

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Natálie Doležalová

Metody tvůrčího psaní ve výuce mateřského jazyka

Methods of creative writing in mother tongue teaching

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za její milý a motivující přístup, ochotu, cenné rady a celkové vedení mé diplomové práce. Dále děkuji panu řediteli gymnázia za možnost realizovat praktickou část mé práce a paní učitelce za vstřícnost při sběru dat. Poděkování patří také všem studentům, kteří se podíleli na mém výzkumu, a rodičům, kteří jejich zapojení umožnili.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Metody tvůrčího psaní ve výuce mateřského jazyka* vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24. 7. 2024

Bc. Natálie Doležalová

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na využití metod tvůrčího psaní ve výuce českého jazyka na střední škole. V přípravné fázi bude vybrán reprezentativní vzorek deseti metod, které budou během období jednoho školního roku ověřovány ve výuce. Cílem zapojení metod tvůrčího psaní je podpora pozitivních postojů studentů k dovednosti psaní a rozvoj jejich psaného projevu. Metodologie výzkumu bude primárně založena na studentských reflektivních dotaznících, sekundárně také na jazykové analýze produkováných textů. Výstupem práce bude soubor metodických doporučení pro zapojení metod tvůrčího psaní do výuky češtiny.

Klíčová slova

Čeština, tvůrčí psaní, metody, reflektivní dotazník, sebehodnocení

Abstract

The thesis focuses on the utilization of creative writing methods in teaching Czech language at a secondary school. In the preparatory phase, a representative sample of ten methods will be selected, which will be verified during one school year in teaching. The aim of implementing creative writing methods is to support students' positive attitudes towards writing skills and to develop their written expression. The research methodology will be primarily based on student reflective questionnaires, and secondarily on language analysis of the produced texts. The outcome of the thesis will be a set of methodological recommendations for integrating creative writing methods into Czech language teaching.

Keywords

Czech language, creative writing, methods, reflective questionnaire, self-assessment

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretická část	2
2.1	<i>Tvořivost a tvůrčí činnost</i>	2
2.2	<i>Tvůrčí psaní</i>	5
2.3	<i>Psaní ve vzdělávacím kontextu</i>	6
2.3.1	Tradiční výuka psaní	6
2.3.2	Analýza a hodnocení studentských prací	8
2.3.3	Tvůrčí psaní v kurikulárních a dalších dokumentech.....	11
2.3.4	Tvůrčí psaní v hodinách českého jazyka.....	14
3	Praktická část	17
3.1	<i>Metodologie výzkumu</i>	17
3.2	<i>Metody tvůrčího psaní – výzkumný materiál a analýza výstupů</i>	18
3.2.1	Automatické psaní.....	20
3.2.2	Generátor.....	24
3.2.3	Obrázky	28
3.2.4	Montáž.....	31
3.2.5	Hrozen	34
3.2.6	Fotografie	35
3.2.7	První a poslední	39
3.2.8	Vtip.....	42
3.2.9	Ozvučení.....	45
3.2.10	Věty na jedno písmeno	48
3.2.11	Štafeta.....	50
3.3	<i>Shrnutí analýzy textů</i>	53
3.4	<i>Hodnocení práce s metodami tvůrčího psaní</i>	54
3.5	<i>Metodická doporučení pro zapojení tvůrčího psaní do výuky českého jazyka</i>	56
4	Závěr	59
5	Zdroje	61

6	Přílohy	64
6.1	<i>Příloha 1 – Informovaný souhlas pro rodiče</i>	<i>64</i>
6.2	<i>Příloha 2 – Obrázky.....</i>	<i>65</i>
6.3	<i>Příloha 3 – Fotografie.....</i>	<i>66</i>
6.4	<i>Příloha 4 – Vtip – výsledky</i>	<i>67</i>

1 Úvod

Tato diplomová práce se věnuje využití metod tvůrčího psaní ve výuce českého jazyka na střední škole se zaměřením na oblast slohu a jazyka. Hlavní část práce se zabývá otázkou, zda tato forma může přinést nové perspektivy do výuky psaní, především v kontextu rozvoje schopností a dovedností písemně vyjadřovat své myšlenky.

Teoretická část práce poskytuje komplexní pohled na tvůrčí psaní, jeho potenciální přínos a uplatnění v edukačním procesu. Úvodní kapitola se věnuje konceptu tvořivosti a tvůrčí činnosti, jakožto pojmům klíčovým pro tvůrčí psaní. Následuje definice a charakteristika tvůrčího psaní a jeho metod. Stěžejní část práce se soustředí na psaní ve vzdělávacím kontextu. Kapitola nejprve pojednává o tradiční výuce psaní a pokračuje analýzou a hodnocením studentských prací coby jejich výstupů. Práce dále zkoumá postavení tvůrčího psaní v kurikulárních dokumentech a závěrečná kapitola se zabývá jeho praktickým využitím v hodinách českého jazyka.

Praktická část práce je věnována vlastnímu výzkumu, který slouží k ověření efektivity konkrétních metod ve výuce. Výzkum je zaměřen na postoj studentů k psaní, přičemž klíčovou otázkou je, zda se jejich pohled na tuto činnost změní aplikací metod tvůrčího psaní. Metodologie výzkumu je založena na využití reflektivního dotazníku jako nástroje pro evaluaci postojů studentů k této problematice. Součástí práce je také analýza studentských textů, která poskytuje hlubší vhled do procesu tvorby a zároveň vlivu tvůrčího psaní na studenty a jejich písemný projev.

Cílem mé práce je vyzkoušet v praxi soubor deseti metod tvůrčího psaní, zhodnotit jejich efektivitu a předložit doporučení pro integraci tvůrčího psaní do výuky českého jazyka za účelem podpory pozitivních postojů studentů k psaní a ideálně i rozvoje jejich psaného projevu.

Oblast integrace tvůrčího psaní do výuky slohu a potažmo jazyka je v českém prostředí relativně málo probádaná. Tato práce vznikla mimo jiné za účelem přínosu k této problematice. Motivace pro realizaci práce vychází z obecného zájmu o fenomén psaní a jeho tvůrčí aspekty, stejně jako ze snahy přinést inovativní přístupy do výuky českého jazyka, které podporují komplexní rozvoj komunikačních dovedností.

2 Teoretická část

2.1 Tvořivost a tvůrčí činnost

Definovat tvořivost je poměrně náročný úkol. Tento pojem může pro každého znamenat něco jiného a ani vědci se neshodují na jeho přesné definici. Velmi často je tvořivost spojována například s uměleckými talenty v oblastech jako výtvarné umění, hudba či literatura. Nicméně tento koncept má mnohem širší význam a zahrnuje různé oblasti lidské činnosti.

Definice tvořivosti a její význam

Smékal nastiňuje koncepci tvořivosti jako způsobu autentického vedení života, jako dovednosti postavit se *vůči problémovým situacím s invencí a jako způsobilosti zkoušet různé možnosti, aniž by převládla funkční fixace jen na jednom způsobu řešení* (Smékal, 1996, s. 7). Autor zdůrazňuje, že tvořivost jako životní přístup, tedy způsob řešení problémů mimo vědecké, technické nebo umělecké rámce, obohacuje naše každodenní zkušenosti o nové elementy a dává jim pestrost a atraktivitu. Empirické výzkumy ukazují, že jedinci s rozvinutými kreativními schopnostmi dosahují efektivnějších a přínosnějších výsledků. V kontextu současné dynamicky se vyvíjející společnosti, která je charakterizovaná rapidním pokrokem a kontinuálními změnami, se dle mého názoru jeví rozvoj kreativity jako důležitější než pouhé hromadění znalostí (srov. Smékal, 1997; MŠMT, 2020). Dle autorů *Strategie 2030+* je navíc *probírané učivo příliš široké a obsahuje celou řadu zbytných poznatků a informací*. Je tedy nutné jasně vymezit obsah kurikula, a to s důrazem na *využívání znalostí ke kreativním aktivitám*. Využívání metod kreativního učení má navíc *silný přesah k celoživotnímu učení*. (MŠMT, 2020, s. 26)

Ovlivňující faktory a metody pro rozvoj tvořivosti

Každý jedinec má určitou míru tvořivosti, kterou uplatňuje a rozvíjí v různých situacích. Dle Šťávy úspěšnost tvořivé činnosti závisí zejména na motivačních činitelích, úrovni rozvoje kreativních schopností jedince a jeho osobnostních vlastnostech, jako jsou například *zaujetí pro práci, touha po poznání, sociální a intelektová smělost, sebedůvěra a sebeúcta, ochota riskovat, smysl pro humor a náklonnost ke hře* (Šťáva, 1996, s. 72). Její rozvoj se zaměřuje na tři oblasti: *na rozvoj tvořivého (tvůrčího) myšlení, na rozvoj vlastností osobnosti, které tvořivost podporují, a na rozvoj prostředí, které k tvořivosti vhodně stimuluje* (Fišer, 2001, s. 15). Rozvoj tvořivosti je podněcován činnostmi, které podporují hledání a vyjadřování alternativních názorů a řešení. Vedle faktorů, které tvořivost rozvíjejí, existují i prvky, které ji mohou brzdit, či dokonce

blokovat. Mezi tyto negativní vlivy může patřit například stereotypizace, přílišné lpění na pravidlech či obavy z chyb. V důsledku těchto faktorů mohou vznikat psychické bariéry, jedinec může být méně motivován k experimentování, čímž se snižuje jeho potenciál pro kreativní vyjadřování. Pro efektivní rozvoj tvořivost je tedy důležité nejen podporovat faktory, které ji stimulují, ale také eliminovat překážky, které ji brzdí. Právě překonávání těchto bariér a rozvíjení pozitivních aspektů tvoří klíčové předpoklady pro úspěšnou tvůrčí činnost.

Předpoklady tvůrčí činnosti

Jedním z nejdůležitějších předpokladů tvůrčí činnosti je tvůrčí myšlení, pohybující se mezi realitou a představivostí. Toto myšlení umožňuje jedinci překonat zmíněné bloky a stereotypy a otevírá prostor pro nové nápady a přístupy. Jedná se o *specifický druh myšlení, pro nějž jsou typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení* (Petrová, 1999, s. 18). Jeho rozvoj je stejně jako u jiných kognitivních schopností spjat s každodenními aktivitami jedinců. U dětí k tomuto procesu dochází primárně prostřednictvím herních aktivit a učení, zatímco u dospělých je rozvoj spojen převážně s prací.

V této souvislosti stojí za zmínku dnes již hojně využívaná tzv. metoda šesti klobouků (de Bono, 2020), která je založena na souboru technik tvůrčího myšlení. Tyto techniky vycházejí z konceptu, při kterém používáme vždy jen jeden určitý typ myšlení. Jednotlivé typy představují zmiňované klobouky, které si pomyslně postupně nasazujeme na hlavu, čímž myšlení třídíme. Díky paralelnímu myšlení, se kterým se tvůrčí myšlení prolíná, mají všichni zúčastnění v konkrétní okamžik stejný pohled na věc. Technika myšlení je vhodná jak pro velké skupiny lidí, tak pro jednotlivce.

K tvořivosti neodmyslitelně patří též fantazie s intuicí, které jsou klíčové pro schopnost nahlížet na věci z nových úhlů pohledu a vytvářet originální myšlenky. *Fantazijní a intuitivní procesy bývají charakterizovány jako domyšlení či uzření celku z části, z náznaku* (Fišer, 2001, s. 14). Umožňují nám přistupovat k problémům a situacím kreativním způsobem.

Fáze tvůrčího procesu

V tvůrčím procesu můžeme sledovat několik etap. Přehledně je uvádí Kohoutek (1997):

1. *Explorace – orientace a příprava, zaměření pozornosti na problém, shromažďování a analýza informací.*
2. *Inkubace – zrání, nevědomá mozková činnost, zdánlivé odložení problému, vnitřní neřízená činnost, napětí.*
3. *Iluminace – fáze inspirace, krystalizace, intuitivního poznání, fáze náhlého vhledu do problému, poznání podstaty věci, vyřešení problému. Trvalé napětí vystřídá uvolnění, uspokojení z vyřešení problému.*
4. *Specifikace – je spojena s realizací a dořešením detailů, nápad je prakticky vyzkoušen, řešení se optimalizuje, koriguje, propracovává.*
5. *Evaluační – ověření, verifikace, je to konečné zhodnocení řešení, jeho interpretace, dokončení. Zde se ověřuje hodnota a význam produktu.*

Uplatnění tvořivosti v oblastech života včetně vzdělávání

Dle Petrové (1999) je v dnešní době tvořivost oficiálně proklamována, nýbrž i vyžadována v praxi. Autorka ve své publikaci zmiňuje Hlavsovo (1981) pojetí, dle kterého se může tvořivost projevat ve třech základních oblastech lidské činnosti: v sebeutváření, jednání a reakcích na běžné životní situace a v pracovní činnosti. Spočívá ve schopnosti *nepřejímat automaticky a bezmyšlenkovitě určité zaběhnuté šablonovité postupy, ale naopak se nebát uplatňovat nové kombinace při řešení problémů* (Fišer, 2001, s. 10). Tvořivost se tedy projevuje nalézáním řešení, která jsou inovativní, nezvyklá a nečekaná, z čehož vyplývá, že výsledek jakékoliv tvůrčí činnosti by měl být originální. Tím se tvůrčí činnosti odlišují od běžných úkolů, na které řešitel hledá předem dané odpovědi.

Tvořivost v tomto ohledu můžeme uplatňovat v nejrůznějších sférách života. Smékal přichází s rozlišením tvořivosti na nesespecifickou, která se projevuje bohatostí nápadů, a specifickou, jejímž cílem je *podávat tvůrčí výkony v příslušných oblastech, tzn. dosahovat výsledků, které se vyznačují novostí (originalitou), a přitom aktuální nebo potenciální uživatelností, použitelností, využitelností* (Smékal, 1996, s. 12). Specifickou tvořivost dále dělí dle oblastí, ve kterých se projevuje, na vědeckou, uměleckou (s dalšími podkategoriemi dle uměleckých oborů), technickou (rovněž členěnou dle technických oborů), organizační / manažerskou a sociální.

V kontextu školního prostředí Smékal (1996, s. 8), podobně jako Petrová, definuje tvořivost jako *dispozici k činnosti v problémové situaci, která nemá známé řešení nebo kde rutinní řešení nejde použít*. Upozorňuje na to, že ve vztahu tvořivosti se školou je potřeba zabývat se tvořivostí nejen žáků, ale i učitelů. Aby učitel mohl podporovat rozvoj tvořivosti žáků a poskytovat jim k němu dostatek příležitostí, je klíčové, aby byl on sám kreativní. Pedagogická praxe nabízí škálu příležitostí a možností, jak tvořivost uplatňovat napříč celým vzdělávacím procesem. Učitel může experimentovat skrze různé způsoby výkladu učiva, kombinovat vyučovací metody a přístupy, využívat netradiční pomůcky a moderní technologie či vytvářet inspirativní vzdělávací prostředí. Jednou z možností, jak být kreativní, je samozřejmě i využití tvůrčího psaní. Dle Maleyho (n.d.) navíc učitelé, kteří tvůrčí psaní ve svých hodinách využívají, bývají pro své okolí zajímavější, což pozitivně ovlivňuje jejich vztahy se studenty.

2.2 Tvůrčí psaní

Definovat tvůrčí psaní je poměrně složitý úkol. Můžeme ho pokládat jednak za vyučovací předmět, jednak za soubor metod a technik, díky kterým si studenti osvojují schopnosti k tvorbě textů. Každý didaktik na něj může pohlížet trochu jinak a zvolit si svou vlastní definici.

Zmíním zde definici dle Fišera (2023, s. 49): *Tvůrčí psaní lze definovat jako didakticky orientovanou disciplínu, která se metodologicky soustředí na procesy tvorby textu ve všech tvůrčích fázích od promýšlení záměru, tématu a strategie psaní přes fáze nastartování, realizace a revize po optimalizační a korekční fáze*.

Osobně vnímám tvůrčí psaní jako nástroj pro osobní rozvoj, který podporuje kreativitu a vnímání věcí kolem nás. Jeho úkolem není dělat ze studentů spisovatele, ale umožnit jim rozvíjet své písemné dovednosti novou, kreativní a v nejlepším případě i zábavnou formou.

Metody tvůrčího psaní

Ačkoliv tvůrčí psaní poskytuje pisateli spoustu volnosti v tvůrčím procesu, jedná se o psaní do určité míry řízené, tedy o takové psaní, které je ohraničené určujícími parametry. Ty se můžou lišit v závislosti na konkrétních metodách.

V oblasti tvůrčího psaní se můžeme setkat s řadou nejrůznějších metod. Fišer (2001) ve své publikaci porovnává pojem metoda a technika, přičemž metodu chápe jako jakýsi postup k získání praktických výsledků a techniku jako soubor dovedností, které vedou ke správnému vykonávání věci. Autor upozorňuje, že situaci nelze vždy jednoznačně odlišit a tyto dva pojmy

se překrývají. Přestože se sám přiklání k termínu technika, s ohledem na mou předchozí zkušenost jsem se rozhodla pro užívání termínu metoda.

Tyto metody můžeme třídit do několika kategorií z různých perspektiv. V první řadě můžeme metody dělit dle toho, v jaké fázi hodiny je chceme použít. Metody tvůrčího psaní se dají využít ve fázi evokace, uvědomění i reflexe, a to ve všech předmětech.

Dalším příkladem klasifikace, se kterou přichází Fišer (2001), je dělení dle postupných fází tvůrčího procesu:

- *hledání a zadávání tématu;*
- *stimulace k psaní;*
- *blokády při psaní;*
- *techniky psaní (techniky literárního psaní, techniky žurnalistického psaní, techniky používané didaktiky, techniky používání manažery).*

Klasifikaci metod dle jejich společných charakteristik představuje Klimovič (2009):

- *techniky asociačního psaní;*
- *techniky psaní jako hry;*
- *techniky strukturovaného psaní;*
- *techniky literárního psaní.*

Metody tvůrčího psaní však můžeme rozlišovat i podle toho, zda se jedná o aktivitu pro jednotlivce či skupinu. Pro tvůrčí psaní je typické obměňovat individuální tvorbu kolektivními postupy, na které naopak tradiční výuka psaní není zacílená. Tvorba pak tedy může záviset i na páru či na celém týmu.

2.3 Psaní ve vzdělávacím kontextu

2.3.1 Tradiční výuka psaní

Cílem tradiční výuky slohu je *vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci* (Čechová, 1998, s. 18). Taková výuka poskytuje studentům základy pro způsobilost jasně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a zároveň se přizpůsobovat komunikačním situacím. Učí žáky a studenty používat jazykové prostředky jazyka tak, aby jejich prostřednictvím dokázali výstižně a logicky vyjadřovat určité skutečnosti,

a to jak v psané, tak v mluvené formě. V této práci se však budu zabývat pouze formou psanou, respektive psaním jako činností směřující k tvorbě textů.

V současné didaktice slohu lze pozorovat tendenci k implementaci komunikačního přístupu, nicméně dominantní postavení stále zaujímá tradiční koncepce slohové výuky, která se primárně soustředí na produkci slohových útvarů. Vzhledem k tomu, že se s nimi v každodenním životě setkáváme jen zřídka, lze předpokládat, že je tato praxe významně ovlivněna požadavky maturitní zkoušky (srov. Štěpáník, 2018), která od studentů vyžaduje znalost formálních náležitostí těchto útvarů. Tato praxe nachází oporu i v kurikulárních dokumentech, konkrétně v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, který zahrnuje do učiva slohotvorné činitele a funkční styly zmíněných slohových útvarů. Kromě nich se slohová a komunikační výchova opírá tzv. jazykový standard, což je označení pro kodifikované jazykové prostředky, které se užívají v určitých typech promluv (Trpka, 2011, s. 70).

Značná část výuky je zaměřena na osvojování charakteristických znaků pro konkrétní slohové útvary. Studenti jsou následně vedeni k tomu, aby tyto rysy sami uplatňovali ve svých písemných pracích. (Trpka, 2011) K ověření těchto znalostí a zároveň k posouzení písemných dovedností studentů slouží slohové práce. Přestože tento tradiční přístup výuky poskytuje studentům strukturovaný pohled na tvorbu textu, vyvstává otázka, do jaké míry odpovídá jejich reálným komunikačním potřebám.

K nácviku komunikačních a slohových dovedností a schopností mohou sloužit různá slohová cvičení. Marie Čechová své publikaci *Komunikační a slohová výchova* (1998, s. 126–143) rozlišuje jejich následující typy:

1. slohová cvičení nižšího typu

- *opisování*
- *otázková metoda (učitel vede žáky k analýze svými otázkami)*
- *imitační metoda (napodobovací)*
- *kresba a malba*
- *volný hovor*

2. slohová cvičení vyššího typu

- *pozorování textu (s analýzou, syntézou a zobecněním)*

stylizační cvičení

- *a) stylizační cvičení podle jazykových rovin*
 - *lexikálněstylizační*
 - *morfológickostylizační*
 - *syntaktickostylizační*
- *b) stylizační cvičení podle formy provedení*
 - *cvičení výběrová (výběr z možností)*
 - *doplňovací cvičení*
 - *obměňovací cvičení*
 - *substituční cvičení*
 - *transformační cvičení*
 - *korekturní cvičení*

Ze seznamu je zřejmé, že existuje velké množství pestrých metod, které jsou určeny k procvičování různých dovedností. Ačkoli díky těmto cvičením získávají studenti stylistické znalosti, jejich písemný projev je závislý i na jejich individuálních vlastnostech a schopnostech. Obsah vyučování má navíc přesah i do ostatních složek předmětu český jazyk, a neprobíhá tedy pouze v hodinách slohu. Aby byli studenti vůbec schopni napsat text, je od nich vyžadováno ovládání pravidel jazyka, například pravidel pravopisu. Je tedy vhodné stylizační cvičení propojovat se cvičeními jazykovými. Tento přístup prohlubuje porozumění vzájemných vztahům mezi jazykovými prostředky a jejich uplatněním v textu.

2.3.2 Analýza a hodnocení studentských prací

Slohová práce vyžaduje od žáka komplexní stylizační výkon a má své významné místo v celkovém hodnocení žákovy školního výkonu (Trpka, 2017, s. 88). Trpka (2011) vnímá hodnocení ve slohovém vyučování jako komplexní proces, při kterém hodnotitel práce analyzuje a posuzuje jednotlivé složky pisatelova projevu. V souladu s koncepcí Marie Čechové (1998) uvádí tři klíčové oblasti hodnocení: tematicko-obsahovou složku, slohovou stránku projevu a jazykovou složku projevu, tedy gramaticko-pravopisnou stránku textu. V konečném důsledku však na text pohlíží jako na celek, což znamená, že se soustředí na celkový výkon pisatele, nikoli pouze na dílčí aspekty práce. Komplexní povaha slohové práce se projevuje i tím, že je hodnocena pouze jednou známkou, což někdy může být poměrně problematické. Odsouzeníhodná je praxe, kdy výbornou nebo chvalitebnou známkou je

hodnocena práce obsahově a slohově primitivní, avšak bez chyb. A naopak práce s mnoha nápady, osobitá, obsahově bohatá, avšak s některými formálními nedostatky jako dostatečná nebo nedostatečná (Čechová, 1998, s. 177).

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT) dělí kritéria hodnocení do následujících částí:

2. Vytvoření textu podle zadaných kritérií

- 1A – téma, obsah
- 1B – komunikační situace, slohový útvar

3. Funkční užití jazykových prostředků

- 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba
- 2B – lexikum
 - Adekvátnost jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci / slohovému útvar
 - Použití pojmenování v odpovídajícím významu
 - Šíře a pestrost slovní zásoby

4. Syntaktická a kompoziční výstavba textu

- 3A – větná syntax, textová koheze
 - Výstavba větných celků
 - Odkazování v textu
 - Prostředky textové návaznosti
- 3B – nadvětná syntax, koherence textu
 - Kompozice textu
 - Strukturovanost a členění textu
 - Soudržnost textu
 - Způsob vedení argumentace

CERMAT ke kritériím dále poskytuje bodovou škálu, podle které autor textu může v každé z výše uvedených oblastí získat 0 až 5 bodů, což znamená potenciální maximum 30 bodů. Od těchto bodů se poté odvíjí výsledná známka.

Předností této koncepce je její jednodušnost a objektivita. Poskytuje standardizovaný systém hodnocení pro všechny studenty, čímž snižuje riziko subjektivního posuzování jednotlivými

učiteli. Další výhodou je transparentnost kritérií, která studentům umožňuje se lépe na práci připravit a zaměřit se na konkrétní oblasti, ve kterých pociťují nejistotu. Jak vyplývá ze Štěpáníkova výzkumu (2018), předem daná kritéria jsou přínosná i pro učitele, především ty začínající, jelikož poukazuje, na jaké aspekty práce má hodnotitel klást důraz.

Přestože se zmíněná bodová škála v současnosti nemusí plošně používat, mnoho škol z ní vychází při hodnocení maturitních písemných prací i běžných slohových prací ve výuce. Základní rámec však upravují dle svých potřeb. Například škola, kde byl realizován výzkum pro tuto práci, zahrnuje do svého hodnocení i kritérium originality a nápaditosti. Tím se dle mého názoru snaží překonat omezení standardizovaného hodnocení, které tento důležitý aspekt opomíjí.

Tato koncepce hodnocení dále postrádá povinnost hodnocení slovního. Absence tohoto prvku vede k omezení poskytování detailní a konstruktivní zpětné vazby studentům, což je klíčový aspekt pro jejich další rozvoj v oblasti písemného projevu. Kuželová a Pavlovská (1994) zdůrazňují, že hodnocení by mělo plnit dvě hlavní funkce – informační a motivující, přičemž v hodinách slohu by měla dominovat funkce motivační, povzbuzující studenty k další činnosti. Právě slovní hodnocení může být efektivním nástrojem k naplnění této funkce. Na rozdíl od pouhé známky poskytuje studentům informace o kvalitě jejich práce a také může vyzdvihnout jejich silné stránky a poukázat na oblasti pro zlepšení. Má tedy vyšší informační hodnotu a zároveň může studenty více motivovat (Čapek, 2015). Tímto způsobem slovní hodnocení přispívá k vytvoření pozitivního a konstruktivního prostředí pro výuku slohu, kde studenti vnímají hodnocení jako nástroj pro svůj růst, nikoli jako pouhé posouzení jejich aktuálního výkonu.

Z hlediska hodnocení lze identifikovat jeden z rozdílů mezi tradiční výukou slohu a tvůrčím psaním. Tradiční slohová práce je jakožto předmět k hodnocení oznámkována, v nejlepším případě i slovně okomentována. U tvůrčího psaní je klíčovou součástí následná reflexe, která může probíhat například prostřednictvím zápisu do reflektivního deníku či prezentací díla a následnou diskuzí. Trpka (2017) navíc uvádí, že vzájemné sdílení, analyzování a hodnocení slohových prací mezi studenty může významně zvýšit jejich motivaci k psaní. Tento přístup zároveň podporuje schopnost spolupráce a vytváří pozitivní a inspirující prostředí ve třídě.

Zmíněný rozdíl odráží odlišné cíle obou přístupů. Zatímco slohová cvičení se zaměřují především na výsledný text jako předmět hodnocení, tvůrčí psaní klade důraz na samotný

proces tvorby a její následnou reflexi. Diskuze po napsání textu umožňuje hlubší zamyšlení se nad tvorbou, ať už nad použitými technikami, strukturou příběhu či autorským záměrem. Ani u této praxe však není samotný výsledný produkt opomenut.

2.3.3 Tvůrčí psaní v kurikulárních a dalších dokumentech

Zajímalo mě, zda se tvůrčí psaní nějakým způsobem zohledňuje ve výuce českého jazyka. K zodpovězení této otázky jsem jako zdroje informací využila *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále jen *RVP G*), školní vzdělávací program¹ (dále jen *ŠVP*) školy, na které jsem prováděla výzkum, a v neposlední řadě didaktický materiál, se kterým testovaná třída v hodinách pracovala.

Nejprve jsem porovnála *RVP G* (2007) a *ŠVP* pro 1. ročník gymnázia a zaměřila se na oblasti, které měly dokumenty společné:

Očekávané výstupy pro 1. ročník gymnázia

Žák:

- *odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací;*
- *zdokonaluje se v pravopisu, zejména v psaní cizích slov a interpunkci;*
- *zdokonaluje se v běžných situacích každodenní komunikace, používá adekvátní jazykové a stylistické prostředky, respektuje partnera;*
- *používá adekvátní jazykové a stylistické prostředky;*
- *zaměří svou pozornost na slohotvorné činitele, tedy okolnosti, které ovlivňují výslednou podobu textu, a na slohové rozvrstvení jazykových prostředků a jejich vhodné použití.*

Učivo

V učivu se dokumenty prolínají v následujících oblastech: *základní principy českého pravopisu, slohová charakteristika výrazových prostředků, slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní, komunikační situace, text a jeho základní vlastnosti, principy a výstavby, funkční styly.*

¹ Z důvodu anonymizace školy záměrně neuvádím zdroj.

Následně jsem se zaměřila na to, jakou spojitost mají očekávané výstupy a učivo s cíli tvůrčího psaní (Fišer, 2005):

- *Praktické zvládnutí různých technik k hledání témat psaní.*
- *Praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní.*
- *Praktické zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků (funkce, žánr, rozsah ap.).*
- *Rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi s cílem po originalitě výrazu, rozvoj schopnosti metaforického zachycování světa.*
- *Uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoj obrazotvornosti.*
- *Odstranění strachu ze psaní textů vůbec.*
- *Psaní jako prostředek zábavy, psaní jako hra.*

Tvůrčí psaní a slohová výchova představují dva odlišné, avšak vzájemně se doplňující přístupy k rozvoji písemných dovedností studentů. Ačkoli tvůrčí psaní není v *RVP G* ani v *ŠVP* explicitně uvedeno, jeho cíle částečně korespondují s očekávanými výstupy a učivem v oblasti rozvoje jazykových kompetencí a práce s různými styly a formami textu.

Předností tvůrčího psaní je jeho schopnost kombinovat kreativní vyjádření a kritické myšlení s technickými aspekty jazyka. Tedy kromě toho, že jednoznačně rozvíjí kreativitu, představuje také komplexní nástroj, který efektivně začleňuje různé aspekty jazykové a slohové výuky.

Ačkoli některé metody tvůrčího psaní záměrně opomíjejí dodržování pravopisných pravidel, funkční členění a dodržování koherentní a logické struktury textu ve prospěch spontánního vyjádření myšlenek a kreativity bez omezování, v jiných případech můžou na tyto aspekty klást stejný důraz jako běžná tradiční výuka jazyka a slohu. Tvůrčí psaní dále poskytuje pisatelům prostor pro experimentování s různými jazykovými styly, čímž podporuje flexibilitu v užívání jazyka a rozvíjí schopnost přizpůsobit se různým komunikačním situacím. V neposlední řadě zmíním z mého pohledu klíčový prvek tvůrčího psaní, kterým je práce se slovní zásobou. Volba vhodných výrazových prostředků je zásadní pro vytváření autentických a originálních textů.

Tvůrčí psaní svými různorodými metodami umožňuje rozšiřovat jazykový repertoár a zároveň aplikovat znalosti tvarosloví, slovotvorby a syntaxe, čímž nejen prohlubuje porozumění strukturálním aspektům jazyka, ale také může přispívat k naplnění očekávaných výstupů studentů. Primárně se však zaměřuje na rozvoj kreativity, osobního vyjádření a vztahu k psaní,

zatímco slohová výchova klade větší důraz na osvojení standardizovaných jazykových a stylistických norem a jejich vhodné použití v různých komunikačních kontextech. Oba přístupy mají svou hodnotu a v ideálním případě by se měly vzájemně doplňovat pro komplexní rozvoj písemných dovedností.

Tvůrčí psaní v didaktických materiálech

Po prostudování kurikulárních dokumentů jsem se rozhodla analyzovat také didaktické materiály využívané třídou v běžných hodinách českého jazyka. Vzhledem k tomu, že třída v hodinách slohu nepracuje s učebnicí, předmětem mého zkoumání byl pouze pracovní sešit. Pracovní sešit *Český jazyk 1 – Pracovní sešit pro 1. ročník středních škol a gymnázií* (Kalužík, 2019) z vydavatelství Taktik je rozdělen do tří částí – opakování, jazykové vzdělávání a slohové vzdělávání. Pro účely mé práce jsem se při analýze zaměřila výhradně na slohovou část, která má nejvyšší relevanci k písemnému projevu a potencionálně i přímo k tvůrčímu psaní.

Přestože hlavní náplň úloh v pracovním sešitě spočívá v práci s texty, většina z nich je orientována především na ověřování znalostí studentů. Tyto úlohy se zaměřují na určování funkčních stylů či slohových útvarů, hledání termínů či na charakteristiku výrazových prostředků. Úlohy jsou doplněny cvičeními zaměřenými na porozumění textu, například otázkami, které se ptají na recipienta textu či na jeho komunikační záměr.

Z mého pohledu se však v publikaci vyskytuje poměrně málo textových cvičení, která by poskytovala studentům prostor rozvíjet své myšlenky. Úkoly vyžadující tvorbu rozsáhlejších textových celků jsou limitovány na aktivity jako převedení textu do stručnější podoby, stylizace odstavce do přímé řeči či se jedná o úkoly typu „najděte v textu“ či „vypište z textu“.

Mimo zmíněná cvičení zde nalezneme i úkoly propojující sloh a jazyk. Jedná se například o cvičení, ve kterých mají uživatelé pracovního sešitu analyzovat větnou stavbu, pravopisnou stránku či jazykové prostředky, případně vyhledat pravopisné chyby a slova přepsat správně. Jazyková cvičení jsou doplněna o minoritní složku cvičení literárních, například dnes už poměrně obvyklý úkol „Vyberte si svého literárního nebo filmového hrdinu a napište mu dopis.“ Tento úkol zároveň považuji za kreativní úlohu.

V pracovním sešitě se okrajově vyskytují i cvičení stimulující tvůrčí aktivitu. Najdeme zde například úlohu s vizuálními podněty, kde je úkolem studentů popsat fotografii a pojmenovat co nejvíce prvků, které jsou na ní zachyceny optimistickým či pesimistickým pohledem,

a následně výjev zasadit do příběhu. Publikace bohužel postrádá úkoly navržené pro skupinovou práci, která je pro tvůrčí psaní typická.

2.3.4 Tvůrčí psaní v hodinách českého jazyka

Jak vyplývá z kapitoly *Tvořivost a tvůrčí činnost*, úspěšné začlenění tvůrčího psaní do výuky je podmíněno vytvořením motivujícího prostředí. Na základě tohoto poznatku Maley (n.d.) přichází s výběrem strategií, které podporují motivaci ve výuce. Tyto strategie zahrnují například vytvoření příjemné a podporující atmosféry ve třídě, rozvíjení skupinové soudržnosti a zvyšování očekávání studentů ohledně jejich vlastního úspěchu. Důraz je kladen také na ztraktivnění učebního procesu prostřednictvím omezení monotónnosti, zvýšení zajímavosti úkolů a aktivního zapojení studentů. Maley také zdůrazňuje důležitost motivujícího zadávání úkolů a zajištění pravidelných úspěchů studentů. Dalšími klíčovými prvky jsou posilování sebedůvěry častým povzbuzováním, podpora spolupráce, ale i samostatnosti studentů, a zvyšování jejich celkové spokojenosti. V neposlední řadě doporučuje využívání vhodných motivačních odměn.

Ze zmíněných strategií plyne, že efektivní výuka tvůrčího psaní vyžaduje od učitelů komplexní přístup a pečlivé plánování. *Pro začlenění technik tvůrčího psaní se hodí jakákoliv vyučovací hodina, nejlépe je však nacvičovat postupy v předmětech humanitních. (...) Použití technik tvůrčího psaní ve vyučování českého jazyka, slohu a literatury napomáhá získávání znalostí a rozvoji dovedností, kultivaci vyjadřovacích schopností* (Fišer, 2005). Většina publikací spojuje tvůrčí psaní v oblasti českého jazyka převážně s literaturou, a i praxe tedy bývá často orientována spíše na tuto oblast. Dle Čechové (1985) a Fišera (2001) jsou však předpoklady pro rozvoj tvořivosti obsaženy i ve slohové složce předmětu český jazyk a literatura, což je problematika, na kterou se ve své práci soustředím.

Tvůrčí psaní v určitém smyslu doplňuje didaktiku slohu. Nestojí k ní v opozici a nemá ani sloužit jako náhrada slohového vyučování. Jak jsem již zmiňovala výše, dle dnešní praxe a současných učebnic slohu se výuka zaměřuje především na zvládnutí určitých slohových útvarů. Rozvoji kreativity a individuálního stylu studentů však nedává patřičný prostor. Tento nedostatek může být zapříčiněn několika důvody. V první řadě se může jednat o časové omezení, které se projevuje v rámci tematických plánů škol. Důvodem by však mohla být i přílišná orientace na standardizované testy, kdy školy často upřednostňují přípravu studentů na tyto formy hodnocení, případně potencionální nedostatečná příprava či nekompetence učitelů

v této oblasti. Nicméně, bez ohledu na příčinu tohoto jevu, výsledkem je, že u studentů je *zjišťována nedostatečná úroveň zdatnosti tvořit funkčně adekvátní uspokojivé texty*, a je tedy vhodné věnovat rozvoji tvůrčích dovedností a psaní mnohem více pozornosti (Fišer, 2005).

Přínosy tvůrčího psaní ve výuce

Důvody, které obhajují místo tvůrčího psaní ve výchově a vzdělávání jsou dle Petrové (1999, s. 158) následující: *podporování uměleckého vyjadřování, objevování funkce a hodnoty písemného projevu, stimulování představivosti a fantazie, poskytování zábavy, vyjasňování a uspořádávání myšlenek, zkoumání vlastní identity, podpora učení se čtení a psaní*.

Kromě důvodů uvedených Petrovou se domnívám, že tvůrčí psaní má oproti tradiční výuce psaní několik dalších výhod. V první řadě umožňuje pisatelům spontánně vyjádřit své myšlenky, což může být mnohem přirozenější a může usnadňovat samotný proces psaní. Zároveň prostřednictvím těchto metod mohou autoři získávat či rozvíjet své vyjadřovací schopnosti, aniž by to byl záměr výuky. Tvůrčí psaní by nadto mohlo výrazně přispívat k rozvoji individuálního stylu pisatele, což je v dnešní praxi výrazně upozaděováno. Sloužit může také jako prostředek relaxace.

Nejen z těchto důvodů může poté docházet k dalšímu potenciálnímu přínosu, který koresponduje s cílem mé práce, a to je rozvoj pozitivního postoje pisatelů k psaní samotnému. Díky netradičnímu a originálnímu přístupu se tento postoj může objevit i u jedinců, kteří si dosud k činnosti nenašli cestu, ať už z důvodu nedostatku zájmu, dovedností, kreativity či jako důsledek negativních zkušeností s tradičními formami psaní.

Tvůrčí psaní může být také atraktivní i pro ty studenty, kteří mají problém s rukopisem, pravopisem či úhledností písma, jelikož na rozdíl od tradiční slohové výuky klade tvůrčí psaní důraz především na obsah. Neznamená to, že by forma nebyla důležitá, je však vhodné se jí zabývat až poté, co pisatelé na papír zachytí to, co chtěli sdělit (Steelová a kol., 2007).

Metody tvůrčího psaní mohou být obzvláště přínosné pro studenty, kteří mají pochybnosti o sobě samých v oblasti písemného projevu. Tento přístup poskytuje dostatečný prostor pro sebevyjádření a zároveň klade menší důraz na striktní dodržování pravidel. To umožňuje studentům prozkoumat své schopnosti bez strachu z chyb. Je důležité si uvědomit, že i při použití motivačních technik mohou mít studenti s nízkým sebevědomím potíže s plným rozvinutím svého potenciálu (Dörnyei, 2001). Užívání metod tvůrčího psaní může pomoci

překonat tyto psychologické bariéry a podpořit rozvoj písemných dovedností i u těchto studentů.

Tvůrčí psaní však představuje komplexní přístup, který přesahuje pouhé zdokonalování písemného projevu. Mimo to usiluje o rozvoj komplexního vnímání zahrnujícího smyslové, emocionální a kognitivní aspekty. Jeho dalším cílem je využít psaní jako nástroj pro prohloubení myšlenkových procesů, které vedou k hlubšímu poznání vnějšího světa i vnitřních prožitků autora. Tvůrčí psaní také přispívá k etickému rozvoji jedince, protože tvořivost je v této oblasti vnímána jako tvorba *něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu*, čímž zdůrazňuje převahu pozitivních hodnot nad negativními. (Fišer, 2005)

Význam tvůrčího psaní tedy spočívá také ve formování osobnosti autora, přispívá k osobnímu růstu a sebepoznání. V širším kontextu tak nepředstavuje jen techniku pro zlepšení stylistických dovedností, ale stává se prostředkem pro celkový rozvoj jedince.

3 Praktická část

Praktická část této diplomové práce popisuje empirický výzkum orientovaný na aplikaci metod tvůrčího psaní v hodinách českého jazyka. Výstupem výzkumu je soubor metodických doporučení pro pedagogickou praxi za účelem podpory pozitivního postoje studentů k psaní.

Součástí analytické části jsou také autentické ukázky studentských textů, které jsou prezentovány v původní, needitované verzi, včetně případných pravopisných a gramatických chyb či lexikálních nedostatků. Vulgární výrazy byly z etických důvodů nahrazeny zástupnými symboly a z důvodu anonymizace byla nahrazena i jména reálných osob či institucí za jména vymyšlená.

3.1 Metodologie výzkumu

Výzkum lze charakterizovat jako kvalitativní případovou studii zaměřenou na jednu konkrétní třídu. Primárním nástrojem sběru jsou studentské reflektivní dotazníky sloužící k reflexi použitých metod tvůrčího psaní, sekundárním zdrojem je analýza textů vytvořených studenty.

Reflektivní dotazníky obsahují hodnocení aplikovaných metod, umožňují jejich vzájemné porovnání a zahrnují také hodnocení vlastních textů, které díky těmto metodám vznikly. Studenti dále popisují svůj přístup k psaní a posuzují, zda jim metody v nějakém ohledu pomohly v procesu tvorby. Struktura těchto dotazníků je navržena tak, že po každé vyzkoušené metodě studenti vyplňují část využívající hodnotící škálu pro strukturované otázky a zároveň mají prostor pro vlastní poznámky či návrhy na zlepšení metody. Závěrečná část dotazníku, kterou studenti vyplňovali až po aplikaci všech metod, obsahuje obecné otevřené otázky k tvůrčímu psaní. Data z reflektivních dotazníků doplňuje analýza textů, která zároveň umožňuje objektivní posouzení vlivu metod na písemný projev studentů. Výsledky výzkumu jsem tedy vyhodnocovala ze dvou zdrojů.

Výzkum byl realizován ve druhé polovině školního roku 2022/2023 v jedné třídě prvního ročníku čtyřletého gymnázia. Výzkumný vzorek představovali rodilí mluvčí ve věku 15–16 let. Z důvodu občasné absence si ne všichni studenti vyzkoušeli všechny metody, ale vždy se zapojilo alespoň 26 respondentů. Během výzkumu platily pro všechny studenty stejné a pro ně známé podmínky, jelikož k aktivitám docházelo přímo v hodinách českého jazyka, a to za přítomnosti jejich vyučující.

Při realizaci výzkumu byly v hodinách aplikovány různé metody tvůrčího psaní. V některých případech aktivity zabraly celou vyučovací hodinu, jindy byly pouze kratšími vsuvkami. Pořadí metod bylo určené tak, aby se střídaly na základě jejich specifických charakteristik. Například pokud studenti nejprve pracovali samostatně, následující metoda byla určena pro práci ve skupinách. Pokud zadání jedné metody zahrnovalo vizuální podnět, následující metoda měla zadání slovní a podobně. Tato strategická rozmanitost měla za cíl udržet zájem studentů.

3.2 Metody tvůrčího psaní – výzkumný materiál a analýza výstupů

Konkrétními metodami tvůrčího psaní mě nejvíce zaujaly publikace *Nuda při češtině* (Ječná, 1997) a *Tvůrčí psaní* (Fišer, 2001). Zajímavé nápady přináší také diplomová práce Filipa Horáka (2016). Tyto zdroje mi posloužily jako primární východisko pro výběr metod, přičemž některé z nich byly následně upraveny dle specifických požadavků výzkumu.

Při selekci jsem se zaměřila na několik kritérií:

- **Diverzita:** V první řadě bylo mým cílem sestavit pestrý soubor metod, kde by každá metoda představovala odlišný přístup.
- **Atraktivita:** Důraz byl kladen na potenciál metod zaujmout a motivovat studenty k psaní. Snažila jsem se tedy vybrat takové metody, které by mohly být pro studenty zajímavé, v ideálním případě i zábavné.
- **Relevance:** Důležitým kritériem výběru bylo, aby byly metody relevantní v hodinách slohu a mluvnice. Jednalo se tedy o metody slohové povahy a o takové, které jsou zaměřené na jazykové jevy.
- **Forma práce:** Při sestavování seznamu jsem se dále zaměřila na to, aby se v něm vyskytovaly jednak takové metody, při kterých studenti budou pracovat samostatně, a jednak takové, kdy je potřeba spolupráce. Metody v souboru jsou tedy rozděleny na individuální (*automatické psaní, generátor, obrázky, montáž*), párové (*hrozen, fotografie, první a poslední*) a skupinové² (*štafeta, věty na jedno písmeno, ozvučení, anekdota*).

² Při skupinové práci jsem umožnila studentům, aby se do skupin rozdělili sami. Z mého pohledu je pro efektivitu práce klíčové, aby se členové skupiny mezi sebou cítili komfortně a byli ochotni spolupracovat. Na druhou stranu si uvědomuji potenciální riziko, že se studenti budou zabývat tématy nesouvisejícími se zadaným úkolem.

- **Multisenzorický přístup:** Dalším hlediskem bylo zajištění toho, aby podněty pro psaní nebyly pouze slovní, ale i vizuální. Ve dvou metodách tento požadavek zajišťují obrázky či fotografie (*obrázky, fotografie*), v jedné z metod je použito video (*ozvučení*).
- **Variabilita zadání:** V seznamu se vyskytují zadání s různou mírou konkrétnosti. V některých případech musí studenti plnit poměrně komplexní instrukce, například zakomponovat do svého textu větší množství požadavků, zatímco u jiných metod zadání obsahuje pouze jedno slovo či větu. Vedle metod, kdy je celý text výtvorem studentů, se objevují i takové metody, které pracují s již předem daným textem nebo alespoň jeho částí (*montáž, první a poslední*). Časový rozsah jednotlivých aktivit se pohybuje od krátkých cvičení až po úlohy trvající celou vyučovací hodinu, případně dvě hodiny.

Jakmile jsem měla výsledný soubor metod, bylo potřeba materiál před realizací výzkumu otestovat. S pomocí tří učitelek a jejich tříd jsem provedla pilotáž, která posloužila k ověření srozumitelnosti instrukcí a eliminaci potenciálních nedostatků, které by mohly zapříčinit problémy během výzkumu.

Při samotném výzkumu bylo pořadí metod stanoveno s důrazem na střídání různých formálních aspektů. Snažila jsem se tedy o to, aby se střídaly metody založené na individuální práci s metodami skupinovými či metody s vizuálními a verbálními podněty. Tento přístup, který předchází monotónnosti, byl zvolen s cílem udržet zájem studentů a stimulovat postupně různé aspekty jejich tvůrčích schopností během písemného procesu.

Součástí mého výzkumu byla i analýza studentských prací. Inspirovala jsem se tabulkou hodnocení, kterou poskytuje CERMAT (n.d.), a stanovila si vlastní kritéria hodnocení, dle kterých jsem texty následně hodnotila. Zaměřila jsem se přitom na následující oblasti:

- zadání (požadavky metody, útvar³, rozsah);
- téma, obsah;

³ Vzhledem k tomu, že slohový útvar nebyl u metod explicitně zadán, zaměřila jsem se při analýze na identifikaci prvků charakteristických pro různé slohové útvary, které se objevovaly v textech. Tento přístup mi umožnil zkoumat přirozené tendence studentů k užívání konkrétních stylistických prostředků bez předchozího vymezení. Záměrné nezadání slohového útvaru bylo motivováno snahou neomezovat kreativní proces studentů a poskytnout jim v tomto ohledu svobodu. Je důležité poznamenat, že v mnoho případech měl být výstupem metody poměrně krátký text, který ani nemohl plně splňovat parametry konkrétního slohového útvaru.

- pravopis;
- slovní zásoba;
- koheze (prostředky textové návaznosti, odkazování v textu);
- koherence (kompozice, strukturovanost a členění textu, soudržnost).

S ohledem na rozdílné charakteristiky metod nebyly vždy hodnoceny všechny oblasti. Například u *automatického psaní* nemohla být hodnocena koheze a koherence textu.

3.2.1 Automatické psaní

Automatické psaní je technika založená na volném psaní asociativně vybavovaných slov. Toto psaní by nemělo být řízeno vědomím, nemělo by být tedy ovládáno autocenzurou, nemá být korigováno při psaní např. po stránce pravopisné apod. V kursech tvůrčího psaní bývá technika automatického psaní používána pro rozcvičení na začátku psaní nebo jako způsob, jak nasbírat podnětný jazykový materiál. Automatické psaní lze použít též jako hru za účelem zábavy či pouhého uvolnění nebo vnitřního přeladění. V kursech se píše zpravidla krátký, asi pětiminutový text, přičemž může být zadáno téma textu (Fišer, 2001, s. 56).

Cílem první metody, se kterou se studenti seznámili, je zaznamenat všechny své asociace vztahující se k danému tématu bez vědomé kontroly obsahu, gramatiky či stylu. To jim umožňuje uvolnit se a spontánně vyjádřit své myšlenky, aniž by museli přemýšlet nad jeho smyslem.

Technika stimuluje asociativní myšlení, což může vést k originálním a nečekaným spojením myšlenek a konceptů. Zároveň spontánnost, která je touto metodou podporována, vede k autentičtějšímu a osobitějšímu vyjádření. V neposlední řadě je přínosem i rozvoj intuitivního používání jazyka. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se spoléhali na svůj jazykový cit a přirozené vyjadřovací schopnosti, což může vést k bohatšímu a expresivnějšímu jazykovému projevu.

Při této metodě je klíčové dodržovat jen několik málo pravidel. Prvním z nich je neustále psát, pisatelé by se tedy při psaní neměli zastavovat. Mají však možnost opakovat slova či psát, že nevědí, jak pokračovat (např. „nevím, co psát“). Dále se nesmějí vracet k již napsanému textu, například za účelem opravy. Celý proces psaní by u začátečníků, kteří s touto metodou nemají zkušenosti, neměl přesáhnout 5 minut.

Díky nízkému počtu pravidel se dle mého názoru jedná o nejméně svazující metodu ze seznamu. Studenti nemusí dodržovat konkrétní slohový útvar, vzhledem k volným asociacím nejsou omezováni v tematické oblasti, a především se nemusí soustředit na pravopis, což pro ně může být velkou výhodou. Mezi další přínosy této techniky patří rozvoj obrazotvornosti (Fišer, 2001, s. 18) a příležitost experimentovat s jazykem. Univerzálnost metody umožňuje její použití v různých vyučovacích předmětech, například při opakování učiva, expozici učiva nového, kdy chceme zjistit, co studenti už o tématu vědí, či jako přípravná fáze před komplexnější písemnou prací. Sloužit může také jako rozcvička či podobně jako myšlenková mapa, poskytující studentům příležitost promyslet si, jak téma práce uchopit. Automatické psaní může zároveň sloužit k odbourávání stresu či strachu ze psaní samotného.

Průběh hodiny

Studenti byli v první řadě seznámeni s principy metody automatického psaní. Následně jim byl představen výběr témat – *tma, světlo* či *škola*. Ihned po zjištění si jedno z témat vybrali a začali s tvorbou. Záleželo čistě na jejich představivosti, s čím si vybrané slovo spojí. Samotný tvůrčí proces byl stanoven na doporučených 5 minut.

Ve třídě zavládlo soustředěné ticho, přerušované pouze zvukem psacích potřeb a šustěním papíru. Naprostá většina studentů se po spuštění stopek ihned ponořila do psaní, zatímco pro některé jedince bylo obtížné přenést své myšlenky na papír. Ačkoli se všichni snažili nepřerušovat tok psaní, tyto dvě skupiny se lišily především jeho tempem. Ti, které téma oslovilo, psali rychle a někteří z nich chtěli pokračovat i po uplynutí stanoveného času. Několik studentů se pustilo do psaní s takovým nadšením, že si museli v průběhu aktivity vyklepat ruku z důvodu bolesti. Naopak druhá část studentů psala pomaleji a občas s psaním úplně přestala. V těchto případech byli vyzváni, aby se pokusili pokračovat, i když by to znamenalo například opakování slov.

Po 5 minutách studenti odložili psací potřeby a své texty odevzdali. Časově se jednalo o velmi nenáročnou aktivitu, která s přípravou a instruktáží zabrala zhruba 8 minut.

Reflexe hodiny

Automatické psaní bylo mezi studenty nejlépe hodnocenou a zároveň nejzajímavější metodou. Z reflektivních dotazníků vyplývá, že studenti tuto techniku vnímají jako zábavnou či relaxační aktivitu, kterou by rádi zařazovali do výuky častěji. Ocenili u ní především možnost psát cokoliv, co je napadlo, a poté skutečnost, že se nemuseli soustředit na pravopis.

Odpovědi některých studentů:

„Psala jsem sama a nic mě neomezovalo, bylo to uklidňující.“

„Měla jsem více volnosti a nemusela jsem nad tím přemýšlet.“

„Nejlépe se mi pracovalo s automatickým psaním, protože jsem se nemusela soustředit na smysluplnost textu a pravopis.“

Přibližně třem čtvrtinám respondentů vyhovovalo zadání ve formě jednoho slova a nebylo pro ně náročné zaznamenávat své myšlenky. Někteří z nich by dokonce ocenili, kdyby měli na záznam více času. U této aktivity byl nedostatečný časový úsek pro studenty jediným negativním faktorem, který se objevil v poznámkách reflektivního dotazníku. Samozřejmě však byli mezi studenty i tací, kteří považovali 5 minut za příliš dlouhou dobu. Pravděpodobně i z tohoto důvodu se bohužel některým z nich nepodařilo psát nepřetržitě po celý vymezený čas. Pisatelé by při psaní měli udržovat stálé tempo, což byl ale pro některé z nich problém. Jakmile se dozvěděli, že je metoda časově omezená, automaticky začali psát co nejrychleji. Postupně však své tempo zpomalovali a v některých případech psaní úplně přerušili.

Zpětná vazba paní učitelky

Metoda automatického psaní se mi velice líbila, ze všech individuálních metod pravděpodobně nejvíce. Zdálo se mi také, že to studenty bavilo (nejspíš také i kvůli tomu, že nemuseli dbát na správný pravopis). Přijde mi to jako vhodně zvolená „otevřící“ metoda nějakého tématu. Jediné, co bych změnila, je doba trvání, 5 minut se mi zdá poměrně dost a mám pocit, že to někteří studenti i zmiňovali.

Analýza textů a jejich ukázky

Ukázka A

Světlo. Hehe. Tak jako první mě napadá den žeo protože ve dne je světlo, breaking news. Actually (proč používám anglický slova help) ted' mě napadl ještě Bůh. Jsem věřící celkem dost takže Bůh by se dal pojmut jako světlo za kterým máme jít myslim. Ve světle se cítím mnohem líp než ve tmě. Ted'ka když jsou delší dny tak mám pocit, že život má větší smysl. Někdy v půlce ledna nebo kdy to bylo jsem měla fakt krizovku. Vstávala jsem za tmy. Jela jsme vlakem za tmy. Vešla jsem do školy a tam jsem seděla celý světlý den a ze školy jsem odcházela za tmy. Celkem depresivní to bylo. Co mám ted'ka psát už nevím. Jó, ted'ka jsem si (o přestávce) psala s kámošem a bavili jsme se o tom jací jsme guruové.

Ukázka B

Tma je tmavá a není v ni vidět. Ale já mam brejle a nevidim ani za světla. Taky mam doma nový brejle a musím je začít nosit, ale maj jiný dioptrie, takže se mi z nich bude točit hlava a to já nechci. Mám hlad. Co bude k Obědu? Dala bych si takový ty skořicový šneky nebo lazaně. Jsem dost odskočila od tmy. Každopádně noc je lepší než den, tím pádem je tma lepší než světlo. Slunce. Ve tmě se dá líp schovat. Když ostatní přemíšlí sliši hlas nebo vidí obrázky? Měla bych si o tom něco přečíst, vygooglit si to. Už mě bolí ruka a nechce se mi psát dál. Říkala 5 minut? To už muselo uběhnout. Tma, tma, tma, ve tmě se špatně hledá, logicky. Ráda bych šla na nějakou únikovku.

Ukázka C

tma je v noci, je temná nevim nevim nevim nevim nevim pět minut je hrozně dlouho nevim, co psát o tmě to je hrozně těžký proč jsem si vybral tmu

Zatímco ukázky A a B demonstrují úspěšné splnění metody, ukázka C je příkladem odchylky od stanovených parametrů. Oproti prvním dvěma ukázkám je její obsah výrazně kratší, a část textu je dokonce nahrazena interpunkčními znaménky. Na první pohled je však zřejmé, že všechny tři texty jsou ukázkami automatického psaní.

Autoři textů se neřídí striktní logickou strukturou a volně přeskakují od jedné myšlenky k druhé, což je z důvodu asociativních myšlenek očekávané. U této metody ale tedy není možné posuzovat, zda jsou studenti schopni kohezního a koherentního textu. Všechny tři ukázky zároveň spadají do třetiny textů, ve kterých studenti využili „záchranných bodů“. V těchto textech se, někdy i několikrát, objevovalo slovo „nevím“, případně fráze „nevím, co psát“, „nic mě nenapadá“ atd. či studenti opakovali naposledy zapsané slovo (např. *tma tma tma*) do doby, než přišli s další myšlenkou, co psát.

Většina pisatelů u této metody používala jazyk, který jim je pravděpodobně nejbližší – hovorové a nespisovné výrazy, převážně nespisovné koncovky slov, a anglická slova, která jsou u dnešní mladé generace součástí každodenní slovní zásoby. Studenti zároveň využili možnosti nesoustředit se na pravopis a diakritiku, což na ně ve školním prostředí mohlo působit osvobozujícím dojmem. Oproti ostatním metodám se zde vyskytovalo poměrně velké množství chyb. Dobrou zprávou však je, že tyto chyby představovaly ve většině případů chybějící čárky. Někteří studenti dokonce nepsali ani tečky, čímž udělali ze svého záznamu myšlenek jednu

dlouhou „větu“. Vzhledem k tomu, že největším nedostatkem byla absence interpunkčních znamének, můžeme z toho odvodit, že studenti mají pravopis slov tak vžitý, že jsou schopni psát slova správně, aniž by nad nimi museli přemýšlet.

Během rozboru bylo zjištěno, že myšlenkový proces studentů byl občas narušován vnějšími podněty, což při této aktivitě není vůbec špatně. Tyto rušivé vlivy zahrnovaly dění ve třídě (např. *Ted' si zase křupnul prsty i když ví, že to úplně nesnáším; Mám hlad. Co bude k obědu?*) a úvahy studentů o samotném automatickém psaní. Zároveň se v textech objevily prvky kritického hodnocení vlastního výběru konkrétního tématu (*Proč jsem si vybrala tmu? Lituju svého rozhodnutí.*).

Fišer (2001) uvádí, že tvůrčí psaní může také sloužit jako technika k odstranění momentální blokády. Dle autora popisování aktuálního stavu, tedy blokády, může pisateli pomoci tento stav překonat tím, že se z něj „vypíše“. Ačkoli nemůžu zaručit, že u participantů k tomuto terapeutickému efektu došlo, v analyzovaných textech se zmiňovaný případ několikrát objevil. Specificky se jednalo zmínky o nadcházejícím náročném testu z biologie, na který si hodně studentů stěžovalo. Zároveň si někteří prostřednictvím této metody látku k testu opakovali. Jiný případ byl, kdy studenti projevovali nespokojenost s fungováním školy či obecně celým edukačním systémem.

Shrnutí

Analýza textů vzniklých metodou automatického psaní odhaluje její efektivitu v stimulaci volného toku myšlenek a spontánního vyjadřování. Metoda snižuje jazykové bariéry, což umožňuje studentům používat přirozený jazyk, včetně hovorových a nespisovných výrazů. Zajímavým zjištěním je, že absence soustředění se na pravopis paradoxně ukázala zvládnutí správné podoby slov. Metoda také prokázala potenciál pro překonávání tvůrčích blokad a podporu sebereflexe.

3.2.2 Generátor

Druhou individuální metodou, kterou jsem zařadila do svého seznamu, byl tzv. *generátor* (Horák, 2016). Pisatelé při této aktivitě vytvářejí příběh na základě čtyř prvků ze čtyř různých kategorií – postava, místo, téma a věta. U své adaptace jsem se rozhodla pro to, že tyto prvky budou vymýšlet sami studenti.

Metoda podporuje schopnost vytvářet koherentní příběhy z náhodných prvků, čímž významně posiluje představivost a zároveň rozvíjí schopnost nacházet a vytvářet logické spojitosti mezi zdánlivě nesouvisejícími elementy. Metoda tedy stimuluje jak kreativní, tak logické myšlení.

Průběh hodiny

Před realizací samotné aktivity měl každý student za úkol vymyslet tři slova či slovní spojení do daných kategorií (postava, místo, téma) a jednu větu. U kategorie postavy bylo studentům zdůrazněno, že se nemá jednat o konkrétní žijící postavu se jménem. U pilotáže totiž docházelo k tomu, že se u kategorie objevovala například jména spolužáků či učitelů. Ze zkušenosti s jinými metodami by v této situaci mohly vzniknout urážlivé či jinak nevhodné texty. Nápady studentů jsem následně prošla, vyřadila ty, které byly pro aktivitu nevhodné (např. vulgarismy) či se opakovaly, a náhodně jsem vytvořila očíslovanou tabulku.

	POSTAVA (A)	MÍSTO (B)	TÉMA (C)	VĚTA (D)
1	zpěvák	fotbalové hřiště	láska	Zakopej to pořádně.
2	ředitel	chata	podvod	Věnce z pampelišek jsou hezké, ale lepkavé.
3	astronaut	vodopád	pomsta	Jak se píše ajťák?
4	princ	velkoměsto	homosexualita	Teď, nebo nikdy.
5	černokněžník	krematorium	útěk	Podle mě to nemá smysl.
6	otec/matka	domeček na stromě	rovnoprávnost	Já nevím, kdo za to může.
7	d'áblův advokát	učebna	první polibek	Nestahuj kalhoty, když je brod ještě daleko.
8	prezident	domov	vzdělání	Ježiš, to studí.
9	věštec	benzínka	rasismus	Musím se odsud dostat.
10	lovec	poušť	nadpřirozený svět	Neukazujte to prosím panu profesorovi.
11	učitel	koupaliště	strach	Snad to příště bude lepší.
12	youtuber	ulice	cestování	A tak jsem se rozhodla, že jí konečně vyznám lásku.

Studenti si před jejím odhalením měli zvolit čtyři čísla k písmenům A–D, čímž si vytvořili zadání pro svůj text. V něm se poté musely objevit již zmíněné prvky. Například, pokud si student zvolil kombinací *A7, B2, C11, D5*, jeho příběh o strachu by se měl odehrávat na chatě,

kde by měl vystupovat ďáblův advokát⁴, a měla by se v něm objevit věta „Podle mě to nemá smysl.“

Ačkoli by se aktivita mohla zdát jako časově náročná, téměř všem studentům se podařilo vymyslet příběh bez předchozí přípravy během jedné vyučovací hodiny. Rozsah prací se pohyboval přibližně mezi 200–250 slovy.

Reflexe hodiny

Mezi přínosy této metody řadím to, že se na tvorbě zadání podílejí samotní studenti, což následně zvyšuje jejich zájem a angažovanost v aktivitě. Z poznámek k této metodě je zřejmé, že většinu studentů metoda bavila a vnímali ji jako zábavnou. V rámci zjišťování, zda jsou pro studenty předem určené prvky z jednotlivých kategorií při tvorbě příběhu omezující, či naopak práci zjednodušují, se téměř tři čtvrtiny respondentů shodly, že tyto kategorie psaní příběhu usnadňují. Pouze někteří studenti uvedli, že zakomponovat všechny prvky ze zadání do textu pro ně bylo obtížné. Naprostá většina však byla se svým výsledným textem spokojena. Na základě zpětné vazby studentů se tedy tabulka jeví spíše jako nápomocný prvek, který může sloužit jako dobrý podnět k tvorbě zajímavého příběhu.

Zpětná vazba paní učitelky

Na generátoru se mi v první řadě líbí to, že jsou studenti zapojeni již do samotné přípravy, což podle mě může přispět k tomu, že je psaní bude více bavit, a také jistě ocení, že si zadání vlastně vytvořili sami. Přišlo mi účelné, že byl k metodě zvolen „filtr“, aby nevznikaly nevhodné příběhy například s postavami učitelů.

Analýza textů a jejich ukázky

Ukázka A

Zadání: A3 (astronaut), B8 (domov), C12 (cestování), D6 (Já nevím, kdo za to může.)

Žil byl v městě San Franciscu pohledný mladík jménem Garfield. Už od malička i si představoval jak se vydá do vesmíru prozkoumat různé kouty naší galaxie. Tehdy ještě netušil jak mu jeho honba za neznámým změní život vzhůru nohama.

⁴ *ďáblova advokátka – Studenti si mohli zvolit, zda bude jejich postava mužského, či ženského rodu.

Dneska je ten den, kdy se jeho sny splní a opouští domov. Dnes se odstartuje expedice No. 37, expedice na nově objevenou planetu G357. (...) 3, 2, 1 a margantní mašina se vznesla k oblakům.

Cesta na planetu G357 měla trvat okolo 30 dní. Vše šlo tak jak mělo. Komplikace nastaly na 25. den. Z rakety pomalu utíkal kyslík a na celou cestu by nestačil. Nikdo z posádky nevěděl, kdo za to mohl. Nebylo však moc času na přemýšlení a bylo rozhodnuto, že přistanou na nejbližší obyvatelné planetě, opraví škody a vrátí se zpět. Expedice se bude muset přesunout na jiný termín.

(...)

Ukázka B

Zadání: A8 (prezident), B9 (benzínka), C4 (homosexualita), D6 (Já nevím, kdo za to může.)

„Hej Matouši, pojd' sem!“ zařval Ondra se zděšeným výrazem, který směřoval na velké bílé auto, které zastavilo vedle jeho auta na benzínce. „Co je?“ řekl Matouš zvedajíc se z předklonu nad čerpací pistolí, se kterou právě tankovat naftu. Za okamžik jeho obličej také ztuhl a oba hleděli na prezidenta v obleku vystupujícího z bílé limuzíny zadními dveřmi jak zamířil k čerpacím pistolím. Uchopil jednu z nich do ruky a vsunul ji do malého otvoru na boku auta. Ondra s Matoušem se na sebe nechápavě podívali. (...) Slušně pozdravil a opravdu se snažil, ale svou zvědavost nemohl zastavit a řekl: „Promiňte, ale proč jste čepoval vy a ne váš řidič?“ Prezident vypadal lehce zklamaně, ale odpověděl. „To on mě k tomu donutil. Řekl, že jinak zveřejní fotky mě a pana poslance XY, jak se spolu vášnivě muchlujeme na oslavě narozenin jeho ženy.“ (...)

„Je to pravda?!“ vykřikl. Řidič se zasmál a výsměvačně promluvil na prezidenta: „Můžeš si za to sám.“ „To teda ne!“ vykřikl podrážděný prezident. „Tak kdo za to může?“ zeptal se arogantně řidič.

(...)

Klíčovým kritériem hodnocení bylo zahrnutí všech vylosovaných aspektů do příběhu. Studenti měli největší obtíže se začleněním zadané věty, která byla v některých případech použita nahodile nebo upravena (např. přímou řeč přeformulovali na nepřímou či pozměnili slova). Ve dvou textech se věta neobjevila vůbec. S integrací postav a míst si studenti poradili lépe, využívali je v různé míře důležitosti pro příběh. Postava mohla být hlavní, vedlejší či jen v textu

zmíněna. To stejné platilo i pro místo. Celkově, při zohlednění i mírně pozměněných vět, se toto kritérium podařilo splnit čtyřem pětinaám studentů.

Co se týče slohového útvaru, převládaly texty s prvky vypravování, s jednou výjimkou, která se blížila úvaze. Čtvrtina studentů však nedosáhla požadované délky textu, přičemž v jednom případě zůstal text nedokončen. Téměř polovina textů postrádala odstavcové členění.

Analýza dále odhalila různou míru úspěšnosti v dodržování zadaných témat. Přibližně polovina studentů se striktně držela vylosovaného tématu, zatímco zbývající část vykazovala buď mírné odklony, nebo úplné nedodržení tématu. Příklady částečného odklonu zahrnovaly texty, kde bylo hlavní téma zmíněno pouze okrajově, například na konci textu. V případech úplného nedodržení tématu studenti psali o zcela odlišných námětech, než bylo zadáno.

V oblasti pravopisu se nejčastěji vyskytovaly chyby v interpunkci, zejména v používání čárek. Méně časté byly chyby v i/y, především ve shodě podmětu s přísudkem. Slovní zásoba v devíti textech obsahovala nespisovné výrazy, v jednom případě bylo zaznamenáno opakování slov. V ostatních textech jsem nedostatky z hlediska bohatosti slovní zásoby nepozorovala. Koheze textů byla obecně na dobré úrovni. V několika případech však byla narušena koherence snahou zahrnout všechny zadané aspekty do příběhu na úkor jeho logické struktury.

Shrnutí

Metoda, jakožto efektivní nástroj pro rozvoj komplexních narativních dovedností, prokázala svůj potenciál stimulovat kreativní psaní a schopnost studentů integrovat různé elementy do koherentního příběhu. Zároveň však demonstruje potřebu dalšího zaměření na strukturování textu, dodržování tématu a správné používání interpunkce.

3.2.3 Obrázky

Jako třetí individuální metodu jsem zvolila *obrázky*, se kterou jsem se seznámila skrze publikaci *Nuda při češtině? Ani nápad!* (Ječná, 1997). Autorka zde představuje několik možností, jak se dá pracovat se sadou obrázků. Tuto metodu, specificky instrukci „*Ze tří náhodně vytažených obrázků vytvořit příběh*“ (Ječná, 1997, s. 21), jsem si vybrala pro její potenciál stimulovat kreativitu studentů prostřednictvím vizuálních podnětů. K přípravě aktivity bylo nezbytné vybrat či nakreslit sadu obrázků, se kterými studenti následně pracovali dle zmíněné instrukce.

Podobně jako u *generátoru* i tato metoda přináší výzvu v propojení různých prvků do souvislého příběhu. Tento proces je však specifický tím, že se pracuje s obrázky. Metoda tedy kromě stimulace představivosti podporuje interpretaci vizuálních podnětů.

Průběh hodiny

Do každé lavice jsem dvojici studentů poskytla 24 kartiček s různými obrázky, pokrývajícími široké spektrum tematických okruhů, od přírody, přes volnočasové aktivity, dopravu až po emoce a další oblasti. Obrázky mohly zobrazovat postavy, místa či činnosti. Pro zajištění náhodnosti výběru byly kartičky studentům rozdány ilustracemi dolů. Jelikož měli studenti sadu do dvojic, nemohlo dojít k tomu, že by dvojice, která seděla vedle sebe, měla stejný obrázek. Tím se zároveň předcházelo tomu, aby se studenti vzájemně radili. Každý participant si vylosoval tři obrázky, přičemž jejich interpretace záležela čistě na studentech. Například ilustrace gramofonové desky mohla být interpretována jako obecný symbol hudby, což poskytovalo prostor pro širší asociaci.

Reflexe

Odlíšnost této metody oproti výše zmíněným spočívala ve formě obrázkového zadání. V dotazníku jsem se studentů ptala, zda jim tato forma vyhovovala. Zhruba 90 % respondentů vyjádřilo pozitivní postoj k formě zadání a nemělo problém obrázky do příběhu zakomponovat. Podle odpovědí byl počet tří obrázků dostačující k tomu, aby na jejich základě příběh vymysleli. Tato pozitivní reakce se reflektovala ve vysoké míře spokojenosti studentů s jejich finálními texty.

Zpětná vazba paní učitelky

K této metodě nemám příliš postřehů, líbí se mi. Možná bych se jen pokusila zajistit, aby obrázky byly pro studenty atraktivní, tedy aby na nich byly zobrazeny věci, které jim jsou *blízké*.

Analýza textů a jejich ukázky

Ukázka A

Zadání: obrázky – kniha, hodiny, deštník

(...) „*Kolik je hodin?*“ *jsem řekl ještě celý rozespalý a s očima plnými ospalků se podíval na hodiny. Chvilku trvalo než jsem si vůbec uvědomil kolik hodin vlastně bylo. Po chvilce*

bezduchého ziráno mi vše docvaklo a bylo jasno, zaspal jsem. Okamžitě jsem vyletěl z postele a během pár sekund se připravil na cestu. Popadl jsem deštník, jelikož venku pršelo a foukalo, a vyrazil. Sotva jsem udělal pár kroků vítr mi vyrazil deštník z ruky a já ho už nikdy nespátřil. Takže celý promočený a naštvaný jsem dorazil před školou. Ale nikdo nikde a škola zamčená. Co to mělo znamenat? A náhle mi to došlo. Bylo ředitelské volno, a já jsem stál mokrý před školou jak idiot. (...)

Ukázka B

Zadání: obrázky – letadlo, komunikační bublina, bouřkový mrak

(...) Večer jsem si psala s kamarádkou a probíraly jsme všechno, co se stalo, když jsem byla na táboře. Dostaly jsme se také k našim plánům na zbytek prázdnin. Kamarádka psala, že v noci letí do Egypta, a že se nemůže dočkat. Prý se také ještě neví, jestli se lety nezruší kvůli předpovědím ohledně silných bouřek. Moc jsem jí přála, aby to vyšlo a také jsem se o ni bála.

Když jsem se po noci s hromy a blesky probudila, první co jsem viděla v televizi, byla zpráva o zříceném letadle ve Středozezemním moři. Krve by se ve mně nedořezalo. Hned jsem kamarádce psala, a když mi neodpovídala, tak jsem volala. Nic. (...)

U aktivity *obrázky* jsem se v první řadě zaměřila na to, zda se studentům podařilo splnit parametry zadání – napsat příběh o délce 250 slov a uplatnit v něm všechny 3 vylosované obrázky. Začlenění všech tří vylosovaných obrázků do textu bylo úspěšné u 21 studentů z 26. Ve třech případech bohužel nebylo možné toto kritérium ověřit kvůli chybějící informaci o vylosovaných obrázcích a ve dvou případech byl zakomponován pouze jeden obrázek. Strategie využití obrázků se lišily:

1. Třetina studentů využila obrázky jako hlavní elementy příběhu. Příkladem je ukázka A, kde si autor před psáním vylosoval obrázky zobrazující knihu, hodiny a deštník a napsal příběh o tom, jak hlavní hrdina zaspal a v bouřce se potácel do školy v době ředitelského volna. Autorovi se podařilo výrazně zapojit všechny tři prvky, přičemž knihu si asocioval se školou. Autorce ukázky B se podařilo splnit zadání stejným způsobem. Mezi texty se dokonce objevil i text studenta, kterému se podařilo spojit tři obrázky do jednoho tématu, kdy si ilustrace spaní, stromu a gramofonové desky interpretoval jako relaxaci.
2. Druhá třetina studentů založila příběh primárně na dvou obrázcích, přičemž třetí byl zmíněn pouze okrajově.

3. Poslední skupina zahrnovala texty, kde byl využit jen jeden obrázek, nebo nebylo možné analýzu provést kvůli chybějící informaci o vylosovaných obrázcích.

Texty vytvořené touto metodou se z hlediska slohového útvaru většinou nejvíce blížily vypravování. Jeden text vykazoval převažující znaky úvahy a ve třech textech převládaly prvky charakteristiky. Osm studentů napsalo text bez odstavcového členění. Analýza textů dále odhalila vysokou míru dodržení tématu, které si studenti zvolili na základě vylosovaných vizuálních podnětů. Pouze u pěti studentů bylo zaznamenáno částečné odklonění. V oblasti pravopisu se nejčastěji vyskytovaly chyby v interpunkci. Bylo zaznamenáno jedno nesprávné zapsání přímé řeči a tři případy chybné shody podmětu s přísudkem. Koheze textu byla narušena v pěti případech, kde se vyskytovaly příliš dlouhé věty a nefunkční spojení. Problém s koherencí byl v pěti textech, kde se objevovaly nesouvisející situace nebo logicky nekonzistentní prvky.

Shrnutí

Metoda ukázala, že studenti jsou schopni kreativně pracovat s vizuálními podněty, ale potřebují další podporu v oblasti formálních aspektů psaní a udržení logické struktury delších textů.

3.2.4 Montáž

Poslední individuálně zaměřenou metodou byla stylistická korektura textu. K této metodě mě přivedl text, se kterým jsem se setkala na vysoké škole v rámci semináře *Skandální a vulgární literatura ve škole* vedeného Mgr. Františkem Brožem. Jedná se o ukázkou z díla *Mýcení* (Thomas Bernhard, 1984), v níž autor ve velké míře opakuje slova. Jelikož je opakování slov častým problémem studentů, zařadila jsem tuto aktivitu do svého seznamu, jelikož mě zajímalo, jak si s tímto textem poradí.

Skrze metodu se studenti učí kriticky hodnotit texty z hlediska jejich funkčnosti a efektivity. Systematická revize textu je zaměřena na komplexní rozvoj stylistických dovedností. Primárně cílí na schopnost vytvářet logicky strukturované a koherentní texty a zároveň rozvíjí dovednost vyjadřovat myšlenky stručně a efektivně. Významnou součástí této metody je práce se slovní zásobou, což napomáhá jejímu rozšiřování a zároveň rozvíjí schopnost adekvátní volby jazykových prostředků ke specifické komunikační situaci.

Použitý text

At' už v Maria Zaalu nebo v Gentzgasse, u manželů Auersbergerových se konaly vždy jen víceméně odporné večeře; vždycky chtěli konat co nejvelkolepější večeře a byli vždycky přesvědčeni, že jsou to co nejvelkolepější večeře, nebo lépe řečeno, noční pohoštění, přesto to vždycky byla jen odporná, směšná, naprosto komická, ba skutečně nechutná noční pohoštění, uvažoval jsem v ušáku. Měla být nejvybranější, a byla nejnechutnější, měla být, jak se říká, nejvelkolepější, a byla nejnepodařenější, rozpomínal jsem se v ušáku. Mělo se podávat to nejlepší, a nakonec to vždycky bylo nedostatečné, pomyslel jsem si, Auersbergerovi vždycky měli, pokud jde o jejich večeře, vůli k něčemu po všech stránkách velkolepému, a přece z toho vždycky vzešlo pouze něco méněcenného, ba trapného. Pokud jde o jejich večeře, nevyhovovalo v podstatě nic, příliš dobrá nebyla ani jídla, i když ta byla často docela dobrá, ani nápoje, které nikdy nebyly zvlášť dobré, ba ani docela dobré, protože byly vždycky špatné, kvalitou špatné, buď příliš teplé, nebo příliš studené, příliš sladké, nebo příliš kyselé, rozpomínal jsem se v ušáku, a manželé Auersbergerovi se jako hostitelé vždycky hned na začátku večeře, či nočního pohoštění, jak se říká, rozklížili a hned po prvním soustu, po prvním doušku propadli vlastním nechutným provokacím a zatahovali do svého chaotického vztahu hosty, at' už hosté chtěli nebo nechtěli, a nikdy na hosty nebrali ohled, a když už jim nestačilo vlastní vzájemné pošpiňování, házeli nakonec svou manželskou špínou bez zábran i po hostech, nakonec pak před hosty při skutečně vždycky nedostatečném jídle vyrukovali se svými perverzními intimitami, až nakonec více či méně zaražené hosty vyhnali ordinérními manželskými hádkami, pustými nadávkami, záplavou obvinění.

(Thomas Bernhard: Mýcení; 1999)

Průběh hodiny

Účastníkům výzkumu bylo zdůrazněno, že jejich úkolem je zachovat hlavní myšlenku textu a zároveň odstranit nepodstatné nebo opakující se části. Jakým způsobem text upraví, bylo ponecháno na nich. Po přečtení textu byla atmosféra ve třídě poněkud napjatá a soustředěná. Z některých pohledů studentů byla patrná značná nelibost vůči textu. Vzhledem k dlouhým souvětím a opakování slov se mohl jevit jako náročný. Pro některé studenty tedy mohlo být obtížné upravit text tak, aby neztratil svůj původní význam, ale zároveň byl čtivější. Co se týká časové dotace této aktivity, někteří studenti měli práci hotovou do 15 minut, zatímco jiní potřebovali i dvojnásobek času. Metoda je časově tedy velmi individuální, v závislosti na zvolené strategii práce s textem.

Reflexe

Reflexe ukázala, že více než tři čtvrtiny studentů považovaly aktivitu za obtížnou a nebyli příliš spokojeni s výsledkem své úpravy textu jiného autora. Jedním z možných důvodů, proč metoda nesklidila úspěch, mohl být odpor vůči textu, který někteří studenti vyjádřili i v poznámkách reflektivního dotazníku. Na druhou stranu se objevily i pozitivní komentáře, oceňující, že metoda pomáhá k lepšímu porozumění textu a zamyšlení se nad ním. Studenti také kladně hodnotili volnost v přístupu k úpravě textu. Forma výsledného textu nebyla zadána, a studenti proto měli možnost uchopit text jakýmkoliv způsobem. Ačkoliv se jedná o poněkud náročnější a pro studenty možná nedostatečně atraktivní text, z mého pohledu poskytuje studentům příležitost ukázat své jazykové a stylistické dovednosti.

Zpětná vazba paní učitelky

„Montáž“ se mi jeví jako dobrý způsob, jak studenty učit vyhledávání relevantních informací, umění vyjadřovat se stručně a výstižně. Přijde mi to jako dobrá aktivita při probírání výtahu, referátu atd.

Ukázka textů a jejich analýza

Ukázka A

Večeře u manželů Auersbergerových nebo, jak je skromně nazývali, večerní pohoštění nikdy nedopadly příliš dobře. Je pravda, že vynaložili velké úsilí, aby vše působilo velkolepě, honosně a hlavně dokonale. To, že hosti končili přišpendleni ke svým židlím ze strachu se jen pohnout během jejich dosti ostrých a hlavně nekončících manželských hádek, manželům ani v nejmenším nekazilo dojem dokonalého večírku. Nevšímali si, když chlazené nápoje dorazily ke stolu v teplotě varu, ani když se zdálo, že horká káva je jen kostka nahnědlého ledu. Jenže jak by si toho mohli všimnout během záplavy urážek, které vrhali na sebe a později i na hosty. A když si všichni odebrali s nucenými úsměvy na tvářích k odchodu, spokojeně ulehli do postele s představou nádherného večera, který právě končí. Možná nakonec to byli právě oni, kdo byl na konci večera nejšťastnější, přestože si celý večer jen stěžovali.

Ukázka B

U manželů Auersbergerových se konaly jen špatné večeře. Vždy se pokoušeli o velkolepost, které si i mysleli, že dosáhli, ale nakonec každé pohoštění skončilo katastrofou. Nemluvě o jídlech, které nebyli ani dobré ani špatné, nebo o nápojích, u kterých vždy něco nesedlo, největší

směšnost, trapnost a komičnost, byli ale sami Auersbergerovi. Nejen, že se tento pár nestaral o hosty a byl až perverzně intimní, ale hned po prvním soustu, po prvním doušku z jejich odporných nápojů, na sebe začali nemilosrdně útočit, toto většinou vedlo ke konci celého večera, jelikož hosté, kteří si uvědomili, že další sekunda v pohoštění Auersbergerů nemá cenu, prostě odešli.

Ukázka C

večeře: hmusné a nedostačující, i když měli být velkolepé

Analýza přístupu studentů k zadanému úkolu stylistické korektury textu odhalila dvě hlavní strategie. Studenti měli možnost volit mezi metodou úpravy textu, což zahrnovalo vyškrtávání slov, zkracování a přeorganizování textu, nebo jeho kompletní přepsání. Přibližně jedna třetina studentů zvolila přístup vyškrtávání nadbytečných slov, slovních spojení či celých částí vět. Nicméně účinnost této metody byla v mnoha případech limitována. Texty upravené tímto způsobem často stále obsahovaly značné množství opakování. Navíc byla v některých případech narušena koheze a koherence textu, což vedlo ke snížení jeho celkové funkčnosti. Naproti tomu se dvě třetiny studentů rozhodly pro komplexnější přístup spočívající v kompletním přepsání textu s využitím vlastních formulací. Tato strategie vedla k vytvoření kvalitnějších a funkčnějších textů, které úspěšně splnily zadání metody. Výsledné texty byly často výrazně kratší než originál, v některých případech až o více než polovinu. Tento přístup umožnil studentům demonstrovat bohatost své slovní zásoby. V několika případech se však objevily problémy s interpunkcí, zejména s používáním čárek.

Shrnutí

Z analýzy stylistické korektury textu plyne, že komplexní přepis textu byl efektivnější než pouhé vyškrtávání. Tento přístup umožnil studentům lépe eliminovat nadbytečná slova a aktivně využít své jazykové dovednosti. Zároveň však metoda poukázala na problémy s interpunkcí a udržením koheze textu.

3.2.5 Hrozen

Metoda *hrozen* (Fišer, 2001) spočívá v párové tvorbě myšlenkové mapy na dané téma, která má následně sloužit jako podklad pro psaní úvahového textu. Úkolem dvojice je střídavě zaznamenávat heslovité asociace vztahující se k danému tématu do větví kolem klíčového sousloví. Pár na sebe může navazovat, vzájemně se inspirovat a libovolně se vracet k již

zaznamenaným pojmům. Finální fáze spočívá v následné společné produkci úvahového textu na základě vytvořeného „hroznu“. Jedná se o metodu, která je časově náročnější, a může tak zabrat i dvě vyučovací jednotky.

Metoda rozvíjí asociativní myšlení, schopnost práce s klíčovými slovy a jejich propojováním. Zároveň se soustředí na organizaci myšlenek a tvorbu souvislého úvahového textu. Proces stimuluje jak kreativní, tak analytické myšlení studentů.

Průběh hodiny

O metodu jsem se podělila s paní učitelkou ještě před tím, než jsem se rozhodla ji zařadit do své diplomové práce. S ohledem na skutečnost, že paní učitelka metodu již vyzkoušela před samotným testováním, nebyla v rámci výzkumu replikována. Jelikož ale měli studenti metodu stále v paměti, byla zahrnuta do evaluačního procesu prostřednictvím jejich zpětné vazby.

Reflexe

Osobně považuji metodu *hroznu* za velmi užitečnou, zvláště ve fázi před psaním samotného textu. Její výhodou je to, že si studenti jejím prostřednictvím mohou urovnat své myšlenky, a jelikož mají mapu neustále před sebou, nehrozí, že by na nějakou důležitou myšlenku zapomněli. Ve stejném smyslu ocenili tuto metodu i studenti, kteří ji dokonce později využili i individuálně při psaní jiné slohové práce. Potenciální nevýhodou této metody může být práce ve dvojici. Úvaha je velmi subjektivní, a i z toho důvodu se v denících objevovaly poznámky, že by pisatelé upřednostnili individuální aplikaci této metody.

Zpětná vazba paní učitelky

Hrozen jsem ve své třídě vyzkoušela již sama právě na základě doporučení jako úvodní aktivitu při probírání úvahy. Studenty podle mě opravdu bavila a přišlo mi to jako skvělý způsob „otevření“ tématu.

3.2.6 Fotografie

Další metoda, která je taktéž určena pro dvojice, je založena na tvorbě příběhu, přičemž podnětem k jeho napsání je fotografie. Inspiraci pro tuto aktivitu mi poskytla práce Filipa Horáka (2016), kterou jsem však přizpůsobila svým vlastním potřebám a záměru. Metoda mě zaujala především tím, že pracuje s vizuálním podnětem, což není v běžných slohových

cvičeních obvyklé. Navíc je přizpůsobena práci ve dvojici, a splňuje tedy rovnou dvě z mých kritérií pro výběr do seznamu metod.

V první řadě metoda posiluje schopnost klást otázky a formulovat odpovědi. Dále podobně jako metoda *obrázky* rozvíjí schopnost interpretovat vizuální podněty a vytvářet na jejich základě příběhy. Významně také zlepšuje deskriptivní kompetence studentů, umožňující jim detailně popisovat to, co vidí.

Ve své adaptaci jsem upustila od původního záměru aktivity Horáka, kterým bylo zamýšlení se nad každodenními situacemi a vnímání svého okolí. Zvolila jsem čtyři fotografie, které může spojovat motiv osamělosti či opuštěnosti, ať už v kontextu věcí, lidí nebo míst. Každou fotografii si však studenti mohou zároveň spojit i se zcela odlišnými významy a kontexty.

Metoda se skládá ze tří fází, přičemž se v jednotlivých fázích členové dvojice střídají. První fáze spočívá ve výběru fotografie a vymýšlení otázek k ní. Otázky mohou zahrnovat jakýkoli aspekt spojený s fotografií. Mohou se týkat například popisu scény, identifikace postav či objektů na fotografii či hypotetických událostí předcházejících či následujících vyobrazenou situaci. Tímto způsobem jsou studenti vedeni k tomu, aby se na fotografii podívali z různých úhlů a zvažovali různé interpretační možnosti, což podporuje jejich kreativní myšlení.

Ve druhé fázi studenti formulují k otázkám odpovědi a následně tvoří příběh. V poslední fázi studenti vzájemně své práce hodnotí a poskytují si zpětnou vazbu.

Průběh hodiny

Oba členové dvojice si nejprve vybrali jednu z fotografií, která je nejvíce zaujala (nebylo podstatné, zda mají oba stejnou fotografii, či odlišnou). Následně měli za úkol samostatně vymyslet otázky, které je při pohledu na vybraný snímek napadly. Každý student měl vymyslet alespoň pět otázek. Po jejich vytvoření, tedy ve druhé fázi, si otázky studenti ve dvojicích vyměnili a pokusili se opět samostatně vymyslet odpovědi. Na základě fotografií i samotných odpovědí následně individuálně vytvářeli příběhy. V poslední fázi si dvojice své práce opět vyměnili a zhodnotila je. Z důvodu časově náročnějšího procesu byla tato aktivita realizována v rámci dvou vyučovacích hodin.

Během obou výměn textů mezi spolužáky byla patrná vysoká míra jejich zapojení a zájmu. Studenti projevovali zvědavost ohledně myšlenek a nápadů svých spolužáků. Nejprve při čtení

otázek, následně odpovědí a celého příběhu. Metoda podporovala aktivní účast a spolupráci, výměny přinášely nové podněty a pohledy na danou fotografii.

Reflexe hodiny

Ukázalo se, že studenti rádi pracují ve dvojici a ani při této aktivitě tomu nebylo jinak. Stejně jako u aktivity *obrázky* se i v tomto případě většině studentů pracovalo dobře s vizuálním podnětem, který podle jejich názoru více rozvíjí fantazii. Otázkou však bylo, zda pisatelům v nějakém ohledu otázky k fotografiím pomáhají, nebo naopak komplikují proces tvorby. Většina studentů se přiklonila k názoru, že jim otázky při psaní textu pomohly, jelikož se jimi mohli inspirovat. Na druhou stranu je zde i riziko, že by snaha o jejich zakomponování do textu mohla práci ztěžovat. V tomto ohledu je práce studenta do určité míry závislá na druhém členovi dvojice, který otázky vymyslel. Pokud bychom otázky vynechali, metoda s fotografiemi by se velmi podobala metodě *obrázky*, při které studenti pracovali samostatně a bez otázek.

Z mého pohledu aktivita významně podporuje rozvoj kreativního myšlení, posiluje schopnost formulovat otázky a odpovědi a zároveň hledat souvislosti. Jedná se o efektivní nástroj, díky kterému studenti rozvíjí schopnost interpretace vizuálních podnětů. Nicméně s ohledem na průběh aktivity bych v budoucnu zvažila jejich navýšení a zvolila tematicky odlišné fotografie, aby měli studenti širší výběr a možnost pracovat s různorodějším materiálem.

Zpětná vazba paní učitelky

Tato aktivita mi přišla pěkná, konkrétně u ní si ale vybavuji, že byla poměrně náročná na vysvětlování instrukcí / realizaci. Instrukce bych tedy říkala po krocích, tedy vždy po vyhotovení určité části.

Analýza textů a jejich ukázka

Ukázka A

Půl 6 ráno blikaly hodiny na budíku. Dnes jsem spal dvě hodiny. Pálí mě oči. Motá se mi hlava. Třesou se mi ruce. Už čtvrtý den nespím, mám totiž před sebou nejtěžší zkoušku semestru. Učivo nechápu, dělá mi to starosti. Nejde mi z toho spát.

Zapl jsem kávovar a uvařil jsem si kafe. Pokládám si ho na stůl, když v tom mi ujede mezi prsty ucho od hrníčku. Bum! Roztříštil se na čtyři kousky. Úzkost nabírá obrátky. Necítím se dobře. Není mi dobře. Sakra! (...)

Ukázka B

Opuštěný hotel Paradise stojí na okraji města už pěkných pár let. Dědeček si ještě pamatuje, když hotelová fasáda zářila výrazně oranžovou barvou a děti turistů pobíhaly po rozlehlém fotbalovém hřišti vedle. Dnes se normální člověk tomuto místu vyhne obloukem. „Proč?“, ptáte se. To vám právě teď a já můj dědeček povyprávíme. (...)

Ukázka C

Nikdo nic netušil, nikdo nic nepředpovídal. Přežilo nás málo na to, abychom se mohli hádat, jestli se dalo udělat něco jinak. Možná to bylo dílo Boha a tomu se nemá cenu vzpírat. Možná jsme jako lidstvo měli dopadnout. (...) Celý svět zachvátil chaos. Veškerá pomoc zkolabovala, ztráty na životech a majetku byly obrovské.

Analýza textů vytvořených metodou fotografie ukázala značnou variabilitu v přístupu studentů k zadání. Z hlediska slohového útvaru dominovaly texty s prvky vypravování, s minimálním zastoupením jiných útvarů jako popis, který se v textech objevil dvakrát, a úvaha se zprávou, jejichž zastoupení bylo jediné. Odstavcové členění textu bylo v minimálně třech případech opomenuto.

Dvě třetiny studentů popisovaly přímo fotografii, přičemž jedna třetina se jí věnovala po celou dobu psaní, zatímco druhá pouze v části textu. Zbytek studentů využil fotografii pouze jako inspiraci a příběhy rozvíjel s volnější vazbou na vizuální podnět. Integrace zadaných otázek do textu taktéž vykazovala značnou variabilitu, od úplné absence po zapojení až pěti otázek, s nejčastějším výskytem čtyř otázek. V ojedinělých případech otázky nekorespondovaly s textem, nebo byly dokonce v rozporu s popisovanou situací. Tematická konzistence byla vysoká, s pouze dvěma případy odklonu od zvoleného tématu. Pravopisné nedostatky se opět vyskytovaly převážně v oblasti interpunkce, zejména při používání čárek u vložených vět, a to téměř v polovině textů. Méně četné byly chyby v užití měkkého a tvrdého i/y, ve shodě podmětu s přísudkem a v koncůvkách slova. Ojedinělé byly morfologické chyby. Lexikální aspekt textů byl převážně pozitivní, s bohatou slovní zásobou. Nespisovné výrazy se v textech objevovaly velmi zřídka, v případě přímé řeči jsem nepovažovala za nedostatek. Ve dvou textech jsem zaznamenala opakování slov. Koheze textů byla obecně na dobré úrovni, s výjimečnými případy nesprávných spojení nebo chybného slovosledu. Koherence byla narušena ve čtyřech textech, které vykazovaly znaky nelogičnosti, nesmyslnosti nebo absence pointy.

Shrnutí

Metoda stimulovala tvorbu velkého množství kvalitních příběhů, ukázala potenciál studentů v kreativním zpracování vizuálního podnětu, zároveň však odhalila potřebu dalšího rozvoje v oblasti pravopisu a strukturace textu.

3.2.7 První a poslední

Aktivitu se zadáním „*Se znalostí první a poslední věty dokonči příběh.*“ jsem objevila opět v zásobníku nápadů Ječné (1997, str. 18) a dle instrukce jsem si ji nazvala První a poslední. Metoda primárně stimuluje schopnost vytvářet koherentní text, přičemž klade důraz na práci s návazností vět a udržení jednotného stylu napříč celým příběhem. Zároveň významně podporuje rozvoj logického myšlení, jelikož studenti musí vytvořit smysluplnou narativní linii mezi danými krajními body příběhu.

Průběh hodiny

Stejně jako u *generátoru* jsem i u této metody chtěla, aby si studenti zadání vytvořili částečně sami. V přípravné fázi aktivity jsem tedy každého studenta poprosila, aby vymyslel dvě věty, libovolné z hlediska tématu, syntaxe i postoje mluvčího. Stejně jako u generátoru jsem následně z několika vybraných vět vytvořila tabulku.

	A	B
1.	Proč vajíčka smrdí?	Čau borci!
2.	Těším se na oběd.	Jak se jmenuješ?
3.	Dneska jsem měl k snídani skořicového šneka.	Když jsem přijel do Paříže.
4.	Jsem pánem vesmíru.	Dáš si žvýkačku?
5.	Pod světlem je největší tma.	Podej mi nůž.
6.	Život je pohoda.	Proč je evoluce motýla tak dokonalá?
7.	Pravda a láska musí zvítězit nad lží a nenávisť.	Mám hrozný hlad.
8.	Zítřejší pojedou domů vlakem.	Byla dřív slepice, nebo vejce?
9.	Chci, aby už bylo teplo.	Bylo to tajemné.
10.	Už chci jít domů.	Kdo se ptal?
11.	Miluju opice.	Mám chuť na okurku s kečupem.
12.	Kafe, nebo sebevražda?	Práce osvobozuje.
13.	Bolí mě hlava.	Kolik má kráva žaludků?
14.	Druháci odjíždí s panem profesorem na lyžák.	Máte hezký vlasy.

15.	Nemusí se vše týkat jenom tebe, ale mě jo.	Co si mám přát k narozeninám?
16.	Darovanému koni na zuby nehleď.	Nemám rád chemii.
17.	Mám ráda, když svítí slunce a je vzduch po dešti.	Elektronegativita je schopnost atomu sdílet a přitahovat valenční elektrony.
18.	Neznám lepší fotbalový klub!	Co mám dělat?

Před jejím odhalením se studenti rozdělili do dvojic a následně se domluvili, kdo z členů bude vybírat první (A) a kdo poslední větu (B) textu. Oba studenti si následně zvolili číslo od 1 do 18, čímž jim vzniklo zadání. Se znalostí těchto dvou vět poté společně vymýšleli střední část krátkého textu, která měla smysluplně propojit obě věty. Nebyl specifikován konkrétní slohový útvar. Časová dotace na aktivitu byla zhruba polovina vyučovací hodiny, což poskytlo dostatek času pro vymyšlení a sepsání textu, ale zároveň byla dostatečně omezená, aby studenti pracovali efektivně a soustředěně.

Reflexe

Hodnocení metody studenty bylo smíšené. Kvalitativní zpětná vazba naznačovala, že aktivita byla zábavná. Kvantitativní data však ukázala, že tato forma zadání nebyla studenty v porovnání s jinými metodami preferována. Práce ve dvojicích byla obecně hodnocena pozitivně, ačkoli se vyskytly ojedinělé případy nedostatečné spolupráce, což je obecným rizikem práce ve dvojicích či skupinách. Hlavní výzvou pro studenty bylo vytvoření koherentního příběhu mezi náhodně vybranými větami, což se odrazilo v různorodé spokojenosti s výslednými texty.

Zpětná vazba paní učitelky

První a poslední je metoda, která se mi velice líbila. Stejně jako u generátoru mi přijde přínosné studenty zapojit do samotné přípravy. I zde bych si tedy jen dala pozor na vymyšlené věty.

Analýza textů a jejich ukázka

Ukázka A

Zadání: Mám ráda, když svítí slunce a je vzduch po dešti. Mám hrozný hlad!

Mám ráda, když svítí slunce a je vzduch po dešti. To se většinou děje v létě, kdy zahrada voní ovocem a já si můžu chodit trhat čerstvé plody vždy, když mám chuť. Červené třešně místo

náušnic a lahodná vůně jahod, která je cítit už pár metrů od záhonu. (...) Když vyjdu ven a ucítím vůni deště, která mi během okamžiku projde celým tělem, tak mám hned větší chuť do života. A to mi připomíná, že mám chuť na babiččin třešňový koláč. Už od rána jsem nic nejedla. Mám hrozný hlad!

Ukázka B

Zadání: *Bolí mě hlava. Kolik má kráva žaludků?*

Bolí mě hlava. Už to trvá týden. Nejsem sice doktor, ale diagnóza jasně praví, že důvodem je příprava na test z biologie. Od rána do večera, zavřená ve svém pokoji, sedím na židli a snažím se pochopit problematiku biologie. (...) Zním nervovou soustavu a vím, že zebra má čtyři nohy, teď probíráme krávy a jejich životní styl mě ohromil. Jak může existovat tak dokonalé stvoření? Je ale jedna otázka, která mi nedá spát. Kolik má kráva žaludků?

Ukázka C

Zadání: *Proč je evoluce motýla tak dokonalá? Miluju opice.*

Proč je evoluce motýla tak dokonalá? Motýli mě vždycky fascinovali, jsou tak barevní a barevní. Ale jejich evoluce je ještě zajímavější, ale koho to reálně zajímá? Opice jsou prostě lepší! Dokonce po sobě hází výkaly. To například motýl nedokáže. Kdykoliv vidím opici jsem hned šťastnější. Miluju opice.

Analýza textů vytvořených metodou *první a poslední* prezentuje různorodé výsledky v naplnění zadání. Polovinu příběhů bych hodnotila jako zdařilou, zatímco druhá polovina vykazovala známky nucenosti a občasné narušené koherence. V některých případech byly zadané věty začleněny do textu způsobem, který nekorespondoval s celkovým narativem. Zajímavým přístupem bylo použití zadané věty jako filmové citace v jednom z textů. Navzdory těmto výzvám se zdá, že aktivita byla pro studenty zábavná.

Z hlediska slohových útvarů opět dominovaly texty s prvky vypravování, následovaly popisy a úvahy. Rozsah textů se pohyboval převážně mezi 100–150 slovy, s jednou výjimkou výrazně kratšího textu. Všechny dvojice se držely svého zvoleného tématu. Některé texty vykazovaly zdařilou práci s asociací, příkladem je ukázka A. Pravopisná stránka textů byla většinou na dobré úrovni. Hlavní problémy se opět vyskytovaly v absenci interpunkce, zejména u vložených vět, souvětích začínajících vedlejší větou a u oslovení. Ojedinelé chyby zahrnovaly nesprávné i/y ve shodě podmětu s přísudkem a nesprávný zápis číselného výrazu (*10ti letou*).

Lexikální aspekt textů hodnotím pozitivně, s bohatou slovní zásobou napříč všemi texty. Koheze textů byla bez výrazných problémů. Koherence však byla problematická u přibližně poloviny textů. Některé příběhy postrádaly logickou strukturu, přičemž začátek a konec textu někdy nekorespondovaly se zbytkem příběhu. To může být připsáno snaze studentů začlenit obě zadané věty do textu za každou cenu.

Shrnutí

Metoda je komplexním nástrojem pro rozvoj narativních a kooperativních dovedností. Přestože přinesla některé zajímavé výsledky, poukázala také na potřebu dalšího rozvoje dovedností v oblasti koherentního propojování různých elementů v rámci jednoho textu.

3.2.8 Vtip

Poslední třetina metod byla zaměřena na skupinovou práci. První z nich, *vtip*, spočívala v práci s úvodními částmi vtipů. Cílem této aktivity není nechat studenty uhodnout správné závěry již existujících vtipů (pokoušela jsem se vybírat méně známé), ale naopak rozvíjet jejich kreativitu tak, aby přicházeli s co neoriginálnějšími a nejvtipnějšími nápady. Studenti si tímto způsobem zároveň osvojují schopnost formulovat efektivní zakončení, které v jejich textech často chybí. Metoda dále poskytuje prostor pro práci s dvojsmysly či frazémy. Studenti se učí pracovat s různými jazykovými rovinami a využívat jazyk k dosažení humorného efektu.

Průběh hodiny

Aktivita začala diskusí o tom, jaká je vlastně definice vtipu a co je jeho účelem. Poté se studenti rozdělili do skupin a každá z nich obdržela pracovní list obsahující začátky několika vtipů.

Zadání: Vymyslete konce následujících vtipů, tedy závěrečnou pointu.

Cílem není co nejpřesněji odhadnout smysl již existujících vtipů, ale naopak přijít s co neoriginálnějšími a nejvtipnějšími nápady. (Pokud někdo ze skupiny vtip zná, nebude konec prozrazovat.)

1. *Lenochoda okradou tři želvy a policie se ptá, jak k situaci došlo.*

Lenochod říká: „_____“.

2. *Pepíček dostane za trest 100krát napsat Nebudu tykat paní učitelce. Pepíček to ale napsal 200krát, tak se ho učitelka ptá, proč to napsal tolikrát.*

Pepíček odpoví: „_____“.

3. *Jedou dva muži na mopedu, jeden je slepý a druhý beznohý. V lese jim moped chcípne.
Beznohý říká: „_____“
Slepý říká: „_____“*
4. *Zákazník na trhu: "Prosím vás, je ta mrkev geneticky upravovaná?"
_____ : „_____“*
5. *Babička měla dva stejné kocourky. Aby je od sebe rozeznala,
tak _____.*
6. *Potkala žirafa myšku a říká: „Ty ani nevíš, jaké dobré je mít tak dlouhý krk. Díky němu
dosáhnu na ty nejvyšší a nejchutnější lístečky na stromě. A když je polykám, to tak krásně
dlouho trvá, než projdou celým mým krkem. A když se pak napiju pramenité vody, krásně
dlouho a dlouho sklouzává do žaludku a celou mne ochlazuje.“
„Hmmm,“ povídá myška, „_____?“*
7. *„Prosím vás, stihnu vlak ve 14:30, když půjdu přes vaše pole?“ ptá se turista.
„_____“*

Úkolem členů skupiny bylo vymyslet jejich konec, tedy závěrečnou pointu. Průběžným pozorováním studentů jsem odhalila, že mají s úkolem značné obtíže. Většině z nich se bohužel nedařilo pointy vtipů vymyslet. Hodina byla zakončena sdílením originálních i některých nově vytvořených vtipů a jejich porovnáním. Vzhledem k náročnosti úkolu zabral celý proces téměř celou vyučovací hodinu.

Reflexe

K mému překvapení bohužel nedopadlo hodnocení této metody tak dobře, jak jsem předpokládala. Studenti se při vymýšlení závěrečné pointy potýkali s poměrně velkým problémem. Jelikož je humor velmi subjektivní záležitostí a každý může mít odlišné představy o tom, co je vtipné, mohl tento fakt značně komplikovat tvorbu. Potíže s vytvářením point mohly být způsobeny i obavami z negativního hodnocení spolužáky, kdy mohli mít studenti strach, že jejich vtip nebude ostatním připadat vtipný, a dále předchozí znalostí vtipů, která

mohla autory ovlivnit a zároveň jim ztěžovat úkol přijít s něčím originálním. V poslední řadě mohla studentům jednoduše chybět schopnost vymyslet překvapivý zvrat, což je pro efektivní pointu klíčové.

Z důvodu vysoké míry „neúspěšnosti“ u gymnazistů jsem následně metodu vyzkoušela i u mladších žáků druhého stupně základní školy, konkrétně u 7. a 9. ročníku. U obou tříd byla odezva oproti třídě 1. ročníku gymnázia značně pozitivnější. Pokud by se výsledky lišily jen se 7. ročníkem, mohli bychom předpokládat, že důvodem odlišné zpětné vazby je věkový rozdíl. Mladší žáci by mohli být více otevřeni experimentování a méně zatíženi obavami. Nicméně pozitivní reakce i od 9. ročníku naznačují možnost, že metoda zkrátka této třídě nevyhovovala.

Zpětná vazba paní učitelky

U této metody se mi moc líbí, že si studenti rozeberou zásadní vlastnost vtipu a také to, že pro každého může být vtipného něco jiného. Podobně jako u ozvučení se mi zde jeví jako nejsložitější výběr vtipů – aby nebyly příliš známé, těžké nebo naopak snadné.

Analýza textů a jejich ukázky

Babička měla dva stejné kocourky. Aby je od sebe rozeznala, tak

Ukázka A – ...je pojmenovala Mourek a Courek.

Ukázka B – ...dala jim odlišný obojky.

Analýzou metody *vtip* jsem se zaměřila na schopnost studentů vytvořit originální a vtipné pointy k nedokončeným vtipům. Aktivita byla realizována v sedmi skupinách, přičemž výsledky analýzy odhalily značné obtíže studentů s plněním zadání. Žádné skupině se nepodařilo vytvořit závěry ke všem předloženým vtipům. Dvě skupiny dokončily pouze tři vtipy, další dvě čtyři vtipy a tři skupiny šest vtipů. Z těchto tří nejúspěšnějších skupin však pouze jedna vytvořila ve všech případech smysluplné závěry. Mezi ostatními texty byly ve čtyřech případech závěry buď nelogické, nebo postrádaly humorný prvek. Čtyřikrát se mezi texty objevilo přesné znění původního vtipu, což neodpovídalo cíli aktivity vytvořit originální zakončení. S některými vtipy měli studenti zřejmě větší problémy než s jinými. Například vtip číslo 4 dokázaly dokončit všechny skupiny, zatímco vtipy číslo 3 a 6 dokončily pouze dvě skupiny.

Z hlediska jazykové stránky bylo pozitivním zjištěním, že studenti k dosažení humorného efektu nevyužívali vulgarismy. V textech se objevovala nespisovná slova, ale jen jako součást přímé řeči. Problematickým aspektem byl zápis přímé řeči, kdy tři skupiny nedodržely pravidlo začínat přímou řeč velkým písmenem.

Shrnutí

Analýza může poukazovat na potřebu rozvoje kreativních dovedností studentů v oblasti tvorby humorných textů. Zároveň však může poukazovat i na nutnost upravit metodu pro lepší realizaci ze strany studentů.

3.2.9 Ozvučení

Druhá skupinová metoda je založena na *ozvučení* videa. Spočívá v prezentaci videomateriálu bez zvukové stopy, přičemž úkolem participantů je na základě vizuálních podnětů vytvořit odpovídající scénář.

Metoda je zaměřena na rozvoj schopnosti vytvářet přirozené a kontextově vhodné dialogy. Významným aspektem je podpora interpretačních dovedností, kdy studenti propojují vizuální vjemy s verbálním vyjádřením. Metoda také významně podporuje spolupráci.

Průběh hodiny

Příprava metody zahrnovala výběr videomateriálu. Mým cílem bylo najít takové video, které by studenti nemuseli znát, abych předešla jejich potencionálnímu ovlivnění originálním ztvárněním, a zároveň takové, které by je mohlo upoutat. I z hlediska délky jsem se rozhodla pro starší reklamu společnosti Vodafone *Léto patří keckám – Mácháč*. Pár studentů reklamu znalo, nikdo z nich si však nepamatoval, o čem je, respektive co v ní „kecky“ říkají. Aby studenti měli možnost zhlédnout video opakovaně dle svých potřeb, bylo nahráno na Google Classroom, kde k němu měli přístup. Současně jsem video promítala na tabuli, taktéž opakovaně.

Reflexe

Metoda, při níž studenti přicházejí s originálním řešením, jak doplnit chybějící zvukový doprovod, představuje aktivitu stimulující kreativní proces. Jedná se však zároveň o velmi komplexní aktivitu, která vyžaduje důkladnou observaci a analýzu. Studenti při sledování videa můžou pozorovat postavy a interakci mezi nimi, prostředí a okolnosti, které ovlivňují dění ve scéně, či předměty, které se ve scéně nacházejí. Vzhledem k tomu, že video nemá zvuk, je pro studenty klíčové zaměřit se také na neverbální komunikaci. Gesta, mimika a pohyby postav

můžou tvůrcům scénáře poskytnout nápovědu k ději, vztahům mezi postavami, jejich emocím či úmyslům. Zároveň by studenti měli věnovat pozornost počtu promluv a jejich délce. Aby vytvořili příběh, který co nejvíce odpovídá vizuálnímu materiálu, měli by při tvorbě dialogu zohlednit všechny uvedené aspekty.

Z mé perspektivy se jedná o zábavnou, avšak poměrně náročnou aktivitu, která vyžaduje, aby tvůrci zpracovávali více různých aspektů současně. Přestože studenti hodnotili samotný proces práce a spolupráci ve skupinách pozitivně, celkově vnímali metodu jako poměrně obtížnou. Toto vnímání se projevilo i v tom, že studenti nebyli příliš spokojeni se svými výslednými texty.

Zpětná vazba paní učitelky

Ozvučení se mi jeví jako dobrá aktivita, studenti mají zpravidla zařazování videí rádi a toto je zároveň něco jiného. Nejtěžší je podle mě vybrat vhodné video – v mojí třídě se stalo, že dané video někteří jedinci znali.

Analýza textů a jejich ukázky

Ukázka A

Červená kecka: „Hej, ty tam, žlutá kecko, vstávej!“

Žlutá kecka: „Nebud' mě, suším se! Copak to nevidíš?“

Červená kecka: „Nechceš jít do vody?“

Žlutá kecka: „Po tom, co jsme se zrovna tak dlouho sušila?“

Červená kecka: „Vždyť je venku stejně horko, za chvíli jsi zase suchá. A navíc, když zůstaneš dlouho na sluníčku, vybledne ti barva.“

Žlutá kecka: „Mně se ale nechce!“

Červená kecka: „Dělej! Zavaž si tkaničky a pojd' do vody!“

Žlutá kecka: „Když si ale zavážu tkaničky, tak vypadám hrozně! To ať mi ta barva radši vybledne.“

Ukázka B

Č: *Slyšela si už, co můj starej zase provedl?*

Ž: *On už zase něco provedl? Nechápu, jak s ním pořád můžeš být.*

Č: *No představ si to, našel si novou šlapku.*

Ž: *Jak si na to přišla?*

Č: *Viděla jsem je spolu v botníku, ten ***** si od ní nechal zašněrovat tkaničky.*

(...)

Analýza textů vytvořených metodou *ozvučení* odhalila, že všechny skupiny úspěšně vytvořily dialog odpovídající počtu promluv ve videu. Nicméně pouze dvě z nich dokázaly do svého scénáře zahrnout všechny aspekty zobrazené ve vizuálním materiálu. Příkladem je ukázka A, ve které členové skupiny přizpůsobili konverzaci postavám, jejich chování i prostředí. Zatímco v ukázce B se studenti oprostili od prostředí pláže Máchova jezera. Do svého dialogu se jim však povedlo vtipně zakomponovat věci spojené s teniskami. Ani jeden scénář neměl vůbec nic společného s mobilním operátorem Vodafone, což však nezmiňují v originálním dialogu ani „kecky“.

Z hlediska pravopisu a stylistiky byl ve srovnání s většinou ostatních metod zaznamenán vyšší výskyt nespisovných slov a vulgarismů. Tato tendence byla podobná pouze metodě automatického psaní. Konkrétně se jednalo o použití nespisovných koncovek a výrazů (např. „jseš“ místo „jsi“, „tadle“ místo „tahle“). Opět se ale můžeme domnívat, že studenti tyto výrazy používali, jelikož se jednalo o mluvený dialog. Interpunkce představovala problém především v kontextu oslovení, kde studenti často chybovali v umístění čárek před nebo za oslovením, případně je vynechávali úplně. Zajímavým stylistickým prvkem bylo záměrné prodlužování slov pro emfázi (např. „jeeeee“, „óóóóó“, „tááááááá“). Celková úroveň slovní zásoby byla hodnocena jako dostatečná a odpovídající. Co se týče koherence textů, pouze v jednom případě byl vytvořený scénář hodnocen jako nelogický nebo nedávající smysl.

Shrnutí

Metoda stimulovala kreativitu studentů a jejich schopnost vytvořit dialogy odpovídající vizuálnímu podnětu. Zároveň však poukázala na určité problémy s pravopisem, zejména v oblasti interpunkce.

3.2.10 Věty na jedno písmeno

Metoda *věty na jedno písmeno* představuje modifikovanou verzi techniky *Slova na jeden konsonant* (Fišer, 2001, s. 76), kde je úkolem pisatelů vymyslet smysluplnou větu či celý text ze slov začínajících stejným konsonantem. Moje adaptace rozšiřuje původní koncept tím, že umožňuje využití jakéhokoliv písmena abecedy, nikoliv pouze konsonantů. Je důležité poznamenat, že každá jednotlivá věta v textu musí být složena ze slov začínajících stejným písmenem, ale mezi větami se můžou písmena měnit. Studenti nejsou omezeni specifickým tématem ani slohovým útvarem, což jim poskytuje značnou tvůrčí svobodu.

Tato metoda cílí na rozvoj slovní zásoby a jazykové kreativity. Podporuje flexibilitu v užívání jazyka a práci s méně frekventovanými slovy. Celkově rozšiřuje expresivní možnosti studentů v rámci daných jazykových omezení.

Průběh hodiny

Před zahájením aktivity se studenti opět rozdělili do skupin a následně začali s plněním úkolu. Během snahy studentů najít taková slova, která začínají na stejné písmeno a zároveň zapadají do kontextu věty, se ve třídě často ozýval smích, pravděpodobně kvůli neobvyklým kombinacím slov, které studenti vymýšleli.

Reflexe

Tato metoda podporuje spolupráci, hravost a kreativitu, zároveň však klade značné nároky na slovní zásobu a logické myšlení. Časově je nenáročná a s lehkými úpravami (např. zkrácení či samostatná práce) může být využita například i jako rozcvička na začátku hodiny. Ačkoli studenti opět ocenili práci ve skupině („*Dobrá metoda na spolupráci a propojení myšlenek.*“), ve výsledku se metoda ukázala jako složitá z důvodu omezené slovní zásoby a obtíží s tvorbou souvislých vět.

Zpětná vazba paní učitelky

Aktivita věty na jedno písmeno se mi velice líbí, pomáhá to rozvoji slovní zásoby a zároveň je to adekvátní aktivita pro skupinu, protože si členové mohou radit a vzájemně se obohacovat.

Ukázka textů a jejich analýza

Ukázka A

- *Ahoj Aničko*
- *Zdravím Zuzko*
- *Jak je?*
- *Dobry. Dneska děda dělal dveře do domu.*
- *Jejich jakost?*
- *Dobré dubové dřevo.*
- *Hm, hodně hezký*
- *Co Cecilka?*
- *Ségra sepisuje seminárku.*
- *Těžké téma?*
- *Nene, nic nenormálního.*
- *Jak je Jiřímu?*
- *Je jelito.*
- *Pročpak?*
- *Dupnul do díry.*

Ukázka B

Komunistický krotitel Karel krotil krátkého krásného kulatého krokodýla Kamila. Hodinu ho honil, hodinu ho hladil. Potom poprosil Petra: „Podej palici!“ Střelil střelou skoro savce. Zraněné zvíře zdechlo. Úkol ukončen.

Úspěšné splnění zadání bylo výrazně závislé na schopnosti studentů vytvářet koherentní texty a na jejich úrovni slovní zásoby. Koheze a koherence textů byly často kompromitovány snahou o dodržení pravidla stejného počátečního písmene. Více než polovina textů postrádala logickou návaznost mezi větami, v některých případech ani samotné věty nedávaly smysl. Co se týká slovní zásoby, studentům se sice v některých případech podařilo použít i méně běžná slova (např. „iracionálně“, „ionizovaný“, „turbulentní“), obecně se ale při této aktivitě potýkali s obtížemi, což se projevilo i v relativně krátkém rozsahu většiny textů.

Ve vztahu k útvaru si čtyři skupiny pro splnění úkolu zvolily formu rozhovoru (ukázka A), což bylo z mého pohledu nejšikovnější řešení. Tři skupiny vytvořily příběhy (ukázka B) a dvě skupiny odevzdaly text bez specifického útvaru, představující pouze sled vět. Čtyři skupiny

dokázaly naplnit hlavní cíl aktivity. Další čtyři skupiny splnily podmínku stejného počátečního písmene, ale texty postrádaly logickou návaznost. Jedna skupina nevykázala žádnou snahu o splnění úkolu.

Shrnutí

Aktivita stimulovala studenty k použití pro ně méně běžných slov, ale často na úkor celkové srozumitelnosti a logické struktury textu. Tato analýza naznačuje, že metoda může být užitečná pro rozšiřování slovní zásoby, ale vyžaduje další práci na rozvoji schopnosti udržet koherenci textu v rámci daných omezení.

3.2.11 Štafeta

Poslední skupinovou metodou, kterou jsem vybrala do svého seznamu, byla štafeta. Inspirovala jsem se metodou psaní v páru (Fišer, 2001), ve které se dvojice domluví na tématu svého textu a následně se střídá v psaní vět či celých textů. Ve své práci jsem se však rozhodla tuto metodu využít pro vícečlennou skupinu.

Metoda cílí na rozvoj schopnosti vytvářet logicky strukturovaný a smysluplný text. Zároveň podporuje dovednost navazovat na cizí myšlenky a rozvíjí spolupráci.

Průběh hodiny

Navzdory skupinové aktivitě byla metoda koncipována tak, aby každý člen skupiny přispíval individuálně bez vzájemných konzultací s cílem maximalizovat různorodost jednotlivých tvůrčích příspěvků. Jediným předem stanoveným a známým prvkem bylo téma „Největší chyba v životě“, které sloužilo jako společný výchozí bod práce. Každý student psal samostatně a zároveň navazoval na předchozí text vytvořený ostatními členy skupiny. Pořadí, ve kterém studenti psali, si předem stanovili sami a během celé aktivity zůstalo stejné. Každý člen skupiny napsal dvě až tři věty, v závislosti na rychlosti psaní celé své skupiny. Na aktivitu bylo stanoveno 20 minut.

Reflexe

Díky této metodě studenti čerpají inspiraci jeden od druhého a vzájemně se obohacují o nové nápady. Tato spolupráce jim umožňuje přivádět ostatní na myšlenky, které by je samotné možná ani nenapadly. Na aktivitě zároveň oceňuji to, že každý člen má stejný podíl na tvorbě příběhu. Minimalizuje se zde riziko, že by nastala situace, kdy by se některý student do aktivity vůbec nezapojoval, jelikož by spoléhal na práci ostatních. Aktivita měla být realizována v tichosti, aby

se zabránilo studentům vzájemně konzultovat práci. Tento požadavek však nebyl zcela splněn, což považuji za jediný negativní aspekt metody.

Aktivita se většině studentů líbila, přičemž více než polovina studentů neměla téměř žádný problém navazovat na předchozí text svých spolužáků. Menší část studentů považovala aktivitu za náročnou. Výsledné texty byly poté hodnoceny o něco lépe než samotný proces psaní. V poznámkách se objevilo několik komentářů informujících o tom, že by studenti ocenili více času, respektive možnost napsat více vět. Na základě tohoto požadavku a vlastního pozorování, kdy jsem zaregistrovala, že studenti dlouho čekají na předání štafety, jsem se rozhodla pro úpravu aktivity v případě dalšího použití.

Zpětná vazba paní učitelky

Štafeta mi přijde jako dobrá metoda. Jediné, čeho bych se u ní obávala, by bylo, že si studenti nevydrží neradit.

Analýza textů a jejich ukázka

Ukázka A

- *Mojí největší chybou v životě je a bude to, že jsem jako mladý nebojoval proti patriarchátu, kapitalismu a diskriminaci rasové a genderové.*
- *Nevím co to vymyslel za ***** první větu, ale nemám jinou možnost než v tom pokračovat.*
- (...)

Ukázka B

- *Když se mě někdo zeptá, jaká je moje největší chyba v životě, často přemýšlím, jak vlastně odpovědět.*
- *V životě snad každý udělal nějakou chybu a já jich mám hodně.*
- *Největší ale byla, když jsem šla na gympl.*
- *Mám pocit, že gympl je celý můj život.*
- *A to není dobře, protože jsem jako svázaná.*
- (...)

Z analýzy vyplynulo, že z hlediska návaznosti a logické struktury textu se studentům dařilo poměrně dobře. Většina skupin dokázala vytvořit koherentní narativ, kde jednotliví členové

úspěšně navazovali na předchozí části textu. Pouze ve dvou případech byly texty hodnoceny jako méně smysluplné nebo logicky nekonzistentní.

Co se týká formy textů, dominovaly příběhy, což může být zapříčiněno tím, že narativní forma umožňuje snazší navazování a rozvíjení děje. Jediná úvaha v souboru textů představuje zajímavou odchylku, potenciálně ukazující na schopnost některých studentů adaptovat se na komplexnější formy psaní i v rámci omezení daných touto metodou. Tři texty postrádaly odstavcové členění. Dodržení zadaného tématu se podařilo čtyřem skupinám. V jednom případě byl zaznamenán odklon a dva příběhy byly z hlediska tématu zpracovány nevhodně. Pravopisná stránka textů byla na dobré úrovni, což naznačuje, že studenti dokázali udržet jazykovou kvalitu i v podmínkách rychlého, spontánního psaní. V jednom z textů se vyskytovalo několik chyb v interpunkci, což ale může být přisuzované časovému tlaku. Ostatní jazykové nedostatky byly ojedinělé. V oblasti slovní zásoby se ve třech textech objevily nespisovné výrazy. Ve dvou již zmiňovaných případech byly použity výrazy nevhodné vzhledem k zadanému tématu.

Shrnutí

Celkově se metoda jeví jako vhodný nástroj pro rozvoj kolaborativního psaní a narativních dovedností. Zároveň však odhalila některé výzvy, kde by mohlo být užitečné poskytnout studentům dodatečné vedení, zejména v oblasti dodržení tématu a vhodnosti použitých výrazů.

Průběh druhé hodiny (9. ročník ZŠ)

Druhé použití metody *štafeta* proběhlo s několika změnami v 9. ročníku jedné pražské základní školy. Z menších skupinek jsem vytvořila pouze jednu velkou, a to celou třídu. Metoda se zároveň lišila tím, že jsem nezadávala téma, ale umožnila jsem žákům psát o čemkoliv chtěli. V analýze jsem se poté zaměřila na to, zda od zvoleného tématu odbočují, či se jim ho daří rozvíjet. Žáci zároveň předem věděli počet vět, který by měl příběh obsahovat, což odpovídalo počtu žáků ve třídě. Věty si tedy žáci číslovali, aby se mohli orientovat v tom, kdy je potřeba směřovat ke konci. Každý zúčastněný žák začal svůj příběh jednou libovolnou větou. Následně papír předal dál a zároveň obdržel papír s první větou od spolužáka. Svou větou pokračoval v příběhu a opět papír předal dál.

Reflexe druhé hodiny

Dle mého názoru je metoda v této formě lepší, jelikož jsou všichni účastníci zapojeni po celou dobu aktivity.

3.3 Shrnutí analýzy textů

Analýza textů poskytuje několik klíčových poznatků o písemném projevu studentů při použití metod tvůrčího psaní:

1. **Stimulace kreativity:** Většina metod úspěšně podporovala volný tok myšlenek a spontánní vyjadřování studentů.
2. **Vizuální podněty:** Studenti prokázali schopnost kreativně pracovat s vizuálními podněty.
3. **Dodržení zadání:** Ačkoli u některých metod měli studenti problém se splněním všech kritérií zadání, ve většině případu o to projevíli značnou snahu.
4. **Udržení tématu:** V některých případech, zejména u kolaborativních metod (např. *štafeta*), studenti odbočovali od původního tématu nebo měli potíže s jeho konzistentním rozvinutím. Ve chvíli, kdy však pracovali sami, nejevilo se udržení tématu jako problém.
5. **Žánrová flexibilita:** Studenti prokázali tendenci k narativním formám, ale u některých metod projevíli svou schopnost adaptace na odlišné formy psaní.
6. **Slovní zásoba:** Studenti mají poměrně bohatou slovní zásobu. V některých případech, zejména u metod umožňujících volnější tvorbu, studenti měli sklon k používání nespisovných výrazů a hovorového jazyka.
7. **Pravopis a gramatika:** Základní pravopisná pravidla jsou u studentů dobře zakotvena. Pravopisné chyby se vyskytovaly jen zřídka, přičemž nejčastěji šlo o ojedinělé případy nesprávné shody podmětu s přísudkem. Výskyt dalších pravopisných či gramatických chyb byl také minimální. Studenti však potřebují podporu v oblasti interpunkce. Napřích různými aktivitami se opakovaně vyskytovaly chyby v používání čárek, zejména u vložených vět, souvětí začínajících vedlejší větou a u oslovení.
8. **Koherence a koheze:** Většina metod poukazuje na potřebu dalšího rozvoje v oblasti vytváření souvislých a logicky strukturovaných textů. Studenti se často snažili splnit formální požadavky zadání na úkor celkové soudržnosti příběhu. U několika metod bylo zaznamenáno, že významná část studentů opomíjela členění textu do odstavců. Domnívám se však, že tento jev byl pravděpodobně způsoben tím, že studenti úkol nevnímali jako oficiální slohovou práci, kde by nejspíše na strukturu a členění textu dbali. Toto opomenutí mohlo být rovněž zapříčiněno vlastnostmi aktivity, například v kolaborativním psaní mohlo být pro studenty náročné členění textu zcela uhlídat.

Celkově analýzy naznačují, že metody tvůrčího psaní jsou efektivní pro stimulaci kreativity a rozvoj různých aspektů písemného projevu, ale zároveň odhalují oblasti, kde studenti potřebují další podporu a rozvoj.

3.4 Hodnocení práce s metodami tvůrčího psaní

Celkové hodnocení práce s metodami tvůrčího psaní bylo provedeno pomocí dotazníků, které jsem poskytla studentům po aplikaci všech zmíněných metod. Skrze otázky jsem se pokusila zjistit, jak respondenti vnímají různé metody tvůrčího psaní a zda mají nějaký vliv na jejich schopnost písemně se vyjádřit. Otázky se také zaměřovaly na hodnocení různých technik. Jsem si vědoma toho, že se může jednat o velmi subjektivní vzorek, jelikož byl výzkum prováděn pouze v jedné třídě.

V první řadě dostali studenti prostor vyjádřit se k tomu, jak se jim s metodami pracovalo. Naprostá většina respondentů zaujímala k metodám pozitivní postoj. Studenti uvítali možnost vyzkoušet si něco nového a ocenili originální obohacení hodin. (Z odpovědí studentů: „*Ukázaly mi nový pohled na psaní, nejen splnění zadání.*“) Téměř polovina studentů dokonce upřednostnila tvůrčí psaní před metodami tradiční výuky slohu. Znatelně menší procento se vyjádřilo pozitivně pouze k některým aktivitám. Někteří studenti měli s částí z nich problémy, jiné je například tolik nebavily.

Středem mého zájmu bylo i to, zda metody v nějakém ohledu pomáhají studentům s jejich schopnostmi písemně se vyjádřit. Tato otázka rozdělila respondenty na polovinu.

Mezi pozitivními odpověďmi studentů se objevily například následující výroky:

- „*Ted' u posledního úkolu se stejnými písmeny nás napadla slova, která bychom normálně nepoužili.*“
- „*Řekla bych, že ano. Například u toho zadání, kde jsem musela navázat na to, co psaly spolužačky, jsem si musela hodně uspořádat to, co chci napsat, aby to dávalo smysl, a to mi přišlo dobré.*“
- „*Lépe jsem se vyjádřil díky větší volnosti tématu.*“

Další část dotazníků se soustředila na formulaci zadání konkrétních metod. Zjišťovalo se například, jak studenti vnímali méně konkrétní zadání (např. jedno slovo u *automatického psaní*

či pouhou fotografií). Dvěma třetinám respondentů tato forma instrukcí vyhovovala. V odpovědích studentů se objevily například tyto důvody:

- *„Dovolily mi více pracovat se svoji vlastní hlavou a myšlenkami. Nemám rád, když mám ohraničeno, co přesně a jak mám dělat.“*
- *„Byla spíše jednodušší, nechávala větší prostor, jak téma uchopit.“*
- *„Vyhovují, protože mi to zadání neudává takové meze.“*
- *„Vyhovují, mám víc prostoru pro představivost.“*
- *„Mohla jsem se víc rozepsat a zapojit svoji kreativitu.“*

Pro zbytek studentů byla méně konkrétní zadání buď složitá, například z toho důvodu, že nevěděli, co psát, nebo jim přišla komplikovaná pouze u některých konkrétních aktivit.

Dotazník dále analyzoval, zda studenti preferují slovní, či obrázkové zadání. Téměř dvě třetiny upřednostnily spíše slovní formu zadání. Zastánci obrázkového zadání přišli s následujícími argumenty:

- *„Vyhovovalo mi spíše obrázkového zadání, a to z hlediska možnosti vytvořit si příběh i za hranici textu.“*
- *„Jednodušší bylo slovní zadání, ale více jsem se ponořila do příběhu u obrázkového zadání.“*
- *„U obrázkového zadání jsem se mohla víc vžít do situace.“*

U způsobu zadání mě v poslední řadě zajímalo, při jaké formě se studentům pracovalo nejlépe – samostatně, ve dvojici, či ve skupině. Samostatná forma práce byla u studentů na prvním místě. O pár hlasů méně měla práce ve skupině a s výrazným odstupem skončila na posledním místě práce ve dvojici.

- *„Samostatně, mohla jsem se sama lépe vyjádřit, dle vlastního uvážení.“*
- *„Samostatně, protože jsem nemusela sdílet své názory s ostatními a bylo to lehčí.“*
- *„Ve skupině to je nejvíce zábavné.“*
- *„Ve skupině, protože na to nejsem sám.“*

Zjišťovala jsem také, zda metody umožňovaly studentům být dostatečně kreativní, nebo zda je naopak nějak omezovaly. Více než polovina studentů uvedla, že měla dostatečný prostor k tomu

se kreativně vyjádřit. Jedním z důvodů byla podle některých z nich rozmanitost metod. V opačném případě mohlo být problémem například zadané téma, které nemuselo odpovídat preferencím pisatelů.

V neposlední řadě jsem prostřednictvím dotazníku zjišťovala, zda se respondenti během psaní setkali s nějakými problémy či výzvami. K této otázce se kladně vyjádřily dvě třetiny studentů. Několikrát se v odpovědích objevilo, že pisatelé nevěděli, co nebo o čem zrovna psát. Mezi dalšími problémy byly komplikace při skupinové práci. Podle studentů bylo občas složité se se spolužáky domluvit nebo, jak to občas ve skupině bývá, se někdo bohužel k práci vůbec nedostal. Pár studentů považovalo za problém nedostatek času na aktivity. Ostatní potíže se týkaly konkrétních aktivit, např. nepřestat psát u *automatického psaní*; zakomponovat všechny věci ze zadání u *generátoru*; snažit se, aby se slova neopakovala u *montáže*. Několikrát se zde vyskytl problém s metodou *anekdota*, kdy studentům dělalo problém vymyslet pointu vtipů.

V poslední části dotazníku měli studenti prostor pro své poznámky k práci s tvůrčím psaní či návrhům na její vylepšení. Ne všichni této možnosti využili, ale často se mezi poznámkami objevila pozitivní zpětná vazba. Studenti uvedli, že je metody bavily a byly zábavné. Mezi nápady na vylepšení se vyskytl požadavek na více individuální práce a větší množství času na konkrétní aktivity.

Zpětná vazba paní učitelky

Obecně bych řekla, že tvůrčí psaní je velmi přínosné a mělo by být častěji zařazováno do hodin. Poskytuje studentům větší volnost a svobodu, protože nejsou omezeni přesnými pravidly konkrétních útvarů nebo stylů. Tento přístup může podněcovat jejich nadšení pro vlastní tvorbu a nabídnout nový pohled na psaní, jelikož kromě slohových prací se často k psaní obecně nedostanou.

3.5 Metodická doporučení pro zapojení tvůrčího psaní do výuky českého jazyka

Na základě analýzy studentských textů, zpětné vazby účastníků výzkumu a vlastní reflexe jsem vytvořila soubor metodických doporučení, který přináší několik cenných podnětů pro integraci tvůrčího psaní do vzdělávacího procesu.

Při zavádění metod tvůrčího psaní je v první řadě klíčové postupovat systematicky a s ohledem na schopnosti studentů. Doporučuji začínat s jednoduššími technikami a postupně přecházet ke komplexnějším úkolům. Každou techniku lze samozřejmě přizpůsobit či zjednodušit dle konkrétních záměrů, což jsem ve své praxi také učinila. Ve chvílích, kdy mají studenti s aktivitami problém, je žádoucí jim poskytovat dostatečnou podporu například ve formě příkladů či společné diskuze. Důležité je také zajistit studentům dostatek času na jednotlivé aktivity a v případě náročnějších úkolů je rozložit do více vyučovacích hodin. Časový tlak se totiž ukázal jako negativní faktor pro kreativní produkci.

Pestrost je zásadním prvkem účinné výuky tvůrčího psaní. To nabízí širokou škálu nejrůznějších technik, které je vhodné ve výuce střídat a kombinovat. Rozmanitost přístupů stimuluje kreativitu, umožňuje studentům pracovat s různými formami inspirace a je také vhodná pro udržení zájmu. Zároveň zabraňuje stereotypu a monotónnosti. Využívat můžeme různé formy zadání i formy práce.

U zadání je účinné střídat vizuální a slovní podněty. I když studenti v mém výzkumu obecně upřednostňovali slovní zadání, vizuální metody byly taktéž hodnoceny kladně. Výzkum ukázal, že studenti jsou více zaujatí a zapojení do práce, když se mohou na tvorbě zadání podílet, například vymyšlením výchozích vět do aktivit či výběrem vlastního tématu. Pokud témata vybírá učitel, měl by volit taková, která souvisí s osobními zkušenostmi a zájmy studentů. Zajímavým zjištěním bylo to, že méně konkrétní instrukce se ukázaly jako velmi efektivní pro podporu kreativity, protože dávají studentům více svobody ve vyjadřování myšlenek. Je však důležité, aby metoda vůbec nějaký výchozí podnět obsahovala.

U forem je zase vhodné kombinovat samostatnou a skupinovou práci. Ačkoli studenti preferují individuálně zaměřené úkoly, které podporují jejich osobní rozvoj, pozitivně přijaty byly i metody zahrnující práci ve skupině. Tyto aktivity rozvíjejí kooperativní dovednosti a zároveň podporují vzájemnou inspiraci mezi studenty. Je však důležité u nich zajistit zapojení všech členů skupiny. Na základě vlastního pozorování a komentářů studentů bych doporučila pečlivě zvážit složení skupin a následně během práce provádět průběžnou kontrolu. Pro studenty je při sdílení svých myšlenek komfortnější být v kolektivu, kterému důvěřují a který se stejnou měrou podílí na práci.

Doporučení pro integraci tvůrčího psaní do výuky českého jazyka zahrnují udržování rovnováhy mezi kreativitou a jazykovou správností. Metody tvůrčího psaní by měly být

kombinovány s tradičními slohovými útvary a gramatickými cvičeními pro komplexní rozvoj jazykových dovedností. Z analýzy je patrné, že je nutné se zaměřit na logickou návaznost myšlenek a správné používání spojovacích výrazů. Zvýšená pozornost by měla být věnována nácvičku správného používání interpunkce, zejména čárek v souvětích a při zápisu přímé řeči. Klíčovým aspektem tvůrčího psaní je slovní zásoba, a proto je vhodné do výuky zařazovat aktivity zaměřené na její rozšiřování.

Z výše uvedeného plyne, že je důležité povzbuzovat kreativní vyjadřování studentů, oceňovat jejich originální přístupy a neobvyklá řešení, přičemž ale nesmíme zapomínat na důležitost gramatické a stylistické správnosti. Učitel by měl poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu k oběma aspektům.

Tím se také dostávám k poslednímu bodu tohoto doporučení, kterým je důraz na reflexi. Vzhledem k tomu, že je podstatnou částí tvůrčího psaní, mělo by jí být věnováno místo v závěru každého tvůrčího procesu. Studenti by měli mít příležitost zhodnotit svůj vlastní proces i jeho výsledek, stejně jako postupy a výstupy svých spolužáků. Je také důležité, aby učitel studentům poskytoval zpětnou vazbu a zároveň ji přijímal i od nich. Toto umožňuje učiteli reflektovat funkčnost použitých metod a dle potřeby je upravovat.

Uplatnění těchto metodických doporučení, která zohledňují preference a potřeby studentů, může přispět k rozvoji jejich tvůrčích schopností a zlepšení psacích dovedností, stejně jako k posílení jejich zájmu o psaní samotné.

4 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala integrací metod tvůrčího psaní do výuky českého jazyka. Hlavním cílem bylo prozkoumat efektivitu těchto metod, jejich vliv na rozvoj písemných dovedností studentů a jejich postoje k psaní.

Teoretická část práce poskytla komplexní pohled na tvůrčí psaní, jeho potenciální přínos a uplatnění v edukačním procesu. Byl zde představen koncept tvořivosti a tvůrčí činnosti, definice tvůrčího psaní a jeho metody, a také analýza postavení tvůrčího psaní v současném vzdělávacím systému. Bylo zjištěno, že tvůrčí psaní není explicitně uvedeno v RVP G ani ve ŠVP zkoumané školy, ačkoli některé očekávané výstupy a oblasti učiva s ním souvisejí.

V kontextu výuky českého jazyka se tvůrčí psaní uplatňuje pouze okrajově, což je patrné i z didaktických materiálů. To naznačuje potřebu většího zaměření na jeho integraci do výuky, a to jak na úrovni kurikulárních dokumentů, tak v praxi.

Praktická část práce zahrnovala integraci deseti vybraných metod tvůrčího psaní do výuky v průběhu školního roku. Výzkum byl realizován jako případová studie v jedné třídě prvního ročníku čtyřletého gymnázia. Metody zahrnovaly jak individuální, tak skupinové aktivity, a pracovaly s různými formami zadání. Analýza studentských textů a reflexí odhalila, že metody tvůrčího psaní funkčně stimulovaly kreativitu studentů a jejich schopnost spontánního vyjadřování. Studenti prokázali schopnost kreativně pracovat s různými typy podnětů. Většina studentů preferovala méně konkrétní zadání, která jim poskytovala větší prostor pro vlastní interpretaci a individuální práci. Analýza dále poukázala na potřebu dalšího rozvoje v oblasti koherence a koheze textů, stejně jako v používání interpunkce.

Na základě těchto zjištění byla formulována metodická doporučení pro práci s tvůrčím psaním ve výuce českého jazyka. Tato doporučení zahrnují systematické zavádění metod, důraz na rozmanitost aktivit, kombinaci různých forem zadání a práce a důležitost reflexe a zpětné vazby.

Za nedostatek své práce považuji nedostatečnou zpětnou vazbu ke studentským textům ze strany zadavatele, která je v kontextu tvůrčího psaní běžnou praxí. Zařazení tohoto prvku by studentům umožnilo identifikovat své silné stránky a oblasti vyžadující rozvoj, což by mohlo sloužit jako motivační faktor. Časová omezení, způsobená realizací výzkumu na konci školního roku a omezeným počtem vyučovacích hodin, bohužel znemožnila tento krok provést.

Potenciální rozšíření tohoto výzkumu by mohlo zahrnovat proces revize prvotních textů studentů. Tento proces by umožnil hlubší reflexi jejich tvorby a mohl by vést k následným úpravám a vylepšením textů. Zavedení tohoto postupu by mohlo zvýšit vzdělávací potenciál metod tvůrčího psaní a poskytnout komplexnější pohled na vývoj písemných dovedností studentů. Práce zároveň otevírá prostor pro další výzkum v oblasti tvůrčího psaní ve vzdělávání, zejména v kontextu dlouhodobých efektů na zmiňované dovednosti studentů a jejich postoje k psaní.

Výzkum byl realizován ve středoškolském prostředí, avšak aplikované metody mají širší využitelnost. Jsou flexibilní a mohou být snadno upraveny a přizpůsobeny tak, aby byly použitelné jak pro mladší žáky základních škol, tak pro starší studenty škol středních či vysokých. Tímto způsobem lze zajistit, že techniky tvůrčího psaní budou přínosné v různých vzdělávacích kontextech a napomůžou k rozvoji kreativních dovedností napříč věkovými skupinami.

Z pozitivního přijetí metod a faktu, že téměř polovina studentů ve výzkumu upřednostnila tvůrčí psaní před tradičními metodami, lze usuzovat, že metody tvůrčího psaní měly pozitivní vliv na postoje studentů k psaní jako takovému, ačkoli vliv na rozvoj písemných dovedností byl méně jednoznačný. Metody především přispěly k vnímání psaní jako kreativnější a zábavnější aktivity, což mohlo motivovat studenty k dalšímu rozvoji jejich písemných dovedností v budoucnu.

Závěrem lze konstatovat, že metody tvůrčího psaní jsou velmi přínosné, a domnívám se, že by měly být integrovány do stávajícího kurikula. I přes volnější formu tvůrčího psaní může jejich pravidelné zapojení do výuky vést k celkovému zlepšení písemného projevu a celkovému rozvoji studentů. Tvůrčí psaní představuje efektivní nástroj pro rozvoj a svými cennými podněty může významně obohatit budoucí směřování výuky českého jazyka.

5 Zdroje

Seznam literatury

BERNHARD, Thomas: *Mýcení*. Překlad Marek Nekula. Praha: Mladá fronta, 1999.

ČAPEK, Robert: *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015.

ČECHOVÁ, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.

ČECHOVÁ, Marie: *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

DE BONO, Edward: *Šest klobouků, aneb Jak myslet*. Překlad Petr Jansa. Praha: Dobrovský s.r.o., 2020.

DÖRNYEI, Zoltán: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FIŠER, Zbyněk: Rozvíjení textových kompetencí, In: *Slovo a smysl* 20, č. 43, 2023, s. 49–66.

FIŠER, Zbyněk: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

FIŠER, Zbyněk: *Tvůrčí psaní*. Metodický portál RVP – Modul Články. 21. října 2005 [online] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/367/tvurci-psani.html>

HLAVSA, Jaroslav: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981.

HORÁK, Filip: *Možnosti seminářů tvůrčího psaní na střední škole*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury. Vedoucí práce doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

JEČNÁ, Květoslava: *Nuda při češtině? Ani nápad! Zásobník 307 her a nápadů pro výuku českého jazyka*. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997.

JŮVA, Vladimír a kol.: *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996.

KALUŽÍK, Jaroslav a kol.: *Český jazyk 1: Pracovní sešit pro 1. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019.

KLIMOVIC, Martin: *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009.

KOHOUTEK, Rudolf: Tvořivost a výchova k tvůrčí činnosti. In: J. Drahovzal, O. Kilián a R. Kohoutek: *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997, s. 125–138.

KUŽELOVÁ, Marie – PAVLOVSKÁ, Marie: *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Masarykova univerzita, Brno, 1994.

MALEY, Alan: *Creative writing for language learners (and teachers)*. [online]. Dostupné z: Creative writing for language learners (and teachers) | TeachingEnglish | British Council

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020.

PETROVÁ, Alexandra: *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [online]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

SMÉKAL, Vladimír: Tvořivost a škola. In: V. Jůva a kol. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, s. 7–16.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol.: *Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci. Příručka VIII*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

ŠTÁVA, Vladimír: Výchova a rozvoj tvořivého myšlení. In: V. Jůva a kol. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, s. 71–73.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav: Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In: *Pedagogická orientace* 28, č. 3, 2018, s. 435–471.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007.

TRPKA, Vladimír: *Didaktika slohu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011.

TRPKA, Vladimír: Druhý život slohových prací: Metodika následných učebních aktivit ve slohové výchově. In: K. Romaševská (ed.): *Sborník k životnímu jubileu profesorky Marie Čechové*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017, s. 79–88.

What Is Creative Writing? | An Introduction for Students [online]. Dostupné z: bit.ly/3kHGUIQ

Další zdroje

[Beautiful Free Images & Pictures | Unsplash](#)

CENTRUM PRO ZAJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ: *ČJL – Kritéria hodnocení písemných prací. Přílohy ke sdělení MŠMT.* [online] Dostupné z: [kriteria_hodnoceni_prilohy.pdf \(cermat.cz\)](#)

CENTRUM PRO ZAJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ: *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. 2018* [online] Dostupné z: [Microsoft Word - III Katalog požadavků 2018 CJL.docx \(cermat.cz\)](#)

[Léto patří keckám - Mácháč \(youtube.com\)](#)

6 Přílohy

6.1 Příloha 1 – Informovaný souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás poprosit o souhlas se zařazením Vašeho dítěte do výzkumu využití metod tvůrčího psaní ve výuce českého jazyka. Výzkum bude sloužit pro účely mé diplomové práce *Metody tvůrčího psaní ve výuce mateřského jazyka*, která byla zadána v rámci studia oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Výzkum bude primárně založený na reflektivních dotaznících a bude probíhat v hodinách českého jazyka. Žáci se tedy nebudou účastnit žádné práce navíc. Podklady, které odevzdají, budou anonymizované. Výstupem práce bude soubor metodických doporučení pro zapojení metod do výuky.

Účast je zcela dobrovolná a účastníci mají možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Děkuji za Vaši spolupráci.

Bc. Natálie Doležalová

E-mail: dolezalovanaty8@gmail.com

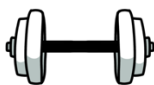
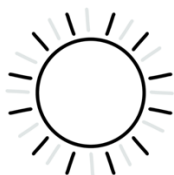
Souhlasím s účastí svého dítěte* ve výzkumu a potvrzuji, že jsem četl/četla zde obsažené informace.

Jméno a příjmení*:

Dne:

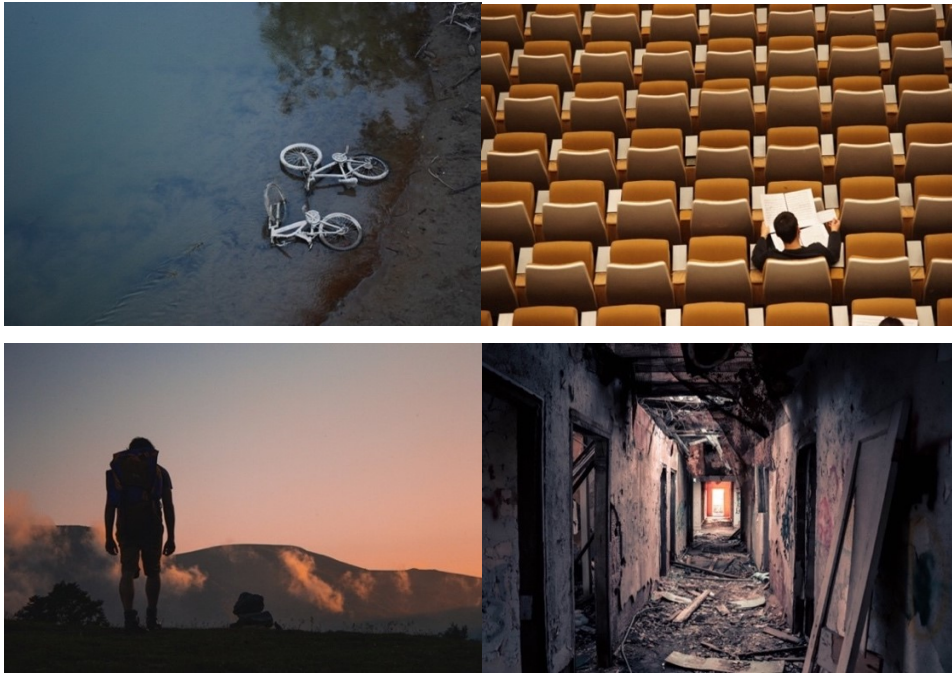
Podpis rodiče:

6.2 Příloha 2 – Obrázky



Zdroj: vlastní zpracování

6.3 Příloha 3 – Fotografie



Zdroj: [Beautiful Free Images & Pictures | Unsplash](#) (bezplatná platforma poskytující fotografie pro osobní i komerční využití)

6.4 Příloha 4 – Vtip – výsledky

1. Lenchoda okradou tři želvy a policie se ptá, jak k situaci došlo.
Lenchod říká: „Já nevím, seběhlo se to strašně rychle.“
2. Pepíček dostane za trest 100krát napsat *Nebudu tykat paní učitelce*. Pepíček to ale napsal 200krát, tak se ho učitelka ptá, proč to napsal tolikrát.
Pepíček odpoví: „Jsem ti chtěl udělat radost.“
3. Jedou dva muži na mopedu, jeden je slepý a druhý beznohý. V lese jim moped chcípne.
Beznohý říká: „Já bych do toho kopl.“
Slepý říká: „Do ničeho nekopej, já se na to podívám.“
4. Zákazník na trhu: "Prosím vás, je ta mrkev geneticky upravovaná?"
Mrkev: „Proč se ptáte?“
5. Babička měla dva stejné kocourky. Aby je od sebe rozeznala, tak jednoho pojmenovala Mourek a druhého utopila.
6. Potkala žirafa myšku a říká: „Ty ani nevíš, jaké dobré je mít tak dlouhý krk. Díky němu dosáhnou na ty nejvyšší a nejchutnější lístečky na stromě. A když je polykám, to tak krásně dlouho trvá, než projdou celým mým krkem. A když se pak napiju pramenité vody, krásně dlouho a dlouho sklouzává do žaludku a celou mne ochlazuje.“
„Hmmm," povídá myška, „a už jsi někdy zvracela?“
7. „Prosím vás, stihnu vlak ve 14:30, když půjdu přes vaše pole?" ptá se turista.
„Ano, a když potkáte mého býka, tak stihnete i ten ve 14:15.“