

Úvod

Tvůrčí psaní má své počátky v angloamerické kultuře, kde je o něj patrně největší zájem i v současnosti. V dnešní době však můžeme pozorovat, že tvůrčí psaní se dostává do povědomí i českých škol. Nejedná se pouze o vysoké školy, které vyučují tvůrčí psaní jako samostatný předmět, ale i o školy střední a v neposlední řadě o školy základní na 2. a také 1. stupni. Nakonec samotný Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání vyžaduje, aby v žácích byla rozvíjena tvořivost. To se ale nevztahuje pouze na předměty, které to přímo vyžadují, ale i na ty, kterých se to týká nepřímo. Tvůrčí psaní se tak stává prostředkem, jak vést žáky ve výuce k tvořivosti. Někdy je tvůrčí psaní chápáno pouze jako výuka literárního řemesla. Naše práce si klade za cíl uvést tento vžitý omyl na pravou míru, neboť tvůrčí psaní je metoda vedoucí také k rozvoji veškerých komunikačních dovedností, kreativního myšlení a osobnosti jako celku. Toto jsou důležité aspekty, které by se měly v dětech rozvíjet už v předškolním věku. Tvůrčí psaní vyžaduje dovednost psaní, a proto se tato práce bude soustředit na věk žáků mladšího školního věku, tedy na tvůrčí psaní na 1. stupni základní školy.

Cílem této práce je vymežit problematiku tvůrčího psaní, zaměřit se na jeho uskutečnění na 1. stupni ZŠ a následně představit aktivity tvůrčího psaní ověřené praxí. Stanovenou hypotézou je nezařazení tvůrčího psaní do výuky na 1. stupni základních škol v Plzni. Tvrzení bohužel není ani potvrzeno, ani vyvráceno. Důvodem je nízká návratnost (1,8%) dotazníků rozeslaných e-mailem učitelům 1. stupně ZŠ v Plzni.

Struktura práce je rozdělena na teoretickou a aplikační část. Teoretická část je sepsána na základě prostudování odborné literatury. Zásadními tituly pro zpracování práce jsou *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní* od Zbyňka Fišera a *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* od Zbyňka Fišera a kolektivu. Nejprve je vymezen pojem tvůrčí psaní. Opíráme se o sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné v roce 2005 - *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole*, který je sestaven Zbyňkem Fišerem. Dalšími zdroji jsou *Tvůrčí psaní pro každého* od Markéty Dočekalové a od autorky Věry Martinkové *Tvůrčí psaní: próza - poezie - drama - věcná literatura - odborná literatura – publicistika*. Uvedena je také jeho historie následovaná tvůrčím psaním v současnosti. Informace byly čerpány převážně z *Psaní jako sebevyjádření* od Jana Dvořáka a z dokumentu *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání* vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jsou zde

představeny techniky tvůrčího psaní. Aktivity tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ byly inspirovány prací Kateřiny Hoškové *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Návrhy cvičení a aktivit tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ jsou užity v aplikační části a ověřeny praxí. Tituly všech použitých knih ke zpracování této práce jsou citované v seznamu literatury.

V aplikační části jsou uvedeny návrhy výuky daných předmětů se začleněnými aktivitami tvůrčího psaní, zpětné vazby, hodnocení a reflexe vyučovacích hodin. Pro zpracování této fáze práce byla použita metoda aktivního pozorování a analýza textů. V oblasti metodologie se jedná o kvalitativní šetření, které je zaměřeno pouze na danou skupinu žáků. Byla vybrána 3. třída a 5. třída základní školy v Plzni. Na základě určené hypotézy vycházíme v aplikační části z předpokladu, že tvůrčímu psaní není věnována v praxi dostatečná pozornost. Žáci se mohou s touto metodou rozvoje osobnosti setkat poprvé, a proto bylo ověřeno výzkumnou metodou – dotazníkem, zda mají nadále o aktivity tvůrčího psaní zájem.

1 Tvůrčí psaní – vymezení pojmu, etapy tvůrčí činnosti

Pojem tvůrčí psaní vznikl z anglického názvu creative writing, přičemž doslovný překlad je kreativní či tvořivé psaní; v českém kontextu se vžil termín tvůrčí psaní, s výrazovými prostředky kreativní a tvořivé psaní se však setkáváme také. V této práci je užito všech tří pojmů, a to s totožným významem.

Autoři definují tvůrčí psaní různě. Ve většině skutečnostech se však definice pojmu shodují. Základní myšlenkou všech níže uvedených definic tvůrčího psaní je vznik nových literárních textů jeho prostřednictvím. To potvrzuje Věra Martinková svou definicí, v které říká: „*Tvůrčí psaní je možno charakterizovat jako oblast lidské činnosti, při které vznikají různé druhy psaných (literárních) děl, zpravidla se záměrem poskytnout je ke čtení veřejnosti.*“¹ Autorka také zmiňuje, že vytvořené texty jsou psány za účelem poskytnutí veřejnosti. V tomto tvrzení se shoduje s některými dalšími autory. Markéta Dočekalová definuje tvůrčí psaní obdobně. Navíc sděluje, proč autor své texty zveřejňuje. „*Tvůrčí psaní jakožto disciplína je obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti. Z pohledu ryze profesního je autor člověk, který píše v první řadě proto, aby jeho díla četli ostatní. Odkrývá své nitro a duši a očekává určitou zpětnou vazbu od svých čtenářů.*“² Důvodem je tedy zpětná vazba, která je součástí mezilidské komunikace. Zbyněk Fišer poukazuje na vytvořené texty také jako na nástroj interakce. Ve své definici uvádí i vědní obory, které souvisí s tvůrčím psaním. „*Tvůrčí psaní je disciplína, která popisuje produkci textů jako součást mezilidské komunikace. Jakožto součást teorie jednání zobecňuje poznatky o textech jako verbálních nástrojích interakce. Za pomoci lingvistiky, literární vědy, psychologie, pedagogiky, estetiky a jejich speciálních odvětví (event. dalších oborů) systematicky analyzuje, popisuje, interpretuje a hodnotí způsoby přípravy, tvorby, vnímání a chápání textů, navrhuje metody a strategie operací s texty, jež umožňují jejich situačně adekvátní recepci i produkci, popisuje účastníky faktory komunikačních událostí a nabízí postupy a techniky rozvoje komunikačních kompetencí jednotlivých mluvčích.*“³ Pavla Zajícová definuje kreativní psaní jiným způsobem než výše uvedení autoři. Základní myšlenku potvrzuje a stanovuje východisko učení se této tvořivé činnosti. „*Pod tvořivým neboli kreativním psaním*

¹ MARTINKOVÁ, V. *Tvůrčí psaní 1: próza – poezie – věcná literatura – odborná literatura – publicistika*. Dobřejojovice: 2009, s. 11.

² DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: 2006, s. 10.

³ FIŠER, Z. a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: 2012, s. 9.

*rozumím každé psaní s výjimkou takového opisování slov nebo textu, jehož účelem je nácvik písma nebo přesný opis. Za cíl vyučování a učení se tvořivému psaní považuji dosažení takové kompetence pisatele, pro niž je příznačné citlivé vnímání světa, druhého člověka i sebe sama, pružné zacházení s jazykovými a textovými prostředky a ovládnutí základního repertoáru postupů a strategií psaní.*⁴ Tato autorka zmiňuje cíl vyučování a učení se tvořivému psaní, přesto není součástí její definice didaktické hledisko.

Pro potřeby této práce je vytvořena definice poukazující i na didaktický záměr tvůrčího psaní. Tvůrčí psaní je definováno jako kreativní činnost, která žáky rozvíjí, a to nejen po stránce komunikační, ale také v nich utváří určité životní hodnoty, postoje a názory. V rámci školní výuky se u žáků mladšího školního věku nejedná o samostatný předmět, nýbrž o tvůrčí aktivitu, která se stává součástí všech vzdělávacích oblastí. Definované skutečnosti jsou naplněny ve výchovně-vzdělávacím procesu tehdy, když učitel správně volí metody a formy učení včetně technik tvůrčího psaní. Metody tvořivého psaní jsou využívány jako nástroj jednak sebeučení, jednak sebereflexe. Kreativní psaní je prezentováno formou hry a zábavy, nikoli formou nucené a nezajímavé činnosti. Jeho součástí je také rozvoj talentu. V této oblasti se jedná o vrozené vlohy k tvorbě textů.

Samotné pojetí tvůrčího psaní je spojené s dalšími pojmy. Klíčovým pojmem je tvořivost. S tím souvisí i popis kreativní osobnosti a tvůrčí aktivity. V tomto kontextu se užívá především pojmů fantazie a imaginace (představivost, obrazotvornost). Pro potřeby této práce je nezbytné vymezit i další pojmy, a to smyslové a rozumové poznání, talent, intuice a rozvoj osobnosti.

Tvořivost

Autoři se rozcházejí v definování pojmu tvořivost (kreativita). Jaroslav Hlavsa to komentuje tím, že kreativita může být chápána jako aktivita, vlastnost, proces či jev. Společnými aspekty však jsou originalita a užitečnost.

V tvořivosti je z hlediska tvůrčího psaní prvořadá intelektuální oblast. Podstatou pro kreativní myšlení je divergentní myšlení, které je typické svou rozmanitostí ve vyhledávání a posuzování východisek, rychlou produkcí možností volby, dále pak

⁴ FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole: sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2005 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Brno: 2005, s. 75.

originalitou a větším objemem vymyšlených nápadů, flexibilitou pozměňovat vlastní náhled na problém a schopností detailně vypracovat úkol. Podstatným znakem je schopnost umět vnímat a být otevřený vůči překážkám. Divergentní myšlení je řízeno pravou mozkovou hemisférou. Naopak pro levou hemisféru je příznačné kognitivní smýšlení, a jedná se tedy o vědecké kognitivní myšlení. Je prokázáno, že i kognitivní myšlení má předpoklady pro tvořivost. Ta však není směřována k umělecké, ale spíše k vědecké tvorbě. U dětí, zejména do věku 10 let, se spontánně zapojuje pravá mozková hemisféra. Proto je potřeba začít rozvíjet tvořivost již v raném dětství. V dospělosti již převažuje u většiny jedinců kognitivní myšlení řízené levou mozkovou hemisférou.

Pokud mluvíme o teorii konvergentního a divergentního myšlení, pak lze vymezit kreativitu uměleckou a vědeckou. Součástí obou typů tvořivosti je obrazotvornost, fantazie, intuitivní náhled na problém a kritičnost myšlení. Kreativita bývá spojována také s úrovní inteligence. Tvořivost tak lze definovat jako schopnost jedince vytvářet originální a neobvyklé materiální i duchovní hodnoty.⁵ V pedagogické sféře má činnost člověka, který tvoří tyto nové hodnoty, význam společenský. Pedagog se však soustředí u žáků především na výchovné aktivity k rozvoji vlastností, které vedou jedince ke kreativě.

Fantazie

Podle Josefa Viewega existují dvě funkce fantazie. V primární funkci fantazie jedinec nabývá nezávislosti na skutečnosti, jedná se o funkci emancipační. Jestliže fantazie plní úlohu anticipační, prognostickou, pak je uskutečněna sekundární funkce, při které je zásadním předpokladem pojmout nějakou věc tvořivě.

Člověk prostřednictvím fantazie zkoumá realizační východiska skutečnosti. Fantazie je součástí kognitivního procesu v oblasti tvorby textu. Zvláště v souvislosti s tvůrčím psaním je nutné zdůraznit, že fantazií se nemyslí pouze odvádění myslí od reálného světa, ale i znovuprožití vzpomínek z minulosti či promítání věcí budoucích.

Imaginace

Pojem imaginace zahrnuje představivost a obrazotvornost. Představivost se účastní na poznávání, přičemž pro tvůrce jsou představy možnostmi, jak realizovat abstraktní informace v jeho paměti. Rozdíl mezi vjemy a představami je ten, že představy jsou méně nápadné, jsou nestálé, někdy se sdružují a mají neomezenou délku. Oblast psychologie dělí

⁵ HARTL, P. a HÁRTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: 2000, s. 631.

představy na pamětní a fantazijní. Paměťové představy mají zřetelný vztah k tomu, jak je vnímána skutečnost a naopak představy fantazijní mohou být nezávisle navozené na předešlých vjemech, přičemž se mění časově prostorové spojení s realitou.

Obrazotvornost je aktivita mysli, v níž se tvoří různé představy a obrazy. Schopnost uchovat je v paměti a umět je vyjádřit lze cvičit. K rozvíjení této schopnosti pomáhá jedinci umělecká činnost včetně tvořivého psaní.

Smyslové a rozumové poznání

Smyslové poznání je závislé na vjemech smyslových orgánů a na jejich následném ztvárnění v mozku, s tím úzce souvisí individuální schopnost pozornosti. Jedinec si uvědomuje pomocí smyslového a rozumového poznání sebe samého i vnější svět. Získané prožitky a zkušenosti jsou využívány při tvůrčím psaní jako zásoba informací a také jako motivace ke psaní (např. pachové či chuťové vzpomínky, tvorba textu při hudbě).

Talent

V oblasti tvůrčího psaní můžeme definovat talent jako souhrn specifických vloh, schopností a předpokladů člověka k napsání uměleckého textu. Talent nelze naučit, je vrozený. Některé náležitosti tvůrčího psaní však lze naučit. Pokud je žák dobře veden učitelem, který ho dostatečně motivuje, volí správné techniky tvůrčího psaní a rozvíjí nejen žákovu fantazii, pak zvládne napsat umělecky hodnotný text.

Rozvoj osobnosti

Tvůrčí psaní si klade za cíl rozvíjet osobnost člověka. Rozvíjí především jeho kreativní myšlení a komunikační dovednosti. Učitel dbá na to, aby u žáka nedošlo k fixaci myšlenkových modelů. Při nácviu tvořivého psaní se autor učí pracovat se získanými informacemi, správně je vybírat, sdružovat, hodnotit, dále také nové vymýšlet se záměrem nového sdělení. Text se stává „mapou“ jedincových myšlenek, plánů, přání, jeho uvažování či jeho objevů.

Uskutečněná tvůrčí aktivita pomáhá k citové vyrovnanosti osobnosti, a proto se také tvůrčí psaní využívá v autoterapii, při níž dochází k určitému smíření nebo očištění. Takové psaní slouží k odreagování se od negativních prožitků.

Tvůrčí jedinci mají některé znaky stejné. Jsou jimi kreativita, schopnost nově vytvářet definice, laterální myšlení a konstruktivní kritičnost. Taková osobnost má potřebu intelektuální činnosti a seberealizace, je nezávislá. Často se jedná o introvertně založeného

člověka, který prahne po bezpečí, stabilitě, uznání a respektu. Jeho charakteristickými projevy jsou emoční labilita, citlivost, vznětlivost, asertivita neboli sebejisté jednání, houževnatost, ale také veselost.

Intuice

Intuice je podvědomá činnost, při které se utvářejí nové poznatky bez složitého rozjímaní a vyvozování. Dochází k okamžitému pochopení, aniž by bylo zapojeno logické myšlení. Intuice je vždy originální a je spojením úmyslného myšlení s fantazií. Nelze ji naplánovat nebo ji získat chtěním v určité chvíli. Jedinec, který se chystá psát nebo už je v tvořivém procesu, své intuitivní vhledy zaznamenává, shromažďuje a následně zpracovává.

Každá tvůrčí činnost může být rozdělena do několika etap. To platí i pro kreativní psaní. Odborníci, kteří se tímto tématem zabývají, se neshodují na počtu a tedy i na popisu etap. R. Kohoutek, profesor pedagogické psychologie, dělí tvůrčí činnost na pět etap, a to na: exploraci, inkubaci, iluminaci, specifikaci a evaluaci.

1. Explorace se zabývá přípravou na tvůrčí aktivitu. Tato fáze je zaměřena na problém, jenž má být řešen; jsou analyzovány sebrané informace k dané záležitosti.
2. Inkubace je druhou fází, při které dochází k napětí. Jedná se o nevědomou mozkovou aktivitu, interní neřízenou činnost.
3. Iluminace je stupeň tvůrčí činnosti, při níž dochází k inspiraci a intuitivnímu poznání. V této etapě jde především o pochopení podstaty věci. Napětí se uvolňuje s vyřešením problému.
4. Specifikace je charakteristická tím, že při ní dochází k doladění detailů a k vypracování celkového řešení.
5. Evaluace přináší konečné ztvárnění a zhodnocení výsledku. Součástí této fáze je testování kvality a smyslu produktu.

Jestliže se zaměříme na tvoření textu, pak může dojít ke sloučení třetí a čtvrté etapy. Tyto fáze se totiž opakují v krátkých úsecích několikrát po sobě. Autor intuitivně vyřeší problém, svůj poznatek zapíše a je opět postaven před úkol, jak koncipovat další část textu.

V této kapitole byl vysvětlen pojem tvůrčí psaní z pohledu některých autorů zabývajících se tímto tématem. Jelikož tato práce má za cíl praktické ověření aktivit

tvůrčího psaní u žáků mladšího školního věku, byla vytvořena definice s didaktickým záměrem.

Tvořivost je základním prvkem při realizaci tvůrčího psaní. To se uskutečňuje prostřednictvím rozvíjení žákova talentu, fantazie, imaginace, smyslového a rozumového poznání a v neposlední řadě intuice. Znalost aktivity mozkových hemisfér pomáhá učiteli vytvářet didaktické postupy. Při psaní textů jsou záměrně rozvíjeny určité vlastnosti či skupiny vlastností v závislosti na tom, která mozková hemisféra je aktivně zapojena.

Tvořivá činnost se dělí do pěti etap. Toto členění je platné i pro kreativní psaní. Samotný pojem tvůrčí psaní může být chápán ze dvou hledisek – z hlediska formativního a z hlediska obsahu oboru. V následujících dvou podkapitolách jsou tato hlediska vysvětlena.

1.1 Tvůrčí psaní z hlediska formativního

Tvůrčí psaní má význam z hlediska formování osobnosti jako celku. Podle Kaspara H. Spinnera je jednou z nejdůležitějších známek tvůrčího psaní rozvoj obrazotvornosti. K jejímu rozmachu přispívají různé techniky. Například automatické psaní, při kterém autor nechává slova volně plynout. Zapsaný text jím není průběžně čten, a tak vzniká spontánní písemné vyjádření. Clustering, neboli centrované asociace, je technika, kdy z jedné asociace vychází další a tvoří se tak série představ. Dále to může být vyvolávání vzpomínek a inspirace jinými uměleckými díly. Při psaní nejde o prosté zobrazování, ale také o utváření něčeho nového pomocí aktivizované obrazotvornosti. K. H. Spinner poukazuje ještě na další dva aspekty: individualizaci psaní a schopnost empatie čili vcítění. Již v historii měl vývoj dovednosti psaní a samotného písma vliv na rozvoj lineárního, logického myšlení. Psaní umožnilo autorovi vyjádřit své poznatky bez ohledu na čtenáře. Tato individualizační stránka spolu s imaginací, schopností vzbudit v mysli představy – obrazy, je nezbytná i v dnešní době, neboť písemný projev se stává zdrojem k informování o světě. Autor poznává jiné podoby citění, myšlení a jednání pomocí empatie a také imaginace.⁶

Tvůrčí psaní podporuje psychomotorické aktivity a myšlenkové pochody. Tím vznikají nová díla, která jsou hodnocena pozitivně. Tvůrčí psaní tedy upevňuje komunikační sebejistotu a vede jedince k samostatnosti. Autor rozvíjí pomocí kreativního psaní přirozené smyslové vnímání, citění, myšlení a utváří si vlastní přístup k realitě. Při vzniku nových textů dochází také k rozvoji mravní stránky autora.

Tvůrčí psaní se z hlediska formování celé osobnosti soustřeďuje na sedm základních oblastí.⁷

- Praktické zvládnutí technik k nalezení tématu a jeho formulace.
- Praktické zvládnutí technik vytvoření textu, překonávání obtíží při psaní.
- Rozvoj psaní bez ohledu na tradice, schémata, klišé či fráze s cílem vytvoření originálního textu. Rozvoj schopnosti vnímání metaforického světa.
- Rozvoj obrazotvornosti a podněcování fantazie.
- Podpora samostatnosti a sebejistoty. Odstranění strachu z písemného vyjádření pocitů a názorů.

⁶ FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: 2001, s. 18.

⁷ FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: 2001, s. 19.

- Užití psaní jako nástroje ke stimulování myšlení, při kterém dochází k poznání objektivního a autorova světa.
- Psaní jako způsob zábavy, odreagování se a forma autoterapie.

K rozvoji osobnosti pomocí tvůrčího psaní nedochází vždy individuálně, nové texty mohou být tvořeny kolektivem či dvojicí. Vytvořené práce jsou také představeny a hodnoceny skupinou. Jedinec tímto získává ve skupině určité postavení a jeho práce nabývá socializačního charakteru. Samotné názory jedné osoby se stávají kolektivními. Jejich vyjádření vede k rovnoprávnosti podobně smýšlejících jednotlivců.

Tvořivá činnost včetně kreativního psaní formuje lidskou osobnost. Takové písemné vyjádření autora zahrnuje rozvoj jednak myšlení, cítění, představivosti, obrazotvornosti, jednak komunikační sebejistoty a samostatnosti. Tvůrčí psaní může být realizováno ve skupině nebo páru a výsledné práce získávají socializační význam.

1.2 Tvůrčí psaní z hlediska obsahu oboru

Tvůrčí psaní může být vymezeno podle obsahu oboru, v kterém je uskutečňováno. Každý obor sleduje jiný cíl, a to výchovný, vzdělávací, diagnostický, terapeutický, kultivační nebo komerční. Tvořivé psaní napomáhá k jejich naplnění. Podle jednotlivých záměrů jsou stanoveny konkrétní oblasti, přičemž pro tuto práci je nejdůležitější oblast vzdělání a mimoškolní výchova.

Oblast vzdělání

Hlavním záměrem didaktiků je tvůrčím psaním rozvíjet žákovu osobnost. Vyučující zařazuje tvořivé psaní nejen do výuky českého jazyka a literatury, ale i do ostatních školních předmětů. V dnešní době se nejčastěji metoda kreativního psaní užívá ve vyučování cizího jazyka a dramatické výchovy.

Učitel vede žáky pomocí nápodoby (imitace) k poznání základních prvků autorské tvorby a k porozumění informací v textu jednak věcného, jednak estetického charakteru. Imitační postupy mohou být realizovány bez návodu či s návodným textem. Získané poznatky se využívají u starších žáků k interpretaci textu.

Mimoškolní výchova

V mimoškolní výchově je tvůrčí psaní uskutečněno formou zábavy nebo jako součást hry. Jsou tak odbourány překážky spojené s mezilidskou komunikací a odkrývají se nové způsoby v dorozumívání. Jedinec dochází k sebepoznání prostřednictvím sdělovaných informací a rozvíjí sebevědomí pomocí psaní textů. Práce dětí jsou hodnocené jako podařené a srovnatelné, a tím je mezi nimi zabráněno konkurenci. Tvůrčí psaní posiluje přirozenou hravost člověka, a proto nabývá důležité role při rozvoji osobnosti u dětí a mládeže.

Psychoanalýza

Psychoanalýza využívá tvůrčího psaní jako diagnostické metody a jeho prostřednictvím může být odhalen pacientův problém. Pacient zaznamenává své pocity, myšlenky, vjemy, vzpomínky, představy apod. Psychoanalytik diagnostikuje jeho zdravotní obtíže pomocí získaných záznamů.

Psychoterapie

Tvůrčí psaní je považováno v oblasti psychoterapie za jednu z terapeutických metod. Obvykle bývá směřováno autobiograficky. Psaní je spojováno s pojmem autoterapie (samoléčba), při níž je zdůrazňována abreakce čili odreagování se. Kreativní psaní může být uskutečněno i ve skupině, a tak získává, krom psychoterapeutického významu, význam socializační.

V rámci psychoterapie a psychoanalýzy není cílem napsat umělecký, literární či odborný text, ale takový, který bude naplňovat funkci diagnostickou a abreaktivní.

Kurzy tvůrčího psaní

Můžeme je rozdělit na psaní literární a psaní žurnalistické a odborné. V prvním případě, tedy psaní literární, se zabývá především využitím technik a metod tvůrčího psaní pro vznik literárních textů. Vedoucí kurzu podporuje v první řadě rozvoj talentu, jazykových schopností, verbálních dovedností a individuálního stylu jedince. Zúčastněný rozvíjí svou fantazii a obrazotvornost. Velkým přínosem kurzů tvůrčího psaní je zejména zpětná vazba k napsaným textům.

Při kurzech žurnalistického a odborného psaní se účastník učí, stejně jako v literárním psaní, efektivním pracovním postupům. Je zde také využíván talent jedince. Důraz je však kladen na originalitu myšlenek. V těchto kurzech často dochází na kolektivní sběr informací a na spolupráci zúčastněných. Po absolvování kurzu si člověk odnáší osvojené pracovní postupy, jak nejlépe získat informace a pak je dále zpracovávat.

Tvůrčí psaní se stává prostředkem k dosažení stanovených cílů v konkrétním oboru, oblasti. Jedinec není pouze prostřednictvím kreativního psaní vzděláván, vychováván, diagnostikován či kultivován, ale také je rozvíjena jeho osobnost. Pomocí psaní se učí, jak se uvolnit a hledat pozitivní prožitky.

2 Historie tvůrčího psaní

Úplné začátky tvůrčího psaní nalezneme v Americe, konkrétně v městě New York. Poprvé se seminář literárního psaní konal v roce 1909 na Columbijské univerzitě. Tohoto semináře se zúčastnilo pouze dvacet pět zájemců. Ovšem mnohem důležitější datum pro kreativní psaní nebo také tvůrčí psaní se stává rok 1922, kdy byla na univerzitě v Iowě vytvořena úmluva, která obsahovala vyhlášku sepsanou tehdejšími děkanem Graduate College a v níž stálo, že akademického titulu může student nabýt i předložením a uznáním tvůrčí písemné práce. Zásadou tohoto rozhodnutí se na univerzitě začaly konat semináře psaní. Dalším významným mezníkem je rok 1936. Tehdy došlo k realizaci oborového studia literárního psaní. Po druhé světové válce účast na jeho seminářích narůstala, a proto byl obor rozdělen na dvě sekce, na prózu a lyriku. Tyto semináře fungují dodnes v rámci tzv. workshopů, pod přesným názvem Iowa Writers' Workshop.

Do poloviny šedesátých let 19. století spolu s univerzitami v Iowě a Columbii nabízely magisterské vzdělání v oboru tvůrčí psaní pouze další dvě univerzity (Stanford a John Hopkins). K velkému rozmachu dochází až v sedmdesátých a osmdesátých letech. Tím, že se zájem o tento obor stále zvyšoval, bylo na mnohých univerzitách zavedeno přijímací řízení. Kandidáti byli přijímáni dle odevzdaných literárních prací.

Zásadou pozornosti odborníků se tvůrčí psaní dostalo na vědeckou úroveň. Již ve zmiňovaných sedmdesátých letech začaly vycházet publikace, které zdůrazňovaly smysl jazyka pro autora, potřebnost zvládnutí dokonalé syntaxe a jazykového stylu. Další řada učebnic byla zaměřena na rétoriku, jejímž záměrem je naučit pracovní metody tvorby textu se zřetelem na styl a na vliv písemné práce na čtenáře. V osmdesátých letech byly uveřejněny učebnice, vyzdvihující integrativní stanovisko k psaní, které podporuje psaní jako osobní zkušenost autora a jako rozvoj stylizační a syntaktické kompetence. Dnes již v Americe existuje pro tvůrčí psaní množství odborné literatury. Americké prostředí dalo vznik také několika pojmům, jako je brainstorming (technika, která vychází z generování co nejvíce myšlenek na určité téma), mind-mapping (grafický systém klíčových slov; v českém jazyce je tento pojem označován jako myšlenková či mentální mapa) nebo synektika (filozofická výměna názorů vedoucí k rozvoji nových nápadů či postupů k řešení problémů).

Samozřejmě se v Americe tvůrčí psaní setkal a setkává s kritikou a oponenty. Iowská univerzita na to reaguje prohlášením, že psaní je podobné hře na hudební nástroj

a dá se tedy nacvičit. Ani v tomto oboru se však žák neobejde bez nadání. Úkolem školy je takový talent povzbudit a podporovat jeho rozvoj.

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 19. století se setkáváme s pojmem kreativní psaní také v Německu. Německý spisovatel Fritz Winterling, který se zabývá především normami jazyka, určil záměr nácvičku tvořivosti u žáků. Podle jeho teorie by žáci měli nejprve poznat systém jazyka, poté zkusit zpochybnit normy jazykového sdělení. Nejdůležitější však je, aby žák nezávisle na těchto systémech, které zná, rozvíjel svou kreativitu v oblasti jazykové komunikace. Aby žáci pouze neimitovali předložená různá kreativní cvičení, je nezbytné je motivovat. Zásadní motivací je jednak hravost tvůrčí aktivity a radost ze svobodného vyjadřování, jednak výsledná práce. Winterling říká, že při kreativním psaní není nejdůležitější konečný text, ale proces k jeho napsání.

Na vysokých školách se začaly nabízet semináře kreativního psaní až na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let 19. století. Do té doby zde přetrvával mýtus, že básník je geniální tvůrce a ostatní jedinci se mu nemohou vyrovnat. Semináře s tímto zaměřením se konaly na třiceti třech vysokých školách v Německu, které navštěvovali v první řadě studenti germanistiky.

V letech osmdesátých se rozrůstají amatérské kurzy tvůrčího psaní, což mělo dopad na tradiční školskou didaktiku. Iniciativy tvořivého psaní se neuplatňovaly jen na všech stupních škol, ale také v kurzech pro dospělé mimo rámec školy. Z části se zde kontrolovalo naplnění i mimoliterárních cílů, např. terapeutických. Kurzů tvůrčího psaní využívali někteří jedinci, kteří nesouhlasili s názory společnosti (např. ženská hnutí), také jako prostor k vyjádření autentických dojmů. Kreativní psaní se dostalo mezi širokou veřejnost, a tím se zvýšila poptávka po kvalitních odborných textech. Již v sedmdesátých letech se objevovaly takové, jež obsahovaly zkušenosti z kurzů psaní, dále spisy, které přinášely příklady a návody k tvůrčímu psaní. Nedostatkem však byla literatura teoreticky hodnotící problém. V osmdesátých letech začaly vycházet odborné didaktické publikace, metodické příručky, učebnice pro tvořivé psaní, monografie o kreativní výchově, o práci s jednotlivcem či skupinou. Inspirací byly především kontakty s americkým prostředím. Ani v devadesátých letech se nepřestaly vydávat odborné práce s touto tematikou. V dnešní době tyto materiály a metodické pomůcky publikuje skupina specializovaných nakladatelství (např. Verlag an der Ruhr, Freiarbeitverlang).

V českých zemích se můžeme s touto problematikou setkat až v devadesátých letech 19. století, kdy bylo tvůrčí psaní vnímáno jako samostatný obor. To zapříčinil především individuální postoj lektorů, učitelů a vychovatelů některých škol. Tvůrčí psaní bylo používáno v rámci výuky slohu nebo literatury na středních školách. Tím, že kreativní psaní bylo stále zkoumáno jako samostatná disciplína, neexistovaly do této doby odborné publikace, které by tuto problematiku zmapovaly.

V druhé polovině devadesátých let se kurzy tvůrčího psaní na vysokých školách nabízely pouze studentům literárního a žurnalistického psaní. Dodnes přetrvává to, že na tvořivé psaní se zaměřují více obory žurnalistiky, scenáristiky a dramaturgie, jelikož takové psaní je součástí těchto profesí. V ostatních oborech vysokých škol bylo tvůrčí psaní vnímáno pouze jako dovednost, kterou student rozvíjí individuálně.

V současné době se stále tvůrčímu psaní nejvíce věnuje pozornost v angloamerickém a německém školství. Dnes už je však na kreativní psaní v českých zemích brán větší zřetel a postupně se dostává na nižší stupně škol. Vycházejí také publikace, které mohou být nápomocné pro učitele i pro jednotlivce, kteří se chtějí zabývat touto problematikou.

3 Tvůrčí psaní v současné literární výchově

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV)⁸ rozděluje obor český jazyk a literatura v oblasti jazyka a jazykové komunikace na tři složky: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Samotná literární výchova zahrnuje činnost tvůrčího psaní. *V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. 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. Očekávané výstupy a učivo v literární výchově pro 1. a 2. období 1. stupně ZŠ, uvedené v RVP ZV, tvrzení potvrzují.*

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného*
- 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*

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*

⁸ Klíčové kompetence včetně charakteristiky složky literární výchovy a v ní očekávané výstupy pro 1. a 2. období 1. stupně ZŠ jsou převzaty z dokumentu: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání. [online]. Praha: NÚV, 2016. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

ČJL-5-3-03 *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*

ČJL-5-3-04 *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy*

RVP ZV dále stanovuje klíčové kompetence: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní*. Žák by měl po dokončení základního vzdělání dosáhnout jejich jisté úrovně. Metody tvůrčího psaní zahrnují kompetence komunikativní. Žák vytváří text, přičemž dochází ke komunikaci mezi autorem a čtenáři; učí se vyjádřit své myšlenky, názory a pocity. Dochází k verbálnímu utváření obsahu žákovy mysli, a jelikož se jedná o řízený postup, jedinec dostává zpětnou vazbu.

Tvůrčí psaní naplňuje i ostatní kompetence. Žák zaznamenává své postoje, pocity a poznatky, které se dějí kolem něj, dochází k tvořivému učení; je tedy uskutečněna kompetence k učení. Společným cílem při psaní textu je vyřešit některé problémové myšlenkové situace, a to buď individuálně, či ve spolupráci s ostatními. Žáci mohou pracovat ve dvojici nebo v týmech. Tímto tvořivé psaní zahrnuje kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální. V žácích je upevňováno respektování druhých a tolerance k práci, a tak jsou naplněny kompetence občanské a kompetence pracovní.

Tvůrčí psaní není samostatnou vzdělávací oblastí v RVP ZV, ale jeho metody učitelé využívají v jednotlivých předmětech v rámci tvořivé činnosti žáků. Jestliže pedagog volí metody tvůrčího psaní patřičně, pak mohou být realizovány jako metody učení. Jejich osvojování je uskutečňováno uspořádaně, především v prvních školních letech. Stávají se samočinnou, zábavnou formou samostatného vzdělávání a psychohygieny žáka, který může tuto činnost vyhledávat v dalších letech dobrovolně jednak v osobním životě, jednak v profesním.

V současné literární výchově učitel volí metody a techniky tvůrčího psaní tak, aby vedly k prospívající komunikaci, a tím byla rozvíjena především kompetence komunikační. Didaktici upozorňují, že je velice důležité vytvořit motivující tvůrčí atmosféru. Správná souhra podpůrných opatření při kreativním psaní vede k odstranění žákových blokáží a dochází k celkovému rozvoji jedince. Úkolem pedagoga je žákovi ukázat postupy, jak při práci s textem informace zpracovávat, třídit, kombinovat či volit

jejich obsahové pořadí. Ve výsledném textu se promítají žákovy pocity, postoje, názory, přání nebo se jedná o záznam jeho zkušeností a prožitků. V závěrečné fázi tvůrčí činnosti se literární díla hodnotí, žáci tím získají zpětnou vazbu. Hodnocení textů je uskutečňováno formou slovního hodnocení. Při něm si žák utváří individuální názor prostřednictvím získaných znalostí a vlastních zkušeností nebo zkušeností ostatních jedinců, učí se tak kritickému myšlení.

Ve školách lze tvůrčí psaní realizovat jako součást vyučovacího procesu nebo má podobu kurzu literárního psaní. Pedagog zařazuje kreativní psaní většinou do předmětu mateřského jazyka, literatury nebo do výuky cizího jazyka. Didaktici však doporučují zahrnovat tvořivá cvičení tvorby textů i do ostatních vyučovacích hodin. Věk zúčastněných žáků kurzu je bez omezení pouze s ohledem na dovednost psaní rukou či na technice vhodné ke psaní. Učitel nebo vedoucí kurzu zohledňuje věkovou kategorii žáků a jejich schopnosti, zájmy. Na základě stanovených kritérií volí metody a techniky tvořivého psaní.

Tvůrčí psaní má blízký vztah ke slohovým cvičením. Rozdíl mezi výukou slohu a tvůrčím psaním je především ten, že didaktika slohu má za úkol naučit žáky slohovým postupům, ale už se nezabývá rozvojem individuálního stylu psaní jedince a nezaměřuje se tolik na formování jeho osobnosti. Techniky tvůrčího psaní mohou být zařazené i do jiných předmětů než je český jazyk, některé k tomu dokonce vybízejí. Například v hudební výchově při výuce poslechových skladeb může učitel využít techniku kreativního psaní tvorby textu při hudbě nebo v předmětu výtvarná výchova mohou žáci tvořit textové koláže – výtvarná díla pracující s textem.

Tvůrčí psaní ve školách nabízí žákům velkou škálu různých technik a cvičení, která podle svého uvážení může jedinec využít při řešení problémových situací během tvoření textů. Prostřednictvím kreativního psaní se lze také odreagovat, emocionálně vyrovnat s negativními zkušenostmi. Zásluhou pracovních postupů tvůrčího psaní jsou naplňovány hlavně formativní a kognitivní cíle. Tvořivé psaní plní funkci objevitelskou. Jestliže je uskutečňováno ve skupině, kde se žák setkává i s názory druhých, je naplněna funkce socializační.

3.1 Lekce tvůrčího psaní

Lekci tvůrčího psaní lze charakterizovat jako interně uspořádaný a časově omezený úsek ve vyučování, v kterém jsou použity metody a techniky tvůrčího psaní s předem zvoleným záměrem.⁹ Učitel zařazuje tvůrčí psaní do vyučovací hodiny tak, aby tato aktivita nebyla separována od zbytku činností. Vyučující nezapomíná vyhradit dostatek času pro zadání a hodnocení celé tvůrčí činnosti, bez toho celá aktivita ztrácí účel.

Vytvořené texty jsou žáky a učitelem komentovány, dochází tak k reflexi či sebereflexi. Reflexí není myšleno zdlouhavé předcítání všech vytvořených textů, ale může proběhnout i písemně. Žáci znovu pracují s textem (např. najdi a podtrhni ve svém textu takovou myšlenku, kterou sám shledáváš za nejdůležitější, tu zaznamenej do sešitu). Takto si žák své myšlenky ukládá a může se k nim později vracet, pracovat s nimi. V této konečné fázi dochází k utváření hodnot a postojů při vzájemném působení mezi žáky i mezi žákem a učitelem. Zpětná vazba (reflexe) nesmí chybět v žádném procesu tvůrčího psaní. Můžeme ji popsat jako kolektivní rozhovor, jehož cílem je vyhodnotit vytvořené texty.¹⁰ Žák si pomocí zpětné vazby utváří kritický pohled na vzniklá díla. Při zpětné vazbě je důležitá autorova důvěra v kolektiv, neboť samotné čtení textu umožňuje ostatním žákům srovnávat odlišné přístupy k tvořivému psaní.

Kolbův cyklus zkušenostního učení názorně popisuje vzor reflexe. Nejprve učitel sdělí úlohu a tu se žáci pokoušejí splnit. Vyučující je nechá volně pracovat. Po dokončení činnosti se žák zabývá otázkou, zda úkol splnil způsobem, který byl co nejvíce efektivní. V další části vytvořený text hodnotí ostatní žáci, kteří se spolupodíleli na jeho vzniku nebo viděli jeho konečné zpracování. V poslední fázi žák pomocí získaných poznatků hledá takové změny, které mu budou nápomocné v dalším cvičení. Žák tak hledá nejlepší varianty ve způsobu myšlení. Pro lepší představení Kolbova cyklu zkušenostního učení je uveden náčrt podle Radka Pelánka (schéma 1).¹¹

⁹ FIŠER, Z a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: 2012, s. 29.

¹⁰ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita: souhrn biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: 2000, s. 159.

¹¹ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, s. 21.

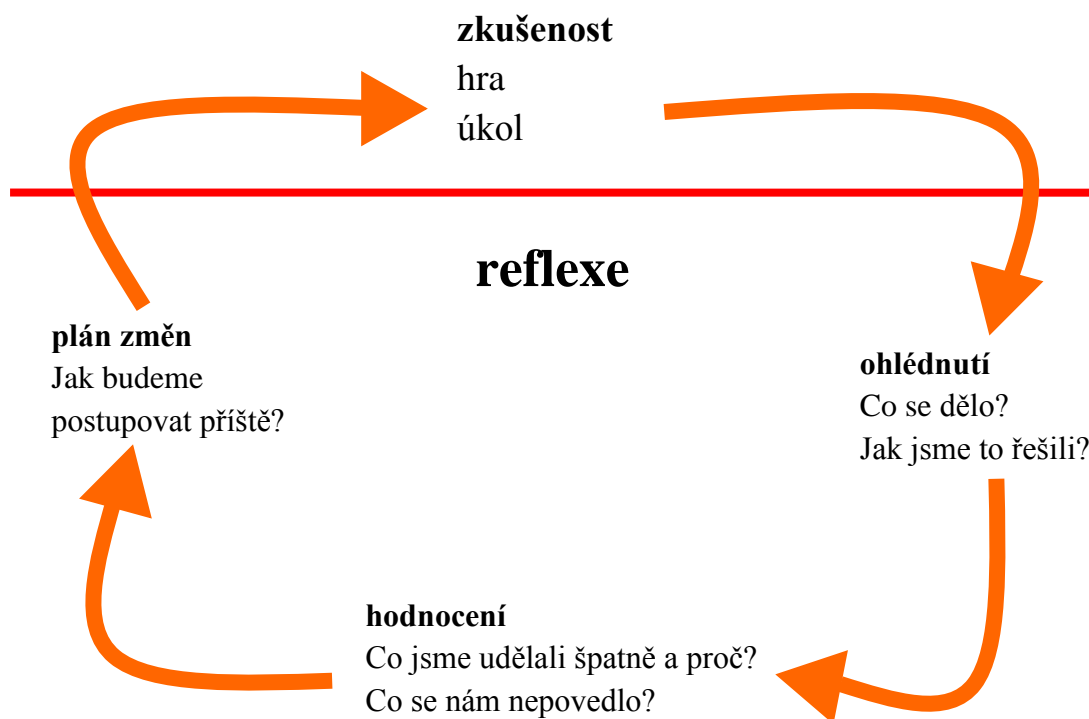


Schéma 1: Kolbův cyklus zkušenostního učení (Pelánek, 2008)

Reflexe začíná čtením textů nebo jejich vystavením. Předčítání těchto děl by nikdy nemělo být nucené, je dobrovolné. Po prezentování všech textů přichází zpětná vazba od ostatních žáků. V té má učitel roli moderátora, který diskusi usměrňuje. Žádný komentář by neměl být směřován na autora, nýbrž na dílo a nikdy by neměl být urážlivý. Měla by se tedy volit taková kritika, jež pomůže tvůrci nahlédnout na vlastní text z jiného úhlu.

Pokud tato reflexe je pro žáky nová nebo se z jakéhokoli důvodu nedaří diskusi přirozeně začít, pak vyučující pokládá otevřené otázky celému kolektivu, nikoli konkrétní osobě. Zvolený žák by se totiž mohl cítit jako soudce. Učitel správnou formulací otevřené otázky dává prostor k vyjádření žakových názorů. Tato fáze je pro vyučujícího nejtěžší, je potřeba mít určité zkušenosti a rychle reagovat na vzniklou situaci. Měl by být schopný vcítit se do žáka, především s nízkým sebevědomím, který právě prezentuje své dílo; pomoci mu unést komentáře ostatních.

U hodnocení tvůrčího psaní se upřednostňuje slovní hodnocení před klasifikací. Učitel v něm uvádí doporučení, kterých se žák může držet při dalších tvůrčích aktivitách. Pozitivní zpětná vazba a hodnocení se stávají pro žáky motivací k napsání dalších textů v rámci tvůrčího psaní.

Při tvůrčím psaní může nastat u žáka individuální tvůrčí blokáce. To znamená, že jedinec není schopný daný úkol splnit. Existují dva druhy blokáce. Emocionální, která většinou pramení ze strachu z obtížnosti zadané úlohy či vyjádření svých myšlenek a pocitů. Kognitivní bariéra je spojena s ustálenými myšlenkovými vzorci. Dalšími rušivými elementy jsou nevyhovující prostředí, ve kterém žák pracuje, únava či deprivace. Důvodem neschopnosti splnit zadaný úkol může být i nesrozumitelné zadání nebo náročnost cvičení neodpovídající žakovým schopnostem. Učitel by měl pracovat s těmito překážkami tak, aby je pomohl žákovi odbourat. Jestliže nastane taková situace, mohou se dostavit od žáka různé odezvy, např. agrese, regrese, projekce, racionalizace a identifikace. Jejich příčiny a řešení popisuje P. Žák ve své publikaci *Kreativita a její rozvoj*.

- *Agrese – vymezení se proti činnosti či názoru, spojen s osobním útokem.*
Příčiny: neurčení rolí ve skupině, špatná homogenizace, strach z úkolu.
Řešení: asertivní jednání instruktora a motivace jedince.
- *Regrese – jedinec řeší podružnosti, aby se vyhnul podstatnému.*
Příčiny: předsudky, konzervativnost, lenost.
Řešení: techniky zaměřené na komplexní myšlení.
- *Projekce – jedinec používá šablonu řešení problému z dřívějšího.*
Příčiny: slabá motivace k novému řešení.
Řešení: motivovat, analyzovat metodu.
- *Racionalizace – hledají se důvody, proč nepracovat, nikoli způsob, jak tvořit.*
Příčiny: strach z nového, neschopnost, lenost
Řešení: sjednocení a homogenizace účastnické skupiny.
- *Identifikace – jedinec slučuje podstatu problému s jiným, který není na pořadu dne.*
Příčiny: špatné pojmenování zadání.
- *Řešení: přeformulovat zadání.¹²*

Při kreativní činnosti jsou tyto bariéry a odezvy na ně přirozené. Pokud se vyučujícímu nepodaří překážku odstranit, pak může nabídnout žákovi, aby se vrátil k zadanému cvičení později a tuto činnost nahradil jinou. Je tedy potřeba si uvědomit, že tvůrčí psaní není neefektivní, jestliže se ho z důvodů blokáce nezúčastní všichni žáci.

¹² ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: 2014, s. 68.

Učitel automaticky nabývá nové role, používá-li metody kreativního psaní ve vyučovacím procesu na základní škole. Dochází k nezbytným změnám jednak v oblasti organizace vyučovací jednotky, jednak v celkovém pedagogickém přístupu k žákům. Vyučující přistupuje k takové změně zodpovědně, zaujímá nová stanoviska a odpoutává se od doposud navyklých postupů práce s žáky.

Existují základní postupy, kterých se učitel může držet při zavádění tvůrčího psaní do výuky, a to jsou dle Zbyňka Fišera:

- *důkladná příprava lekce včetně tvorby alternativních scénářů; tvůrčí psaní nabízí široký repertoár metod, které umožňují rozfázovat činnost na řadu dílčích kroků a postupně vést žáka k výsledku, jehož by při vágním zadání typu „napiš esej“ nedosáhl;*
- *ochota kdykoli v průběhu lekce připravené kroky podrobit revizi a upravit pokyny (např. časový limit nebo formu prezentace vzniklých textů) tak, aby odpovídaly aktuálnímu vývoji situace v lekci;*
- *pečlivost, samostatnost a iniciativa;*
- *vnímavost a respekt vůči signálům, které žáci vysílají (např. zjevná neochota číst text nahlas, tápání při realizaci cvičení);*
- *schopnost bezprostředně a s respektem k žákům řešit problémové situace;*
- *popisný jazyk zpětné vazby;*
- *schopnost vystupovat v mezích své role autenticky, tj. projevit přiměřeným způsobem emoce (překvapení, nadšení, znepokojení, nesouhlas) a verbalizovat, je-li účelné, reflexi průběhu lekce včetně vlastního jednání.¹³*

Vyučující disponuje zkušenostmi s tvůrčím psaním. Tomu mohou být nápomocné kurzy tvůrčího psaní, které vede již vyzrálý lektor. Je-li vyučovací jednotka přizpůsobena metodám tvůrčího psaní, s kterými učitel a žáci pracují, pak dochází mezi nimi k interakci. Při běžném vyučování tuto možnost nedostanou.

Učitel se stává rovnocenným partnerem při komunikaci v takové situaci, v níž má řešený problém více správných východisek. Stále však učitel řídí a organizuje vyučovací hodinu a má hlavní slovo v rozhodování o jejím průběhu. Neustále se snaží o dobrou pracovní atmosféru a reaguje na jakékoliv změny.

¹³ FIŠER, Z. a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: 2012, s. 28.

Pomocí tvořivých činností má učitel možnost lépe poznat své žáky a také sebe. Zasluhou načerpaných zkušeností z tvůrčích aktivit může učitel i v jiných hodinách změnit přístup k žákům nebo změnit postupy práce. Nezapomíná však, že kreativní činnost, kam patří i tvořivé psaní, je výsledkem určitého způsobu hry a náhody.

Celkové zkušenosti pedagoga ovlivňují průběh vyučovací jednotky, a to hlavně ve fázi produkce. Jeho úkolem je vnést do hodiny takový text, který bude přiměřený emocionálnímu i racionálnímu vnímání žáka. Učitel se získanými zkušenostmi reaguje bez problému na nečekaná řešení úkolu a přijímá nové pohledy a vyjádření žáků. Žákům nepředává jen správná řešení, pouze řídí jejich činnost tak, aby nedošlo ke vzniku textů, které by byly zesměšňující či urážející v rámci třídního kolektivu i mimo něj.

4 Techniky tvůrčího psaní

V současnosti tvůrčí psaní využívá různých technik k napsání textu. V odborné literatuře je možné se setkat s termíny metoda psaní a technika psaní se shodným významem. Techniky tvůrčího psaní jsou pracovní postupy, které jsou zpracovány na odborné úrovni a tvoří návody k napsání textu za pomoci jedincových znalostí, schopností a především komunikačních dovedností. Samotné techniky tvůrčího psaní rozvíjí jedincovu fantazii, talent, obrazotvornost a představivost.

Techniky tvůrčího psaní lze uplatnit jak v umělecké tvorbě, tak i při tvorbě textů určených k výuce či informování. Jestliže se autor zaměří více na techniky podporující rozvoj jeho představivosti a fantazie, jedná se o uměleckou tvorbu. V případě, že techniky psaní jsou zaměřeny na paměť a logické uvažování, uplatníme je při tvorbě výukových a informačních materiálů.

Techniky, jak hledat vhodné téma

Učitel je velice obezřetný při zadávání témat tvůrčího psaní, pečlivě se na tuto činnost připravuje. Prvním důležitým aspektem je formulace zadání. Je podáno srozumitelně tak, aby bylo zcela jasně pochopeno. Téma se stává pro žáky inspirací pro tvorbu textu. Určitým způsobem je i nasměrováním pohledu na sebe samého, ostatní či na svět. Vyučující volí takové zadání, při kterém má žák pocit, že daný úkol zvládne. Zvolené téma čerpá z aktuálních pocitů a podnětů jedince, odpovídá jeho intelektuální úrovni, zaměřuje se na zkušenosti a zájmy žáka. Je pro něho přitažlivé a zajímavé.

Vyučující stanoví cíl, proč zadané téma žáci budou zpracovávat a promyslí si, zda techniku hledání témat lze provést samostatně (S) či kolektivně (K). Uvedeny jsou zde ty, které odpovídají potřebám této práce.

Osoba jako tvůrčí vnuknutí S

Pedagog či žáci sepíší seznam osob, které mohou být reálné nebo fiktivní. Postavy z literárních děl či filmů. Z vytvořeného výčtu osob si žák jednu vybere, a to se pro něho stane tématem. Měla by to být taková postava, která v něm vyvolá nějaké představy nebo i vzpomínky.

Hlasování a losování K

Tyto aktivity jsou si velice podobné. Žáci napíší na lístek papíru jedno téma, a buď vyberou hlasováním jedno, které se pro všechny stane tématem, nebo téma losují.

Báseň S, K

Žák si vybaví svou nejoblíbenější báseň a vzpomene si na vyvolaný pocit. Emoce nebo slovo k ní přiřazené se stává pro něho tématem. Učitel může také vybrat nějakou báseň, kterou si společně s žáky přečtou. Postup výběru tématu je poté stejný.

Otevři a vyber S, K

Pro tuto techniku hledání tématu můžeme využít knihu či slovník. U slovníku si stanovíme například pravidlo, že tématem se stane poslední slovo na pravé stránce tam, kde žák otevřel slovník. U knihy budeme postupovat jinak. Žák ji libovolně otevře a tužkou ukáže na slovo, které se stane naším tématem.

Znak S, K

Žákům ukážeme předem připravený znak či symbol, který může mít původ například v umění, historii nebo v náboženství. Obrazový vjem se stane pro žáka tématem tvůrčího psaní.

Zvuk S, K

Tato technika je založena na výběru tématu podle zvukového vjemu žáka. Zvukem může být učitelem připravená nahrávka nebo to, co slyšíme kolem nás.

Techniky pro povzbuzení k psaní

Učitelovým úkolem je rovněž užívat stimulační techniky, které žákům pomohou při tvůrčím psaní. Důležité je, aby povzbuzení v přípravné části bylo natolik účinné, že vede žáka k tvorbě textu. Ne vždy se musí jednat o pozitivní povzbuzení. Stimul vždy obsahuje inspirativní složku. Ta motivuje žáka o daném tématu psát.

Není pravidlem, že znalost tématu znamená okamžité psaní. Někteří jedinci nadále hledají další stimuly, které je k napsání textu přivedou. Podněty se utváří spolu se situací, ve které se žák nachází. Úkolem vyučujícího je vytvářet inspirativní atmosféru. Impulsy k tvůrčímu psaní také často přicházejí zvenku. Lze tedy říci, že samotným povzbuzením, stimulem je prostředí, v němž se autor nachází a také vztah k němu. Ne vždy se jedná

o třídu. Tvůrčí psaní může být uskutečněno i v přírodě. Předloženy jsou zde pouze některé příklady technik stimulace ke psaní, jež jsou realizovatelné na 1. stupni ZŠ.

Skupinová práce

Stimulem pro žáka může být to, že se ocitne ve skupině tvořivých spolužáků. To ho dovede ke psaní. V tvůrčím psaní je významná práce ve skupině.

Slovní řetězec

Žák na papír napíše jedno slovo, které se pojí k tématu a pošle ho dál. Spolužák napíše další slovo. Vytvoří se tak seznam slov, který se stává inspirací pro žáky a popudem ke psaní.

Kreslení

Tvůrčí psaní souvisí i s jinými kreativními činnostmi, proto se stimulem může stát kreslení. Při této technice žák pomocí kresby zaznamenává různé symboly, schémata či obrazy místo slov. S nimi může dál pracovat. Lze z nich vytvářet řetězce nebo je pojit do různých vztahů. Díky tomu pak mohou kresby utvářet linku příběhu a opět se stanou popudem k tvorbě textu. Nemusí vždy autora vybízet jen k napsání příběhu, ale také k básni či k jiným formám textu.

Stimulace smyslů

Je známo, že různé zvuky, obrazy, pachy i chuťové podněty v jedinci vyvolávají různé asociace a tak se stávají inspirací v tvůrčím psaní.

4.1 Techniky literárního psaní

Techniky literárního psaní jsou odvozeny z některých technik s terapeutickým zaměřením. Jedná se např. o techniky asociací. Charakteristickým znakem těchto technik je práce s textem, jako jsou koláže, proměny textů apod.

Volné asociace

Technika volných asociací je základem tvůrčího psaní. Používá se k vybavení jedincových vzpomínek a pocitů, které se ukrývají v jeho podvědomí. Autor zaznamenává vše, co ho v té chvíli napadne, bez jakéhokoliv omezení a zastavení se. Proto má tato technika terapeutický záměr, při níž se jedinec může pomocí volných asociací vrátit k negativním vzpomínkám. Pokud však není náš cíl psychoterapeutický, snažíme se těmito myšlenkám, pocitům vyvarovat. Jestliže má žák traumatizující zážitek, pak nelze při této technice zabránit vyvolání negativních pocitů. Úkolem pedagoga je vést žáka k soustředění se na pozitivní prožitky v přítomnosti, nikoli na tíživé zážitky z minulosti. Tím učitel zabrání, aby se dostavily nepříjemné pocity, které by mohly ovlivnit jedincovu psychiku.

Automatické psaní

Automatické psaní zaujímá hned několik postavení v procesu tvůrčího psaní. Může být použito na začátku aktivity jako technika sběru jazykového materiálu tak, že žák zaznamenává volně asociovaná slova. Další využití má při odstraňování žakových bloků v této tvůrčí činnosti. Učitel může zadat téma, ale psaní žáků nijak neřídí a neopravuje pravopisné chyby. Žáci zpravidla píšou krátký text po dobu pěti minut. To je hlavní rozdíl mezi automatickým psaním a technikou volné asociace.

Psaní v tempu

Na obdobné myšlenky jako automatické psaní pracuje i technika psaní v tempu. Bez jakýchkoliv oprav žák píše na zvolené téma po dobu deseti až patnácti minut. Poté dochází k opravě a vyřazení některých slov, které žák zaznamenal. Pokud by nedošlo po napsání textu k úpravě, pak se jedná o seznam jedincových nápadů, představ, myšlenek a formulací, nikoli o techniku literárního psaní. Tato technika má spíše cvičný význam.

Imaginativní psaní

Imaginativní psaní je velice podobné technice psaní v tempu. Rozdílem však je, že zde se pracuje bez zvolené doby psaní. Tato technika se tak stává přirozenější. Jedinec zaznamenává denní snění, obrazy a představy, které vycházejí z podvědomí. Často se tak děje, když má žák zavřené oči. Úkolem učitele je tedy navození takové atmosféry, která žákovi imaginaci podpoří.

Autobiografické psaní

Technika autobiografického psaní se opětovně užívá při terapii, při které jedinec zaznamenává v časové posloupnosti události ve svém životě. Pomocí této činnosti se autor odpoutává od emocionálního zatížení. Negativní vzpomínku jedinec prožije znovu prostřednictvím písemného zaznamenání, a tím získává možnost odpoutat se od tíživých myšlenek. V literárním psaní je autobiografie zdrojem originálních prožitků a jejich hodnocení. Ty jsou následně upravovány a stylizovány.

Technika koláže

Technika koláže spočívá v náhodném skládání slov, ze kterého vznikne text. Autor může použít vlastní tvorbu nebo cizí. Často se používají slova vystřižená z novin, která žák může promíchat, libovolně tahat a skládat za sebou. Jedinec tvoří takový text, který něco sděluje, je formou sebevyjádření. Technika náhodného losování z vystřižených slov jednoho novinového článku se nazývá Dadaistické tvoření textu. K této tvorbě mohou být použity i jiné zdroje, např. reklamní hesla, slovníky či citáty. V rámci mezipředmětových vztahů může pedagog techniku koláže užít v hodině výtvarné výchovy. Vznikne výtvarné dílo pracující s textem.

Řízené asociace

Řízené asociace, jinak také clustering, využíváme při vytváření literárních děl, ale i věcných textů. Oproti technice volných asociací je zde na začátku činnosti vyřčen slovní impuls. Ten směřuje k asociaci. Zadaný podnět žák napíše doprostřed čistého listu papíru a poté zapisuje heslovitě všechny myšlenky, představy a obrazy, které v něm toto slovo vyvolává. Prvotní slovo a další, která vznikají, zakroužkuje. Vzniká tak řada představ, která navazuje na zadaný podnět. Neustále se k němu žák vrací a vytváří nové řady. Mezi zakroužkovanými slovy vyznačí šipkami směrnice.

Poslední fází této techniky se stává výběr hesel, která vedou k napsání textu. V určité chvíli žák bude mít pocit, že našel téma pro svoje psaní a zbytek hesel slouží jako seznam slov pro tvorbu dalšího textu. Nakonec uzavře psaní tím, že zopakuje první slovo, impuls zadaný učitelem. Tuto techniku názorně představuje níže uvedené schéma clusteru ke slovu UMĚNÍ (schéma 2).¹⁴

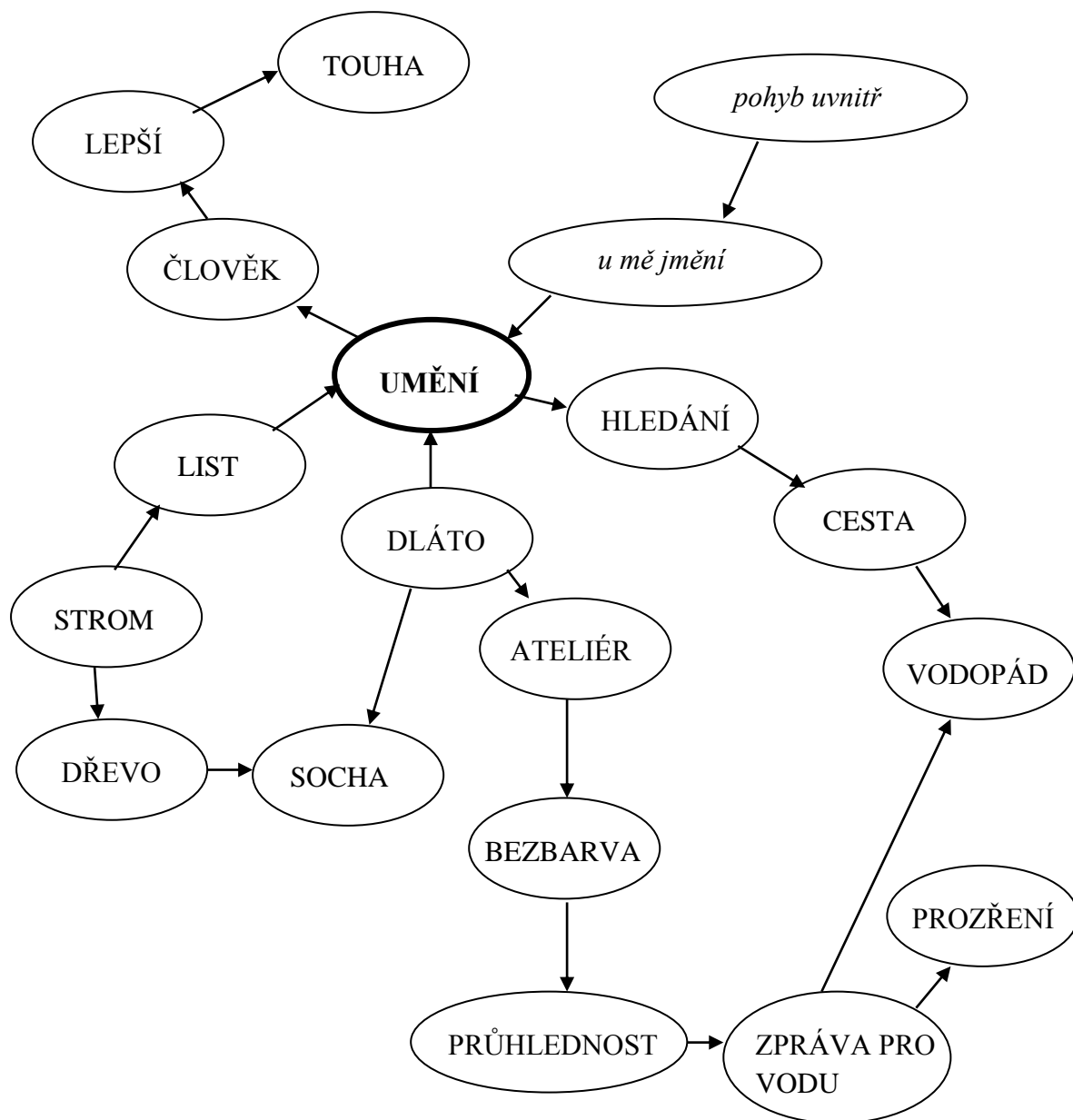


Schéma 2: Cluster ke slovu UMĚNÍ (Fišer, 2001)

¹⁴ FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: 2001, s. 58.

4.2 Techniky používané v didaktice

Didaktici poukazují na tři základní techniky, které se využívají ve vyučování jazyka, slohu a literatury. Jsou jimi techniky reprodukční, produkční a hry s textem. Každá z nich má svůj význam ve výuce. Často dochází ke spojení reprodukční a produkční techniky.

Techniky reprodukční

Reprodukce by mohla být chápána jako způsob přípravy na produkční část činnosti. Techniky reprodukční však mohou být uskutečněny i samy. Mnohdy je reprodukce textu považována za lehčí formu práce s textem, než je jeho produkce. Nicméně, u této techniky je zapotřebí stejné míry tvořivosti jako u techniky produkční.

Reprodukční techniku lze rozdělit na věrnou a zkrácenou. U reprodukční techniky věrně žák přeřiká text se stejným kompozičním postupem. Zkrácená reprodukční technika je také formou převyprávění textu, ale zde dochází ke změně kompoziční i jazykové stavby textu. Zaměřuje se pouze na určitou část vybraného textu, např. zachycení děje.

Techniky produkční

Reprodukční techniky úzce souvisí s technikami produkčními. Ty učitel s žáky realizuje ve výuce až tehdy, když ví, že nabyli určitých znalostí, zkušeností a schopností práce s textem a jsou tedy schopni tvořit vlastní text.

Psaní, které využívá technik jednak reprodukčních, jednak produkčních, lze užít jako prvek či způsob interpretace literárních textů, lépe řečeno jako prostředek přípravy jedince na způsob podání literárního díla.

Hry s textem

Hra s textem je jedním z prostředků autora ke tvorbě literární práce. Různé experimenty s jazykem, námětem a formou představení jsou způsobem pobavení autora, ale také čtenáře. „Zábavné literární dílo přináší nejen poznání, ale i umělecký zážitek, na poznání se podílejí nejen věcné, nýbrž i estetické informace.“¹⁵

V oblasti pedagogiky jsou často didaktické hry součástí výchovně-vzdělávacího procesu. V tvůrčím psaní je fantazie rozvíjena hrou přirozeně. Žák si uvědomuje, že se

¹⁵ FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: 2001, s. 123.

jedná pouze o hru, a proto řešení fiktivního problému nezatěžuje jeho emoční citění, není zatěžován stresem či strachem z neúspěchu. Naopak u jedince dochází ke zklidnění. Žák je zvědavý a má potřebu daný úkol vyřešit, jeho myšlení se rozvíjí. Hra s textem také nabízí praktické vyzkoušení získaných poznatků a dochází tak k jejich lepšímu zapamatování.

Při tvorbě textu spojené s herní činností učitel využívá techniky koláže, různé přeměny textu, slovní hříčky, hádanky, poezii beze smyslu (nonsensová poezie). Uvedené příklady her jsou inspirovány publikací Jazykové hry a hříčky od Evy Schneiderové.

1. Sestavte roháček z různých slov, která začínají stejným písmenem. Každé další slovo bude mít o jedno písmeno více. V ukázce je sestaven roháček z písmene E. Pokuste se sestavit roháček s písmenem A.

E	A
EN	A _
EMA	A _ _
EURO	A _ _ _
EIDAM	A _ _ _ _
EVROPA	A _ _ _ _ _
EMENTÁL	A _ _ _ _ _ _
ELEGANCE	A _ _ _ _ _ _ _

2. Sestavte co nejvíce slov z daného slova, např. LAVICE – lvice, lev, cela, val, Iva, Eva...

SNÍDANĚ _____

SVAČINA _____

PONDĚLÍ _____

POSTEL _____

3. Potřebujete si zapamatovat, jak jdou po sobě římské číslice: Ivan Vedl **X**énii Lesní Cestou **D**o **M**ěsta. Pokuste se vytvořit další slovní pomůcku k zapamatování římských číslic.

4. Pokuste se vyluštit následující rébusy. Poté vymyslete své vlastní.¹⁶

PETR





TOČ



R

MED 2 DICE

¹⁶ Uvedené kliparty jsou čerpány z kolekce sady Office Microsoft Word.

5 Aktivity tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ

Uvedené činnosti tvůrčího psaní jsou inspirovány publikací Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky od Kateřiny Hoškové. Pedagog si je může libovolně upravovat dle toho, do jakého předmětu činnosti kreativního psaní zařadí, komu jsou určeny. Zváží věk, úroveň znalostí, schopností a dovedností, potřeby a zájmy svých žáků.

Abeceda, to je věda!

První variantou je, že učitel cvičení zadá volně. Žák vymyslí libovolný počet slov začínajících daným písmenem abecedy. Vyučující může také zadat téma, a tím se stává aktivita obtížnější. Je dobré, aby měl připravené listy s písmeny abecedy, ke kterým žáci už jen svá slova píší. Vzniklé seznamy slov – abecedníky mohou sloužit k pozdějším aktivitám jako materiál se slovní zásobou.

Aliterace

Aliterace je způsob psaní textu, v kterém všechna slova začínají na stejné písmeno či slabiku. Při této činnosti může být použit abecedník, který si žáci vytvořili nebo připravené seznamy podstatných jmen, přídavných jmen a sloves. Učitel nejprve zvolí sám písmeno, na které žáci budou vytvářet aliteraci. Mohou napsat pouze jednu větu nebo se pokusit o krátký smysluplný příběh či o báseň. Poté si žáci zvolí písmeno sami a tvoří text.

Ztráty a nálezy

K tomuto cvičení je zapotřebí, aby učitel či sami žáci nasbírali takové předměty, o kterých neví, k čemu slouží. Vloží je do krabice a každý žák si jeden z nich vytáhne. Úkolem žáka je napsat, k čemu se takový předmět používá, vymyslet i jeho název, popsat ho. Jedinec při této aktivitě rozvíjí především svou fantazii. Nejprve žáci napíší, k čemu se předmět užívá. Pedagog může stejný úkol zadat skupině; pak si každý žák vybere jedno použití a dál o něm píše dle výše uvedených instrukcí.

Další variantou může být, že nasbíráme předměty běžně známé, např. cedník, naběračka, brčko, párátko, pumpička na kolo. Žáci si představí, že jsou na Zemi návštěvníci z cizí planety a předměty vidí poprvé. Jejich úkolem je o jednom z nich napsat zprávu na svou rodnou planetu, k čemu předmět může sloužit a popsat ho. Obměnu

činnosti lze opět zadat jako skupinovou práci. Tato činnost může být zařazena do výuky matematiky k tématu poznávání prostorových geometrických tvarů.

Vynález roku

Cvičení tvůrčího psaní s názvem Vynález roku může být součástí výuky vlastivědy. Učitel si připraví obrázky vynálezů z minulosti, které jsou nějakým způsobem prapodivné. Žákovým úkolem je napsat o něm zprávu do novin, jakoby to byl největší vynález dnešní doby. Vymyslí jeho jméno, použití a proč je pro nás významný.

Pohádka, jak ji neznáme

Vyučující vybírá pohádky, které žáci znají. Tvořivé myšlení žáka zaktivizuje položením otázky, např. Jak by princ našel Popelku, kdyby neztratila střevíček? Co by se stalo, kdyby vlk potkal v jeden den Karkulky tři? Taková otázka je pro žáka i formou zadání. Žáci píší pohádku s pozměněným dějem; jak by se to tedy stalo, jestliže to bylo jinak. Změny v pohádkách mohou vymýšlet také žáci.

Můj pokoj, když tam nejsem

Žák si při této aktivitě představí, že nábytek a hračky v jeho pokoji ožijí, když odejde. Jak by takový pokoj vypadal, kdyby se podíval klíčovou dírkou? Jedinec může nejprve svou představu namalovat a poté dění v pokoji popsat.

Jsem strom

Tato aktivita je vhodná do hodin prvouky. Učitel vysvětlí žákům, že i když nerozumíme řeči stromů a květin a jejich pohyby jsou nepatrné, jedná se však o živou přírodu.

Úkolem žáka bude vyprávět příběh jednoho dne stromu. Motivací pro tvůrčí psaní může být procházka parkem. Žák zavře oči a poslouchá vyučujícího, který říká: „Představ si, že jsi strom v parku. Tvoje nohy se mění v kořeny stromu, jsou pevně v zemi. Tvé tělo pokrývá kůra, která tě chrání před mrazem a ostrým sluncem. Vlasy se promění ve větve, s kterými si pohrává vítr.“ Učitel podpoří promluvou žákovu představivost. Činnost může být obměněna jinou variantou zadání, např. Jak se cítí strom při bouřce? Aktivita může být doprovázena zvuky větru či bouřky. Více se tak rozvíjí žákova fantazie.

Brána do jiné země

Hudba podporuje tvořivé myšlení žáků. Pro tuto činnost pedagog zvolí tradiční hudbu např. z Afriky, Austrálie nebo také tradiční hudbu indiánů. Až hudba dozní, žák písemně zachytí svůj pocit z hudby. Není důležité jakou formou, zda se bude jednat o povídku, báseň či automatické psaní.

Učitel může však žákům před poslechem hudby prozradit, že se jedná o tajný rozhovor dvou lidí. Žák se po doznění hudby zamyslí, o jaké lidi se jednalo, co si říkali. Své myšlenky napíše formou rozhovoru.

Bylo, nebylo ...

Při této tvůrčí aktivitě žáci pracují v kolektivu. Utvoří kruh a nejprve činnost provádějí slovně. Učitel začíná: „Bylo, nebylo...“ každý žák postupně přidá jednu větu, a tím společně vytvoří příběh.

Úkol pak žáci mohou zaznamenat písemně a to tak, že po kruhu koluje papír a každý žák připiše větu. V kruhu může kolovat více listů papíru. Poté si žáci společně přečtou vzniklé příběhy.

Po stopách zločince

Na tuto aktivitu se učitel dopředu připraví. Představí žákům, co se ztratilo či jaký zločin byl spáchán. Ukáže jim stopy ve formě různých předmětů i osob. Žáci podle nich sestaví detektivní příběh s vyřešeným koncem podle vlastní fantazie.

Tvůrčí psaní může být realizované v rámci výuky tělesné výchovy. Učitel vytvoří v tělocvičně nebo na školních pozemcích stanoviště, na kterém žáci plní různé tělovýchovné úkoly a po jejich splnění získají stopy zločinu. Shromážděné indicie slouží k vytvoření detektivního příběhu. Tvůrčí psaní následuje okamžitě, aby v žácích přetrvala motivace.

Hrátky s čísly

Tvůrčí psaní může učitel zařadit o výuky matematiky. Určitý výsledek nebo několika ciferné číslo představuje číselný kód. Ten znázorňuje počet slabik slov či slovní druhy, které žák použije při psaní. Také samotná čísla mohou být užita v textu.

Vylosuj a piš!

Učitel společně s žáky vytvoří tři zásobníky slov. V prvním budou přídavná jména, která popisují vzhled i povahové rysy. Ve druhém slova označující různá místa, dopravní prostředky, zvířata, osoby apod. Ve třetím zásobníku jsou slovesa. Slova by měla být vtipná a neotřelá. Fantazie žáků je rozvíjena originálním spojením slov.

Při velkém počtu žáků je vhodné pracovat ve skupinách, aby měli dostatek slov. Žáci si postupně losují slova z každého zásobníku. Vyučující zadá pravidlo, že všechna vylosovaná slova se musí objevit v textu. Žáci mohou psát libovolný literární žánr nebo jim ho učitel určí.

5.1 Návrhy cvičení a aktivit tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ

Některé uvedené návrhy cvičení a aktivit pro tvůrčí psaní jsou použity v aplikační části, kde je vždy popsán učitelův metodický přístup s danou aktivitou.

Kouzelný plášť

Tato aktivita je tvůrčím psaním sama o sobě. Učitel může zařadit tuto činnost do hodiny výtvarné výchovy, motivuje žáky k tvůrčímu psaní tím, že si sami kouzelný plášť malbou na látku vytvoří. Žáci mohou pracovat ve skupině a plášť si vyrobit v životní velikosti. Pokud žáci pracují samostatně, je lepší kvůli časové náročnosti zvolit menší kus látky. Každý žák si poté přehodí plášť přes sebe a představí si vlastní přání. Tato aktivita je použita v aplikační části práce.

Hotel Nekonečno

Tvůrčí činnost Hotel Nekonečno je inspirovaná dětskou knihou *Kočka v Zemi čísel* od Ivara Ekelanda. Z názvu je patrné, že tvůrčí psaní se nejlépe zakomponuje do hodin matematiky. Majitelé hotelu, manželé Hilbertovi, řeší vždy nějaký problém a žáci jim ho pomocí tvůrčího psaní mohou pomoci vyřešit. Například kam manželé Hilbertovi ubytují nulu? Pasáže z knihy mohou být při předčítání podkresleny zvuky, žák tak více zapojí fantazii, představivost.

Rozhovor s tichem

Před začátkem této aktivity jsou žáci zklidnění. Učitel jim dá pokyn, aby položili hlavu na lavici, zavřeli oči a zaposlouchali se do ticha. Není důležité udržet ve třídě naprosté ticho, naopak zvuky z venku a okolo žáků v nich mohou vyvolat různé představy. Tato činnost může být realizována venku v přírodě. Vyučující nechá žáky poslouchat ticho po dobu dvou minut a poté zadá úkol k tvůrčímu psaní, např. Jaký příběh vyprávělo ticho? Aktivita je použita v aplikační části práce s obměnou. Žáci vedou s tichem rozhovor.

Švestka – čím budu?

Tvůrčí činnost je inspirována úryvkem z bajek od Jiřího Dvořáka *Slepice a televize: bajky – nebajky*. Žáci v rámci kreativního psaní pomohou švestce najít správné povolání. Tato aktivita je použita v aplikační části práce.

Tajemství talíře

Učitel představí žákům název pokrmu z cizí kuchyně nebo ho může sám vymyslet. Například název francouzského dezertu coquambouche [krokambuše]. Učitel přečte název se správnou výslovností, neboť i to žákům pomůže při představování si jídla. Úkolem pro tvůrčí psaní může být napsání receptu, dále kde se s pokrmem žák setká, jak chutná, aniž by někdy takové jídlo jedl nebo viděl.

Vyučující může také zapojit jeden ze žakových smyslů – chuť. Žáci ochutnávají neznámý pokrm se zavázanýma očima. Zadáni pro tvůrčí psaní je stejné jako výše uvedený úkol.

Kdo je tam?

Pedagog si připraví na tabuli nakreslené dveře, nejlépe dveře vytvořené z kartonu, které lze otevírat. Činnost může být motivována hrou „Ťuk, ťuk! Kdo je tam?“. Hraje se ve dvojici. První řekne: „Ťuk, ťuk, kdo je tam?“, druhý odpoví podle vlastní fantazie, pak se role vystřídají.

Než se přejde k tvůrčímu psaní, každý žák přijde ke dveřím z kartonu na tabuli a zatuká. Otevře je a sám pro sebe si představí, kdo nebo co je za dveřmi. To, co žák za dveřmi ve své vlastní fantazii spatří, zapíše. Tato aktivita bude více představena v aplikační části práce.

Noty vyprávějí

Učitel si předem připraví skladbu k poslechu a její část v notovém zápise. Žákům vysvětlí, že spisovatel své příběhy píše slovy, ale muzikant zachycuje příběh pomocí not, které tvoří melodii. Žáci říkají nejprve ústně, co si v řeči představují pod vysokými tóny, pod nízkými tóny a co se zrovna odehrává v příběhu, když muzika sílí, slábne, zrychluje nebo zpomaluje.

Vyučující rozdá žákům notový zápis, který si pouze prohlédnou. Část skladby jim pustí. Zatím žádný žák nepíše, jen v klidu poslouchá. Učitel zadá úkol k tvůrčímu psaní. Zapište, co tato hudba vypráví za příběh. Žáci píší text pod řádky notového zápisu. Po dobu psaní je puštěna skladba.

Indiánský oheň

Žáci si sednou kolem ohně a pomocí učitelovy motivace žáci začnou vnímat jeho teplo, tvar, barvy, vůni a zvuk. Pedagog se snaží vyvolat v žácích pocit sounáležitosti.

Celou aktivitu je dobré podkreslit hudbou, v tomto případě indiánskou. Tato činnost dává důraz na sociální aspekt.

Úkolem žáka v rámci tvůrčího psaní je vyjádřit písemně své představy a pocity, které zažíval u ohně spolu se spolužáky nebo napsat příběh na základě jeho fantazie, vzpomínek či myšlenek vyvolaných ohněm. Blíže je tato aktivita představena v aplikační části práce.

Obraz/Symbol ve snu

Žáci narýsují geometrický obrazec podle pokynů učitele. Učitel volí zadání rýsování tak, aby všichni žáci nenarýsovali stejný symbol. Poté si učitel společně s žáky upřesní, co to je snář. Učitel motivuje žáky přečtením významů některých symbolů tak, jak jsou vyloženy ve snáři.

Žáci si prohlédnou vlastní symbol, zavřou oči a představí si, co symbol ve snu může znamenat. Tento skrytý význam symbolu zapíší. Motivací také je vytvoření vlastního třídního snáře. Tato aktivita je uvedena v aplikační části práce.

6 Aplikační část

V aplikační části jsou uvedeny návrhy výuky se začleněnou aktivitou tvůrčího psaní na 1. stupni základní školy. Pro tuto část jsou stanoveny následující cíle: zařadit činnost tvůrčího psaní do vyučovací hodiny, aniž by byla narušena její struktura; rozvíjet prostřednictvím tvořivého psaní žákovu představivost, fantazii a zároveň tak podporovat rozvoj dětské osobnosti; vzbudit v žácích zájem o další aktivity kreativního psaní.

Představeno je praktické využití tvůrčího psaní v předmětech prvouka, výtvarná výchova, matematika, český jazyk, anglický jazyk a hudební výchova. Kapitoly jsou takto řazené podle posloupnosti, v jaké byly aplikovány návrhy ve výuce na 1. stupni ZŠ. Důvodem je, aby byl zřejmý pokrok v pracích žáků a také, aby bylo jasné, proč jsou žákům pokládány právě zvolené zpětnovazební otázky.

Jednotlivých předmětů, krom anglického jazyka, se zúčastnili žáci 3. třídy s celkovým počtem 26 žáků, z toho 20 chlapců a 6 dívek. Tato třída byla zvolena kvůli předchozí spolupráci. Bylo předpokládáno, že žáci budou více otevření sdělování svých myšlenek, nápadů a názorů. Aktivita tvůrčího psaní v anglickém jazyce byla realizována v 5. třídě. Žáci tohoto ročníku ovládají anglický jazyk na vyšší úrovni než v předchozích ročnících. Výuky se zúčastnilo 14 žáků - 6 chlapců a 8 dívek. Žáci obou tříd se do této doby setkali s tvůrčím psaním minimálně.

V návrhu vyučovací hodiny je vždy uveden obecný metodický postup a případně zvlášť popsany konkrétní postup s dětmi. Nejprve je zmíněno, v jaké vyučovací hodině je daná aktivita aplikována, v jakém časovém rozmezí a také počet zúčastněných žáků konkrétní třídy. Dále je představen tematický celek; činnosti pro tvůrčí psaní byly utvářeny v souladu s tematickými plány vybraných tříd na škole, kde byly návrhy aktivit uskutečněny. Realizace všech návrhů proběhla v měsíci listopad v roce 2015. S tematickým plánem souvisí stanovení konkrétních cílů pro vyučovací hodinu a pro samotné tvůrčí psaní, které jsou označené kurzívou. Následují vyučovací metody a organizační formy vyučování užití v konkrétní hodině. Uvedeny jsou také pomůcky a učební materiál, který byl použit při realizaci výuky. Pro přehlednost je pak samotná vyučovací jednotka rozdělena na motivaci, průběh vyučovací hodiny, aktivitu tvůrčího psaní a zpětnovazební otázky. Jako způsob reflexe po ukončení činnosti tvůrčího psaní je zvolen Kolbův cyklus zkušenostního učení. Po odevzdání textů jsou práce žáků analyzovány a některé se souhlasem zákonných zástupců představeny v přílohách této

práce. Na závěr je celá činnost kreativního psaní zhodnocena v reflexi aktivity tvůrčího psaní.

Závěrečnému hodnocení a zpětné vazbě je věnována samostatná kapitola, jejíž součástí jsou výsledky dotazníků, které učitelé slouží jako zpětná vazba. Dotazník vyplňovali pouze žáci 3. ročníku, jelikož se zúčastnili, krom anglického jazyka, všech aktivit tvůrčího psaní.

6.1 Tvůrčí psaní v prvouce

Tvůrčí psaní bylo zařazené do jedné vyučovací jednotky prvouky. V této hodině byla použita aktivita tvůrčího psaní „Švestka – čím budu?“. Celkem se zúčastnilo 24 žáků 3. třídy.

Tematický celek

Povolání – povolání rodičů a prarodičů, volba povolání

Cíle

Žák zná a řekne povolání svých rodičů, prarodičů.

Žák vysvětlí rozdíl mezi povoláním a koníčkem.

Žák vysvětlí význam fyzická a duševní povolání a správně rozdělí zvolená povolání na fyzická a duševní povolání.

Žák napíše text v libovolné formě a rozsahu na téma jaké povolání si zvolím v roli švestky.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

Byly aplikované metody slovní, konkrétně dialog – rozhovor, a metody názorně demonstrační.

Organizační formy vyučování

Výuka proběhla ve formě hromadného (frontálního) vyučování. V rámci tvůrčího psaní žáci pracovali samostatně – samostatnost produktivní, tvořili vlastní text podle zadaného tématu.

Pomůcky, učební materiál

Ve vyučovací hodině byly využity karty s názvy povolání. Žáci při vyvozování učební látky používali mazací tabulky. Podpurným materiálem byla učebnice Já a můj

svět: prvouka pro 3. ročník¹⁷ a úryvek z knihy Slepice a televize: bajky – nebajky od Jiřího Dvořáka.¹⁸

Motivace

Hra pantomima s námětem povolání byla v této hodině realizována jako motivace. Žáci si pomocí této motivační hry objevili téma hodiny sami. Neměla by trvat déle než několik minut.

Bylo důležité, aby se učitel před začátkem motivace přesvědčil, že všichni žáci vědí, jak se pantomima předvádí. Jeden z žáků si vytáhl kartu s povoláním, které ostatním pantomimicky předvedl. Žák si sám zvolil, kdo bude předváděné povolání hádat; v případě že ho někdo z žáků uhodl, předváděl další pantomimu. Učitel zapisoval uhodnutá povolání na tabuli. Žáci podle pokynu učitele správně zvolili slovo nadřazené pro tato slova. Tímto zjistili téma hodiny prvouky, tedy povolání.

Průběh vyučovací hodiny

Učitel si společně s žáky pomocí řízeného rozhovoru vysvětlil rozdíl mezi povoláním a koníčkem a rozdíl mezi fyzickou a duševní prací. (Nad rámec stanoveného učiva tematickým plánem byl žákům vysvětlen rozdíl mezi zaměstnáním a povoláním.) Vyučující ověřil pohybovou aktivitou, zda žáci učivo pochopili.

Žáci, podle zadaného úkolu učitelem, napsali na mazací tabulku povolání nebo zaměstnání jednoho z rodičů. Vyučující prošel mezi žáky, aby se přesvědčil, že všichni žáci napsali povolání či zaměstnání. Učitel žákům vysvětlil rozdíl mezi zaměstnáním a povoláním. „Až na tebe ukážu, tleskni jednou, jestli si myslíš, že si napsal povolání a dvakrát pokud si napsal zaměstnání.“ Pomocí řízeného rozhovoru mezi učitelem a žákem si společně vyvodili rozdíl mezi povoláním a koníčkem. „Vyskoč, pokud řeknu nějaké povolání. Udělej dřep, jestliže uslyšíš koníček.“ Řízený rozhovor byl použit i u rozlišení povolání na fyzické a duševní. „Zvedni tabulku s povoláním nebo zaměstnáním jednoho z rodičů, kteří vykonávají fyzickou práci (duševní práci).“ Žáci správně odůvodňovali svou volbu.

¹⁷ ŠTIKOVÁ, V. *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník*. Brno: Nová škola, 2014, s. 21.

¹⁸ DVOŘÁK, J. *Slepice a televize: bajky – nebajky*. Praha: 2003.

Aktivita tvůrčího psaní

Na aktivitu tvůrčího psaní bylo navázáno přes znalost literárního žánru bajka. Pro potřeby kreativního psaní byl použit úryvek z bajky „Švestka, která se nemohla rozhodnout“ z knihy Slepice a televize: bajky – nebajky:

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospělá a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.¹⁹

Před samotným psaním učitel rozvíjel představivost a fantazii žáků prostřednictvím kladených otázek.

Po společném přečtení uvedeného úryvku z bajky vyučující vysvětlil žákům pojem torba pomocí prvoučného učiva, které už znají (křeček má lícní vaky – torby, které plní potravou). Dále řízeným rozhovorem žáky navedl k tomu, že švestka právě dozrála.

Učitel v žácích rozvíjí představivost a fantazii, klade jim otázky typu: Jak taková švestka vypadá? Kde se švestka nachází? Jak švestka chutná, jak voní? Může švestka mluvit? Co by řikala? Co je úkolem švestky? Žáci odpovídali na otázku, čím by mohla švestka být následovně: švestka by mohla být koláčem, povidly, příchutí do alkoholu, šťávou, ovocem v jogurtu apod.

Poté dal učitel pokyn, aby si každý žák našel ve třídě místo, kde je mu příjemně. „Představte si, že jste právě touhle švestkou a dnes se máte rozhodnout, čím budete. K tomu, abyste mi sdělili své myšlenky a nápady, máte každý vlastní papír.“ Učitel v zadání popisoval švestku tak, jak ji žáci vidí, což se dozvěděl odpověďmi na předchozí otázky. Takto učitel zadal úkol k tvůrčímu psaní.

Zpětnovazební otázky

Uvedeny jsou zde dvě otázky, které byly položeny žákům po dokončení činnosti tvůrčího psaní. Citovány jsou nejzajímavější odpovědi žáků.

Jaké místo sis zvolil/a pro psaní a jak ses tam cítil/a?

„Já jsem si sednul za paní učitelky stůl, myslím, že jsem tam dostal dobré nápady.“

¹⁹ DVORŽÁK, J. *Slepice a televize: bajky – nebajky*. Praha: 2003, s. 23.

„Zůstala jsem na svém místě v lavici, je mi tu příjemně, jsem zvyklá být tady.“

„Byl jsem na koberci, mohl jsem si lehnout a měl jsem pohodlí.“

Otázka byla kladena se záměrem zjištění priorit žáků při psaní. Podle odpovědí lze usoudit, že jimi byly pohodlí a bezpečí.

Jak ses cítil/a v roli švestky?

„Moc se mi to líbilo, mohla jsem si něco vymyslet.“

„Nelíbilo se mi být švestkou, protože nakonec uschne.“

Většina odpovědí na otázku byla pozitivní, až na jednu, která je zde uvedena.

Analýza textů

Celkem bylo odevzdáno 24 textů. Smrt švestky se objevila v 7 pracích, což bylo překvapující, jelikož uschnutí švestky nebylo zmíněno po celou dobu aktivity tvůrčího psaní. Některé takové práce jsou uvedeny v přílohách (příloha 1, příloha 2). Na položenou otázku před samotným tvůrčím psaním, čím by švestka mohla být, nezaznělo lidské povolání. Avšak při tvůrčím psaní žáci volili spíše lidská povolání. Ze všech prací bylo pouze 8 textů, kde ho švestka nedostala (příloha 3, příloha 4). Žáci jsou ovlivněni tím, co se děje aktuálně v jejich reálném životě, což je zřejmé z některých prací (příloha 5). V textech se také promítly sny a zkušenosti žáků (příloha 6). Z celkového počtu 24 žáků psalo 14 dětí v ženském rodě. Lze tedy předpokládat, že u této většiny se povedlo vcítit do role švestky.

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

Aktivitou tvůrčího psaní byly rozvíjeny představy a fantazie jedinců. Jejich práce byly originální. Byl naplněn cíl zařadit činnost tvůrčího psaní do výuky, aniž by byla narušena struktura vyučovací jednotky prvouky. Záměr vzbudit v žácích zájem o tvůrčí psaní byl také splněn. Důkazem byly okamžité pozitivní reakce žáků po dokončení tvořivého psaní. Žáci se ptali, kdy budou znovu psát podobné texty; podle jejich slov to bylo „super“.

6.2 Tvůrčí psaní ve výtvarné výchově

Tvůrčí psaní bylo realizované v rámci výtvarné výchovy ve dvou blocích v časové náročnosti 65 minut. První úsek, kterému bylo věnováno 45 minut, byl částí výtvarnou. V druhém bloku byla uskutečněna aktivita tvůrčího psaní „Kouzelný plášť“ v časovém rozmezí 20 minut. Toto rozdělení bylo zvolené z důvodu uschnutí kouzelných plášťů, aby mohly být využity při činnosti kreativního psaní. Celkem se zúčastnilo 25 žáků 3. třídy.

Tematický celek

Návrh na látku

Cíle

Žák malbou vodovými barvami vytvoří návrh látky na kouzelný plášť.

Žák spolupracuje v rámci skupiny a vyjadřuje své vlastní názory, nápady a myšlenky.

Žák respektuje názory, nápady a myšlenky ostatních členů skupiny.

Žák napíše své přání v libovolné délce a formě textu.

Žák odbourává strach z vyjádření svých pocitů a myšlenek.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

V hodině výtvarné výchovy byly použité metody slovní, respektive dialog – rozhovor, metody názorně demonstrační a metody praktické.

Organizační formy vyučování

Žáci pracovali ve skupinách. Utvořili pět skupin po 4 žácích a jednu skupinu po 5 žácích. Samotná aktivita tvůrčího psaní byla realizována samostatnou produktivní prací žáků. Žáci individuálně tvořili text na zadané téma.

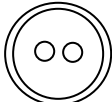
Pomůcky, učební materiál

Před začátkem vyučovací hodiny si žáci připravili vodové barvy a široký plochý štětec. Učitel poskytl každé skupině bílé plátno o výměře cca 100 cm x 70 cm a připravil si

ukázkou kouzelného pláště. Žáci svá přání při tvůrčím psaní zaznamenávali na kartičky z barevných papírů.

Motivace

Motivací pro tuto hodinu byl rébus na tabuli v tomto znění:

ARABELA +  + [ukázka kouzelného pláště]

Výsledkem rébusu je kouzelný plášť.

Jestliže by tento rébus nebyl pro žáky zřejmý, učitel navede žáky přehozením kouzelného pláště přes sebe ke správnému řešení.

Průběh vyučovací hodiny

Učitel řízeným rozhovorem s žáky zadal úkol vytvořit kouzelný plášť ve skupině. Před samotnou výtvarnou činností se žáci ve skupinách dohodli, jak budou plátno malovat. Vyučující upozornil žáky 5 minut před koncem činnosti. Pro úklid třídy a reflexi výtvarné aktivity a práce ve skupinách, kterou hodnotili žáci, byl vymezen čas cca 10 minut.

Poté, co žáci vyřešili zadaný rébus, se jich učitel zeptal: „Kdo mohl látku pro kouzelný plášť v pohádkách navrhnout?“ V našem případě se žáci shodli na odpovědi „skřítky“.

„Děti, představte si, že jste v pohádce a proměnily jste se ve skřítky, kteří mají za úkol navrhnout látku pro kouzelný plášť. I skřítky v pohádce se musí společně dohodnout, jak látku pomalují.“ Po společné dohodě členů v jednotlivých skupinách žáci začali zdobit plátno malováním vodovými barvami. Učitel dohlížel na práci dětí, dával jim užitečné rady a korigoval práci ve skupinách.

Každá skupina potom, co žáci dokončili výtvarnou činnost a uklidili třídu, hodnotila práci, kterou její členové společně odvedli a spolupráci mezi nimi; zda by například něco změnili na svém kouzelném plášti; jaký nápad zdobení plátna malováním se jim nejvíce povedl. Na konci hodiny výtvarné výchovy učitel vyvěsil vytvořené pláště ve třídě, aby mohly do druhého dne uschnout.

Aktivita tvůrčího psaní

Aktivita tvůrčího psaní proběhla následující den první vyučovací hodinu. U této činnosti bylo vhodné, aby se jí sám učitel zúčastnil. Nejprve žáci utvořili skupiny, ve kterých malovali kouzelný plášť. Členové skupiny společně vybrali libovolné místo ve třídě. Podle pokynů učitele se žáci posadili tak, aby se vzájemně opírali zády. Vyučující dal každé skupině jejich kouzelný plášť a děti jím museli mít přikryté obličej. Další zásadou bylo, aby si žáci mezi sebou nesdělovali svá přání. Tato aktivita vyžaduje naprosté ticho, na které pedagog žáky upozornil. Následovalo zadání tvůrčího psaní; v našem případě bylo uskutečněno promluvou vyučujícího k žákům: „Kouzelný plášť plní tajná přání. Někdy se i bojíme taková přání vyslovit nahlas. Zavřeme oči a zkusíme si ho představit.“

Žáci zapisovali svá přání na kartičky z barevného papíru, které byly na tabuli. Ty pak schovali pod kouzelný plášť. Přání byla schovaná pod pláští po dobu celé výuky toho dne.

Po ukončení tvůrčího psaní byla s dětmi provedena krátká pohybová aktivita (lze provést i relaxační cvičení), aby se žáci uvolnili především emocionálně. Některá přání, která se týkala žáků osobně, pro ně mohla být emocionálně zatěžující.

Zpětnovazební otázky, analýza textů

Odpovědi na otázku: Jak ses cítil/a, když si byl/a přikrytý/á kouzelným pláštěm?, úzce souvisely s přáními žáků. Žáci svou odpověď - pocit zapisovali na volný list papíru. Objevovala se slova: láska (příloha 7), radost (příloha 8), štěstí (příloha 9), ale také smutek (příloha 10) a strach (příloha 11). Mezi odpověďmi byla také slova kouzlo, kamarádi a barvy. Například žák s odpovědí barvy vysvětlil, že když pod kouzelným pláštěm otevřel oči, uviděl barvy pláště, a to mu bylo příjemné.

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

U této činnosti tvůrčího psaní nebyl kladen důraz na rozvíjení fantazie a představ ale především na to, aby se žáci nebáli napsat své pocity a přání. Podobná aktivita by se měla objevit zejména v době, kdy začínáme s tvůrčím psaním u žáků. Důležité je odstranit žakovy bariéry strachu z vyjádření svých myšlenek, představ, názorů a pocitů, nejen při kreativním psaní.

6.3 Tvůrčí psaní v matematice

Kreativní psaní lze využít v předmětu matematika především v učivu geometrie. V této hodině byla použita aktivita tvůrčího psaní „Obraz/symbol ve snu“. Celkem se zúčastnilo 22 žáků 3. třídy.

Tematický celek

Opakování násobilky od 1 do 10

Cíle

Žák říká z paměti násobky od 1 do 10.

Žák užívá znalostí násobilky v početních příkladech a ve slovních úlohách.

Žák rýsuje geometrické útvary (bod, přímka, úsečka) podle zadání.

Žák popíše sen (denní snění), v kterém se vzniklý symbol či obraz objevil a určí jeho význam.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

Při výuce předmětu matematika byly použité metody slovní, především monolog – instruktáž a dialog - rozhovor.

Organizační formy vyučování

Vyučovací hodina proběhla ve formě hromadného (frontálního) vyučování. V rámci tvůrčího psaní žáci pracovali samostatně – samostatnost produktivní, tvořili vlastní text podle zadaného tématu.

Pomůcky, učební materiál

Žáci si před samotným vyučováním připravili mazací tabulky a rýsovací potřeby. Podpůrným učebním materiálem byl Procvičovací sešit z matematiky pro 3. ročník základní školy.²⁰

²⁰ POTŮČKOVÁ, J. *Procvičovací sešit z matematiky pro 3. ročník základní školy*. Brno: Studio 1+1, 2001, s. 25.

Motivace

Pro žáky bylo motivací vytvoření třídního snáře z napsaných textů při aktivitě tvůrčí činnosti.

Průběh vyučovací hodiny

Na začátek vyučovací hodiny byla zvolena pohybová aktivita na procvičení násobilky „Rozcvička s násobilkou“. Žáci se postavili vedle svých lavic. Vyučující zadal cvik, který žáci provedli, jestliže slyšeli násobek dané násobilky. Například: „Udělej dřep a vyskoč, jestliže uslyšíš násobek čísla osm.“ Posledním úkolem je: „Posaď se, až uslyšíš násobek čísla deset.“ Všichni žáci se posadili do lavic. Tato činnost by neměla trvat déle než několik minut.

Následující činnost byla zaměřena především na pozornost. Každý žák zapisoval na mazací tabulku důležité informace pro vyřešení slovní úlohy, kterou jim učitel četl. Zadání slovní úlohy pedagog zopakoval dvakrát.

Žáci v hodině matematiky mohli rýsovat úsečky libovolné délky. Šárka narýsovala úsečku délky 9 cm. Pavel narýsoval úsečku 2x větší než Šárka. Jirka neměl dost místa v sešitě, a proto narýsoval úsečku 3x menší než Pavel. Kolik centimetrů měřila úsečka Lenky, pokud víme, že byla 2x menší než úsečka Jirkova?

Vyučující zkontroloval s žáky zapsané informace pro zápis slovní úlohy, kterou dále řešili společně.

Výsledek slovní úlohy byl použit v úloze z geometrie, která byla napsána na tabuli.
Na list papíru vyznačte libovolně bod A. Narýsujte úsečku BC s délkou úsečky Lenky (3 cm), která neprochází bodem A. Bodem A a C prochází přímka p. Narýsujte libovolně úsečku DE. Její délka je 2x větší než úsečka BC. Bodem E prochází přímka r. Vyznačte libovolně bod F, který náleží úsečce GH délky 2 x 4 cm.

Učitel rýsoval na tabuli zároveň s žáky, avšak každý rýsoval samostatně tak, aby žákům vznikly různé geometrické útvary. Na to vyučující upozornil před začátkem rýsování.

Aktivita tvůrčího psaní

Žáci pracovali nadále se vzniklým obrazcem při tvůrčím psaní. Barevnou pastelkou dokreslili či obtáhli geometrický tvar. Vznikl jim buď konkrétní obrázek, nebo libovolný symbol podle jejich fantazie. Učitel udělal to samé.

Vyučující vedl žáky řízeným rozhovorem k tomu, že tyto symboly či obrázky můžeme vidět ve svých snech a mohou něco znamenat. Motivací bylo utvoření třídního

snáře, proto učitel žákům objasnil pojem snář. Zadání pro tvůrčí psaní může znít následovně: „Najděte si místo ve třídě, kde by se vám hezky snilo. Zavřete oči, představte si sen, ve kterém se vám objeví váš obrázek. Zkuste napsat o svém snu. Jaký význam by takový sen měl?“

V našem případě z geometrického útvaru vzniklo učitelův letadlo. Na to navázal motivačním rozhovorem pro tvůrčí psaní: „Děti, představte si, mně se nedávno zdálo o letadle. Stalo se vám někdy, že jste se probudili a chtěli vědět, co váš sen znamenal? K tomu slouží snář. Víte co je to snář?“ Učitel spolu s žáky vysvětlil, co to je snář a k čemu tedy slouží. „Tak děti, co vzniklo vám?“ U poloviny žáků se objevil obraz domu, žáci ho však při tvůrčím psaní pojmenovali jinak, například koňská farma, kadibudka, moderní byt či chatrč pro čarodějnici. Dále vznikl obraz hvězdy, indiánského týpí, tanku, helikoptéry, pyramidy, písmene M, tužky, žirafy, hory nebo ptáčka. „Děti, ale já tu dnes snář nemám. Co si vytvořit svůj vlastní?“ Následovalo zadání pro tvůrčí psaní, které je uvedené v části s obecným metodickým postupem.

Zpětnovazební otázky

Po dokončení samotného psaní byly žákům kladeny otázky směřující opět k jejich pocitům při psaní; jak se žákům pracovalo, co se jim na psaní líbilo nebo nelíbilo. Uvedena je zde konkrétně pouze jedna otázka a dvě citované odpovědi, které jsou následně komentovány.

Jaké to pro tebe bylo představit si sen, i když jsi byl/a vzhůru?

„Bylo to dobrý moct zavřít oči a něco si představit, ale nechtělo se mi je už otevírat.“

„Když jsem zavřela oči a snažila si představit sen, chtělo se mi pak opravdu spát.“

Odpovědi na tuto otázku, ať už odpověď byla pozitivní, či negativní, odkazovaly na únavu žáků. Hodina matematiky, v které bylo uskutečněno tvůrčí psaní, byla až čtvrtou vyučovací hodinu, při níž jsou žáci obvykle už unaveni i při jiných činnostech.

Analýza textů

Symbol, který si každý žák sám vytvořil, byl pro tvůrčí psaní velkou oporou. Od obrázku se odvíjela žákova fantazie a představy pro napsání textu (příloha 12). Častými motivy, které se objevovaly v textech – celkem v 7 pracích, byly radost a štěstí (příloha 13). Jeden z žáků asocioval své představy – z jedné představy vycházela další, která vedla k vytvořenému obrázku (příloha 14). V dalších 7 pracích se nacházely nereálné

představy (příloha 15), což bylo způsobené především samotným zadáním tvůrčího psaní představit si obraz nebo symbol ve snu a ten popsat. Do jednoho z textů se opět (tvůrčí psaní ve výtvarné výchově – příloha 11) promítl aktuální celosvětový problém (příloha 16). Z toho lze usoudit, že žáci vnímají situaci, která se děje kolem nich a jsou jí ovlivněni.

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

Při tvůrčím psaní byl podpořen rozvoj fantazie a představ smyslovým vnímáním (zrakem), pomocí obrázku, který si vytvořili žáci sami. Dále byl naplněn cíl zařadit aktivitu tvůrčího psaní do výuky, aniž by byla narušena struktura vyučovací hodiny matematiky.

Aktivity tvůrčího psaní by měly být zařazené do prvních dvou vyučovacích hodin, jelikož bylo zjištěno, že žáci byli při vyučování (4. VH) unaveni. To mohlo ovlivnit jejich práce. Přesto však žáci splnili úkol kreativního psaní a většina z nich své texty odevzdala. Dva žáci svůj text nepředložili učiteli k přečtení. Odevzdání prací tvůrčího psaní je dobrovolné. Nicméně učitel sledoval jejich činnost při dalších aktivitách tvůrčího psaní se záměrem, zda u nich nebyl potlačen zájem o tvůrčí psaní. Dalších činností tvořivého psaní se tyto žáci zúčastnili a své texty odevzdali.

6.4 Tvůrčí psaní v českém jazyce

Aktivita tvůrčího psaní „Rozhovor s tichem“ byla realizována v rámci dvou vyučovacích hodin, v předmětu čtení a český jazyk. První hodina byla uskutečněna na školních pozemcích a druhá pak ve třídě. Tyto vyučovací jednotky na sebe navazovali. Celkem se zúčastnilo 22 žáků 3. třídy.

Tematický celek

Přímá řeč, komunikační pravidla rozhovoru

Cíle

Žák čte s porozuměním a odpovídá na otázky směřované ke čtenému textu.

Žák pojmenuje zvuky ve svém okolí a kdo nebo co je vydává.

Žák si uvědomuje své tělo.

Žák vyhledává přímou řeč v textu a užívá ji s jejími náležitostmi.

Žák napíše text na dané téma v libovolném rozsahu formou rozhovoru.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

V hodině čtení byly aplikovány především metody slovní, konkrétně práce s textem a metody názorně demonstrační – pozorování. V obou vyučovacích jednotkách byla použita metoda slovní: dialog – rozhovor.

Organizační formy vyučování

V první hodině žáci poznávali zvuky kolem sebe, a proto byla zvolena organizační forma vyučování vycházka. V druhé hodině se žáci zpět přesunuli do třídy, výuka probíhala hromadným (frontálním) vyučováním.

V rámci aktivity tvůrčího psaní žáci pracovali samostatně, tvořili vlastní texty, jednalo se tedy o samostatnost produktivní.

Pomůcky, učební materiál

Podpůrným materiálem pro obě vyučovací jednotky byl text z knihy Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek: příběh Tatínkův tatínek od Eduarda Petišky.²¹ Učitel kopii textu rozstříhal na rovnoměrné části podle počtu žáků a jednotlivé lístky označil číslem.

Motivace

Jako motivace pro tvůrčí psaní byla zvolená četba příběhu Tatínkův tatínek. Žáci byli také motivováni zvuky kolem nich, které vnímali a pojmenovávali.

Průběh 1. vyučovací hodiny – čtení

První hodina se odehrávala na školním pozemku, učitel tedy musel počítat se ztrátou času při přesunu ze třídy na venkovní prostranství a zpět.

V době, kdy se vyučování konalo, bylo chladné počasí. Čtení probíhalo ve stoje. V souvislosti s příběhem byly často vkládány pohybové úkoly, aby se žáci zahřáli a udrželi pozornost.

Jakmile se všichni žáci společně s učitelem seskupili na školním pozemku, vyučující jim rozdál lístky s textem. Prvním úkolem žáků bylo seřadit se podle čísel na lístcích od nejmenšího po největší bez pomoci verbální komunikace. Žáci utvořili kruh a začali číst od lístku 1; ostatní žáci v pořadí navazovali přečtením své části textu, vznikl jim jeden příběh. Čtení učitel doprovázel otázkami, aby si ověřil pozornost žáků, např.: „Kolik prstů maminka ukázala Martínkovi? Udělej stejný počet dřepů. Co nebo kdo to je stehlík? Předved' pantomimou.“

Další znění úkolu souviselo s přečteným příběhem: „Děti, poslouchejte potichu, kdo všechno nás zdraví?“ Žáci pojmenovávali zvuky kolem nich; zda jsou jim příjemné či nikoliv a kdo nebo co je vydává. Některé zvuky si vytvořili žáci sami tím, že tleskali, dupali, pískali apod. Učitel označil určitou trasu na školním pozemku, kterou žáci proběhli. Žákům se tak zvýšil tep. Po doběhnutí se vyučující žáků zeptal: „Zavřete oči, co cítíte ve svém těle, co slyšíte?“ Žáci si uvědomovali své tělo a reagovali správnou odpovědí (srdce).

²¹ PETIŠKA, E. *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. Praha: 1981, s. 13.

Na závěr této hodiny položil učitel žákům otázku, směřující k samotné aktivitě tvůrčího psaní. „Když budeme mlčet, myslíte, že je ticho opravdu tiché? Odpověď si nech pro sebe.“ Následoval přesun zpět do třídy.

Průběh 2. vyučovací hodiny – český jazyk

Vyučovací hodina českého jazyka byla zahájena rekapitulací příběhu Tatínkův tatínek. Na tabuli si učitel připravil ze čteného textu rozhovor (přímé řeči) mezi Martínkem a jeho dědečkem v proházeném pořadí. Úkolem žáků bylo správně poskládat přímé řeči. Na to učitel navázal otázkami: „Co mají všechny tyto věty společné? Co se jejich prostřednictvím odehrává? Čím jsou odlišné od ostatního textu? Jak je na první pohled poznáme v textu?“ Tímto řízeným rozhovorem učitel společně s žáky vyvodil učivo přímé řeči. Dále žáci v části příběhu, který měli na lístku, vyznačili barevně přímé řeči.

Žáci této 3. třídy se setkali již v 2. ročníku s učivem přímá řeč, jednalo se tedy o jeho opakování a upevnění.

Aktivita tvůrčího psaní

Učitel žákům zopakoval otázku položenou na konci předchozí vyučovací hodiny: „Myslíte si, je ticho opravdu tiché?“ „Zkusíme najít odpověď i tady ve třídě. Najděte si jakékoliv místo, kde si myslíte, že se vám bude ticho poslouchat nejlépe.“ „Zavřete oči a poslouchajte.“ Učitel nechal žáky poslouchat ticho přibližně 1 minutu. „Kdo si myslí, že je ticho úplně tiché, zvedne ruku.“ „Myslíte, že ticho může mít hlas? Může si s vámi povídat jako s kamarádem? Zavřete ještě jednou oči a zkuste si s tichem povídat a zaznamenat tento rozhovor na papír.“ Jedinou podmínkou tohoto tvůrčího psaní bylo zachování formy rozhovoru, který žáci zapsali pomocí přímých řečí.

V našem případě si 8 žáků z této třídy vybralo místo, kde by nejlépe ticho slyšelo, pod lavicí. Na otázku, kdo si myslí, že ticho je úplně tiché, nikdo z žáků ruku nezvedl. Žáci slyšely zvuky vycházející nejen z venku, ale i z chodby a vedlejší třídy.

Zpětnovazební otázky

Po dokončení aktivity tvůrčího psaní byla žákům položena reflektivní otázka, která nebyla schválně zadaná hned při skončení první činnosti kreativního psaní. Žáci se

s tvořivým psaním setkali poprvé, a proto jim byl záměrně dán prostor, aby sami našli pozitiva či negativa tvůrčího psaní z vlastního pohledu. Otázka zněla takto:

Komu z vás se tyto činnosti líbí a proč?

„Líbí se mi, že když píšu, nemusím sedět v lavici.“

„Já mám na tom nejraději to, že můžu psát, co mě napadne.“

„Mně se líbí to samý a taky to, že je to vždy správně, nemusím se bát, že dostanu špatnou známku.“

Odpovědi byly podobné, proto jsou uvedeny jen tyto tři. Z 22 žáků odpovědělo 17 jedinců tímto způsobem, 4 žáci se nevyjádřili k této otázce. Pouze jeden žák odpověděl negativně. Tato odpověď byla však velice přínosná.

„Nevím, co mám psát, proto se mi to nelíbí, ale aspoň nedostanu pětku.“

Pro učitele to byl impuls více se věnovat individuálně tomuto žákovi. V následujících aktivitách tvůrčího psaní se učitel snažil prostřednictvím různých technik (konkrétně techniky pro povzbuzení ke psaní – kreslení, stimulace smyslů) rozvíjet jeho fantazii a představu, kterých žák mohl využít při psaní.

Analýza textů

Rozhovory s tichem měly různé podoby. V některých textech se žák dostal do role člověka, který chtěl o tichu vědět více, a proto mu kladl otázky (příloha 17, příloha 18). Další společný znak některých prací byl, že ticho chtělo vědět více o životě žáka, a tak kladlo ticho otázky žákovi (příloha 19.) V textech bylo možné se také setkat s kombinací obou těchto typů (příloha 20). Většina žáků rozhovor s tichem vedla v kamarádském duchu, pouze jeden žák ve své práci napsal, že ticho za kamaráda nechce. Žák byl ve svém písemném projevu odtaziť – text vyzněl jako hádka mezi žákem a tichem (příloha 21). Mezi texty se však objevil jeden, který působil naopak humorně. Ticho si žáka dobíralo a obráceně (příloha 22). Většinu rozhovorů začal vést žák s tichem, pouze u tří textů bylo možné se setkat s tím, že ticho promlouvalo k žákovi jako první (příloha 23, příloha 24). V příloze 24 vstoupila do rozhovoru další osoba, v tomto případě táta Ticha. V ostatních pracích se dále objevili sestra či rodiče Ticha a také syn Ticháček.

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

Opět byl naplněn cíl zařadit aktivitu tvůrčího psaní do výuky, aniž by byla narušena struktura vyučovací jednotky. Žáci rozvíjí svou fantazii a představivost při kreativním psaní. Dokazuje to fakt, že žáci do svých textů zařadili i další osoby, o kterých nebylo

zmíněno. Lze si také všimnout pokroku v psaní textů, kterého žáci dosáhli. Jejich texty jsou delší, obsahově otevřenější. Žáci požadovali více času, dokonce někteří (5 žáků) chtěli dokončit svůj text doma. Pro učitele je to známka toho, že byl splněn cíl vzbudit u žáků zájem o tvůrčí psaní, který byl stanoven pro aplikační část práce.

Tato aktivita „Rozhovor s tichem“ je specifická tím, že jejím prostřednictvím mohou být vyvolány i negativní vzpomínky žáka. Proto učitel, obzvláště u této činnosti tvůrčího psaní, apeloval na to, že odevzdání i samotné psaní textu bylo nepovinné. V našem případě se zúčastnili všichni žáci a své práce odevzdali dobrovolně. Je vhodné zadat tuto aktivitu spíše jako: Jaký příběh ticho vypráví?

6.5 Tvůrčí psaní v anglickém jazyce

V hodině anglického jazyka byla použita aktivita tvůrčího psaní „Kdo je tam?“ s částečnými obměnami tak, aby byla tematicky začleněna do této vyučovací jednotky. Žáci jsou děleni na dvě skupiny, proto se činnosti kreativního psaní zúčastnilo pouze 14 žáků 5. třídy.

Tematický celek

Opakování učiva minulého času prostého (past simple)

Cíle

Žák řekne, o čem poslech byl (poslech doprovází i video nahrávka).

Žák plní úlohy v pracovním listě podle poslechu.

Žák vyhledává v textu slovesa v čase minulém prostém – past simple.

Žák užívá v mluvené i písemné formě tvary sloves v čase minulém prostém – past simple.

Žák napíše obdobu moderní básně v anglickém jazyce pomocí otázek a vlastních odpovědí, na základě své fantazie a představ.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

V hodině anglického jazyka byly aplikovány metody slovní: dialog – rozhovor a práce s textem. Spolu s poslechem bylo dáno žákům k dispozici i doprovodné video, byly použité metody názorně demonstrační.

Organizační formy vyučování

Vyučování proběhlo především formou hromadného (frontálního) vyučování. Žáci své texty v aktivitě tvůrčího psaní zpracovávaly samostatně, jednalo se o samostatnost produktivní.

Pomůcky, učební materiál

Při poslechu audio nahrávky, která byla doprovázena videem,²² žáci pracovali s jeho přepisem a pracovním listem, který si učitel připravil předem. V rámci tvůrčího psaní byly žákům poskytnuty listy s připravenými otázkami. Vyučující si připravil 5 dveří vyrobených z kartonu, které slouží v činnosti tvůrčího psaní jako podpora rozvíjení představ a fantazie.

Motivace

Samotný poslech s video nahrávkou byl pro žáky motivací. Důležité je navodit správnou atmosféru, v tomto případě strašidelnou, kterou budou žáci také motivováni k napsání textu.

Průběh vyučovací hodiny

Učitel s žáky komunikoval především v anglickém jazyce, pokud to bylo nutné, překládal zadání úkolů do českého jazyka.

Vyučování bylo zahájeno aktivitou na koberci v kruhu. Učitel posílá předmět po kruhu žákům a ti odpovídají na otázku, která jim byla položena. Například: What time did you get up in the morning? (V kolik si ráno vstával?), What did you do after school yesterday? (Co si dělal včera po škole?), What's your favorite subject/colour/season? (Jaký je tvůj oblíbený školní předmět/barva/ roční období), apod. Učitel volí takové otázky, kterými s žáky opakuje určitý gramatický jev či slovní zásobu.

Tato hodina byla konkrétně zahájena seznamovacím kruhem. „Hello children, my name is Nikola and I'm teaching you this lesson. So tell me your name and something about you.“ (Ahoj děti, jmenuju se Nikola a budu vás učit tuto hodinu. Řekni mi svoje jméno a něco o sobě.) Učitel posílal po kruhu maňáska, se kterým byli žáci zvyklí pracovat. Ten, kdo má maňáska, se představil a řekl o sobě libovolnou informaci. Pokud žák nevěděl, učitel mu položil doplňovací otázku, aby mu pomohl.

Seznamovací část byla důležitou fází v této hodině, jelikož se učitel s žáky neznal delší dobu. Žáci tak dostali prostor poznat svého učitele a představit se mu, a tím odbourat část svého ostychu, který mohl negativně ovlivnit jejich činnost při tvůrčím psaní.

²² BRITISH COUNCIL. *LearnEnglish Kids*. [online]. 28. 5. 2014 [cit. 2015-11-28]. Dostupné z: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-haunted-house>.

Po dokončení činnosti v kruhu, následoval poslech (listening) s videem, avšak nejprve byla žákům puštěna pouze audio nahrávka. Žáci se při prvním poslechu s nahrávkou seznámili a poté jim učitel zadal úkol: „What animals do you hear in the recording?“ (Jaká zvířata slyšíš v nahrávce?). Znovu byla puštěna nahrávka, žáci zaznamenávali zvířata v anglickém jazyce – snake, turtle, cat, rat (had, želva, kočka, krysa). Učitel spolu s žáky zkontroloval odpovědi.

Vyučující rozdal přepis nahrávky a vyznačil žákům čas (cca 5 minut) na přečtení textu. Také jim dal pokyn, aby si všimli, že se jedná o báseň (poetry).

The haunted house

*We walked through the forest on a dark, dark night.
The thunder went bang. Bob had a fright!*

*Bob ran through the trees as fast as he could.
Into a house at the edge of the wood.*

*We ran after Bob and into the hall.
We shouted his name but heard nothing at all.*

“Bob, Bob!”

*We looked in the kitchen and there was a snake,
showing its fangs. What a noise we did make.*

“Aargh!”

*We looked in the bathroom. Do you know what we saw?
Eight long legs in the bath, we were glad there weren't more!*

*We looked in the study and saw a hard shell.
What was inside it? A turtle! Well, well!*

*We looked in the lab and there was a cat
and there on the table a horrible rat.*

“Shut up!”

*We looked here for hours and then we went home.
We opened the door. There was Bob with a bone.²³*

²³ BRITISH COUNCIL. *LearnEnglish Kids*. [online]. 28.5.2014 [cit. 2015-11-28]. Dostupné z: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/stories-the-haunted-house-transcript-final-2012-09-24.pdf>.

Přepis nahrávky v českém jazyce:

Strašidelný dům

Šli jsme lesem v tmavé temné noci.

Zahřměl hrom. Bob se vyděsil!

Bob běžel mezi stromy tak rychle, jak jen to šlo.

Do domu na okraji lesa.

Běželi jsme za Bobem do haly.

Křičeli jsme jeho jméno, ale nebylo vůbec nic slyšet.

„Bobe, Bobe!“

Podívali jsme se do kuchyně a tam byl had,
ukazoval své zuby. Co jsme to jen udělali za hluk.

„Aargh!“

Podívali jsme se do koupelny. Víte co jsme viděli?
Osm dlouhých nohou ve vaně, byli jsme rádi, že jich nebylo víc.

Podívali jsme se do studovny a viděli jsme tvrdou skořápku.
Co v ní bylo? Želva! Ale, ale!

Podívali jsme se do laboratoře a tam byla kočka
a na stole hrozná krysa.

„Zmlkni!“

Hledali jsme celé hodiny a pak jsme šli domů.
Otevřeli jsme dveře a tam byl Bob s kostí.

„What about is the poetry that you´ve heard and read?“ (O čem je báseň, kterou jste slyšeli a četli?) Žáci by měli stručně říct, o čem byla báseň; slyšeli nahrávku – poslech (listening)

a měli k dispozici jeho přepis – čtení (reading). Video, které bylo součástí audio nahrávky, sloužilo jako kontrola.

Vyučující rozdál žákům pracovní listy související s poslechem. Jednotlivé úkoly řešil společně s žáky. Mezi úkoly bylo zařazené: spoj obrázek zvířete a místnosti, v které se zvíře nacházelo; doplň větu jedním slovem z nabídky; podtrhni ve větách slovesa v čase minulém prostém.

Aktivita tvůrčího psaní

Každý žák dostal list papíru s pěti otázkami: What do you see? (Co vidíš?), What do you hear? (Co slyšíš?), What do you smell? (Co cítíš? – čich), What are you afraid of? (Čeho se bojíš?), What do you feel? (Co cítíš? – pocit).

Na tabuli bylo připraveno pět kartonových dveří, tři z nich byly prázdné, jedny po otevření bílé a poslední obsahovaly různobarevnou plochu. Učitel říkal žákům zadání pro tvůrčí psaní česky: „Zavři oči a představ si, že jdeš hlubokým lesem a uvidíš starý dům. Je tu pět dveří a každé z nich smíš otevřít pouze jednou.“ Vyučující přečetl vždy jednu z otázek v angličtině i v češtině. Poté žáci šli k jednotlivým dveřím, otevřeli je – zavřeli je a zapsali svou odpověď. Učitel pomáhal žákům s neznámými slovíčky, aby nebyli omezeni anglickou slovní zásobou. Takto se pokračovalo se všemi otázkami. Žáci zachovali podobu básně – otázka byla prvním veršem a druhým veršem se stala žákova odpověď. Nakonec žáci pojmenovali svou báseň.

Zpětnovazební otázky

Záměrem vyučovací hodiny bylo vytvořit strašidelnou atmosféru, která se pak stala motivací pro tvůrčí psaní. Předpokladem bylo, že se v pracích žáků objeví hororové prvky. Byla jim tedy položena otázka, která zjišťovala splnění stanoveného záměru.

Jak bys popsal/a jedním slovem atmosféru ve třídě při této hodině?

Devět žáků potvrdilo tento záměr svou odpovědí: „*strašidelná*“, „*napínavá*“, „*hallowenská*“, „*duchařská*“.

Analýza textů

Po přečtení prací bylo zjištěno, že pouze v 7 pracích, což byla přesně polovina, se objevili hororové prvky (příloha 25). Další skupina 3 žáků psala odpovědi podle své vlastní fantazie a představ, avšak bez hororových prvků (příloha 26). Ve zbývajících

4 textech bylo možné se setkat s nápodobou poslechu, který byl pro žáky také motivací (příloha 27).

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

V této vyučovací hodině vznikly moderní básně v anglickém jazyce. U některých žáků nebyla tvůrčím psaním rozvíjena jejich fantazie a představy, jelikož básně vytvořili nápodobou poslechu, který byl motivací.

Cíl zařadit aktivitu tvůrčího psaní do hodiny anglického jazyka, aniž by byl narušen její průběh, byl naplněn. Zda byl v žácích vzbuzen zájem o další tvůrčí psaní, nelze objektivně posoudit podle jedné vyučovací jednotky s aktivitou kreativního psaní. Na otázku: „Kdo by chtěl podobnou aktivitu tvůrčího psaní dělat i v některých dalších hodinách?“, však odpovědělo ano celkem 13 jedinců ze 14 žáků.

6.6 Tvůrčí psaní v hudební výchově

Aktivita tvůrčího psaní „Indiánský oheň“ byla začleněna do vyučovací hodiny hudební výchovy. Z důvodu nepříznivě počasí probíhalo vyučování ve třídě pouze s maketou ohně. Celkem se zúčastnilo 21 žáků 3. třídy.

Tematický celek:

Poslech indiánské hudby

Cíle

Žák zpívá a pohybově doprovází píseň Tančíme labadu.

Žák rozezná a pojmenuje hudební nástroje v poslechové skladbě.

Žák pojmenuje ostatní zvuky v poslechové skladbě.

Žák napíše text v libovolném rozsahu a formě podle pocitů, které v něm vyvolal motiv ohně a sounáležitost s ostatními žáky.

Žák rozvíjí svou představivost a fantazii pomocí kreativního psaní.

Vyučovací metody

V hodině hudební výchovy byly aplikované metody slovní, konkrétně dialog – rozhovor, a metody názorně demonstrační.

Organizační formy vyučování

Výuka proběhla ve formě hromadného (frontálního) vyučování. V rámci tvůrčího psaní žáci pracovali samostatně – samostatnost produktivní, tvořili vlastní text podle zadaného tématu.

Pomůcky, učební materiál

V této hodině byla k poslechu použita skladba Powerful Shaman Drumming Native American.²⁴ Byla záměrně zvolena tato skladba, jelikož skladba uvedena v učebnici Hudební výchova pro 3. ročník základní školy²⁵ je pro poslech při tvůrčím psaní krátká.

²⁴ YouTube CZ. *YouTube*. [online]. 21. 2. 2015 [cit. 2015-11-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6dxFIXZ4kBw>.

²⁵ LIŠKOVÁ, M. a HURNÍK, L. *Hudební výchova pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2007.

Učitel si připravil ukázky (obrázky) hudebních nástrojů, které zazněli v hudební skladbě, a to: panovu flétnu a buben.

Z důvodu nepříznivě počasí se aktivita tvůrčího psaní odehrála ve třídě, proto si učitel vyrobil maketu ohně.

Motivace

Motivací pro tvůrčí psaní je samotná nahrávka indiánské hudby. Dalším motivujícím prvkem se měl stát oheň – vjemy zvuku, barvy, vůně, tepla ohně.

V našem případě nebylo možné motivace ohně využít, proto byla využita maketa ohně spolu s video nahrávkou ohně, která doprovází zvolenou skladbu.

Průběh vyučovací hodiny

Hodina hudební výchovy byla zahájena dechovým cvičením. Žáci stáli vedle svých lavic. Nejprve se učitel zaměřil na rychlý výdech a žáky motivoval tím, že si zahřívají ruce pomocí vlastního dechu. Poté žáci procvičovali fázovaný výdech, napodobovali sfoukávání svíček na dortu. Posledním dechovým cvičením byl dlouhý vokalizovaný výdech, kdy žáci udržovali jeden tón přerušovaný střídavým dotýkáním úst dlaní (volání indiána). „Děti, kdo tento zvuk vydává?“ Žáci poznali, že se jednalo o indiána. Poté učitel vedl s žáky řízený rozhovor, zda indiáni zpívají, tancují či hrají na hudební nástroje, při jakých příležitostech a kde. „Všechny tyto činnosti si dnes vyzkoušíme.“

Odpovědi na otázky ohledně činností indiánů žáci znali, jelikož tyto informace jim byly sděleny ve škole v přírodě, kde bylo stanovené téma „Indiáni“. Žáci tedy opakovali své znalosti.

Po dechovém cvičení následoval nácvik zpěvu písně: Tančíme labadu. Učitel doprovázel zpěv žáků hrou na piáno. Na závěr vyučovací hodiny žáci nacvičovali tanec k písni.

Další činností byl poslech hudební skladby Powerful Shaman Drumming Native American. Žákům byla puštěna část sklady a poté jim pedagog zadal úkol: „Jaké hudební nástroje slyšíš v této skladbě?“ Vyučující pouze usměrnil odpovědi žáků – panova flétna a buben. Učitel ukázal žákům tyto dva hudební nástroje a zeptal se: „Z čeho jsou tyto hudební nástroje vyrobené?“ (dřevo, kůže). Byla potřeba žáky dovést pomocí otázek

k odpovědi „z přírodních materiálů“, aby následně sami navrhovali další hudební nástroje, které mohou indiáni používat. Vyučující pustil poslechovou skladbu ještě jednou a k žákům směřoval otázku: „Jaké zvuky kromě zvuků hudebních nástrojů slyšíš?“ (ohně).

Aktivita tvůrčího psaní

Žáci se podle pokynu učitele přesunuli na koberec a utvořili kruh kolem makety ohně. „Představíme si děti, že jsme indiáni a shromáždili jsme se na oslavě kolem ohně. Zkusme si představit, vzpomenout, jaký zvuk ohně vydává. Co můžeme vidět, když se podíváme do ohně. Co můžeme cítit.“ Žáci pojmenovali vyvolané zvukové, zrakové i čichové představy. Dále pojmenovali pocity, které měli, když seděli u ohně.

Vycházeli jsme ze vzpomínek a video nahrávky ohně, která byla žákům puštěna jako podpora jejich představivosti. Video bylo součástí použité poslechové skladby.

Učitel znovu pustil nahrávku. „Udělejte si pohodlí. Zavřete oči, jestli chcete. Chytněte spolužáka za ruku, pokud potřebujete a zkuste si představit, že jste indiáni a sedíte kolem ohně. Vzpomeňte si na teplo a zvuk ohně, na jeho vůni. Můžete zde zůstat, jak dlouho potřebujete. Všechny své myšlenky a pocity můžete zachytit písemně na papír.“ Takto byla uvedena aktivita tvůrčího psaní. Po celou dobu činnosti kreativního psaní byla puštěna hudba.

Žáci postupně odcházeli do svých lavic a začali psát text. Někteří z nich se vraceli k ohni a zpět ke svým pracím.

Zpětnovazební otázky

Záměrem zpětnovazební otázky bylo zjistit, zda se tvůrčí psaní dostává do povědomí žáků jako aktivita, která je baví. Na otázku odpovídali všichni žáci pomocí mazací tabulky.

Jaká činnost se vám v dnešní hodině nejvíce líbila?

Nejvíce se žákům líbil tanec a to 7 dětem z 21 žáků. Na druhém místě byla aktivita povídání u ohně, tuto odpověď napsalo 6 žáků. Tvůrčí psaní, které žáci pojmenovávali jako psaní či příběh, zvolilo 5 žáků; samotný poslech odpověděli 3 žáci a zpěv nebyl napsán ani jednou.

Analýza textů

Práce žáků byly velice rozmanité. Většina (8) žáků napsala vlastní zážitek spojený s motivem ohně (příloha 28). Čtyři jedinci napsali vlastní smyšlené příběhy (příloha 29). V 7 textech se objevovaly pocity, které v žákovi vyvolal oheň spolu s hudbou (příloha 30). S tímto souvisela i další práce. Text byl pouze jednoslovný, avšak vystihující vzhledem k okolnostem. Žák jako jediný zaujal u ohně pozici klubíčka a také se učitele jako první zeptal, jestli může jít od ohně pryč. Jeho chování vysvětlovala žákova práce (příloha 31). Další text byl zajímavý proto, že žák nejprve napsal příjemnou představu. Text pokračoval krátkým příběhem a následně se žákovy pocity proměnily v negativní (příloha 32). Z toho lze usoudit, že žákovy pocity může měnit a vyvolávat samotné tvůrčí psaní, nejen aktivita, která mu předchází.

V textech tvůrčího psaní vytvořených v rámci výtvarné výchovy (příloha 11) a matematiky (příloha 16) se objevily práce, v kterých byla promítnuta aktuální světová situace (teroristi, teroristické útoky v Paříži). V této hodině byl vytvořen další text zahrnující tuto problematiku (příloha 33). Je důležité zmínit, že tyto práce psal pokaždé jiný žák. Z toho je tedy zřejmé, že děti ve věku 9 let jsou vnímavé ke svému okolí a událostem, které se dějí.

Reflexe aktivity tvůrčího psaní

Aktivita tvůrčího psaní byla aplikována ve školní třídě, avšak lépe by byla využita venku, kde by mohl být rozdělán oheň a žáci by tak získali okamžitý prožitek. V našem případě žáci čerpali pouze ze svých vzpomínek a představ vyvolaných video nahrávkou ohně. To není tak působivé jako opravdové vjemy, které více podporují žákovu představivost a fantazii při tvůrčím psaní.

Kreativní psaní se stalo součástí vyučovací hodiny hudební výchovy, nebyla narušena její struktura. Žáci touto činností rozvíjeli svoji představivost a fantazii. Zaměříme-li se na stanovený cíl vzbudit v žácích zájem o další aktivity tvůrčího psaní, lze podle odpovědí na položenou zpětnovazební otázku usoudit, že byl naplněn. Činnost povídání u ohně a psaní bylo součástí tvůrčího psaní a pak tedy 11 žáků zvolilo za nejvíce zábavnou činnost hodiny právě tvůrčí psaní. To byla polovina z celkového počtu zúčastněných žáků.

Aktivita tvůrčího psaní „Indiánský oheň“ je v rámci této práce poslední, a proto je nezbytné zdůraznit, že při porovnání všech textů jednotlivých žáků, došlo k viditelnému pokroku v jejich psaní.

6.7 Závěrečné hodnocení a zpětná vazba

Na závěr každé vyučovací hodiny, do které byla zařazena aktivita tvůrčího psaní, byly žákům kladeny otázky podle Kolbova cyklu zkušenostního učení. Dále jim byly položené zpětnovazební otázky. Ty sloužili především učitelům jako okamžitá zpětná vazba na určitý sledovaný jev, například: pocity žáků, atmosféra ve třídě či zvolené místo při tvůrčím psaní. Sami žáci hodnotili činnosti tvůrčího psaní, vždy po jejich dokončení. Napsali čárku k jednomu ze tří smailíků nakreslených na tabuli:



Žáci mohli svou volbu zdůvodnit, pokud chtěli.

- ∞ „Bylo to nový a zábavný, jak jsem mohl být tou švestkou.“ (aktivita tvůrčího psaní „Švestka – čím budu?“)
- ∞ „Nestihla jsem to dopsat, ale můžu to dodělat doma.“ (aktivita tvůrčího psaní „Rozhovor s tichem“)
- ∞ „Vůbec mi to dneska nešlo, nemohl jsem nic vymyslet.“ (aktivita tvůrčího psaní „Obraz/Symbol ve snu“)

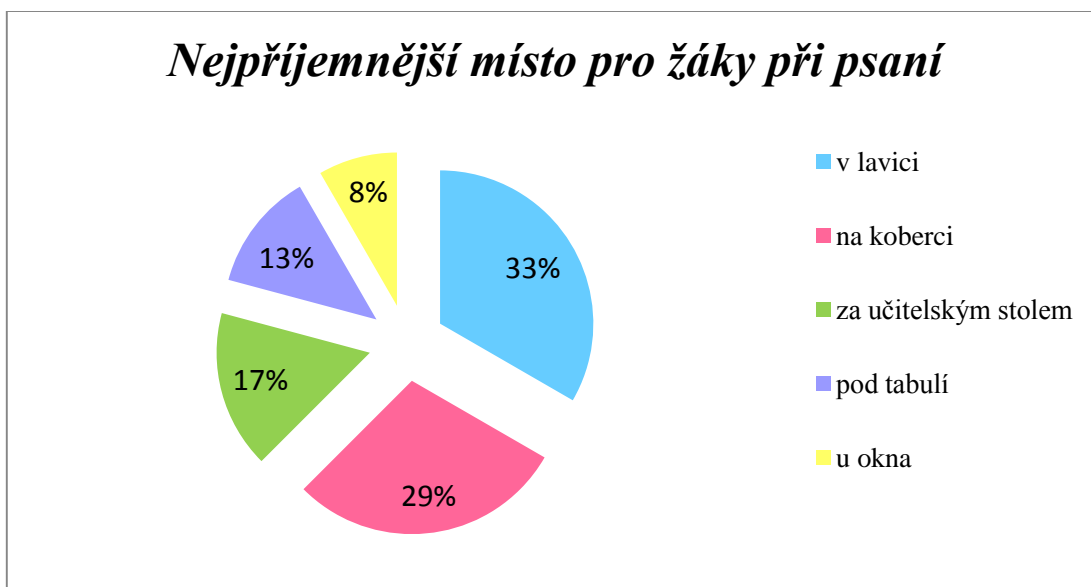
Texty žáků byly hodnoceny formou slovního hodnocení. V 5. ročníku bylo uskutečněné ústně a ve 3. třídě ho žáci dostali v písemné podobě. Slovní hodnocení bylo psané popisným jazykem; bylo stručné a určené ke čtení především žákovi, a proto bylo formulované tak, aby mu sám žák rozuměl. Popisovalo žákovy znalosti a dovednosti, které získal. Ve slovním hodnocení učitel nikdy nekritizoval žáka, naopak mu dodával sebedůvěru a podporoval ho. Pro ukázkou je zde uvedeno jedno ze slovních hodnocení.

Jakube, dokážeš napsat jedinečné příběhy, které mají smysluplný děj a překvapivý konec. V textech se nebojíš vyjádřit své myšlenky, názory a pocity. To vše je důležitou součástí tvůrčího psaní. Přeji ti nadále spoustu originálních nápadů, které můžeš využít při psaní.

Neméně důležitá byla zpětná vazba od žáků k učiteli, která byla zrealizována formou závěrečného dotazníku (příloha 34). Toho se zúčastnilo 24 žáků 3. třídy. Žáci dotazník vyplňovali anonymně společně s vyučujícím, který si ověřil, že všichni respondenti rozumí otázkám, a tudíž mohou odpovědět podle vlastního uvážení.

Následující výsledky závěrečných dotazníků jsou zobrazeny graficky a jsou také komentovány. Pro přehlednost je vždy uveden procentuální zaokrouhlený výsledek a v závorce přesný počet žáků s danou odpovědí.

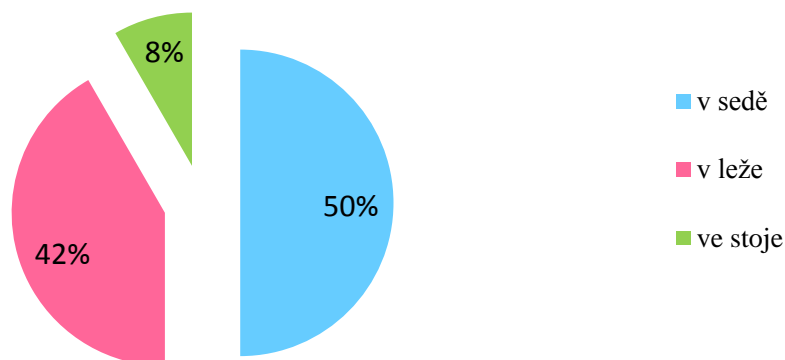
1. Napiš, na jakém místě ve třídě a v jaké pozici se ti psalo nejlépe. (Graf 1), (Graf 2)



Graf 1: *Nejpříjemnější místo pro žáky při psaní.*

Všechny odpovědi žáků na jakém místě se jim psalo nejlépe, souvisely zároveň s pozicí, ve které psali. Nejčastější odpovědí byla lavice, a to u 33 % (8) žáků. Odpověď na koberci napsalo 29 % (7) žáků. Třetím nejpříjemnějším místem zvoleným 17 % (4) žáky byl učitelův stůl. Menší zastoupení měla odpověď pod tabulí – 13% (3). U 8% (2) žáků byla uvedena odpověď u okna.

Nejpříjemnější pozice pro žáky při psaní

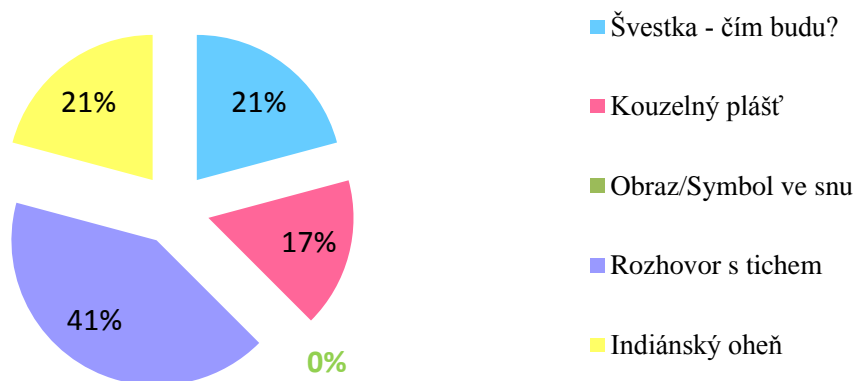


Graf 2: Nejpříjemnější pozice pro žáky při psaní.

U odpovědi v lavici a za učitelským stolem byla vždy zmíněna pozice v sedě, tedy u 50 % (12) žáků. Další nejpočetnější skupina žáků odpovídala pozicí v leže – 42 % (10). Neobvyklou odpovědí byla pozice ve stoje u 8 % (2) žáků. Z výsledků bylo zřejmé, že dvěma nejoblíbenějšími místy byly lavice a koberec a s tím související pozice v sedě a v leže.

2. Jaká aktivita tvůrčího psaní se ti líbila nejvíce? (Graf 3)

Aktivita tvůrčího psaní, která se líbila nejvíce žákům

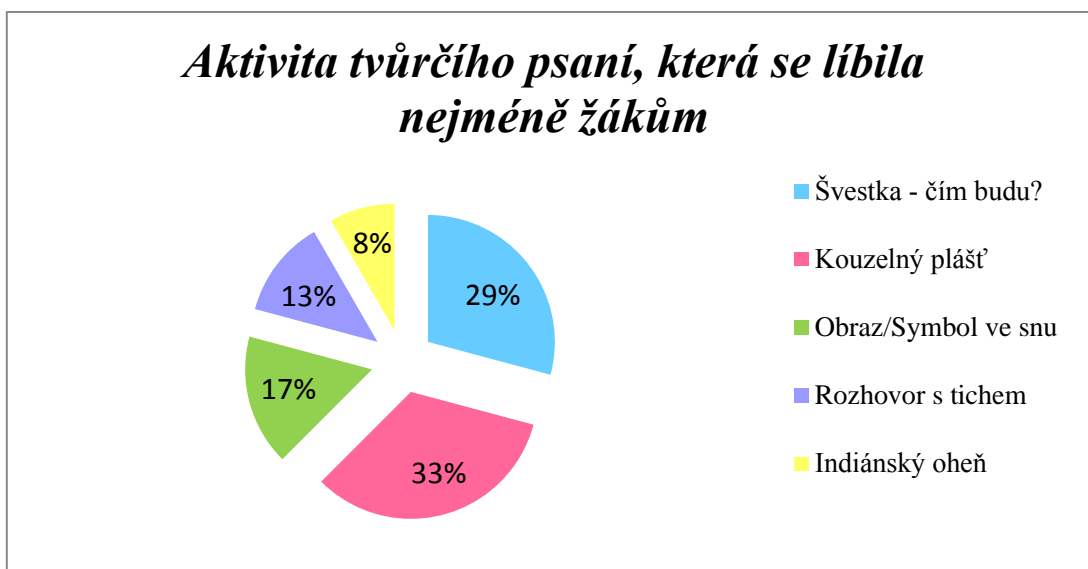


Graf 3: Aktivita tvůrčího psaní, která se žákům líbila nejvíce.

V této otázce žáci mohli zvolit pouze jednu z pěti aktivit tvůrčího psaní. Z celkového počtu 24 žáků 41 % (10) volilo odpověď Rozhovor s tichem. Druhými

nejoblíbenějšími aktivitami tvůrčího psaní byly u stejného počtu žáků 21 % (5) Švestka – čím budu? a Indiánský oheň. Odpověď Kouzelný plášť zakroužkovalo 17% (4) respondentů. Žádný žák nedal odpověď Obraz/ Symbol ve snu. Tyto výsledky byly porovnány s pracemi dětí; bylo zjištěno, že nejvíce vydařené texty jednotlivých aktivit kreativního psaní korespondovaly s jejich oblíbeností. Zde se tedy promítlo sebehodnocení žáků a zároveň hodnocení učitele.

3. Jaká aktivita tvůrčího psaní se ti líbila nejméně? (Graf 4)

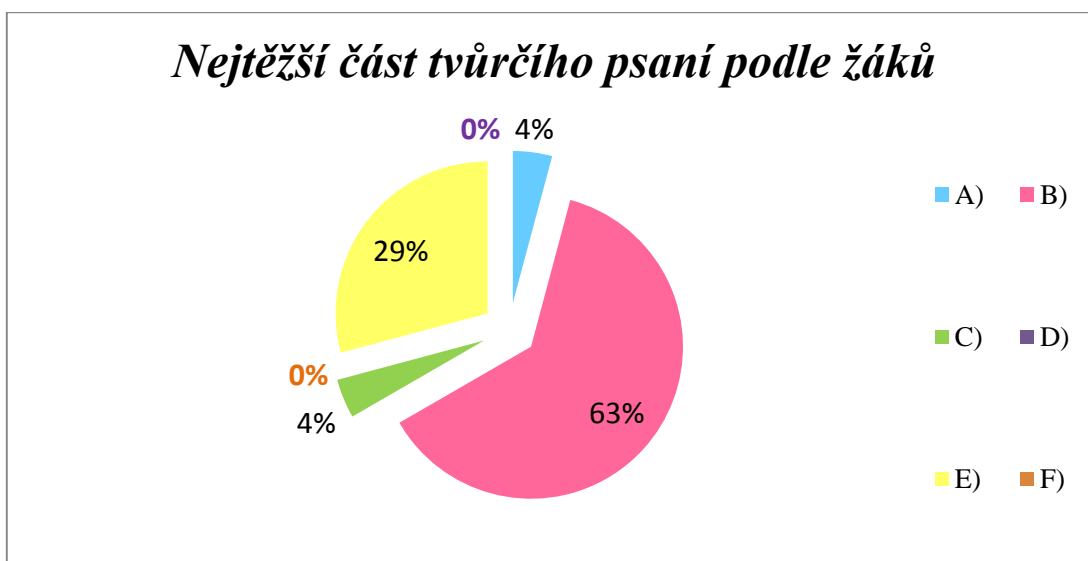


Graf 4: *Aktivita tvůrčího psaní, která se líbila žákům nejméně.*

U této otázky opět mohli žáci zvolit pouze jednu odpověď. Nejvíce žáků, tedy 33 % (8), vybralo odpověď Kouzelný plášť. Tvůrčí činnost Švestka – čím budu? byla vybrána 29 % (7) žáky. Pro odpověď Rozhovor s tichem se rozhodlo 13 % (3) respondentů a pro aktivitu kreativního psaní Indiánský oheň pouze 8 % (2).

Aby bylo zjištěno pořadí od nejvíce po nejméně oblíbenou činnost kreativního psaní, pak bylo nutné výsledky jednotlivých aktivit tvůrčího psaní z otázky č. 3 odečíst od výsledků 2. otázky. Vyhodnocení bylo následující: Rozhovor s tichem, Indiánský oheň, Švestka – čím budu?, Kouzelný plášť a Obraz/symbol ve snu.

4. Jaká část aktivity tvůrčího psaní byla pro tebe nejtěžší? (Graf 5)

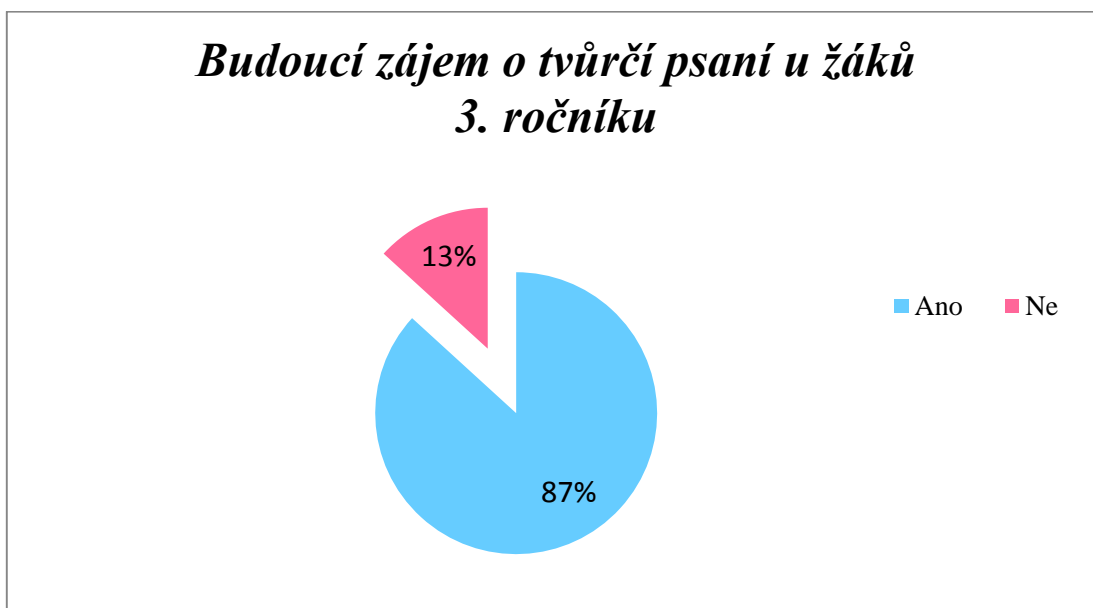


Graf 5: Nejtěžší část tvůrčího psaní podle žáků.

Žáci měli na výběr ze šesti možných odpovědí: a) pochopit zadání, b) vymyslet a představit si o čem budu psát, c) samotné psaní textu, d) všechny výše zmíněné části byly pro mě těžké, e) žádná a f) jiná odpověď. Podle odpovědí žáků byla nejtěžší část vymyslet a představit si o čem budu psát – b), tuto možnost zvolilo 63 % (15) respondentů. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla e) žádná. Všechny tyto části tvůrčího psaní byly pro mě lehké – odpověď, která se objevila u 29 % (7) jedinců. Odpověď a) a c) zakroužkoval stejný počet žáků, a to 4 % (1). Žádný žák nevyužil své vlastní odpovědi – možnosti f), ani nezvolil odpověď d) všechny výše zmíněné části byly pro mě těžké.

Nejčastěji volená odpověď v této otázce je zpětnou vazbou pro učitele, na čem by měl více se svými žáky pracovat. V našem případě to byla možnost b) vymyslet a představit si o čem budu psát. Je tedy nezbytné, aby učitel u těchto žáků volil takový způsob motivace k tvůrčímu psaní, který ihned vede k myšlenkám a nápadům k vytvoření textu. Nejlepší motivací pro tvůrčí psaní je okamžitý prožitek následován touto činností.

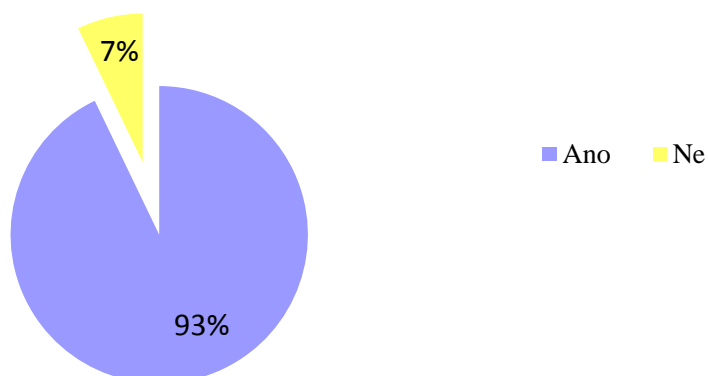
5. *Chtěl/a by si dále psát texty při aktivitách tvůrčího psaní v hodinách školní výuky? Svou odpověď zdůvodni.* (Graf 6), (Graf 7)



Graf 6: *Budoucí zájem o tvůrčí psaní u žáků 3. ročníku.*

Žáci volili ze dvou odpovědí – ANO či NE. Z 24 žáků zvolilo odpověď ano 87 % (21). Častým důvodem pro tuto odpověď byla zábavnost a jinakost tvůrčího psaní od jiných činností podobného znění (psaní). Dále žáci upozorňovali na to, že se jim líbí proměňovat se v někoho jiného a možnost si vymýšlet. Odpověď ne vybralo 13 % (3) žáků a jejich odůvodnění bylo u všech těchto jedinců stejné – aktivity tvůrčího psaní byly pro ně těžké. Pokud by nebyl dotazník vyplňován anonymně, mohl by učitel nadále s těmito žáky pracovat tak, aby tvůrčí psaní pro ně bylo zajímavé, zábavné a méně obtížné

Budoucí zájem o tvůrčí psaní u žáků 5. ročníku



Graf 7: *Budoucí zájem o tvůrčí psaní u žáků 5. ročníku.*

Tato otázka byla položena i žákům 5. ročníku. Zde probíhala aktivita tvůrčího psaní v rámci vyučovací hodiny Anglického jazyka. Ze 14 zúčastněných žáků 93 % (13) odpovědělo ano a 7 % (1) zvolilo odpověď ne.

Poslední otázkou, 5. otázkou, bylo sledováno splnění cíle vzbudit v žácích zájem o další aktivity tvůrčího psaní; zda se samotná tvůrčí činnost stala vnitřní motivací žáka k další tvorbě textů. Tento cíl byl tedy podle výše uvedených výsledků naplněn.

Závěr

Tvůrčí psaní má své počátky v Americe, kde se konal v roce 1909 jeho první seminář. V českých zemích se lze setkat s metodou kreativního psaní až v devadesátých letech 19. století. Zásadou historického vývoje je již v současnosti této problematice věnována větší pozornost. Samotný Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání vymezuje tvůrčí psaní jako jeden z nástrojů pro rozvoj tvořivosti žáků, a to zejména v oblasti literární výchovy v 1. a 2. období 1. stupně ZŠ. Stanovenou hypotézou práce však bylo, že se žáci setkávají zřídka s touto formou tvořivé činnosti na 1. stupni v plzeňských základních školách. Tvrzení nebylo potvrzeno, ani vyvráceno.

Cílem této práce bylo vymezit problematiku tvůrčího psaní, zaměřit se na jeho uskutečnění na 1. stupni ZŠ a následně představit aktivity tvůrčího psaní ověřené praxí. Tvořivé psaní je kreativní činnost, která žáky rozvíjí především po stránce komunikační; utváří v nich určité životní hodnoty, postoje a názory. Tato činnost zahrnuje rozvoj samotné tvořivosti, fantazie, imaginace, smyslového a rozumového poznání, talentu a v neposlední řadě rozvoj osobnosti jako celku. Metody tvůrčího psaní lze realizovat nejen v oblasti vyučování, ale i v mimoškolní výchově a v kurzech kreativního psaní. Často se jich užívá také v psychoterapii jako forma abreakce – odreagování se. K uskutečnění tvořivého psaní se využívá různých technik psaní.

V aplikační části práce byly návrhy aktivit tvůrčího psaní realizovány v předmětech na 1. stupni ZŠ. V této fázi byly stanovené následující cíle:

- zařadit činnosti tvůrčího psaní do výuky, aniž by byla narušena její struktura

Tento záměr byl naplněn ve všech vyučovacích hodinách s aktivitou kreativního psaní, konkrétně v předmětech prvouka, výtvarná výchova, matematika, český jazyk, anglický jazyk a hudební výchova.

- rozvíjet žákovu fantazii a představivost prostřednictvím tvůrčího psaní

K posouzení splnění cíle bylo k dispozici celkem 101 prací žáků, kteří se zúčastnili aktivit kreativního psaní. Šedesát pět textů, což je 64 %, bylo založeno na fantazii a nereálných představách autorů. Skutečné představy, které vycházely z jedincových vlastních zkušeností, se objevily u 27% (27) textů. V 9 % (9) pracích se ani jedna z těchto náležitostí

neprojevila. Z toho je tedy zřejmé, že 91 % textů odpovídalo danému záměru a cíl byl naplněn.

Jedná se však pouze o domněnku, jelikož rozvoj fantazie a představivosti se uskutečňuje pomocí vnitřních procesů žáka.

- vzbudit u žáků – respondentů zájem o další činnosti tvůrčího psaní

Podle výsledků závěrečného dotazníku byl tento cíl naplněn. Z celkového počtu 38 zúčastněných žáků 89 % (34) má dále zájem o kreativní psaní.

Prostřednictvím užití návrhů aktivit tvůrčího psaní v praxi byly zjištěny další skutečnosti. S tvůrčím psaním by měl učitel začínat v kolektivu, který se zná, navzájem si důvěřuje a sám vyučující má bližší vztah s žáky. Tím je možné se vyvarovat studu, strachu vyjadřovat vlastní myšlenky, názory či pocity. Tvůrčí psaní je vhodné zařazovat do prvních dvou vyučovacích hodin, v kterých není žák ještě unaven a je schopen udržet pozornost a soustředit se. Učitel nezapomíná dát žákům na výběr, na jakém místě a v jaké pozici chtějí tvůrčí psaní realizovat. Texty jsou hodnoceny formou slovního hodnocení, které je zpětnou vazbou pro žáka a zároveň tak posiluje jedincovo sebevědomí a motivuje ho k další takové činnosti.

Tato práce uvádí vžitý omyl, že tvůrčí psaní je součástí pouze českého jazyka, na pravou míru. Metody kreativního psaní lze zařadit do všech předmětů na 1. stupni ZŠ, které si kladou za cíl rozvíjet žákovu osobnost prostřednictvím tvořivé činnosti.

Resumé

Diplomová práce se zabývá využitím aktivit tvůrčího psaní na 1. stupni základní školy. Byly stanovené následující cíle: vymezit problematiku tvůrčího psaní, zaměřit se na jeho uskutečnění na 1. stupni ZŠ a následně představit návrhy tvůrčího psaní ověřené praxí.

V teoretické části byl vymezen pojem tvůrčí psaní; byla představena jeho historie a uplatnění v současné literární výchově, včetně lekce kreativního psaní a učitele, jako součást tvořivého procesu. Uvedeny byly techniky literárního psaní a také návrhy cvičení a aktivit tvůrčího psaní na 1. stupni ZŠ, které byly realizované v aplikační části této práce.

Konkrétní činnosti tvůrčího psaní byly uskutečněny v předmětu prvouka, výtvarná výchova, matematika, český jazyk, anglický jazyk a hudební výchova. Tyto aktivity byly zařazeny do výuky, aniž by byla narušena struktura vyučovací hodiny. Žáci projevíli zájem o další činnosti tvořivého psaní. Jeho prostřednictvím byly rozvíjeny komunikační dovednosti, představivost, fantazie a smyslové vnímání žáka a u některých jedinců i talent. Metody tvůrčího psaní jsou tedy dalším nástrojem na 1. stupni ZŠ, který rozvíjí žákovu osobnost.

Summary

The thesis deals with the use of the activities of creative writing at primary school. The following goals were set: to define issues of creative writing, to focus on its realization at primary school and then present suggestions for creative writing verified in practice.

In the theoretical part the concept of creative writing was defined; its history and its application in contemporary literary education were presented including creative writing lessons and the teacher, who is a part of the creative process. Literary writing techniques were presented as well as suggestions of exercises and activities in creative writing at primary school, which were implemented in the application part of the thesis.

Specific activities of creative writing were carried out in the subjects of natural science, art, mathematics, Czech language, English language and music. These activities were included in the lessons, without disrupting the structure of the given lessons. The pupils expressed their interest in some other activities of creative writing. It developed communication skills, an imagination, a fantasy and sensory perception of pupils and a talent in some individuals. The methods of creative writing are thus another tool at primary school that develops the pupil's personality.

Seznam literatury

DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita: souhrn biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní v otázkách a odpovědích*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4734-7.

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

DVOŘÁK, Jan. *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-051-5.

DVOŘÁK, Jiří. *Slepice a televize: bajky - nebajky*. Praha: Baobab, 2003. ISBN 80-239-0231-8.

EKELAND, I. *Kočka v Zemi čísel*. Praha: KANT, 2013. ISBN 978-80-7437-111-0.

FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.

FIŠER, Z. a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: MU, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.

FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole: sborník příspěvků z mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2005 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně*. Brno: Doplněk, 2005. ISBN 80-7239-182-8.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HOŠKOVÁ, K. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0368-9.

LIŠKOVÁ, M. a HURNÍK, L. *Hudební výchova pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7235-354-5.

MARTINKOVÁ, V. *Tvůrčí psaní: próza - poezie - drama - věcná literatura - odborná literatura - publicistika : [uvedení do tvůrčího psaní]*. Dobřejovice: Alfa-Omega, 2009. ISBN 978-80-7389-033-9.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

PETIŠKA, E. *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. Praha: Albatros, 1981.

POTŮČKOVÁ, Jana. *Procvičovací sešit z matematiky pro 3. ročník základní školy*. Brno: Studio 1+1, 2001. ISBN 80-86252-15-9.

SCHNEIDEROVÁ, E. *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-657-5.

SKORUNKA, F. *Úvod do tvůrčího psaní*. České Budějovice: JU, 2006. ISBN 978-80-7040-936-7.

ŠTIKOVÁ, V. *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-563-2.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2014. ISBN 80-251-0457-5.

Internetové zdroje

BRITISH COUNCIL. *LearnEnglish Kids*. [online]. 28. 5. 2014 [cit. 2015-11-28]. Dostupné z: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-haunted-house>.

BRITISH COUNCIL. *LearnEnglish Kids*. [online]. 28. 5. 2014 [cit. 2015-11-28]. Dostupné z: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/stories-the-haunted-house-transcript-final-2012-09-24.pdf>.

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání. [online]. Praha: NÚV, 2016. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

YouTube CZ. *YouTube*. [online]. 21. 2. 2015 [cit. 2015-11-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6dxFLXZ4kBw>.

Přílohy

Příloha 1

ŠVESTKA:
... JÁ BÝCH CHTĚLA BÝT
PILOTEM, LÍTALA, BÝCH DO
AMERIKY, NOVÉHO ZELANDU NA
RABBI, A KDYŽ BÝCH BYLA DOBRĚMLE
TOUHEM TAK BÝCH LETĚLA NA MARS,
A PAK, BÝCH LETĚLA KOLEM
CELEHO SVĚTA, A PAK BÝCH
ZEMŘELA A, NA MIM HROB
BY BYLO NAPSAVO NEJLEPŠÍ LETEC
SVĚTA.

Konečně je tu ten den.
Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně
zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím
bude. Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Příloha 2

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Švestka Eda

Byla jednou jedna švestka. Ta se jmenovala Eda. Ta švestka si hodně přála aby už měla práci ale, ona byla ještě moc malá. A pořád se psala maminkě a babičce aby, už mohla mít práci. A když, se jí rodiče zeptali co by, chtěla dělat za práci tak Eda řekl že neví. Jednoho dne byla, švestka nemocná tak maminka prohlásila že půjde švestka Eda k doktoru. A když už byli u doktora švestka řekla že by chtěla být doktorem. A jednoho dne švestka začala růst. A když byla už, velká tak je šla k doktoru a byla to dobrá proložka jí to bavilo. Takže su práci dělala než umřela. konec.

Příloha 3

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Na konec jsem skončila koláčem. Je to docela dobrý, ležím si tam v košíku a čekám až si mě někdo koupí. Nevím jaké je to být to kovím nákupem. Jednoho dne si pro mě šel chlapec. Koupil si mě a už už mě chtěl sníst. Ale já jsem se nedala. Rekla jsem: „Nejez mě prosím“.
Kluk se podívil. Ty mluvíš? Leptal se mě. Ano jsem jediná mého druhu. Chlapec se semnou začal kamarádit. Jednou mě vzal na procházku bylo to tak super! A tak začal můj nový život.

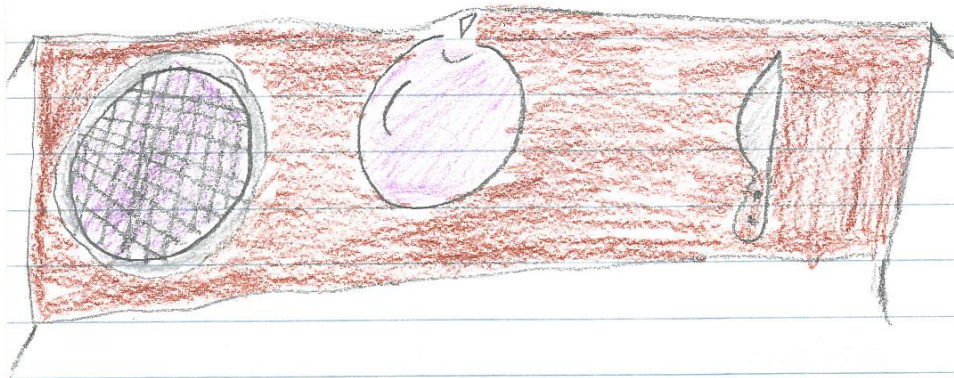
Příloha 4

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Švestka šla jednou do restaurace a jednou jí. Hlela na pult a usla a kuchaři probouvaly švestku ale. Švestka se probudila a ptá se kuchaře jestli může tady pracovat. A tak jí popadl a už byla v koláčích.



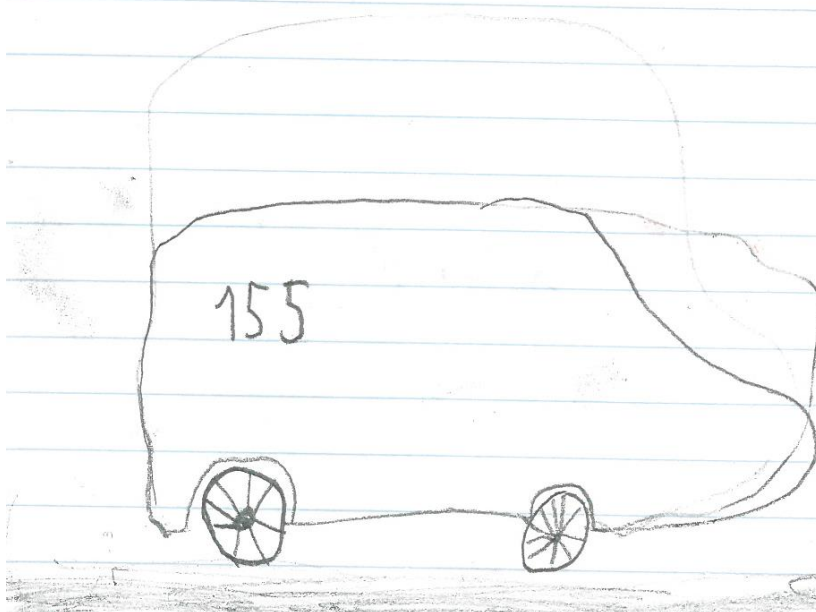
Příloha 5

- Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Chlěl bych mluvit a zachráněvat švestky
a opravovat možný nábytek a chtěl
bych aby mi bylo 20 dní a aby jsme byli hodný
na paní měibelku ve 3.1.25 III.A



Příloha 6

Má Tila byla jedna švejtka,
a ta měla sen... jo mámi se stát
hokejistkou v NHL, v týmu Toronto
maply, leš. ale všechny švejtky se
jí smály. Ale já jsem si nedala odbyť.
Ukousala jsem všechny, skočila jsem nashočit
do auta ale neslyší dramatický
rozhlasováním auto odjelo. Ukousala jsem
ale úplně všechny, ale nic se nepovedlo.
Rozplakala jsem se. Utekla jsem do
svého pokoje. Všichni se mi smály,
dokonce i mamka. Ale uběhl jeden rok,
a jsem sem tam nabitá. Tila jsem
nejlepší světlohokejistkou.
KONEC

Konečně je tu ten den.

Celé týdny si mladá švestka cpala lícní torby slunečními paprsky a teď jí konečně zmodraly baculaté tváře, konečně je dospěla a zbývá už jen jediné: musí se rozhodnout, čím bude.

Musí se rozhodnout správně – a dobře to ví.

Příloha 7

at mám spalky Lavelku.

Příloha 8

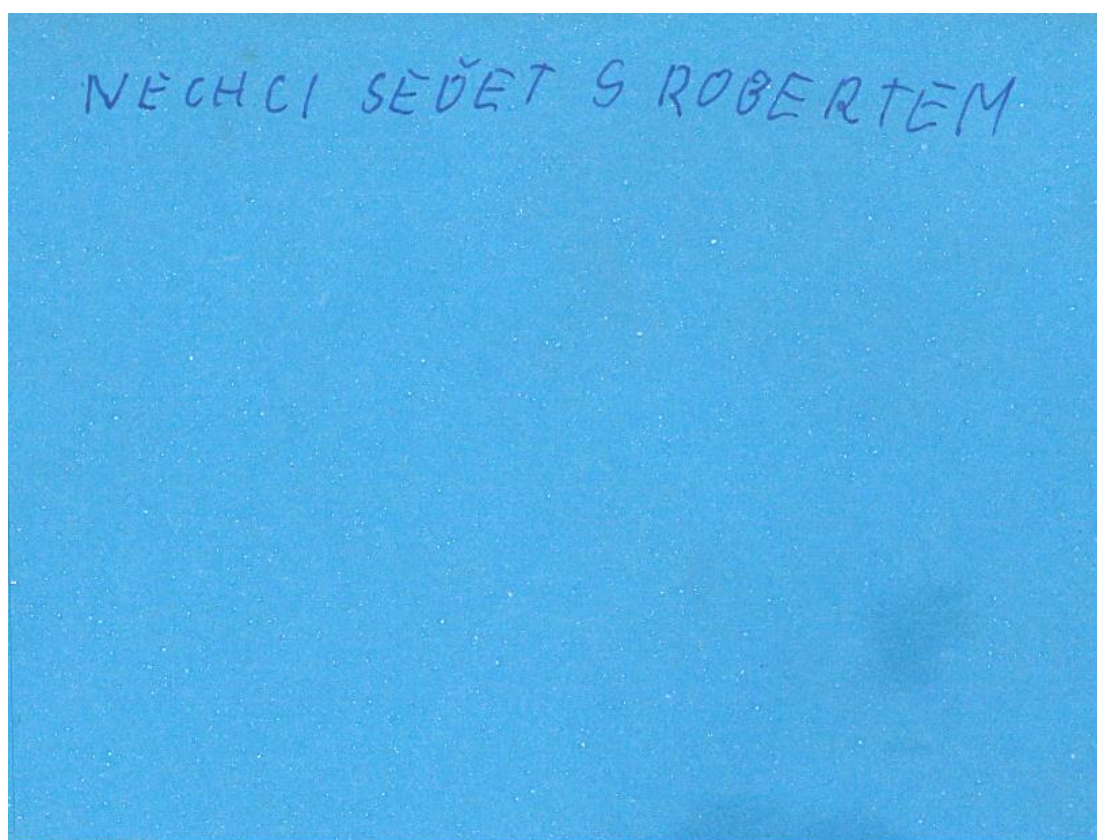
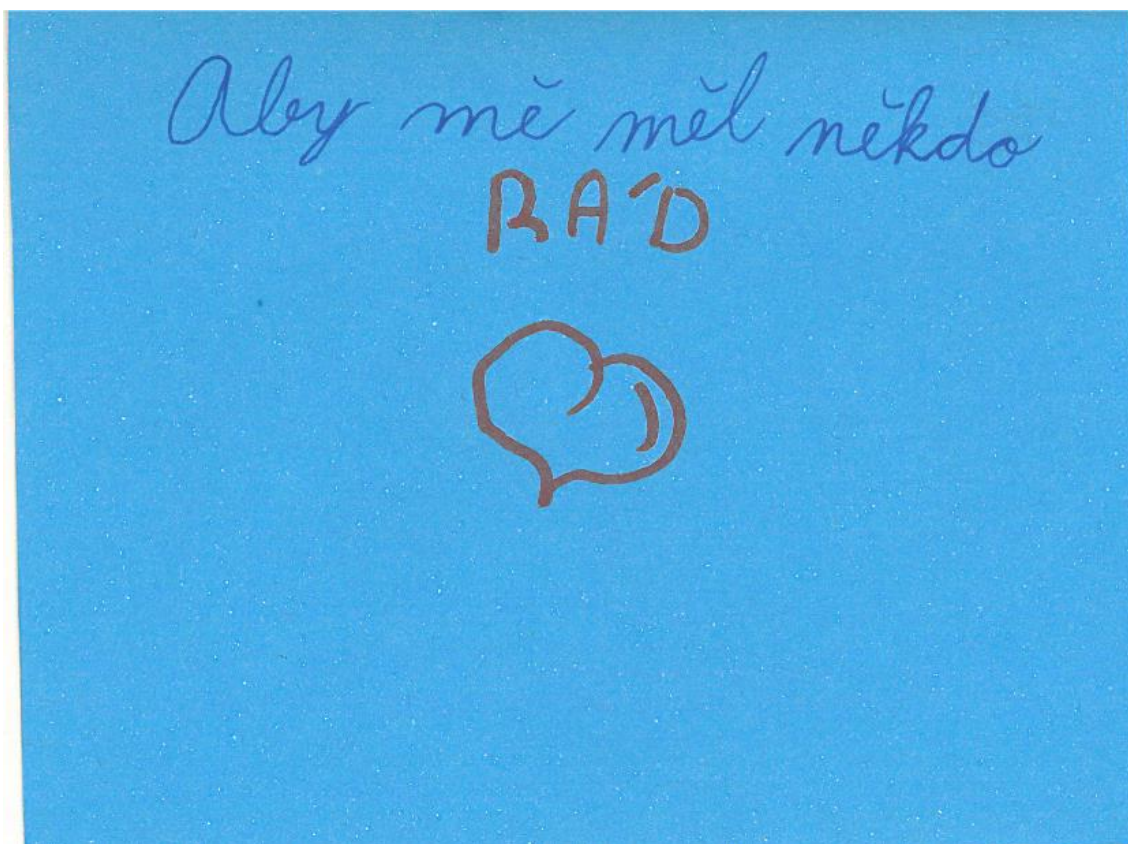
PŘEJI SI AŽ MAM DALŠÍ NE-
VIDITELNÉ DVĚ RŮCE KTE-
RÉ MI MŮŽOU VPADNOUT
A ZASINARŮST!!

Příloha 9

Aby se mi stalo v životě
to nejlepší. A prosím zdravě

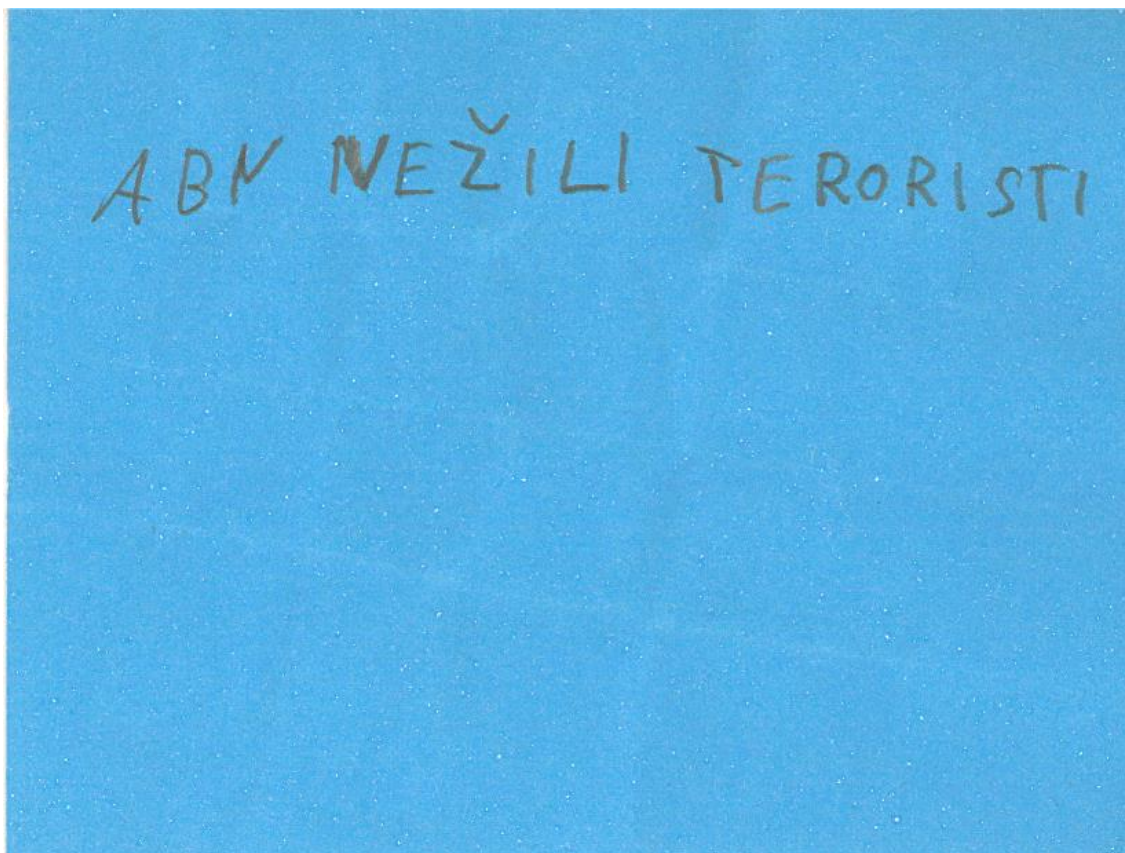
MÍT RODIČE ZPÁTKY
POHROMADĚ

Příloha 10

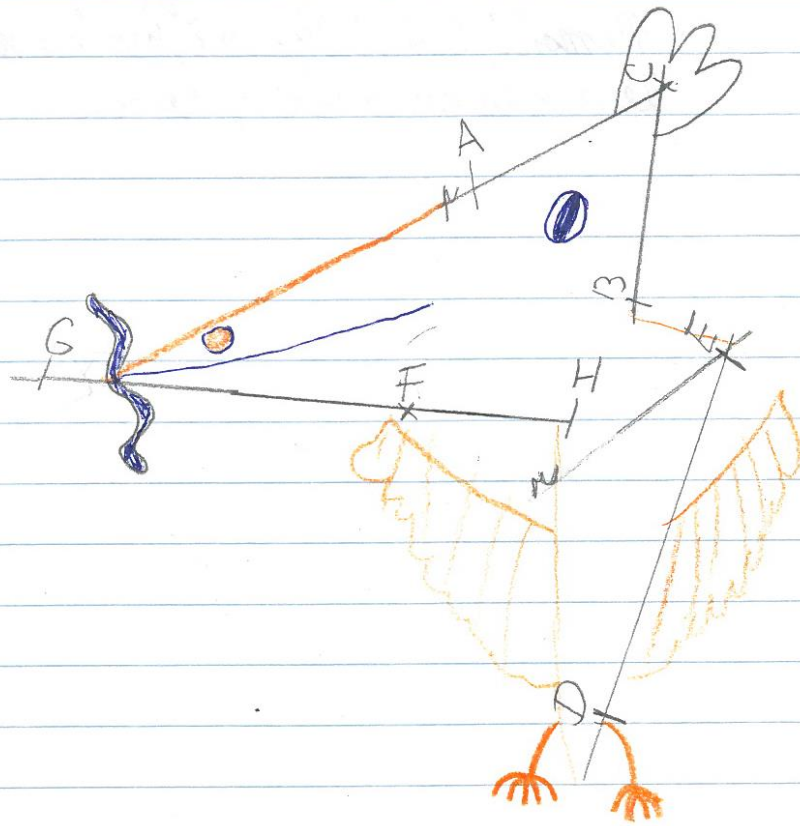


chtěl bych ab mamka s tatkou
byli spolu

Příloha 11



Příloha 12



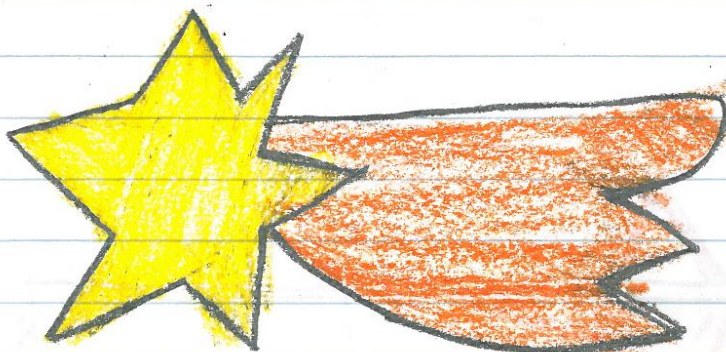
PTÁČEK

Dišla jsem do ZOO a tam byli malí
PTÁČEK. S malými křídly velké šelky
Nemohl létat. Pro mě by to znamenalo
že dostanu zvíře v kleci.

Příloha 13

HVĚZDA

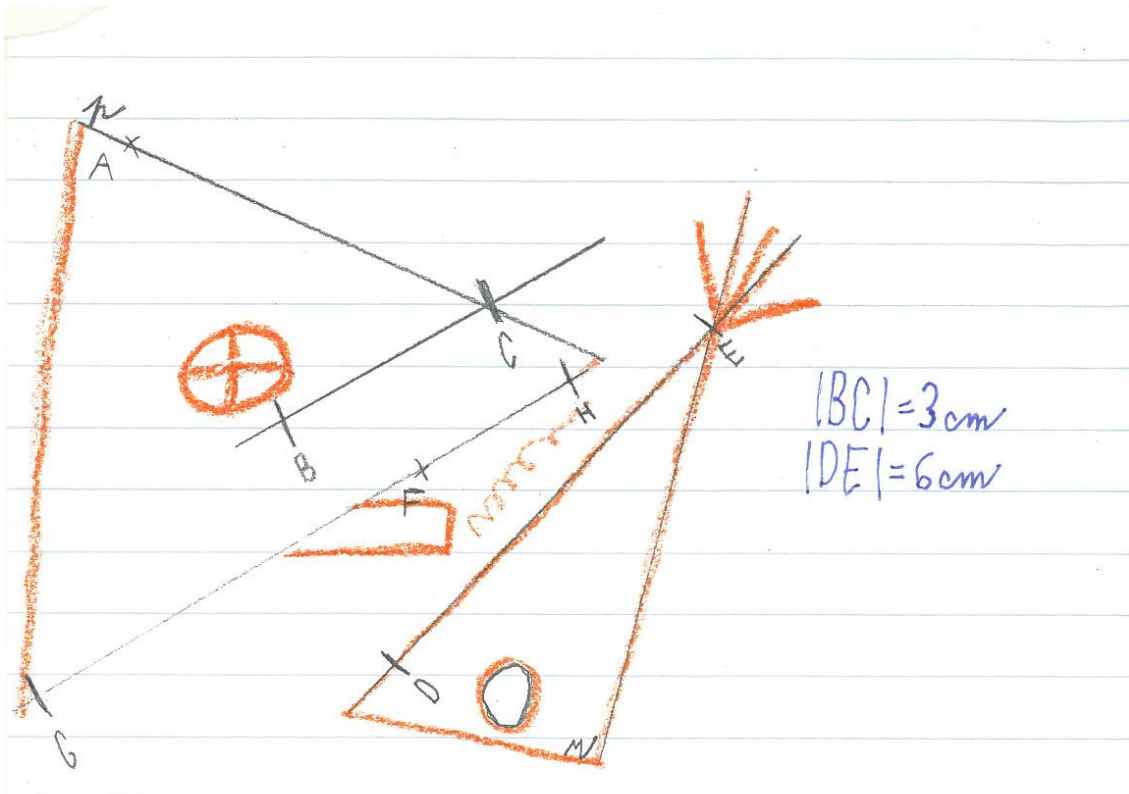
MOHLO BÝ TO ZNAMENAT ŠTĚSTÍ
ŠLI JSME Z RODINOU VEN NA
PROCHAŽKU A UVIDĚLI PADAT
HVĚZDU PŘÁLI JSME SI VŠICHNI
TU STEJNOU VĚC. ŠTĚSTÍ.
A TAKÉ SE NÁM TO VYPLNILO
VŠICHNI JSME BILI MOC
RÁDI ŠTĚSTÍ NÁS UŽ PROVÁDE
PO CELÍ ŽIVOT



helikoptera 12.11.17

Děkuji vám za všechno, co jsem dostal a budu se
vánočním rybičkám a budu je mít ve
pokojku ve svém akváriu a budu
si hlídat hračky a moji novou
helikopteru.

Příloha 15



Nápis

Bylo jedno šipí a to bylo s pravítek
a v něm byla slá guma kšerá uměla vygu-
movat všechno a vygumovala i mě.

Příloha 16

Mi směl divo JAKUB J.

Muj sen byl o permikové chaloupce.

a zamerala by to pro mě roční štěr-
ní. A přinesla by mi 1 šesti. A byla
by to aby skončili levanjši.

Příloha 17

Já: „Proč NEJDEŠ VIŮET?“
Ticho: „PROTOŽE KDYŽ NĚJSEM SLÝŠET
TAK I VIŮET.“ Já: „A PROČ SE JMEJVUJŠ
Ticho? Ticho: „PROTOŽE JSEM TICH!“
Já: „A JAK VIPADÁŠ?“ Ticho: „JAKO TICH!“
Já: „A JAK VIPADÁ Ticho:“, Ticho: „NO PŘECE
TIŠE“ Ticho: „KDYBYCH BYL HLUČNÝ JMEMOVAL
BYSEM SE HLUČNO.“ Já: „CO MAŠ NEJRAČÍ?“
Ticho: „Ticho.“

Příloha 18

Já: „JÁ SE ZEPTÁM TÍCHA JAKÉ TO JE
KDĚŽ JE TU TÍCHO?“

TÍCHO: „JE TO HEZKĚ“

Já: „A KDĚŽ JE TU HLUK?“

TÍCHO: „JE TO HROZNĚ UPLNĚ PŘÍSERMĚ“

Já: „CO DĚLÁŠ KDĚŽ JE TU TÍCHO?“

TÍCHO: „ODPOČÍVÁM“

Já: „A KDĚŽ JE TU HLUK?“

TÍCHO: „JSEM NA NERVI“

Já: „MÁŠ RÁD KDĚŽ JE TU MÍŇ DĚTÍ
NEBO VÍČ“

TÍCHO: „MÍŇ JE TU VĚCÍ TÍCHO“

Příloha 19

Ticho: „Ty chodíš do školy?“

Já: „Noóóó?“

Ticho: „Co to je? Noóó“

Já: „No-ano samozřejmě“

Ticho: „Já ne ale, můžu se tě na něco zeptat?“

Já: „Ano a - marčo!“

Ticho: „Jestli --- bych mohlo emmm.“

Já: „No tak co?“

Ticho: „Jestli bych mohlo alespoň na jeden den s tebou do školy.“ Já: „Samozřejmě.“

Já: „Dokonce budu i ráda!“

První den Ticho ve škole...

Ticho: „A co paní učitelka?“

Já: „Přlou se seznámíš, neboj jo.“

Ticho: „No tak jo!“

Já: „Tak pojď na to.“

KONEC

Příloha 20

Já: „PROČ JSEŠ POŘÁD TÍCHO?“

Ticho: „PROTOŽE SE JMĚNUJI TÍCHO.“

Já: „AHA VŽ TO CHAPU.“

Já: „A CO DĚLÁŠ TŘEBA CĚLÝ DEN DĚLÁŠ?“

Ticho: „CO DĚLÁM HLAVĚ JSEM TÍCHO A JSEM
PO CELÉM SVĚTĚ.“

Ticho: „A CO DĚLÁŠ TM?“

Já: „DOPOLEDNE SE UČÍM A DOPOLEDNE SI
HRAJU.“

Já: „PAK JDU DOMŮ V DĚLÁM SI ÚKOL A
POVVINOSTI A PAK MŮŽU KOUKAT NA TELKU.“

Ticho: „V KOLIK MÁŠ VEČERKU?“

Já: „V 9:30 HOD.“

Ticho: „V KOLIK VSTÁVÁŠ“

Já: „V 7:00.“

Já: „V KOLIK MÁŠ VEČERKU?“

Ticho: „NIKDM.“

Příloha 21

Já: "Ticho, jsi opravdu tichý?"

Ticho: "Já nevím."

Já: "Jak se jmenuješ?"

Ticho: "Já nevím."

Ticho: "A jak jsi?"

Já: "To je přinejmenším skvělé!"

Ticho: "Budeme kamarády?"

Já: "Ne, už jich mám sto dvacet."

Příloha 22

Já: „neska jsem byl v 200.“

Ticho: „co jsi neska dělal?“

Já: „a co jsi neska dělal Ticho?“

Ticho: „neska jsem mlčel.“

Já: „tak o čem jsi budeš povídat?“

Ticho: „treba o tom jak si uklouzl po
bandánu.“ Já: „Tak vtipný.“

Ticho neboť o tom jak se snažil
u matematiky a sis prdnuť.

Já: „a co o tom jak se špála
učitelka a ty si nečekání.“

Příloha 23

Já: „Ležím na zemi a najednou slyším“ „Jirko
Jirko poslouchej mě budeme kamarádky? a já odpovím:
„jo budem! kde bydlíš“ „já bydlím v nebi. a já
se psám: „jak se menuješ“ on odpoví: „já nemám
méno ale říkají mi sicho protože, všichni moji předk
se se menují jako já, a jak se menuješ ty?“ „já se
menuju Jirka. a co chceš dělat za práci“ „já nepr
cuju. a až budeš velkej co bys chtěl dělat za práci ty?
já bych chtěl dělat doktora. a víš co dělám za sport?
„a vůbec co to je sport?“

Příloha 24

Ticho: „hy?!”
Já: „kdo to je?”
Ticho: „to já!”
Já: „kdo jsi?”
Ticho: „nikde jiný než Ticho!”
Já: „aha a mohle.”
Ticho: „ano mohl bys se seřpat.”
Já: „a vůbec jak si říkáš?”
Ticho: „bylo jsem obyčejný člověk...”
Já: „wow.”
Ticho: „hmm tak už to víš”
Já: „jo jo jo?!”
Ticho: „tak...”
Máma Ticho: „pojd' domů Ticho!!!”
Ticho: „ano máti, tak čau.”
Já: „čau, čau.”

Příloha 25

Beak

What do you see?

Park

What do you hear?

wind

What do you smell?

stink

What are you afraid of?

deal

What do you feel?

~~danger~~ risk

HOUSE

What do you see?

I SEE DARK.

What do you hear?

I HEAR CRACKLE.

What do you smell?

I SMELL MAGIC.

What are you afraid of?

I AFRAID OF GHOST.

What do you feel?

I FEEL BAD.

Příloha 26

MOM

What do you see?

I see my mom.

What do you hear?

I hear song.

What do you smell?

I smell flowers.

What are you afraid of?

I afraid of nothing.

What do you feel?

I feel happy.

Příloha 27

Kat

What do you see?

I see Kat.

What do you hear?

I hear a radio.

What do you smell?

I smell nothing.

What are you afraid of?

I afraid of mouses.

What do you feel?

I feel fear.

Příloha 28

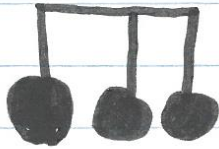
Štěstí, lásku, teplo, rodinu, vlny, kamarády, uvolnění.
Vivolávo mi to spomínku jak mi tatka říkal
Cipísku. Jak jsme měli Majku a Freda psi Bulou a
Megi morčata.

Příloha 29

Byl jednou jeden kluk jmenoval se Greg. Nebyl to vůbec
obvyčejný kluk. Měl krásně hodnou rodinu. Každý večer
sotřič chodili k ohni. V každé z jeho rodiny čítil
nějaký pocit. Ale ten kluk pořád nic necítil.

Příloha 30

Připadá mi to jako smutná píseň
že se někomu něco stalo. Musím přiznat
že to je heččí než spíváme teď. Je to fak krás-
sný.



Příloha 31

nebezpečí

Příloha 32

JAK JÍM KLOBÁSKY A MARŠMELOU NY.

ZAČAL VELKÝVELKÝ POŽÁR.

ZAVOLAL JSEM HASIČE A ONI PŘIJELI
A ZACHRANILI MNĚ.

PAK ODJELI. MĚL JSEM STRACH A DIVNÝ POCIT
Z TOHO OHNĚ.



FRANCI A SMUTEK
LIDI KTERÉ ZEMŘELI
VE VÁLCE A ÚTOKY
KTERÉ SE STALI V FRANCII V ROKU
2015

Závěrečný dotazník

1. Napiš, na jakém místě a v jaké pozici se ti psalo nejlépe.

2. Jaká aktivita tvůrčího psaní se ti líbila nejvíce? Vyber a zakroužkuj pouze jednu.

Švestka – čím budu?, Kouzelný plášť, Obraz/Symbol ve snu, Rozhovor s tichem, Indiánský oheň

3. Jaká aktivita tvůrčího psaní se ti líbila nejméně? Vyber a zakroužkuj pouze jednu.

Švestka – čím budu?, Kouzelný plášť, Obraz/Symbol ve snu, Rozhovor s tichem, Indiánský oheň

4. Jaká část aktivity tvůrčího psaní byla pro tebe nejtěžší?

- a) Pochopit zadání.
- b) Vymyslet a představit si o čem budu psát.
- c) Samotné psaní textu.
- d) Všechny části výše zmíněné pro mě byly těžké.
- e) Žádná. Všechny části tvůrčího psaní byly pro mě lehké.
- f) Jiná odpověď. (Napiš, co pro tebe bylo nejtěžší na aktivitách tvůrčího psaní.)

5. Chtěl/a by si dále psát texty při aktivitách tvůrčího psaní v hodinách školní výuky?

Svou odpověď zdůvodni.

- a) Ano.
- b) Ne.