní nepoužívají a doposud jej nevyzkoušeli ($n_4 = 22$ respondentů). Vzhledem k malému množství respondentů, nelze považovat výsledky za směrodatné.

Nejvíce respondentů uvedlo, že tvůrčí psaní dosud nevyzkoušelo z důvodu nedostatku materiálů. V možnostech jiné se objevily odpovědi, že to respondenty nenapadlo, respektive nevěděli, že tvůrčí psaní ve výuce lze použít, jeden respondent si myslí, že by psaní žákům nešlo, nejčastěji respondenti zdůvodňovali, že tvůrčí psaní je dle nich vhodné až od vyšších ročníků, tedy v jejich 1. třídě jej zavádět nebudou, další respondentka uvedla, že je začínající učitel a k zavedení tvůrčího psaní se odhodlává, jedním z důvodů bylo, že respondent učí pouze výchovy, poslední možností byl důvod, že dle respondenta je výuka tvůrčího psaní organizačně složitá.

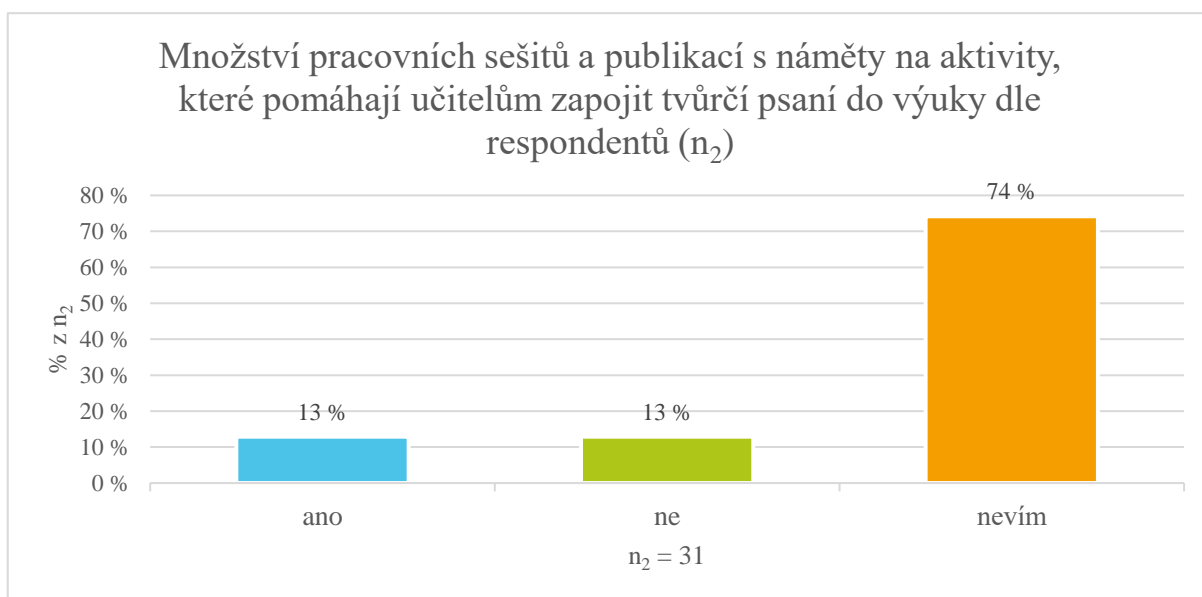
Položka č. 32: Myslíte si, že je na trhu dostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky?



Graf 29 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n_2)

Položka č. 32 je shodná s položkou č. 24 avšak vždy s jiným vzorkem respondentů. Dle respondentů, kteří nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce ($n_2 = 31$ respondentů) **je spíše dostatek publikací s teoretickým výkladem tvůrčího psaní jako prostředku výuky (13 %)**, většina se však nedokázala k položce vyjádřit a zvolila možnost „nevím“ (81 %).

Položka č. 33: Myslíte si, že je na trhu dostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky?

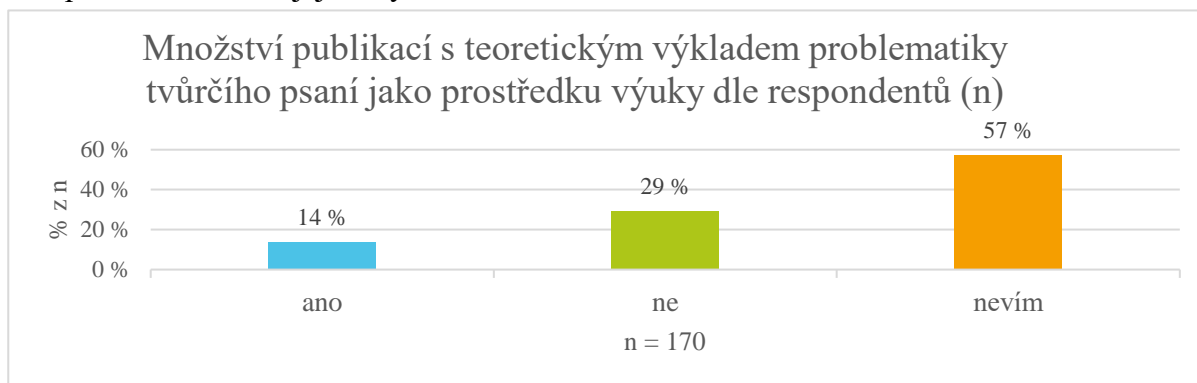


Graf 30 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky dle respondentů (n_2)

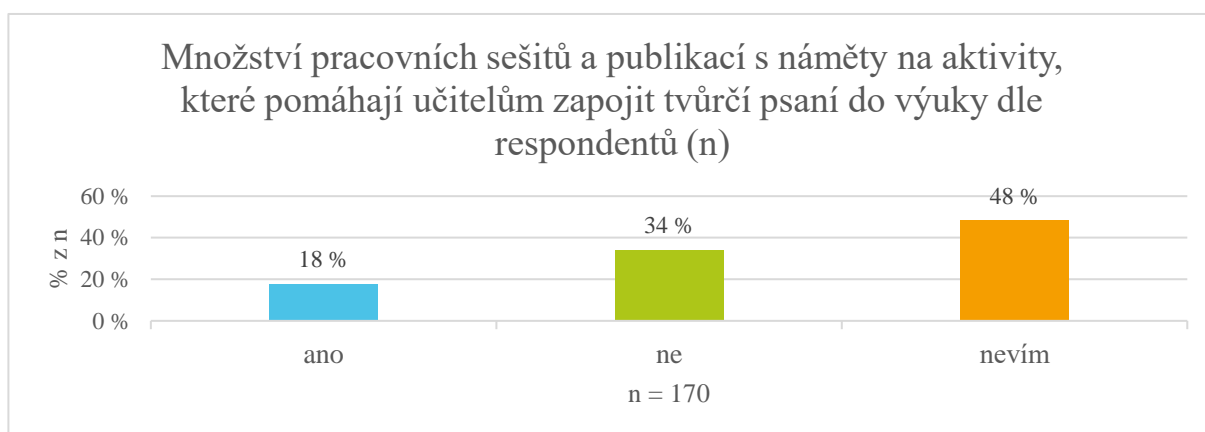
Položka č. 33 je shodná s položkou č. 25 avšak vždy s jiným vzorkem respondentů. Dle respondentů, kteří nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce ($n_2 = 31$ respondentů) **není jasné, zda je dostatek či nedostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity**, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky, jelikož 13 % zvolilo možnost „ano“ a 13 % možnost „ne“. 74 % se nerozhodlo a zvolilo možnost „nevím“.

Souhrn výsledků položek č. 24 a 32 (Myslíte si, že je na trhu dostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky?) a položek č. 25 a 33 (Myslíte si, že je na trhu dostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky?)

Položky č. 24 a 32, 25 a 33 byly shodné, avšak vždy pro jinou skupinu respondentů. Zde přinášíme souhrn jejich výsledků.



Graf 31 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n)



Graf 32 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky dle respondentů (n)

Dle grafů 31 a 32 je patrné, že **souhrnně jsou respondenti přesvědčeni, že je spíše nedostatek** jak publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky, tak i pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky.

Při porovnání skupin zvláště je však zajímavé, že nedostatek publikací vnímají spíše respondenti, kteří tvůrčí psaní ve své výuce používají. Respondenti, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají vnímají publikací spíše dostatek.

Položka č. 34: Možnost pro další vyjádření se k tvůrčímu psaní (zkušenosti, postřehy, názor, rady a tipy, doporučené zdroje).

V položce č. 34 zdůvodnila respondentka, proč tvůrčí psaní nepoužívá, a sice z důvodu velkého množství cizinců ve třídě, kteří mají problém se samotným písmem. Dvě respondentky se dále zmínily, že by byly rády za jakýkoli seminář, publikaci či smysluplný materiál pro výuku tvůrčího psaní v mladších ročnících ZŠ.

Položka č. 35: Pokud byste byl ochotný / byla ochotná poskytnout mi rozhovor či odpovědět na několik otázek e-mailem, prosím, napište zde svoji e-mailovou adresu.

V této položce zanechalo několik respondentů kontakt. Kontakt nebyl pro tuto práci použit.

8 Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření

V této kapitole se pokusíme o potvrzení či vyvrácení předpokladů, jež jsme si stanovili na začátku tohoto výzkumu. Současně se pokusíme o hlubší analýzu získaných dat.

Zde opět upozorňujeme, že respondenti byli učitelé 1. stupně ZŠ, a proto použijeme-li v textu výraz „učitelé“, budeme mít na mysli tuto konkrétní skupinu učitelů.

Předpoklad č. 1: Více než 50 % učitelů zná tvůrčí psaní.

Tento předpoklad byl potvrzen v položce č. 5, kde jsme se ptali, zda učitelé znají pojem tvůrčí psaní. Výsledek byl poměrně překvapivý. Z respondentů se k položce č. 5 vyjádřilo kladně až 94 %.

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

Předpoklad č. 2: Více než 75 % učitelů tvůrčí psaní ve své výuce nepoužívá.

Tento předpoklad vyvrátily odpovědi na položku č. 6, která se zabývala používáním tvůrčího psaní respondenty ve výuce, z nichž vyplynulo, že až 82 % respondentů tvůrčí psaní ve výuce používá.

Předpoklad č. 2 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 3: Nejvíce učitelů, kteří používají tvůrčí psaní ve výuce, patří do skupiny těch, kteří vystudovali Učitelství pro 1. stupeň a do skupiny učitelů kteří mají do 30 let praxe.

Následující předpoklad se skládá ze dvou částí. Pro zjištění jejich platnosti bylo nutné porovnat odpovědi na položky č. 2 a 6, č. 4 a 6.

Z grafů 6 a 7, jak již bylo zmíněno v podkapitole 7.1, je patrné, že tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají spíše učitelé s praxí do 5 let. V grafu 5 lze vidět poměr respondentů používajících a nepoužívajících tvůrčí psaní – na celkový počet respondentů v jednotlivých skupinách nebyl brán zřetel.

Stejně tak jsme postupovali v případě porovnání vlivu délky studia na používání tvůrčího psaní ve výuce. Zde není patrný velký rozdíl v jednotlivých skupinách. Ačkoli skutečně nejvíce

používají tvůrčí psaní učitelé, kteří vystudovali Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Nejméně pak používají tvůrčí psaní respondenti ze skupiny, která obor Učitelství pro 1. stupeň právě studuje.

Předpoklad č. 3 byl částečně potvrzen.

Předpoklad č. 4: Nad 75 % učitelů používá tvůrčí psaní hlavně kvůli rozvoji fantazie a komunikace.

Platnost předpokladu jsme ověřovali v položkách č. 7 a č. 8. Nabídka možných odpovědí v položce č. 8 byl převzata a upravena z publikované literatury a článku Z. Fišera (2001, s. 19 a 2005).

Po srovnání výsledků obou položek nám vyšlo, že primárně učitelé používají tvůrčí psaní pro rozvoj fantazie a tvořivosti (kreativity); rozvoj myšlení; rozvoj komunikace mluvené i psané a zlepšení jazyka, a tvůrčí psaní jako prostředek zábavy.

Předpoklad č. 4 se potvrdil.

Předpoklad č. 5: Nejčastěji se učitelé rozhodli pro použití tvůrčího psaní ve výuce při profesní přípravě na VŠ nebo díky dobré zkušenosti kolegyně.

Ke zjištění pravdivosti tohoto předpokladu jsme použili získaných odpovědí na položku č. 9, dle ní nejvíce respondentů zařadilo do výuky tvůrčí psaní na základě doporučení kolegy/ně (osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí) nebo na základě absolvovaných kurzů, školení nebo webinářů. Možnost „při profesní přípravě na vysoké škole“ získala okolo 20 % odpovědí.

Z respondentů, kteří studovali Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a tvůrčí psaní používají se jich 84 % rozhodlo zařadit tvůrčí psaní do výuky (viz graf 7). Z respondentů do 5 let praxe je to 35 % těch, kteří zvolili možnost, že tvůrčí psaní používají a současně jejich prvním impulsem bylo studium na VŠ (viz graf 10). Avšak u učitelek s 6–15 lety praxe je tento výsledek pouhých 17 % a u respondentů s praxí 16–30 let dokonce pouhá 3 %. Je tedy možné, že se tvůrčí psaní na vysoké školy teprve dostává.

Stejně tak stoupá, i když mírněji, možnost „po doporučení kolegy/ně“ v závislosti na délce praxe. Možnost „po absolvování kurzů, školení nebo webinářů“ je nejvíce zastoupena mezi respondenty s praxí 16–30 let.

Předpoklad č. 5 se částečně potvrdil.

Předpoklad č. 6: Učitelé, kteří používají tvůrčí psaní, jej zařazují do výuky 1x za měsíc a méně.

Na základě výsledků položky č. 10 je patrné, že předpoklad je potvrzen, jelikož 48 %, respondentů zařazuje tvůrčí psaní méně často (1x za měsíc a méně, ale více než 3x za rok) nebo pouze výjimečně (1–3x za rok). Současně můžeme říci, že 81 % respondentů, kteří používají tvůrčí psaní, jej používají více než 3x do roka.

Předpoklad č. 6 se potvrdil.

Předpoklad č. 7 Učitelé dokáží zařadit tvůrčí psaní do předmětů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Člověk a jeho svět, Pracovní činnosti a Výtvarná výchova.

Následující předpoklad potvrdila a doplnila položka č. 11. Z 9 nabízených předmětů dokázali respondenti zařadit tvůrčí psaní ve všech kromě tělesné výchovy. Dále se v možnostech „jiné“ objevily tyto odpovědi: *centra aktivit, kde je zrovna zapotřebí. Nemáme výuku v těchto předmětech. Vyučuji je v Triviu a v Komunikaci v praxi*

Předpoklad č. 7 se potvrdil.

Předpoklad č. 8: Nejčastěji zařazují učitelé tvůrčí psaní v předmětu Český jazyk a literatura a Člověk a jeho svět.

Vzhledem k povaze tvůrčího psaní není jednoznačný výsledek odpovědí na položku č. 12 nijak překvapivý. Předpoklad byl potvrzen při výsledcích 97 % pro Český jazyk a literatura a 21 % pro Člověk a jeho svět. Ostatní předměty získali 5 % a méně.

Předpoklad č. 8 se potvrdil.

Předpoklad č. 9: Méně než 20 % učitelů zařazuje dílny čtení nebo/a psaní, častěji zařazují dílny čtení. Kroužky psaní nebo čtení zařazuje méně než 10 % učitelů.

Tento předpoklad se skládá ze 3 částí. První část předpokladu nám bez pochyby vyvrátila položka č. 14. Šedesát šest procent respondentů uvedlo, že používá dílnu čtení a psaní nebo dílnu čtení a dílnu psaní. Tedy mnoho respondentů dílny zařazuje.

Druhá část předpokladu byla potvrzena, jelikož 25 % respondentů uvedlo, že používá pouze dílnu čtení. A pouhé jedno procento zvolilo možnost „používám pouze dílnu psaní“. Zbývajících 9 % nepoužívá žádnou z možností.

Co se týká kroužků, předpoklad byl potvrzen, na základě položky č. 13, v níž 91 % respondentů uvedlo, že nevede ani kroužek psaní, čtení ani čtení a psaní.

Předpoklad č. 9 se částečně potvrdil.

Předpoklad č. 10: Nad 80 % učitelů, kteří tvůrčí psaní používají, by jej doporučila i ostatním učitelům.

Díky položce č. 15 můžeme jednoznačně potvrdit platnost tohoto předpokladu, jelikož 138 respondentů tvůrčí psaní ve výuce spíše doporučuje a z nich 86 % určitě doporučuje.

Jediný respondent zvolil možnost „spíše ne“ s komentářem, že *by si to měl každý sám zažít.*

Předpoklad č. 10 se potvrdil.

Předpoklad č. 11: Dle učitelů je nejvhodnější začít s tvůrčím psaním v 1. ročníku.

Položka č. 17 nám ukázala, že učitelé doporučují začít s výukou tvůrčího psaní již v prvním období, tedy v 1., 2. nebo 3. třídě (93 %). Nejvíce se respondenti přiklání už k 1. či 2. třídě (69 %). Pouhá 3 % respondentů nedokázala vhodnost jednotlivých období posoudit. Možnosti „Tvůrčí psaní není vhodné používat na ZŠ,“ a „na 2. stupni ZŠ“ nevybral žádný z respondentů.

Předpoklad č. 11 se částečně potvrdil.

Předpoklad č. 12: Nejčastěji používají učitelé slovní hodnocení tvůrčího psaní.

Předpoklad byl potvrzen na základě výsledků položky č. 18. Kde 73 % učitelů uvedlo, že k hodnocení tvůrčího psaní nejčastěji používají hodnocení slovní (ústní, písemné).

Druhá nejčastější odpověď (37 %) byla, že učitelé práci nehodnotí vůbec.

Předpoklad č. 12 se potvrdil.

Předpoklad č. 13: Nad 75 % žáků reaguje na tvůrčí psaní pozitivně či spíše pozitivně.

Díky položce č. 26 se dozvídáme, že až 94 % respondentů vnímá, že žáci reagují na tvůrčí psaní ve výuce pozitivně. Tedy pouhých 6 % respondentů se rozhodlo zvolit možnost spíše ne.

Předpoklad č. 13 se potvrdil.

Předpoklad č. 14: Nejčastěji učitelé čerpají z českých zdrojů a používají převážně internetové zdroje.

K potvrzení první části tohoto předpokladu jsme využili výsledky položky č. 21, která nám ukázala, že nejčastěji učitelé čerpají inspiraci z českých zdrojů, nebo si aktivity vymýšlí sami. Předpoklad se tedy potvrdil částečně.

Položka č. 22 byla zaměřena na druhou část předpokladu. Odpovědi ukazují, že až 65 % respondentů někdy čerpá inspiraci z internetových zdrojů. Čímž se potvrdila i druhá část předpokladu.

Předpoklad č. 14 se částečně potvrdil.

Předpoklad č. 15: Učitelé považují nabídku materiálů k tvůrčímu psaní jako nedostatečnou.

Tento předpoklad se týká celé skupiny respondentů. Srovnali a spojili jsme zde odpovědi obou skupin (ty co tvůrčí psaní používají i nepoužívají) a tento souhrn nám potvrdil platnost předpokladu č. 15.

Souhrnně jsou respondenti přesvědčeni, že je spíše nedostatek jak publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky, tak i pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky.

Při porovnání skupin zvláště je však zajímavé, že nedostatek publikací vnímají spíše respondenti, kteří tvůrčí psaní používají ve své výuce. Respondenti, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají vnímají publikací spíše dostatek.

Předpoklad č. 15 se potvrdil.

Předpoklad č. 16: Učitelé nepoužívají tvůrčí psaní ve výuce, jelikož mají nedostatek času a nedostatek materiálů a inspirace.

Na položku č. 30 odpovídali pouze respondenti, kteří tvůrčí psaní vyzkoušeli alespoň jednou, ale nepoužívají je, tedy 9 respondentů, čímž se výsledky, které by mohly potvrdit nebo vyvrátit tento předpoklad stávají nerelevantní.

Avšak z tohoto malého vzorku se nejčastější odpovědí na položku č. 30 Proč už tvůrčí psaní nepoužíváte? staly odpovědi: „žákům tvůrčí psaní nejde“, „mám nedostatek materiálů a inspirace“ a „žáci tvůrčí psaní nebaví“.

Předpoklad č. 16 nelze potvrdit ani vyvrátit z důvodu malého vzorku respondentů.

Předpoklad č. 17: Učitelé nevyzkoušeli tvůrčí psaní ve výuce, protože nemají dostatek materiálů a inspirace, sami neumí tvořivě psát, myslí si, že by dětem nešlo a mají na něj ve výuce málo času.

Na tuto položku odpovídalo pouze malé množství respondentů, a to ti, kteří uvedli, že tvůrčí psaní nepoužívají a doposud jej nevyzkoušeli, tedy 22 respondentů, proto nelze z výsledků určit, zda je předpoklad potvrzen či vyvrácen.

Přesto zde uvedeme, že nejvíce respondentů uvedlo, že tvůrčí psaní dosud nevyzkoušelo **z důvodu nedostatku materiálů.**

Předpoklad č. 17 nelze potvrdit ani vyvrátit z důvodu malého vzorku respondentů.

9 Shrnutí výsledků

V několika následujících odstavcích se pokusíme o celkové shrnutí získaných dat.

Na začátku výzkumu jsme si stanovili dílčí cíle, na které navazují stanovené výzkumné otázky (VO) a předpoklady, pomocí kterých jsme zjišťovali, zda učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé) používají tvůrčí psaní ve výuce a v případě že ne, z jakého důvodu.

Nejdříve jsme interpretovali výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo celkem 170 učitelů vyučujících na 1. stupni různých základních škol v České republice. Ze všech respondentů byli pouze dva muži, tedy 99 % respondentů tvořily ženy, což plně odpovídá současnému stavu školství. Největší skupinu tvořili respondenti s praxí do 5 let (34 %), nejmenší pak s praxí delší 30 let (17 %), zbylé dvě skupiny byly zastoupeny poměrně rovnoměrně (praxe 6–15 let 24 %; praxe 16–30 let 25 %).

Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že učitelé 1. stupně ZŠ tvůrčí psaní skutečně používají, a to v poměrně velkém počtu. K používání této metody se v dotazníku přihlásilo 82 % učitelů. Mnoho z nich (39 %) pak uvedlo, že metodu používá velmi často (alespoň 1x týdně) nebo často (téměř každý týden), další velká část uvedla, že tvůrčí psaní používá méně často (1x za měsíc a méně, ale více než 3x za rok), což považujeme za poměrně překvapivý výsledek, vzhledem k předpokladu, že tvůrčí psaní používá méně než 25 % učitelů.

Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že až 26 % učitelů uvedlo, že tvůrčí psaní začalo používat ve výuce po absolvování kurzu. Náš předpoklad byl tedy částečně vyvrácen, protože ačkoli první příčka (29 %) byla skutečně obsazena možností „na doporučení kolegy/ně (osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí)“, možnost „při profesní přípravě na vysoké škole“ se pohybovala na pouhých 17 %. Vyšší počet hlasů (19 %) obdržela možnost „po studiu odborné knihy, článku, výzkumu“. Na základě tohoto překvapivého výsledku jsme provedli analýzu zaměřenou právě na možnost „při profesní přípravě na vysoké škole“, kterou jsme porovnávali v rámci skupin na základě délky jejich praxe. Z výsledků jsme usoudili, že je možné, že se výuka o metodě tvůrčí psaní na vysoké školy teprve dostává, jelikož graf 10 měl v tomto případě tendenci stoupavou se snižující se délkou praxe učitele.

Poměrně důležitou položkou se stala otázka ohledně nabídky materiálů. Ačkoli se větší část učitelů vyjádřila k otázce neutrálně, 29 % učitelů vnímá množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky jako nedostatečné a až 34 % učitelů za nedostatečné považuje množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky. Považujeme tedy tuto oblast hodnu dalších výzkumů s cílem zjistit, jaké konkrétní materiály učitelům chybí.

Získaná data v tomto výzkumu jsme nejen interpretovali, ale sloužila nám především k zodpovězení výzkumných otázek a potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů.

V následující části shrnutí se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

VO1: Znájí učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé) pojem tvůrčí psaní?

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že až 94 % učitelů tvůrčí psaní zná.

VO2: Používají učitelé tvůrčí psaní a inklinuje některá skupina (dle různých determinant) k tvůrčímu psaní více než druhá?

Výsledky této VO pro nás byly překvapivé, zjistili jsme, že až 82 % učitelů tvůrčí psaní ve výuce skutečně používá.

Když jsme porovnali ve skupinách dle délky praxe zjistili jsme, že tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají spíše učitelé s praxí do 5 let. V ostatních skupinách byl výsledek poměrně vyrovnaný.

Co se týká skupin dle studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, nejméně používá tvůrčí psaní skupina, která tento obor právě studuje, dále skupina, která tento obor nikdy nestudovala a nejvíce učitelů, používajících tvůrčí psaní, je ze skupiny, která tento obor vystudovala.

Porovnávání vzhledem k pohlaví jsme uskutečnit nemohli, jelikož se výzkumu účastnilo pouze 1 % mužů. Současně jsme nezkoumali skupiny dle místa působení či bydliště, jelikož toto by nemělo hrát žádnou roli.

VO3: Z jakých důvodů, ve kterých předmětech a jak často používají učitelé tvůrčí psaní nejvíce?

Tato výzkumná otázka se týká podoby tvůrčího psaní ve výuce.

Dle analýzy položky č. 7 a 14 jsme zjistili, že důvody, proč zařazují učitelé tvůrčí psaní do výuky a co jím primárně rozvíjí jsou: rozvoj fantazie a tvořivosti (kreativity); rozvoj myšlení; rozvoj komunikace mluvené i psané a zlepšení jazyka, a tvůrčí psaní jako prostředek zábavy.

Co se týká předmětů, do kterých učitelé tvůrčí psaní již zvládli zapojit, je jich celá řada: Český jazyk a literatura (99 %), Člověk a jeho svět (50 %), Výtvarná výchova (14 %), Informatika (13 %), Hudební výchova (12 %), Cizí jazyk (10 %), Člověk a svět práce (9 %), Matematika a její aplikace (1 %), centra aktivit, Trivium a Komunikace v praxi. Nejčastěji pak zařazují učitelé tvůrčí psaní do výuky předmětů Český jazyk (97 %) a Člověk a jeho svět (21 %).

Díky položce č. 10 víme, že 81 % respondentů, kteří používají tvůrčí psaní, jej používají více než 3x do roka, konkrétně 15 % učitelů uvedlo, že používá tvůrčí psaní velmi často (alespoň jedenkrát týdně), 24 % používá tvůrčí psaní často (téměř každý týden), 42 % se přiklonilo k možnosti méně často (1x za měsíc a méně, ale více než 3x do roka), výjimečně

(1–3x za rok) používá tvůrčí psaní 6 % učitelů. 12 % učitelů nedokázalo určit interval používání, tedy jej používají nepravidelně v průběhu roku.

VO4: Zařazují učitelé v rámci výuky dílny psaní a čtení, případně vedou zájmový kroužek zaměřený na psaní či čtení?

Jelikož jsme se v teoretické části zabývali propojeností psaní se čtením a možností použití tvůrčího psaní v rámci dílen psaní, je zde tato VO.

Výsledkem naší analýzy dat k této VO je, že mnoho učitelů dílnu zařazuje. 66 % učitelů totiž uvedlo, že používá dílnu čtení a psaní nebo dílnu čtení a dílnu psaní.

Z výsledků je patrné že více používají učitelé dílnu čtení, jelikož pouze tu používá 25 % učitelů, kdežto jen dílnu psaní používá pouhé 1 % učitelů.

Zájmové kroužky zaměřené na psaní nebo čtení nevede 91 % učitelů.

VO5: Ve kterém ročníku je dle učitelů nejvhodnější začít s tvůrčím psaním?

Na tuto otázku jsme nezískali žádnou jednoznačnou odpověď v podobě konkrétního ročníku. Ovšem zcela jistě učitelé doporučují začít s tvůrčím psaním již v 1. období na ZŠ (tedy v 1., 2., nebo 3. třídě) přičemž nejvíce hlasů (35 %) získala možnost ve 2. ročníku.

VO6: Jaké formy hodnocení tvůrčího psaní učitelé používají?

Tvůrčí psaní je učiteli hodnoceno převážně slovem (73 %) případně nehodnoceno vůbec (37 %). Možnost známkou vybralo pouhých 9 % a v možnostech jiné se objevily možnosti: body, dle situace a potřeby, formativní hodnocení, motivačně – samolepkou, sebehodnocení žáků, společný rozhovor, smajlíkem, kriteriální hodnocení.

VO7: Považují učitelé nabídku teoretických publikací, pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity pro výuku tvůrčího psaní jako dostatečnou?

Souhrnně jsou učitelé přesvědčeni, že je spíše nedostatek jak publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky, tak i pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky.

Je však zajímavé, že při porovnání skupin zvláště nedostatek publikací vnímají spíše učitelé, kteří tvůrčí psaní používají ve své výuce. Učitelé, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají vnímají publikací spíše dostatek. Tento výsledek by jistě bylo příhodné dále zkoumat a zjistit, jaké materiály učitelům chybí, případně zda se pouze nejedná o dostatek publikací, ke kterým se však učitel nemůže snadno dostat např. kvůli vysoké ceně nebo jazyku publikace (neexistuje český překlad).

VO8: Proč někteří učitelé tvůrčí psaní nepoužívají případně jej ani nevyzkoušeli ve své výuce?

Tato VO se týká skupiny učitelů, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají. Na začátku výzkumu jsme přepokládali, že toto bude početnější skupina než ta s učiteli, kteří tvůrčí psaní používají, a proto je i součástí hlavního cíle výzkumu. Ovšem náš předpoklad č. 1 byl vyvrácen a odpověď na tuto VO nemůžeme považovat za relevantní, jelikož ze 170 učitelů je pouze 31 těch, kteří tvůrčí psaní nepoužívají.

Avšak i přes tuto skutečnost zde nastíníme výsledky, které jsme získali analýzou jednotlivých položek.

Nejčastějšími odpověďmi na položku č. 30 Proč už tvůrčí psaní nepoužíváte? se staly odpovědi: „žákům tvůrčí psaní nejde“, „mám nedostatek materiálů a inspirace“ a „žáky tvůrčí psaní nebaví“.

Nejvíce učitelů, kteří tvůrčí psaní dosud nevyzkoušeli, uvedlo jako důvod, že tvůrčí psaní dosud nevyzkoušelo z důvodu nedostatku materiálů. Což je poměrně kontrastní k výsledkům položky č. 32 a 33 (viz podkapitola 7.3).

Myslíme si, že i tato skutečnost by měla být znovu zkoumána na větším množství respondentů, aby bylo dosaženo relevantních výsledků.

Zodpovězením výzkumných otázek jsme z velké části splnili na začátku stanovené dílčí cíle. Pro kompletní souhrn však provedeme ještě shrnutí stanovených předpokladů. Ze sedmnácti na začátku stanovených předpokladů se 9 potvrdilo, 2 nepotvrdily, 4 částečně potvrdily a 2 nemohly být ani potvrzeny ani vyvráceny kvůli nedostatku respondentů, kteří tvůrčí psaní nepoužívají.

Mezi předpoklady, které se potvrdily, patří **předpoklad č. 1, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15.**

Předpoklad č. 1 říká, že až 94 % učitelů zná pojem tvůrčí psaní.

V předpokladu č. 4 se nám potvrdilo, že primárně učitelé používají tvůrčí psaní pro rozvoj fantazie a tvořivosti (kreativity); rozvoj myšlení; rozvoj komunikace mluvené i psané a zlepšení jazyka, a tvůrčí psaní jako prostředek zábavy.

Předpoklad č. 6 potvrdil, že nejvíce učitelů (42 %) používajících tvůrčí psaní ve výuce jej používají méně často (1x za měsíc a méně, ale více než 3 za rok). Avšak 15 % učitelů jej používá velmi často (alespoň 1x týdně) a 24 % často (téměř každý týden), což je 39 % učitelů kteří používají tvůrčí psaní ve výuce častěji, než byl předpoklad, tedy výsledek je těsný. Dalších 18 % učitelů používá tvůrčí psaní ve výuce výjimečně nebo nepravidelně.

Předpoklady č. 7 a 8 byly oba potvrzeny. Z 9 nabízených předmětů dokázali učitelé zařadit tvůrčí psaní ve všech kromě tělesné výchovy. Dále se v možnostech „jiné“ objevily tyto

odpovědi: *centra aktivit, kde je zrovna zapotřebí, Nemáme výuku v těchto předmětech. Vyučuji je v Triviu a v Komunikaci v praxi.* Přičemž nejčastěji zařazují učitelé tvůrčí psaní v předmětu Český jazyk (97 %) a Člověk a jeho svět (21 %), ostatní předměty získali pod 5 % hlasů.

Předpoklad č. 10 říká, že až 86 % učitelů tvůrčí psaní ve výuce určitě doporučuje. Zbývající učitelé spíše doporučují a pouze jeden učitel spíše nedoporučuje zařazovat tvůrčí psaní do výuky.

Předpoklad č. 12 říká, že k hodnocení tvůrčího psaní nejčastěji používají **hodnocení slovní** (ústní, písemné) (73 %). Druhá nejčtenější odpověď (37 %) byla, že učitelé práci nehodnotí vůbec.

Předpoklad č. 13 prozradil, že až 94 % učitelů vnímá, že žáci reagují na tvůrčí psaní ve výuce pozitivně.

Předpoklad č. 15 říká, že souhrnně jsou učitelé přesvědčeni, že je spíše nedostatek jak publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky, tak i pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky. Při porovnání skupin zvlášť jsme však zjistili, že nedostatek publikací vnímají spíše učitelé, kteří tvůrčí psaní používají ve své výuce. Učitelé, kteří tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají vnímají publikací spíše dostatek.

Mezi předpoklady, které se nepotvrdily, patří **předpoklad č. 2.**

Předpoklad č. 2 jsme vyvrátili, výsledkem je, že až 82 % učitelů tvůrčí psaní ve výuce používá.

Mezi předpoklady, které se potvrdily jen částečně, patří **předpoklad č. 3, 5, 9, 11, 14.**

V předpokladu č. 3 jsme potvrdili, že nejvíce používají tvůrčí psaní učitelé, kteří vystudovali Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Avšak rozdíly ve výsledcích byly poměrně malé, a tak nelze považovat tento výsledek za zásadní. Dále předpoklad č. 3 říká, že tvůrčí psaní ve výuce nepoužívají spíše učitelé s praxí do 5 let. Zde už je rozdíl výsledků poněkud jasnější a můžeme s ním dále pracovat.

Předpoklad č. 5 říká, že nejvíce učitelů zařadilo do výuky tvůrčí psaní na základě doporučení kolegy/ně (osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí) nebo na základě absolvovaných kurzů, školení nebo webinářů. Možnost „při profesní přípravě na vysoké škole“ získala okolo 20 % odpovědí. Tyto výsledky jsme dále analyzovaly v závislosti na délce praxe. Z učitelů do 5 let praxe je to 35 % těch, kteří zvolili možnost, že tvůrčí psaní používají a současně jejich prvním impulsem bylo studium na VŠ. Avšak u učitelů s 6–15 lety praxe je tento výsledek pouhých 17 % a u učitelů s praxí 16–30 let dokonce pouhá 3 %. Je tedy možné, že se tvůrčí psaní na vysoké školy teprve dostává. Stejně tak stoupá, i když mírněji, možnost

„po doporučení kolegy/ně“ v závislosti na délce praxe. Možnost „po absolvování kurzů, školení nebo webinářů“ je nejvíce zastoupena mezi respondenty s praxí 16–30 let.

Předpoklad č. 9 se skládá ze tří částí, z nichž některé byly potvrzeny a jiné vyvráceny. Výsledky první části ukazují, že až 66 % učitelů používá dílnu čtení a psaní nebo dílnu čtení a dílnu psaní. Druhá část předpokladu říká, že častěji používají učitelé dílnu čtení než dílnu psaní (rozdíl je 24 %). Ve třetí části předpokladu jsme potvrdili, že učitelé většinou (v 91 %) nevedou kroužky psaní nebo čtení ani kroužky psaní a čtení.

Předpoklad č. 11 prozradil, že učitelé doporučují začít s výukou tvůrčího psaní již v prvním období, tedy v 1., 2. nebo 3. třídě (93 %). Nejvíce se učitelé přiklání už k 1. či 2. třídě (69 %). Pouhá 3 % učitelů nedokázala vhodnost jednotlivých období posoudit.

Předpoklad č. 14 se skládá ze dvou částí. První část nám ukázala, že nejčastěji učitelé čerpají inspiraci z českých zdrojů, nebo si aktivity vymýšlí sami. Z druhé části předpokladu víme, že až 65 % respondentů někdy čerpá inspiraci z internetových zdrojů.

Mezi předpoklady, které se nemohly být potvrzeny ani vyvráceny, patří **předpoklad č. 16, 17.**

K potvrzení či vyvrácení předpokladu č. 16 jsme měli nedostatek respondentů, avšak výsledky z dostupného vzorku se přiklání k tvrzení, že učitelé, kteří tvůrčí psaní ve výuce vyzkoušeli jej už nepoužívají z těchto důvodů: „žákům tvůrčí psaní nejde“, „mám nedostatek materiálů a inspirace“ a „žáci tvůrčí psaní nebaví“.

K potvrzení či vyvrácení předpokladu č. 17 jsme měli nedostatek respondentů, avšak výsledky z dostupného vzorku se přiklání k tvrzení, že učitelé tvůrčí psaní ve výuce ještě nevyzkoušeli z důvodu nedostatku materiálů.

10 Diskuze

V poslední kapitole této práce, bychom se rádi vrátili k námi získaným výsledkům, polemizovali nad nimi a navrhli další možnou práci s nimi.

Bohužel, výzkum, kterým se tato práce zabývá, nebyl dosud realizován, a proto nemůžeme srovnávat výsledky s předešlými daty. Můžeme se však zaměřit na některá získaná data a porovnat je s poznatky zmíněnými v teoretické části této práce.

Předně připomeneme, že hlavním cílem naší práce bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé) používají tvůrčí psaní ve vyučování a v případě že ne, proč tomu tak je. Překvapil nás výsledek, který byl velmi odlišný od našeho předpokladu. Náš úsudek, že tvůrčí psaní používá méně než 50 % učitelů, byl založen na vlastní zkušenosti s nedostatkem vhodné teoretické literatury. Pro tuto práci byla hlavním zdrojem, co se uchopení tématu tvůrčího psaní ve výuce týká, literatura Z. Fišera z let 2001, 2005 a 2012, která by v ideálním případě mohla být mnohem aktuálnější. Stejně tak pro nás bylo náročné nalézt vhodné výzkumy týkající se tvůrčího psaní ve výuce. Ovšem světlejší stránkou jsou materiály s praktickými cvičeními, těch už je na trhu poněkud více, a to i od českých autorů, např. K. Hošková, R. Nekuda, R. Malý... Dojem nedostatku literatury pramenil pouze z naší vlastní zkušenosti před zahájením výzkumu.

Výsledky dotazování ohledně množství materiálů k tvůrčímu psaní nejsou tak jednoznačné, jak jsme předpokládali, avšak předpoklad se potvrdil a souhrnně učitelé opravdu vnímají množství materiálů jako nedostatkové. Proč je nedostatek materiálů k tvůrčímu psaní, ačkoli již v roce 2001 Fišer vyzdvihoval jeho pozitivní působení na žáka a v zahraničí má čím dál větší oblibu, můžeme jen hádat. Možná se v nedostatku materiálů a znalostech o tvůrčím psaní u nás pouze odráží naše, prozatím, pomalá proměna školství, ke které sice dochází, ale očividně nestíhá tempu rozvoje moderní společnosti. Doporučujeme se tedy na tuto oblast do budoucna zaměřit a dostat mezi učitele potřebnou literaturu.

Důvody, proč učitelé nepoužívají tvůrčí psaní se staly druhou částí hlavního cíle a výsledky jsou již méně překvapivé, ačkoli vzhledem k malému procentu vhodných respondentů k této otázce, je nemůžeme považovat za směrodatné. Mezi hlavní příčiny uvedli učitelé tyto důvody: „žákům tvůrčí psaní nejde“, „mám nedostatek materiálů a inspirace“ a „žáky tvůrčí psaní nebaví“. Nedostatek materiálů se nám tedy potvrdil jako bariéra k používání tvůrčího psaní učiteli.

Z dalších aspektů, které brání učitelům v používání tvůrčího psaní, jsou to: „žákům tvůrčí psaní nejde“ a „žáky tvůrčí psaní nebaví“. Je důležité si uvědomit, že „rozepsat“ žáky není otázkou jedné hodiny, některým žákům to může trvat týdny. Je také podstatné, jak jsou hodiny

tvůrčího psaní vedeny. Pro žáky je klíčové, když jim činnost připadá smysluplná, a stejně je to i u psaní textů. Žáci by měli mít prostor vyjádřit sami sebe, psát o tom, co je skutečně zajímavá (Košťálová, 2020, s. 30). Jelikož nevíme, jakým způsobem a po jakou dobu paní učitelky používají tvůrčí psaní, nemůžeme ani dále hodnotit příčiny, kvůli kterým jejich žáky psaní nebaví a nejde jim.

Zmínili jsme zde Fišera a jeho výčet vlivů tvůrčího psaní na žáka (Fišer, 2001 a 2005). Pro účely dotazníku jsme tento výčet mírně upravili a předložili v jedné otázce učitelům pro výběr těch vlivů, na které pomocí tvůrčího psaní primárně cílí. Nejčastějšími odpověďmi se staly: Rozvíjet jejich schopnost komunikace a písemného vyjadřování. Rozvíjet u nich fantazii a tvořivost (kreativitu). Dále: Ukázat jim psaní jako prostředek zábavy, psaní jako hru. Odstranit jejich strach ze psaní textů vůbec. Rozvíjet jejich myšlení a rozvíjet jejich poznání vnějšího i vnitřního světa. Když jsme porovnali výsledky s otevřenou položkou, kde jsme se dotazovali na důvod, proč učitelé používají tvůrčí psaní ve výuce, zjistili jsme, že se některé body z výběru Fišera shodují, a naopak některé se ve Fišerově výčtu neobjevily: Umožňuje propojení s různým učivem a předměty. Umožňuje a rozvíjí komunikaci mezi spolužáky – vzájemné ocenění, doporučení, inspirace, naslouchání, dávání zpětné vazby, prezentace prací. Učitel se může dozvědět něco o nich samotných, jejich myšlenkách, ale i rodinném zázemí, pochopit jejich psychomotorický vývoj. Umožňuje práci s chybou. Zde tedy vidíme, že Fišerův výčet se zaměřuje pouze na žáka samotného, ale učitelé vnímají působení tvůrčího psaní na celý třídní kolektiv i proces učení, současně jej používají jako jakýsi komunikační nástroj a nástroj pro diagnostiku žáka.

ZÁVĚR

Tvůrčí psaní je činnost, která vede ke smysluplnému využití tvořivosti a psaní, schopností, kterými se člověk odlišuje od ostatních živočichů. Od časů vzniku písma se pokrok neustále zrychluje a spolu s ním se zvyšuje naše pohodlí a prodlužuje délka života. Důležitost výuky písma si lidé uvědomili už dávno, avšak teprve v posledních desetiletích se rozkvětu dočkalo i psaní tvůrčí, které pomáhá člověku nejen po stránce praktického předávání informací, ale slouží k zajištění psychické pohody a nastartování fantazie – schopnosti, která ochabuje s přibývajícím věkem, pokud nemá správný trénink.

V teoretické části jsme se v první kapitole zaměřili na definici tvůrčího psaní, co se pod tímto pojmem skrývá a jak může být interpretován. Pohlédli jsme do historie vzdělávání v oblasti tvůrčího psaní u nás. Zjistili jsme jaký cíl nese činnost tvůrčí psaní i na jaké stránky a schopnosti žáka může mít vliv. Utvrdili jsme se v myšlence, že tvůrčí psaní rozvíjí mnohé schopnosti a dovednosti jako je komunikace, fantazie a myšlení, a obeznámili se s myšlenkou tvůrčího psaní jako psychoterapií.

Druhá kapitola nám dala hlouběji poznat jednotlivé složky tvůrčího psaní. Zaměřili jsme se na tvořivost a jak ji rozvíjet, psaní, zážitkovost a motivaci. Nalezli jsme požadavek rozvoje tvořivosti a psaní v Rámcovém vzdělávacím programu (2021), čímž nám státní dokument podpořil myšlenku použití tvůrčího psaní ve výuce.

Třetí kapitola se pak zaměřila přímo na výuku tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ. Ujasnili jsme si podobu výuky tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ i úlohu učitele v ní – čemu se má vyvarovat a co naopak neopomenout. Zmínili jsme použití tvůrčího psaní k rozvoji kritického myšlení i podobu dílny psaní, která o zapojení tvůrčího psaní přímo usiluje a dává mu prostor být zapojováno pravidelně. Zajímali jsme také o americký přístup The teachers college – reading and writing project study (TCRWP), který propojuje čtení a psaní s cílem rozvíjet gramotnost, zlepšovat dovednosti čtení a psaní a mimo jiné i sebezdokonalovat se prostřednictvím čtení a pisatelství. Další podkapitoly jsme věnovali výzkumům zaměřeným na výuku jazyka prostřednictvím tvůrčího psaní.

Čtvrtá kapitola podtrhla nedostatek výzkumů ohledně tvůrčího psaní v České republice. Odhalili jsme také, že výzkum realizovaný v empirické části nebyl dosud proveden a výsledky nemáme s čím srovnávat.

Část empirickou jsme věnovali cíli zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ používají tvůrčí psaní ve výuce a pokud ne, z jakých důvodů. Bylo milým a nečekaným zjištěním, že až 94 % učitelů tvůrčí psaní zná a až 82 % jej používá. Čímž se však také stalo, že učitelů, kteří tvůrčí psaní

nepoužívají nebylo příliš, a tak výsledky šetření, proč učitelé tvůrčí psaní nepoužívají nemohou být považovány za směrodatné, kvůli malému vzorku respondentů. Avšak z toho mála odpovědí patří mezi uvedené důvody: Žákům tvůrčí psaní nejde. Mám nedostatek materiálů a inspirace. Žáky tvůrčí psaní nebaví.

Na nedostatek materiálů jsme se podívali podrobněji a opravdu jsme zjistili, že učitelé vnímají nabídku spíše jako nedostatečnou. Navrhujeme tedy, zaměřit se v dalších výzkumech na tento aspekt a zjistit, jaké materiály učitelům chybí.

Výzkum nám také prozradil, že učitelé dokáží zapojit tvůrčí psaní téměř do všech předmětů kromě tělesné výchovy, čímž se možnost použití tvůrčího psaní ještě rozšiřuje, jelikož tak víme, že nemusí být nutně vázána na výuku psaní v českém jazyce, či být spojována pouze se slohovou výchovou nebo dílnou psaní.

K důležitým výsledkům jsme přišli při dotazování na důvody proč učitelé používají tvůrčí psaní a co primárně tvůrčím psaním rozvíjí. Nejen že se potvrdila škála Z. Fišera (2001, 2005) ale rozšířila se o další položky. Zjistili jsme, že učitelé vnímají vliv tvůrčího psaní nejen na žáka samotného ale na celý třídní kolektiv a proces učení, současně dokáží využít tvůrčí psaní jako diagnostický nástroj k získání poznatků o žáku.

Závěrem tedy shrneme, že tvůrčí psaní je metoda velmi užitečná a dle získaných dat a informací by ve výuce měla mít své místo. Dává možnost cílit na rozvoj různých schopností a dovedností žáka, na jeho psychiku, slouží učitelům jako nástroj k poznávání žáka i ke zlepšení vztahů ve třídě. Díky výzkumu víme, že navzdory našim prvotním předpokladům, je metoda používána poměrně velkým procentem učitelů, avšak někteří z nich bojují s nedostatkem materiálů. Považujeme tedy za důležité s tímto problémem bojovat. Znásobit výzkumy ohledně tvůrčího psaní ve výuce a reagovat na jejich výsledky, protože jak kdysi řekl A. Einstein „Fantazie je důležitější než vědění.“

Seznam zkratek

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.	to je
tzn.	to znamená
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

Seznam použitých zdrojů

Tištěné

BIELEKOVÁ, Katarína a Eleonóra ZVALENÁ. *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu: (pre nižšie sekundárne vzdelávanie)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2012, 135 s. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis Vysokoškolská učebnica 347/428 50. ISBN 978-80-555-0598-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

DOČEKALOVÁ, Markéta. Zkušenosti z výuky tvůrčího psaní 2001-2019, doma i ve světě. In: *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní 9. května 2019*. Praha: Professional Publishing, 2019, s. 37-41. ISBN 978-80-907526-4-0.

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

ELIAŠOVÁ, Viera. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 190 s. ISBN 978-80-223-3079-4.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, 166 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-99-0.

GOLDFLAM, Arnošt. Několik poznámek k tvůrčímu psaní. In: *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní 9. května 2019*. Praha: Professional Publishing, 2019, s. 11-14. ISBN 978-80-907526-4-0.

HAJÍČKOVÁ, Zuzana. *Tvůrčí psaní jako metoda rozvoje řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím (druhém) jazyku*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-7290-891-2.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 978-80-7319-067-5.

- HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0368-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- INGARDEN, Roman. Fenomenologická estetika: Pokus o vymezení oblasti bádání. In *Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století*. Praha: Karolinum, 2003, s. 232
- KERR, Walter. Jak nepsat hru. In: *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní 9. května 2019*. Praha: Professional Publishing, 2019, s. 44. ISBN 978-80-907526-4-0.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOVÁČ, Tomáš a Eva KOVÁČOVÁ. Možnosti rozvíjania tvorivosti detí a mládeže vo výchovno-vzdelavacej praxi. In: *Psychologické poradenstvo a jeho podiel pro formovaní a výchove osobnosti socialistického člověka*. Košice: Vsl. Vydavateľstvo, 1986. ISBN 130483-94-02.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MALÝ, Radek a Daniel MICHALÍK. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. 48. svazek. Praha: Meander, 2012. Modrý slon, 103. ISBN 978-80-86283-79-1.
- NEKUDA, René. Definice tvůrčího psaní aneb Darwinovy slepé větve tvůrčího psaní v Čechách. In: *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní 9. května 2019*. Praha: Professional Publishing, 2019, s. 42-49. ISBN 978-80-907526-4-0.
- NEKUDA, René. *Příběhostroj*. Praha: Raketa, 2019. ISBN 978-80-86803-52-4.
- SEASHORE, Carl. In: *Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní 9. května 2019*. Praha: Professional Publishing, 2019, s. 43. ISBN 978-80-907526-4-0.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VERECKÁ, Tereza. *Piš, nebo střelím: 365 témat na psaní pro chvíle tvůrčí nouze*. Praha: Argo, 2019. ISBN 9788025729342.

Elektronické

ALNOORI, Bushra & Alnoori, Mohammed. (2020). *Developing a programme for teaching creative writing to primary school students*.

https://www.researchgate.net/publication/341591978_DEVELOPING_A_PROGRAMME_FOR_TEACHING_CREATIVE_WRITING_TO_PRIMARY_SCHOOL_STUDENTS

American institutes for research (AIR). *Teachers College Reading and Writing Project Study* [online]. 2021, [cit. 2022-08-10]. Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/15VMhfJNP0pOI-LWXVG1CbHfWCBC-d65U/view>

AWUZIE, Solomon. *Creative Writing as Psychotherapy*. *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research* [online]. 2018, 8(2) [cit. 2022-08-04]. ISSN 25741241. Dostupné z: doi:10.26717/BJSTR.2018.08.001636,

https://www.researchgate.net/publication/327228129_Creative_Writing_as_Psychotherapy

ČESKO. fragment #f2873573 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 5. 1. 2023]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873573>

EMAK, Lydia a Hanita Hanim ISMAIL. Incorporating Reading in Writing Classes and Its Effects on ESL Learners' Writing. *Creative Education* [online]. 2021, 12(08), 1949-1962 [cit. 2022-08-10]. ISSN 2151-4755. Dostupné z: doi:10.4236/ce.2021.128149,

https://www.scirp.org/pdf/ce_2021082415143068.pdf

FÍŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní* [online]. [cit. 2022-08-02]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/367/tvurci-psani.html>

HAUSENBLAS, Ondřej. Psaním s dětmi k moudrosti. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. 2005, 9.6.2005, (19), 4-5 [cit. 2022-08-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL19_web.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Psaní je stejně důležité jako čtení. *Řízení školy* [online]. 2020, **2020**(9), 29-31 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.datocms-assets.com/58599/1639079516-um-2020-09-psani-je-stejne-dulezite-jako-cteni.pdf>

KRÁLOVÁ, Jana. Dílna psaní po deseti letech. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách* [online]. 2011, **2011**(42), 26-28 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL42_web.pdf

LAND, George. *TEDxTucson George Land The Failure Of Success*. In: *Youtube.com* [online]. 2011 [cit. 2022-08-12]. Dostupné z: <https://youtu.be/ZfKMq-rYtnc>

Literární akademie. *Vysoká škola kreativní komunikace* [online]. 2020 [cit. 2022-08-08]. Dostupné z: <https://www.vskk.cz/cz/literarni-akademie/>

LUHANOVÁ, Alexandra. *Dílna psaní – základy*. *Učím ráda* [online]. 2021 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.ucimrada.cz/l/dilna-psani-zaklady/>

LUHANOVÁ, Alexandra. *Vedlejší efekty dílny psaní*. *Učím ráda* [online]. 2019 [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.ucimrada.cz/l/vedlejsi-efekty-dilny-psani/>

RVP ZV 2021 [online]. 2021 [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

STANKOVÁ, M. *Tvorivé písanie vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In *Slo-venčinár*, 2018, roč. 5, č. 2, Dostupné z: http://sausba.sk/pdf_casopis/web/casopisy/sloveninar14_casopisSAUS.pdf

STÁRKOVÁ, Zuzana. *Vliv klasických postupů při nácviku dovednosti psaní na rozsah slovní zásoby ve srovnání s metodou psaní tvůrčího*. In *Studie aplikované lingvistiky* [online]. 2017, 15, zvláštní vydání [cit. 2022-08-09]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97323/1520434_zuzana_starkova_48-62.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seznam obrázků

Obrázek 1 Grafické znázornění oblasti oboru tvůrčí psaní dle Nekudy I. (Nekuda in Křištof, 2019, s. 46)	9
Obrázek 2 Grafické znázornění oblasti oboru tvůrčí psaní dle Nekudy II. (Nekuda in Křištof, 2019, s. 48)	9

Seznam tabulek

Tabulka 1 Důvody používání tvůrčího psaní ve výuce respondenty.....	48
---	----

Seznam grafů

Graf 1 Studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ respondenty	41
Graf 2 Pohlaví respondentů	42
Graf 3 Délka praxe respondentů	43
Graf 4 Znalost tvůrčího psaní respondenty	44
Graf 5 Používání tvůrčího psaní respondenty	45
Graf 6 Používání tvůrčího psaní respondenty v závislosti na délce praxe	45
Graf 7 Používání tvůrčího psaní respondenty v závislosti na jejich studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	45
Graf 8 Cíl respondentů při používání tvůrčího psaní ve vyučování	50
Graf 9 Prvotní důvody pro vyzkoušení tvůrčího psaní ve výuce respondentů	52
Graf 10 Prvotní impuls k zařazení tvůrčího psaní do výuky dle délky praxe respondentů	53
Graf 11 Frekvence zařazování tvůrčího psaní do výuky	54
Graf 12 Předměty, do kterých respondenti zařadili tvůrčí psaní alespoň jednou	55
Graf 13 Předměty, do kterých respondenti zařazují tvůrčí psaní nejčastěji	56
Graf 14 Vedení školních zájmových kroužků respondenty	57
Graf 15 Zařazování dílen psaní a dílen čtení respondenty	58
Graf 16 Doporučili by respondenti tvůrčí psaní i jiným učitelům na prvním stupni ZŠ	59
Graf 17 Období vhodné pro začátky tvůrčího psaní dle respondentů	60
Graf 18 Formy hodnocení tvůrčího psaní používané respondenty	61
Graf 19 Používání českých zdrojů respondenty	63
Graf 20 Používání zahraničních zdrojů respondenty	63
Graf 21 Tvorba vlastních aktivit a materiálů respondenty	63
Graf 22 Zdroje inspirace respondentů	64
Graf 23 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n_1)	66
Graf 24 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky, dle respondentů (n_1)	67
Graf 25 Pozitivní reakce žáků respondentů na tvůrčí psaní	68
Graf 26 Vyzkoušení tvůrčího psaní respondenty, kteří tvůrčí psaní nepoužívají	71
Graf 27 Proč už respondenti tvůrčí psaní nepoužívají	72
Graf 28 Proč respondenti tvůrčí psaní doposud nevyzkoušeli	73

Graf 29 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n ₂).....	74
Graf 30 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky dle respondentů (n ₂)	75
Graf 31 Množství publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky dle respondentů (n).....	76
Graf 32 Množství pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky dle respondentů (n)	76

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

Přílohy

Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ



Vážená paní učitelko / pane učiteli,

Jmenuji se Helena Javornická, jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Prostřednictvím tohoto dotazníku se snažím získat data do výzkumné části mé diplomové práce s názvem Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ. Cílem dotazníku je zjistit, zda zapojují učitelé tvůrčí psaní do své výuky a v případě že ne, z jakého důvodu.

Prosím o Vaši spolupráci pro získání pravdivých dat ohledně Vaší zkušenosti s tvůrčím psaním. Dotazník je anonymní. Otázky jsou převážně uzavřené, vyplňování by tedy mělo trvat přibližně 5–10 minut.

Děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku a přeji mnoho kreativity a inspirace do Vaší praxe.

Helena Javornická

Obecné otázky

1. Učíte na 1. stupni ZŠ? *

ano

ne

2. Studoval/a jste obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ? *

- Ano, studoval/a.
- Ne, nestudoval/a.
- Právě ho studuji.

3. Vaše pohlaví: *

- žena
- muž

4. Kolik let již učíte celkem na 1. stupni ZŠ? *

- do 5 let
- 6–15 let
- 16–30 let
- více než 30 let

Tvůrčí psaní

5. Znáte pojem „tvůrčí psaní“? *

ano

ne

6. Používáte při své výuce tvůrčí psaní? *

(Pokud jej využijete alespoň 1x za rok, zvolte odpověď ANO.)

Upřesnění:

Tvůrčí psaní je metoda výuky, při níž žák vytváří autorské (vlastní) dílo bez formálního omezení (není určen žánr ani útvar) a současně zdokonaluje svou (písemnou) komunikaci.

Tvůrčí psaní není ekvivalentem slohové výchovy, ale může být její součástí. Slohová výchova se zaměřuje na zvládnutí konkrétních slohových postupů a útvarů (sleduje např. formální výstavbu slohových útvarů, funkčnost projevu, jeho věcnou správnost, výstižnost, srozumitelnost, adresnost, jazykovou správnost, slohovou vytříbenost atd.).

Tvůrčí psaní se zaměřuje na ovládnutí jazyka, uvolnění kreativity, rozvoj smyslového cítění, vnímání a myšlení, odstranění strachu ze psaní a další. Slouží jako zábavná část výuky, motivuje k poznání, odraťává a zlepšuje třídní klima.

ano

ne

Ano, používám ve své výuce tvůrčí psaní.

7. Proč využíváte tvůrčí psaní ve své výuce? Stručně. *

8. Proč jste se poprvé rozhodl/a pro zařazení tvůrčího psaní do výuky? *

Vyberte prosím maximálně 2 možnosti/í.

- po doporučení kolegy/ně (osobně nebo prostřednictvím sociálních sítí)
- po studiu odborné tištěné nebo elektronické knihy, článku, výzkumu
- po absolvování kurzu, školení nebo webináře
- po shlédnutí výuky jiného učitele s tvůrčím psaním (osobně, online)
- při profesní přípravě na VŠ
- Jiné

9. Jak často zařazujete tvůrčí psaní do výuky? *

- velmi často (alespoň 1x týdně)
- často (téměř každý týden)
- méně často (1x za měsíc a méně, ale více než 3x za rok)
- výjimečně (1–3x za rok)
- nelze určit (nepravidelně v průběhu roku)

10. Ve kterých vyučovacích předmětech jste tvůrčí psaní už zařadil/a alespoň jednou? *

- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk
- Matematika a její aplikace
- Informatika
- Člověk a jeho svět
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Člověk a svět práce
- Jiné

11. Ve kterých vyučovacích předmětech tvůrčí psaní využíváte nejčastěji?

*

Vyberte prosím maximálně 2 možnosti/í.

- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk
- Matematika a její aplikace
- Informatika
- Člověk a jeho svět
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Člověk a svět práce
- Jiné

12. Vedete školní zájmový kroužek zaměřený na tvůrčí psaní nebo zájmový kroužek zaměřený na čtení? *

- Ano, vedu kroužek zaměřený na čtení i kroužek zaměřený na tvůrčí psaní.
- Ano, vedu kroužek propojující čtení a tvůrčí psaní.
- Ano, vedu kroužek zaměřený pouze na čtení.
- Ano, vedu kroužek zaměřený pouze na tvůrčí psaní.
- Ne, takový kroužek nevedu.

13. Zařazujete v rámci předmětu Český jazyk a literatura dílnu psaní a dílnu čtení? *

- Ano, zařazuji dílnu psaní i dílnu čtení.
- Ano, zařazuji společnou dílnu psaní se čtením.
- Zařazuji pouze dílnu psaní.
- Zařazuji pouze dílnu čtení.
- Ne.

14. Čeho chcete u žáků primárně docílit pomocí tvůrčího psaní? *

- Motivovat je ke psaní.
- Odstranit jejich strach ze psaní textů vůbec.
- Ukázat jim psaní jako prostředek zábavy, psaní jako hru.
- Rozvíjet jejich schopnost komunikace a srozumitelného písemného vyjadřování.
- Rozvíjet u nich přirozené psaní bez omezování (tradicí, schématy, klišé a frázemi) směřující k originalitě.
- Naučit je různým technikám, jak hledat a formulovat různá témata psaní.
- Naučit žáky využívat různé jazykové prostředky (přímá řeč, synonyma, metafory...).
- Rozvíjet jejich přirozené smyslové vnímání a cítění.
- Rozvíjet jejich myšlení. Rozvíjet jejich poznání vnějšího i vnitřního světa.
- Rozvíjet u nich fantazii a tvořivost (kreativitu).
- Podpořit jejich sebejistotu.
- Rozvíjet jejich schopnost sebe prezentace (zkvalitňovat veřejný projev žáků, zlepšovat prezentaci žákovských prací před dalšími lidmi).
- Podpořit jejich samostatnost.
- Využít psaní k odreagování a jako terapii, respektive autoterapii pro žáky.
- Jiné

15. Doporučil/a byste tvůrčí psaní i jiným učitelům na prvním stupni ZŠ? *

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

16. Proč byste tvůrčí psaní nedoporučil/a? *

17. Ve kterém období si myslíte, že je nejlepší začít s tvůrčím psaním? *

- v 1. ročníku ZŠ
- ve 2. ročníku ZŠ
- ve 3. ročníku ZŠ
- ve 4. ročníku ZŠ
- v 5. ročníku ZŠ
- na 2. stupni ZŠ
- Tvůrčí psaní není vhodné využívat na ZŠ.
- Nedokážu posoudit.

18. Které formy hodnocení používáte při tvůrčím psaní? *

- nehodnotím
- známkou
- slovem (ústně, písemně)
- body
- Jiné

19. Jak často čerpáte inspiraci pro výuku tvůrčího psaní z českých zdrojů?

*

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- vůbec

20. Jak často čerpáte inspiraci pro výuku tvůrčího psaní ze zahraničních zdrojů? *

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- vůbec

21. Jak často vymýšlíte aktivity pro výuku tvůrčího psaní sám / sama? *

- vždy
- velmi často
- často
- občas
- vůbec

22. Ze kterých zdrojů čerpáte inspiraci? *

- z internetových zdrojů (sociální sítě, blogy...)
- z tištěných knih a časopisů
- z kurzů a školení (online či prezenčně)
- osobně (rozhovory s kolegy...)
- Jiné

23. Vámi doporučená literatura či zdroj inspirace k tvůrčímu psaní:

24. Myslíte si, že je k dispozici dostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky? *

- ano
- ne
- nevím

25. Myslíte si, že je k dispozici dostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky? *

- ano
- ne
- nevím

26. Reagují Vaši žáci na tvůrčí psaní pozitivně? *

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

27. Možnost pro další vyjádření se k tvůrčímu psaní (zkušenosti, postřehy, názor, rady a tipy, ...):

28. Pokud byste byl ochotný / byla ochotná poskytnout mi rozhovor či odpovědět na několik otázek e-mailem, prosím, napište zde svoji e-mailovou adresu:

Ne, ve své výuce tvůrčí psaní nepoužívám.

29. Vyzkoušel/a jste někdy ve výuce tvůrčího psaní (alespoň jednou)? *

- ano
- ne

30. Proč už tvůrčí psaní nevyužíváte? *

(Vyberte všechny možnosti, které platí.)

- Mám nedostatek materiálů a inspirace.
- Sám/sama neumím tvořivě psát.
- Nemám ke psaní vztah.
- Tvůrčí psaní zdržuje výuku.
- Žáky tvůrčí psaní nebaví.
- Žákům tvůrčí psaní nejde.
- Tvůrčí psaní nepřinášelo výsledky.
- Příprava na hodinu tvůrčího psaní byla příliš náročná.
- Výuka tvůrčího psaní byla příliš organizačně složitá.
- Jiné

31. Proč jste tvůrčí psaní doposud nevyzkoušel/a? *

(Vyberte všechny možnosti, které platí.)

- Neodvážil/a jsem se.
- Mám nedostatek materiálů a inspirace.
- Sám/sama neumím tvořivě psát.
- Nemám ke psaní vztah.
- Tvůrčí psaní by zdržovalo výuku.
- Myslím si, že by to žáky nebavilo.
- Myslím si, že by jim tvůrčí psaní nešlo.
- Nemyslím si, že by mohlo mít tvůrčí psaní přínos pro žáky.
- Příprava na hodinu tvůrčího psaní by byla příliš náročná.
- Výuka tvůrčího psaní by byla organizačně složitá.
- Kolegyně má špatnou zkušenost (tvůrčí psaní její výuku zdržovalo / jejím žákům tvůrčí psaní nešlo nebo je nebavilo / tvůrčí psaní jejím žákům nepřinášelo výsledky / ...).
- Jiné

32. Myslíte si, že je na trhu dostatek publikací s teoretickým výkladem problematiky tvůrčího psaní jako prostředku výuky? *

- ano
- ne
- nevím

33. Myslíte si, že je na trhu dostatek pracovních sešitů a publikací s náměty na aktivity, které pomáhají učitelům zapojit tvůrčí psaní do výuky? *

- ano
- ne
- nevím

34. Možnost pro další vyjádření se k tvůrčímu psaní (zkušenosti, postřehy, názor, rady a tipy, doporučené zdroje):

35. Pokud byste byl ochotný / byla ochotná poskytnout mi rozhovor či odpovědět na několik otázek e-mailem, prosím, napište zde svoji e-mailovou adresu:

Microsoft tento obsah nevytvořil ani neschválil. Data, která odešlete, se pošlou vlastníkovvi formuláře.

Anotace

Jméno a příjmení:	Helena Javornická
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Výuka tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Teaching creative writing at primary school
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zaměřuje na zmapování situace spojené s vyučováním tvůrčího psaní učiteli na 1. stupni ZŠ v České republice. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, části teoretické a části empirické. V teoretické části se snažíme o vymezení pojmu tvůrčí psaní a získání poznatků o podobě výuky tvůrčího psaní. Pozornost věnujeme také vlivu tvůrčího psaní na žáka. Empirická část se zaměřuje na prezentaci výsledků kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda učitelé na 1. stupni ZŠ používají tvůrčí psaní ve výuce a v případě že ne, z jakého důvodu.</p>
Klíčová slova:	tvůrčí psaní, tvořivost, kreativita, psaní, výuka tvůrčího psaní, učitelé, 1. stupeň ZŠ, dílny psaní, český jazyk, výuka jazyka
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis focuses on mapping the situation connected with teaching creative writing by teachers at primary schools in the Czech Republic. The work is divided into two main parts, a theoretical part, and an empirical part. In the theoretical part, we try to define the concept of creative writing and gain knowledge on the form of teaching</p>

	creative writing itself. We also pay attention to its effects on the pupil. The empirical part focuses on presenting the results of quantitative research. It aimed to find out whether teachers at primary schools use creative writing in their lessons and if not, for what reason.
Klíčová slova v angličtině:	creative writing, creativity, writing, teaching creative writing, teachers, primary school, writing workshop, Czech language, teaching language
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci
Rozsah práce:	103 stran
Jazyk práce:	český