

TVŮRČÍ PSANÍ JAKO NÁSTROJ ROZVOJE METAKOGNICE U NADANÝCH ŽÁKŮ

THE ROLE OF CREATIVE WRITING IN DEVELOPING METACOGNITION AMONG GIFTED STUDENTS

*Michal Čurín¹, Michala Mikolášíková²*¹*Katedra českého jazyka a literatury, Univerzita Hradec Králové, michal.curin@uhk.cz*²*Národní pedagogický institut, michala.mikolasikova@npi.cz***Abstrakt:**

Článek zkoumá potenciál tvůrčího psaní jako nástroje pro podporu a rozvoj metakognitivních procesů u nadaných žáků na základních a středních školách. Na základě syntézy relevantních odborných zdrojů článek nejprve definuje tvůrčí psaní v širším kontextu, který přesahuje jeho tradiční vnímání jako pouhé umělecké literární tvorby, a analyzuje jeho specifické přínosy pro nadané žáky, včetně rozvoje talentu, kognitivní stimulace, podpory vnitřní motivace a sociálně-emočního rozvoje. Následně je vymezena klíčová role metakognice, tedy schopnosti reflektovat, monitorovat a regulovat vlastní myšlení a učení, jako zásadního předpokladu akademického úspěchu a efektivního učení. V hlavní části jsou představeny konkrétní principy a techniky propojení tvůrčího psaní a metakognice v pedagogické praxi. Důraz je kladen na explicitní instrukci metakognitivních strategií (plánování, monitorování, evaluace, regulace/reflexe), jejich integraci do běžné výuky a kontextu konkrétních úkolů, využití workshopového modelu s vrstevnickou zpětnou vazbou, podporu seberegulace a systematickou reflexi tvůrčího procesu. Stať rovněž diskutuje význam diferenciací pro nadané žáky v kontextu tvůrčího psaní a posun role učitele od tradičního instruktora k facilitátorovi metakognitivního rozvoje. Závěrem je předložen katalog inspirativních technik a aktivit tvůrčího psaní, které lze využít k cílenému rozvoji metakognitivních dovedností, a jsou naznačeny možnosti jejich aplikace v různých humanitních předmětech a adaptační strategie pro různé potřeby nadaných žáků.

Klíčová slova: tvůrčí psaní, metakognice, nadaní žáci, rozvoj dovedností, pedagogická praxe, strategie učení, seberegulace

Abstract:

The paper explores the potential of creative writing as a tool for fostering and developing metacognitive processes in gifted students at primary and secondary school levels. Based on a synthesis of relevant scholarly sources, the article first defines creative writing within a broader pedagogical context that extends beyond the traditional perception of mere artistic literary creation, and analyzes its specific benefits for gifted students, including talent development, cognitive stimulation, support for intrinsic motivation, and socio-emotional

development. Subsequently, the key role of metacognition – the ability to reflect on, monitor, and regulate one's own thinking and learning – is delineated as a fundamental predictor of academic success and effective learning. The main part of the paper presents concrete principles and techniques for linking creative writing and metacognition in pedagogical practice. Emphasis is placed on explicit instruction of metacognitive strategies (planning, monitoring, evaluation, regulation/reflection), their integration into regular instruction and the context of specific tasks, the use of a workshop model with peer feedback, support for self-regulation, and systematic reflection on the creative process. The paper also discusses the importance of differentiation for gifted students in the context of creative writing and the shift in the teacher's role from a traditional instructor to a facilitator of metacognitive development. Finally, a catalogue of inspiring creative writing techniques and activities for the targeted development of metacognitive skills is presented, along with suggestions for their application in various humanities subjects and adaptation strategies for the diverse needs of gifted students.

Key words: creative writing, metacognition, gifted students, skill development, pedagogical practice, learning strategies, self-regulation

Úvod

Podpora rozvoje nadaných žáků představuje jednu z klíčových výzev současného vzdělávání. Současné modely nadání zdůrazňují komplexní pohled zahrnující specifické talenty, kreativitu, motivaci a roli prostředí (Worrell et al., 2019). V tomto kontextu se hledají efektivní pedagogické přístupy, které by nejen stimulovaly kognitivní rozvoj, ale také podporovaly kultivaci klíčových kompetencí pro 21. století, jako jsou kritické myšlení, kreativita a schopnost celoživotního učení. Cílem této stati je prozkoumat potenciál tvůrčího psaní jako nástroje pro podporu a rozvoj metakognitivních procesů u nadaných žáků na základních a středních školách. Metakognice, tedy schopnost reflektovat, monitorovat a regulovat vlastní myšlení a učení, je považována za zásadní pro akademický úspěch a efektivní učení (Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021). Domníváme se, že tvůrčí psaní díky své povaze a užívaným specifickým pedagogickým metodám nabízí unikátní příležitosti pro kultivaci těchto dovedností u nadané populace. V následujícím textu definujeme tvůrčí psaní v širším pedagogickém kontextu, analyzujeme jeho přínosy pro nadané žáky, vymezíme roli metakognice a na základě syntézy relevantních výzkumů představíme konkrétní aplikace pro pedagogickou praxi.

Tvůrčí psaní jako kreativní proces konstrukce významu

Ačkoliv je tvůrčí psaní často spojováno s uměleckou literární tvorbou, jeho pedagogický potenciál sahá daleko za hranice beletristických žánrů. McVey (2008, s. 289)

argumentuje, že tradiční dichotomie mezi „tvůrčím“ a „netvůrčím“ psaním je umělá: „[...] jakékoli psaní, od návodu k použití elektrické vrtačky až po nejvznešenější poezii, využívá matérie jazyka, zkušenosti, znalosti, textové zdroje a autorovy vlastní nápady a představivost k uvedení v existenci něčeho, co předtím neexistovalo. Jinými slovy, veškeré psaní je tvůrčí psaní.“¹

Přijetí této širší perspektivy nám umožňuje vnímat tvůrčí psaní jako komplexní činnost, která aktivuje a rozvíjí široké spektrum kognitivních a afektivních dovedností. Abychom však mohli přesněji popsat pedagogické cíle a přínosy při jeho využití, je na místě vymezit klíčové pojmy. Ačkoliv jsou termíny nadání a talent v běžné řeči často zaměňovány, odborná literatura zdůrazňuje potřebu jejich rozlišení (srov. Havigerová, 2015; Dočkal, 2012). V návaznosti na model Françoise Gagného chápeme nadání jako nerozvinutý potenciál, tedy přirozenou, vrozenou dispozici ve vyšší míře, zatímco talent vnímáme jako systematicky rozvinutou a v praxi manifestovanou dovednost (Gagné, 2004). Tvůrčí psaní v našem pojetí představuje právě jeden z klíčových nástrojů, který napomáhá této transformaci – tedy přeměně vrozeného nadání v kultivovaný talent. Cílovou skupinou jsou pro nás tedy nadaní žáci, které definujeme jako heterogenní skupinu s řadou specifických charakteristik. Mezi ně patří vysoký intelektový potenciál, rychlé tempo učení, zvědavost, kreativita, ale někdy také zvýšená emoční citlivost či zvláštní potřeby v oblasti motivace (Garrett & Moltzen, 2011; Worrell et al., 2019). Tvůrčí psaní se jeví jako obzvláště vhodná aktivita, která může na tyto charakteristiky a potřeby efektivně reagovat.

V první řadě umožňuje rozvoj verbálního a kreativního nadání. Jak zdůrazňují modely rozvoje talentu (Worrell et al., 2019), potenciál se musí aktivně kultivovat, aby se proměnil v manifestovaný výkon. Tvůrčí psaní poskytuje prostor pro práci s jazykem na pokročilé úrovni, experimentování se styly a formami a pro rozvoj expertní úrovně v narativních a komunikačních dovednostech (Oppong et al., 2019). Dále nabízí adekvátní kognitivní výzvu a stimulaci. Nadaní žáci často vyžadují komplexnější a náročnější úkoly, než jaké nabízí standardní kurikulum. Tvůrčí psaní umožňuje vertikální diferenciaci obtížnosti (Mofield, 2023) prostřednictvím zadávání otevřených úkolů, které vyžadují hlubší analýzu, syntézu, kreativní řešení problémů a kritické myšlení. Neméně důležitým aspektem je podpora vnitřní motivace. Mnoho nadaných žáků vykazuje silnou vnitřní potřebu tvořit a psát (Garrett & Moltzen, 2011). Možnost věnovat se vlastním tématům, experimentovat a vyjadřovat své myšlenky a pocity podporuje jejich autonomii a angažovanost. Poskytnutí svobody a prostoru je pro udržení této motivace klíčové, zvláště s ohledem na potenciálně demotivující vliv rigidního školního kurikula a způsobů hodnocení (tamtéž). V neposlední řadě tvůrčí psaní přispívá k sociálně-emočnímu rozvoji. Poskytuje bezpečný prostor pro exploraci a vyjádření emocí, podporuje rozvoj empatie a sebepoznání (Garrett & Moltzen, 2011; Howe & Van Wig, 2017). Ačkoliv se v odborné i laické veřejnosti často diskutuje o psychické zranitelnosti nadaných, některé

¹ Překlad autorů.

souhrnné výzkumy spíše nepotvrzují jejich celkově vyšší psychickou vulnerabilitu ve srovnání s běžnou populací (Worrell et al., 2019). Bez ohledu na tuto debatu však zůstává podpora sociálně-emočního rozvoje integrální a nepostradatelnou součástí jejich komplexní podpory.

Metakognice: řízení vlastního učení a tvorby

Metakognice je pro efektivní učení nezbytná. Jak definují Portešová a Veenman (2021, s. 15), jde „[...] o poznání o poznání, jako přemýšlení o vlastních kognitivních procesech a rovněž jako schopnost monitorovat, regulovat a hodnotit své vlastní myšlení.“ Jedná se o komplexní konstrukt zahrnující jak metakognitivní znalosti (co víme o sobě, úkolech a strategiích), tak metakognitivní dovednosti/regulaci (jak aktivně řídíme své myšlení – plánování, monitorování, evaluace, regulace) (Jia et al., 2019; Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021). Metakognice je jedním z nejsilnějších prediktorů učení (Wang et al., 1990) a je „[...] základem kompetentního učení každého z nás [...]“ (Veenman, 2015, jak citováno v Portešová & Veenman, 2021, s. 15). Pro nadané žáky je rozvoj metakognice zásadní. Ačkoli mohou disponovat vysokým kognitivním potenciálem, nemusejí automaticky disponovat rozvinutými sebereflektivními dovednostmi, což může vést k potížím v učení nebo k nedostatečnému naplnění studijního potenciálu (Alexander et al., 1995; Oppong et al., 2019). Rozvoj metakognice nadaným žákům naopak umožňuje lépe využívat své schopnosti, strategicky přistupovat k učení a řešení problémů.

Proces tvůrčího psaní je inherentně metakognitivní činností. Vyžaduje, aby autor plánoval strukturu textu, monitoroval srozumitelnost a dopad svých slov, evaluoval efektivitu zvolených postupů a reguloval svůj tvůrčí proces. Několik dále citovaných studií přímo či nepřímo podporuje tuto vazbu a potenciál tvůrčího psaní pro rozvoj sebereflexe, a to i u nadaných žáků.

Portešová a Veenman (2021) ve své studii prokázali, že „[...] metakognitivní dovednosti lze s úspěchem trénovat [...]“ prostřednictvím dlouhodobé intervence integrované do běžného vzdělávacího procesu. To naznačuje, že cílené začleňování metakognitivních prvků do výuky tvůrčího psaní může být efektivní. Albertson a Billingsley (2001) tuto hypotézu podpořili ve studii s nadanými žáky, kde kombinace explicitní výuky strategií psaní (plánování, revize) a technik seberegulace (stanovování cílů, monitorování) vedla ke zlepšení kvality i plynulosti jejich psaní. Seberegulované učení, které metakognici integruje spolu s motivací a emocemi do komplexního rámce, je podle Oppongové et al. (2019) zásadní pro rozvoj nadaných žáků. Specifickou roli může hrát i samotný žánr, na nějž se výuka tvůrčího psaní zaměřuje. Alshreif a Nicholes (2017) ve své studii dokládají, že psaní poezie aktivovalo u studentů vyšší míru metakognice (např. uvědomění si emocí, pozornost k volbě slov) než psaní povídek. Je však třeba dodat, že se jednalo o exploratorní studii operující s omezeným vzorkem participantů a v dané oblasti je třeba dalšího výzkumu, který by tyto závěry potvrdil.

Howe a Van Wig (2017) dále teoreticky propojují model tvůrčího psaní v podobě workshopu s reflexivní a zážitkovou pedagogikou, která přirozeně podporuje metakognitivní reflexi. Interaktivní povaha workshopu včetně vrstevnické zpětné vazby stimuluje studenty k přemýšlení o vlastním psaní a perspektivách ostatních. Validitu vrstevnické zpětné vazby v hodnocení kreativity u nadaných žáků podpořila i studie Kaufmana et al. (2005), která zjistila vysokou shodu mezi hodnocením nadaných žáků a expertů v oblasti tvůrčího psaní. Jak ale autoři upozorňují, vrstevnická zpětná vazba by neměla nahradit odborné vedení, zvláště v jiných aspektech psaní než těch zaměřených na kreativní vyjádření.

Syntéza uvedených teoretických konceptů a výzkumných zjištění umožňuje formulovat konkrétní náměty pro pedagogickou praxi ohledně možností, jak efektivně využít tvůrčí psaní k podpoře metakognice u nadaných žáků: Je klíčové explicitně vyučovat a modelovat metakognitivní strategie relevantní pro tvůrčí psaní. To zahrnuje techniky plánování (brainstorming, myšlenkové mapy ad.), monitorování (kontrola cílů, porozumění instrukcím), evaluace (kritéria hodnocení, sebehodnocení) a revize (checklisty, specifické revizní strategie) (Albertson & Billingsley, 2001; Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021). Instrukce by měly být integrovány do běžné výuky a procvičovány v kontextu konkrétních úkolů spojených s tvorbou textu, nikoli výlučně v izolovaných cvičeních (Portešová & Veenman, 2021). Učitel by měl aktivně facilitovat metakognitivní uvažování žáků. Workshopový model tvůrčího psaní s využitím vrstevnické zpětné vazby nabízí strukturované prostředí pro rozvoj metakognitivní evaluace a reflexe (Howe & Van Wig, 2017; Kaufman et al., 2005). Nadaní žáci se učí aplikovat kritéria hodnocení jak na práce spolužáků, tak na své vlastní. Je důležité podporovat seberegulaci tím, že vedeme žáky k stanovování vlastních cílů a k monitorování pokroku (Albertson & Billingsley, 2001). To zahrnuje nejen kognitivní aspekty, ale i reflexi emocí spojených s tvůrčím procesem. Pravidelná reflexe by měla být integrální součástí procesu. Žáci by měli mít prostor přemýšlet o svém procesu psaní, efektivitě zvolených strategií a o možnostech dalšího zlepšení (Howe & Van Wig, 2017; Oppong et al., 2019).

V neposlední řadě je nutná diferenciací a zadávání komplexních úkolů, které odpovídají potenciálu nadaných žáků a stimulují jejich metakognitivní zapojení (Mofield, 2023; Oppong et al., 2019). Důraz by měl být kladen na proces tvorby a učení, nikoli pouze na finální produkt (McVey, 2008). Aplikace těchto principů může významně přispět k rozvoji nejen tvůrčích dovedností, ale i klíčových metakognitivních kompetencí nadaných žáků, které jsou nezbytné pro jejich další akademický i osobní rozvoj.

Principy propojení tvůrčího psaní a metakognice v pedagogické praxi

Předchozí kapitoly nastínily teoretický rámec propojující tvůrčí psaní s rozvojem metakognice u nadaných žáků. V této části přecházíme od teorie k praxi s cílem poskytnout

učitelům humanitních předmětů na základních a středních školách konkrétní, didakticky uchopitelné principy a nástroje pro cílený rozvoj metakognitivních dovedností nadaných žáků prostřednictvím tvůrčího psaní. Cílem zde popisovaných přístupů není primárně výchova budoucích spisovatelů, jak ostatně zdůrazňují i některé koncepce tvůrčího psaní (Alexa, 2013; Fišer et al., 2012), ale spíše využití psaní jako mocného nástroje poznávání, rozvoje kritického myšlení, kreativity, a především schopnosti řídit vlastní učení.

Role přesného zadání metakognitivních strategií

Jedním ze základních východisek pro efektivní rozvoj metakognice je poznatek, že metakognitivní dovednosti nejsou automaticky přítomny ani u intelektově nadaných žáků a že je lze, a dokonce je nutné, explicitně vyučovat (Albertson & Billingsley, 2001; Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021). Pouhé zadávání úkolů tvůrčího psaní, byť by byly samy o sobě podnětné, nemusí vést k rozvoji metakognice, pokud není proces myšlení a učení, který za tvorbou stojí, zviditelněn a reflektován. Explicitní instrukce činí neviditelné myšlenkové procesy viditelnými a uchopitelnými.

Metakognitivní regulace v psaní představuje klíčový proces, který umožňuje žákům uvědomit si a řídit vlastní myšlenkové postupy. Odborná literatura (Jia et al., 2019; Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021) rozlišuje několik navazujících fází, které by měly být systematicky rozvíjeny a integrovaně využívány v průběhu psaní.

První z nich je plánování, jež zahrnuje orientaci v zadání a vyjasnění si cíle – tedy otázky typu „Co mám vlastně napsat?“ a „Čeho chci dosáhnout?“. V této fázi se zároveň aktivují relevantní předchozí znalosti, které mohou psaní podpořit, a stanovují se konkrétní cíle i struktura textu. Žák si vytváří postup, podle něhož bude při psaní postupovat. Na plánování navazuje monitorování, tedy průběžné sledování průběhu psaní a vlastní činnosti. Žák si klade otázky, zda rozumí zadání, zda se drží stanoveného plánu a zda jeho text dává smysl. Zároveň je důležité, aby dokázal včas rozpoznat případné nejasnosti nebo problémy, které mohou ohrozit kvalitu výstupu. V další fázi – evaluaci – žák hodnotí, nakolik byl zvolený postup efektivní a zda se mu podařilo dosáhnout stanoveného cíle. Zvažuje, jak kvalitní je vzniklý text, a případně provádí sebekorekce nebo identifikuje chyby. S evaluací úzce souvisí reflexe a následná regulace. Žák zde vyhodnocuje, zda zvolená strategie skutečně fungovala, a případně přizpůsobuje své postupy. Zároveň rekapituluje, co se během psaní naučil a jak může tuto zkušenost využít v budoucnu. Pro efektivní rozvoj metakognitivní regulace je zásadní aktivní modelování ze strany učitele. Nestačí, aby učitel strategie jen popsal – je důležité, aby je demonstroval v praxi. To může zahrnovat například „myšlení nahlas“ při plánování krátkého textu, ukázky monitorování smysluplnosti textu během psaní nebo demonstraci revize na konkrétní ukázce. Právě tímto způsobem mohou žáci pochopit nejen

teoretický význam jednotlivých strategií, ale především jejich konkrétní podobu a funkci v procesu tvorby.

Propojení přesného zadání metakognitivních strategií s důrazem na proces psaní, jak jej nacházíme například u Zbyňka Fišera (2001, 2013), nabízí zajímavé možnosti. Explicitní metakognitivní rámec může tyto často intuitivní fáze doplnit a strukturovat. Učitel může například po fázi generování nápadů (brainstormingu) zařadit explicitní monitorovací otázku: „Které z těchto nápadů nejlépe odpovídají stanovenému cíli? Jaké další kroky plánujete?“ Tím se propojuje spontánní tvořivost s vědomým řízením procesu, což nadaným žákům umožňuje lépe porozumět vlastním tvůrčím postupům a kultivovat je.

Význam integrace do běžné výuky

Aby se metakognitivní strategie staly skutečně funkční součástí repertoáru žáka, nestačí je procvičovat v izolovaných cvičeních. Výzkumy i praktické zkušenosti ukazují, že nejefektivnější je jejich integrace do běžné výuky, jak bylo popsáno v teoretické části.

Tvůrčí psaní nabízí v tomto ohledu obrovský potenciál, neboť jej lze smysluplně začlenit do výuky prakticky všech humanitních (a nejen humanitních) předmětů (EduČT, n. d.). Nejde jen o hodiny literatury a slohu. V dějepise mohou žáci psát deníkové záznamy z pohledu historické postavy, čímž nejen procvičují empatii a historické znalosti, ale mohou i explicitně reflektovat, jaké strategie použili pro zajištění historické věrohodnosti (monitorování) nebo jak plánovali strukturu vyprávění. V občanské výchově může psaní eseje sloužit nejen k rozvoji kritického myšlení, ale i k nácviku plánování argumentační linie a evaluaci její přesvědčivosti. V cizích jazycích lze tvůrčí psaní využít k procvičování slovní zásoby a gramatiky v kontextu, přičemž žáci mohou reflektovat, jaké jazykové prostředky volili a proč (evaluace, regulace).

Tato integrace napříč předměty je obzvláště přínosná pro nadané žáky. Ti často disponují vyšším potenciálem pro transfer naučených dovedností a strategií do nových kontextů (Kaufman et al., 2005). Pokud se metakognitivní strategie (např. plánování pomocí myšlenkové mapy, monitorování porozumění textu, evaluace pomocí kritérií) explicitně pojmenovávají a procvičují při různých typech psacích úkolů v různých předmětech, zvyšuje se pravděpodobnost, že si je žáci osvojí jako obecně použitelné nástroje myšlení. Naučí-li se efektivně plánovat strukturu básně v literatuře a učitel jim pomůže reflektovat tento proces plánování, mohou snáze přenést tuto dovednost na plánování struktury referátu v zeměpise nebo argumentace v dějepise. Důsledná integrace a explicitní pojmenovávání strategií tak maximalizuje šanci, že se metakognice stane pro nadané žáky skutečně přenositelnou kompetencí, nezbytnou pro jejich další studium i celoživotní učení (Worrell et al., 2019).

Podpora reflexe a seberegulace

Klíčovým prvkem rozvoje metakognice je systematická podpora reflexe – tedy vědomého přemýšlení o vlastním myšlení, psaní a učení (Howe & Van Wig, 2017; Jia et al., 2019; Oppong et al., 2019; Philippakos & MacArthur, 2023; Portešová & Veenman, 2021). Nejde jen o to, aby žáci úkol splnili, ale aby si uvědomili, jak ho splnili, jaké strategie použili, co jim fungovalo, co bylo obtížné a co by příště mohli udělat jinak. Reflexe transformuje zkušenost v poučení.

Seberegulace v procesu tvůrčího psaní úzce souvisí s reflexí a představuje schopnost aktivně řídit vlastní učení na základě průběžných poznatků. Zahrnuje mimo jiné dovednost stanovovat si realistické cíle, sledovat vlastní pokrok i časovou náročnost jednotlivých kroků a flexibilně přizpůsobovat strategie, pokud se ukáže, že nejsou účinné (Albertson & Billingsley, 2001).

Pro podporu těchto dovedností napříč vyučovanými předměty se osvědčují různé techniky, které pomáhají žákům pochopit vlastní proces psaní a přistupovat k němu vědoměji. Jednou z takových metod je vedení procesního deníku, v němž si žáci zaznamenávají průběžné postřehy o tom, co se jim dařilo, s čím se potýkali, jaké strategie zvolili a jak se při psaní cítili. Jinou formu reflexe představují cílené otázky kladené učitelem po dokončení úkolu, které vedou žáky k zamyšlení nad tím, jak překonali případné obtíže, co se o sobě dozvěděli jako autoři nebo co by příště zvolili jinak. Dále lze využít i tzv. metaprostor psaní, kdy žáci vytvářejí doprovodný text, v němž reflektují a vysvětlují své autorské volby, hodnotí použité strategie nebo popisují samotný proces tvorby. Tyto přístupy napomáhají nejen rozvoji sebereflexe, ale i hlubšímu porozumění vlastním kognitivním procesům a strategiím.

Tvůrčí psaní je činnost, která silně zapojuje emoce, pocity uspokojení, frustrace, nejistoty či radosti z objevování (Fišer, 2001, s. 14–18). Pro některé nadané žáky, kteří mohou prožívat emoce intenzivněji (Worrell et al., 2019), může být reflexe emočního prožívání obzvláště důležitá. Fišer (2001, s. 17) dokonce zmiňuje autoterapeutickou funkci psaní, která umožňuje zpracovat a vyjádřit emoce.

Reflexe zde funguje jako most mezi často implicitním, intuitivním a emocionálním prožíváním tvůrčího procesu a explicitním, vědomým metakognitivním porozuměním. Když žák reflektuje, proč se u určitého tématu cítil zaseknutý (např. kvůli strachu z kritiky, jak naznačuje Fišer, 2001, s. 50–52) a jaké strategie mu pomohly tento blok překonat (tamtéž, s. 52–54), nejenže si touto reflexí upevňuje metakognitivní dovednosti, ale také lépe poznává sám sebe jako tvůrce a učícího se jedince. Systematická reflexe tak podporuje nejen kognitivní rozvoj, ale i sociálně-emoční učení a celkový wellbeing nadaných žáků (Worrell et al., 2019).

Diferenciace pro nadané žáky

Podle Garrettové a Moltzena (2011) i Worrella et al. (2019) nadaní žáci tvoří heterogenní skupinu, ale společným rysem je jejich potřeba kognitivní stimulace a výzvy. Standardní úkoly, které jsou přiměřené pro většinu třídy, pro ně nemusejí být dostatečně náročné, což může vést k nudě, ztrátě motivace a nedostatečnému rozvoji jejich potenciálu (Portešová & Veenman, 2021). Tvůrčí psaní nabízí široké možnosti diferenciace, která je pro práci s nadanými klíčová.

Mofieldová (2023) a Oppongová et al. (2019) shodně doporučují, aby byla diferenciace zaměřena především na zadávání komplexních a otevřených úkolů, které podněcují myšlení vyššího řádu, jako je analýza, syntéza, evaluace či kreativní řešení problémů. Diferenciace může nabývat různých podob v závislosti na individuálních potřebách a možnostech žáků.

Jedním ze způsobů je vertikální diferenciace, která spočívá ve zvyšování komplexnosti a hloubky úkolu. Namísto prostého popisu postavy může být například požadována analýza její motivace a vnitřních konfliktů nebo místo jednoduché básně tvorba básně ve složité formě s předem daným metrem a rýmovým schématem. Horizontální diferenciace naopak rozšiřuje šíři možných témat a žákům poskytuje volbu žánru, formátu či konkrétního obsahu dle jejich osobních zájmů. Mezi další možnosti patří diferenciace procesu, která žákům umožňuje využívat pokročilejší strategie, pracovat s náročnějšími zdroji nebo si dopřát více času na hlubší prozkoumání tématu. S tím úzce souvisí i diferenciace produktu, tedy umožnění tvorby rozsáhlejších a komplexnějších výstupů, využití multimédií či prezentace práce před širším publikem. Zásadní roli v diferencovaném přístupu pro nadané hraje podle Oppongové et al. (2019) poskytnutí autonomie a možnosti volby. Pokud si žáci mohou vybrat téma, které je skutečně zajímavé, nebo způsob jeho zpracování, výrazně to posiluje jejich vnitřní motivaci a angažovanost (Garrett & Moltzen, 2011). Důraz by přitom neměl spočívat pouze na konečném výstupu a jeho klasifikaci, ale především na procesu učení a rozvoji myšlení samotného (Fišer, 2001, s. 18; McVey, 2008).

Rozvoj metakognice zde hraje dvojí roli. Nejenže je cílem diferencované výuky, ale zároveň se stává nástrojem, který nadaným žákům umožňuje se na diferenciaci aktivně podílet. Pokud žáci rozumějí svým vlastním učebním procesům, silným a slabým stránkám a preferencím (Portešová & Veenman, 2021), dokážou si (s podporou učitele) lépe volit přiměřeně náročné úkoly a efektivní strategie. Žák, který si je vědom své silné divergentní² tvořivosti (Fišer, 2013, s. 35), ale zároveň ví o své tendenci k chaotické struktuře textu, si může sám zvolit použití myšlenkové mapy ve fázi plánování, aby si myšlenky lépe utřídil. Učitel by měl tuto autonomii a schopnost sebe-diferenciace aktivně podporovat a rozvíjet.

² Zde ve smyslu různorodé, rozbíhající.

Role učitele jako facilitátora

V kontextu tvůrčího psaní zaměřeného na rozvoj metakognice se role učitele proměňuje z tradičního instruktora v roli facilitátora. Nejde zde o prosté předávání hotových poznatků či hodnocení výsledného textu, ale především o podporu žákova vlastního procesu přemýšlení, tvorby a učení. Učitel vede žáka k tomu, aby sám objevoval, přehodnocoval a rozvíjel své strategie, což vyžaduje specifický přístup.

Základem této facilitující role je kladení podnětných, otevřených otázek, které žáky nevedou k jediné správné odpovědi, ale spíše k hlubšímu zamyšlení, analýze, hledání souvislostí a reflexi vlastního postupu. Může jít například o práci se sokratovským dialogem, kde otázky slouží jako nástroj samostatného myšlení (Oppong et al., 2019). Nezastupitelnou součástí této role je i poskytování formativní zpětné vazby. Ta by se měla soustředit především na proces tvorby a strategie, které žák využil, spíše než na opravu chyb ve finálním textu. Podmínkou smysluplné facilitace je rovněž vytváření bezpečného a podnětného prostředí. Žáci by měli mít prostor k experimentování s jazykem, formou i obsahem, bez obav z kritiky. Právě pocit bezpečí je klíčový pro rozvoj tvořivosti, metakognice i ochoty reflektovat a pracovat s chybou, která je přirozenou součástí učení (Fišer, 2001; Howe & Van Wig, 2017; Jia et al., 2019).

Efektivní facilitace metakognitivního rozvoje u žáků však předpokládá určitou míru metakognitivního uvědomění i u samotného učitele. Aby učitel mohl vést žáky k reflexi jejich myšlenkových procesů, musí si být vědom i svých vlastních strategií, přesvědčení a postojů – například k tvořivosti, hodnocení nebo k samotnému konceptu nadání (Worrell et al., 2019). Učitel, který sám nereflektuje své pedagogické postupy a jejich dopad, jen stěží může autenticky modelovat a podporovat reflexi u svých žáků. Z toho vyplývá potřeba zaměřit profesní rozvoj učitelů nejen na osvojení didaktických technik, ale i na rozvoj jejich vlastní metakognitivní kompetence, sebepoznání a porozumění psychologii nadání a tvořivosti.

Katalog technik a aktivit tvůrčího psaní pro rozvoj metakognice

Následující katalog představuje inspirativní výběr konkrétních technik a aktivit tvůrčího psaní, které lze využít k cílenému rozvoji metakognitivních dovedností u nadaných žáků. Nejedná se o vyčerpávající seznam, ale spíše o inspiraci pro pedagogickou praxi. Klíčové je nejen samotné provedení aktivity, ale především její propojení s metakognitivní reflexí – tedy s diskusí nebo zápisem o tom, jak žáci postupovali, co jim pomohlo, co bylo obtížné a co se naučili. Aktivity by měly být vždy přizpůsobeny věku, schopnostem a zájmům konkrétních žáků a zasazeny do smysluplného kontextu výuky.

A. Fáze plánování a generování nápadů

Jednou z nejúčinnějších metod na začátku psaní je brainstorming spojený s tvorbou myšlenkové mapy. Při této aktivitě žáci generují necenzurovaně nápady, asociace a obrazy k danému tématu, které pak vizuálně uspořádávají do mapy znázorňující vztahy mezi jednotlivými myšlenkami. Tento postup přirozeně aktivuje metakognitivní plánování – tedy orientaci v tématu, organizaci myšlenek a stanovení směru tvorby – a zároveň zapojuje předchozí znalosti. Reflexe v této fázi může být podpořena otázkami jako: „Které nápady vás nejvíce zaujaly nebo překvapily?“, „Jak vám mapa pomohla utřídit myšlenky?“ nebo „Které části mapy jsou klíčové pro váš text a proč?“

Další možností, jak rozvíjet tvůrčí impulzy i metakognitivní uvědomění, je stimulace pomocí různorodých podnětů. Žáci mohou reagovat na vizuální (obrázky, fotografie), auditivní (hudba), textové (citáty, titulky, literární úryvky) nebo abstraktní zadání. Takové stimuly podněcují žáky k hledání osobního úhlu pohledu, formulaci tématu a reflexi jejich emocionálních a kognitivních reakcí („Jak na mě tento obraz/hudba působí?“). Podněty mohou být i záměrně mnohoznačné, symbolické či paradoxní, což podporuje kreativní myšlení, hlubší interpretaci i imaginaci – prvky, které jsou obzvláště cenné při práci s nadanými žáky. Reflexivní otázky pak mohou znít např.: „Který aspekt podnětu vás nejvíce inspiruje?“, „Jaký první pocit nebo myšlenka se vám vybavil/a?“, „Kam byste se chtěli v psaní vydat?“

Nezastupitelné místo má také aktivní hledání témat. Jak uvádí Fišer (2001, s. 41), vhodné téma není jen věcí intuice, ale lze jej cíleně nalézt pomocí otázek typu „Co kdyby...?“, zkoumáním vlastních zájmů či reakcí na společenské události. Tento proces je metakognitivně velmi cenný, protože vede žáky k uvědomění si vlastních hodnot, znalostí i motivací. Pro nadané žáky představuje klíčovou příležitost k projevení autonomie – umožňuje jim soustředit se na oblasti, které jsou pro ně smysluplné a ve kterých mohou uplatnit své schopnosti. Reflexe může být vedena otázkami jako: „Proč je pro vás toto téma důležité?“, „Co o něm víte a co chcete vyjádřit?“ nebo „Jaký cíl si pro tento text stanovujete?“

Všechny tyto aktivity vedou nejen k rozvoji psaní, ale především k hlubšímu poznání vlastních kognitivních procesů, což je pro rozvoj tvořivosti a autonomie klíčové.

B. Fáze tvorby a monitorování procesu

Ve fázi samotného psaní a monitorování tvůrčího procesu je důležité, aby žáci měli k dispozici různé nástroje a strategie, které jim umožní nejen plynule tvořit, ale také reflektovat, co a jak během tvorby dělají. Právě v této etapě dochází k intenzivnímu zapojení metakognitivních dovedností – tedy schopnosti vnímat a řídit vlastní myšlení a postupy při psaní. Několik aktivit může tento proces účinně podpořit.

Jednou z velmi účinných metod je volné psaní. Žáci během předem stanoveného časového úseku (např. 5–10 minut) píšou bez zastavení, oprav nebo hodnocení. Nejde o to, napsat něco dokonalého, ale zachytit tok myšlenek tak, jak přichází. Tato technika je blízká tomu, co Fišer (2001, s. 55) označuje jako automatické psaní – tedy psaní bez autocenzury, bez snahy text hned vylepšovat, kdy se autor snaží „být sám sobě přítomen ve slovech“ (tamtéž, s. 93). Právě tímto způsobem se posiluje monitorování vlastního myšlení a schopnost uvědomit si mentální překážky, jako je např. perfekcionismus nebo strach z chyby. Zejména nadaní žáci, kteří mohou být těmito bloky limitováni, nacházejí v této metodě užitečný prostředek, jak psaní „rozpohybovat“ a zároveň získat cenný materiál pro další rozvíjení.

Odlišný, ale neméně zajímavý přístup nabízí technika psaní a vyčkávaní, kterou popisuje Fišer (2001, s. 47) jako intuitivní a vnitřně vedený proces. Autor napíše jednu větu, poté zavře oči a čeká, až se mu v mysli objeví další věta, která se mu bude zdát jako „ta pravá“. Tento postup podporuje vědomé zpomalení tempa psaní, naslouchání vnitřnímu hlasu a práci s vnitřní nejistotou. Pro nadané žáky, kteří inklinují k intuitivnímu myšlení, může být tento způsob tvorby velmi obohacující – učí je trpělivosti, důvěře ve vlastní vzhled a poskytuje hlubší prožitek z tvorby samotné.

Další možností, jak aktivně sledovat a řídit vlastní psací proces, je procesní deník nebo tzv. metakognitivní přestávky. Během delší tvůrčí práce si žáci dělají krátké zápisy, ve kterých si odpovídají na otázky jako: „Kde se právě nacházím? Co mi pomáhá nebo brání? Jakou strategii volím?“ Tento způsob práce je velmi účinný při rozvíjení monitorování, evaluace i regulace – tedy všech hlavních složek metakognice. Zároveň pomáhá nadaným žákům zpomalit často rychlý tok myšlenek a vědomě se zastavit nad tím, jak a proč tvoří určitým způsobem. Podle Kaufmana a kol. (2005) může právě tato forma sebereflexe posílit jejich vědomou kontrolu nad vlastním učením.

Výrazně podnětnou metodou, která spojuje psaní s interakcí a sdílením, je kolaborativní psaní s komentáři. Dva nebo více žáků společně tvoří text – například ve sdíleném dokumentu – a současně diskutují své tvůrčí volby. Komentují si vzájemně volbu slov, stavbu vět, argumentaci či strukturu. Tento způsob práce vede k tzv. externalizaci myšlení – tedy nutnosti své postupy formulovat nahlas nebo písemně. Pro nadané žáky představuje tato aktivita výzvu v oblasti spolupráce a zároveň příležitost setkat se s odlišnými způsoby myšlení. Diskuse nad textem rozvíjí schopnost argumentace, empatie, přijetí kritiky i vlastní přizpůsobivost.

Všechny tyto metody – ať už individuální, introspektivní nebo interaktivní – mají společný cíl: vést žáka k tomu, aby své psaní nejen produkoval, ale zároveň o něm přemýšlel. Umožňují mu nahlížet pod povrch tvorby a rozvíjet schopnosti, které jsou přenositelné i mimo literární svět – schopnosti reflektovat, plánovat, hodnotit a měnit vlastní přístup. Právě tyto dovednosti tvoří základ skutečně autonomního a tvořivého myšlení.

C. Fáze evaluace, reflexe a revize

Ve fázi revize a sebereflexe je důležité nabídnout žákům příležitosti k hlubšímu zamyšlení nad jejich textem a psacím procesem. Právě zde se nejvýrazněji projevují metakognitivní dovednosti – schopnost vyhodnotit vlastní práci, formulovat rozhodovací strategie a plánovat další postup. Pokud mají žáci k dispozici vhodně strukturované nástroje a vedení, mohou tuto fázi proměnit v podnětný prostor pro rozvoj psaní i kritického myšlení.

Jednou z osvědčených metod je strukturovaná vrstevnická zpětná vazba. Žáci si navzájem komentují své texty na základě předem určených otázek nebo kritérií, jako například: „Co se mi na textu líbilo?“, „Čemu jsem nerozuměl/a?“ nebo „Co bych doporučil/a zlepšit?“ Takovýto přístup, běžný v rámci workshopového modelu psaní, umožňuje efektivní evaluaci – žáci si zvykají uplatňovat hodnotící kritéria nejen na cizí, ale i na vlastní texty. Zároveň si při obhajobě a zvažování doporučení rozvíjejí dovednost monitorování a plánují, jak zpětnou vazbu využít v další práci. Výzkum navíc ukazuje, že nadaní žáci bývají schopni posoudit kreativitu textu stejně přesně jako odborníci (Kaufman et al., 2005), což z této aktivity činí příležitost i pro jejich osobnostní a akademický růst. Podmínkou efektivity ale zůstává, aby učitel celý proces vedl a poskytoval podporu zejména tam, kde je potřeba překročit intuitivní vnímání textu.

Důležitým doplňkem vrstevnické zpětné vazby je sebehodnocení pomocí rubrik nebo cílených otázek. Žák zde sám posuzuje kvalitu svého textu i průběh psaní, a to na základě jasných a předem známých kritérií. Může se například ptát: „Naplnil jsem cíle, které jsem si stanovil?“, „V čem jsem se oproti minule posunul?“, „Na co se chci zaměřit příště?“ Tento typ práce posiluje evaluaci a zároveň podporuje uvědomění si silných i slabších stránek vlastního stylu.

Metakognitivní potenciál ještě více rozvíjí psaní o psaní, známé také jako metawriting. Žáci v něm vytvářejí krátké reflexivní nebo analytické texty o svém tvůrčím procesu – hodnotí volby, které v hlavním textu udělali, vysvětlují použité stylistické prostředky, reflektují obtíže nebo zvolené strategie. Mohou se zaměřit na strukturu, jazykové prostředky, volbu metafor či organizaci argumentů. Tento typ úkolu rozvíjí schopnost vyslovit a zdůvodnit vlastní tvůrčí rozhodnutí, což je pro nadané žáky zvláště vhodné. Psaní o psaní zároveň napomáhá tomu, aby se metakognitivní procesy staly vědomou součástí tvůrčí práce.

Významnou roli hrají také cílené revizní strategie, které žákům poskytují konkrétní nástroje pro práci s textem. Místo obecného pokynu „opravte si text“ jsou vedeni k tomu, aby cíleně sledovali určité aspekty – například různorodost sloves, smyslovou konkrétnost, stavbu odstavců nebo logiku argumentace. Využít lze i strategie jako „rozstříhání“ textu a změna pořadí částí, čtení pozpátku pro odhalení překlepů nebo práce s kontrolním seznamem. Pro nadané žáky, kteří kladou vysoké nároky na kvalitu, přinášejí tyto strategie strukturovaný rámec pro zlepšování a zároveň prostor pro experimentování a zkoumání různých variant (Philippakos, 2023). Reflexe nad použitými strategiemi přitom posiluje jejich schopnost rozhodovat, kdy a jak je vhodné jednotlivé nástroje uplatnit.

Tyto aktivity společně vytvářejí prostředí, ve kterém psaní není jen produktem, ale nástrojem sebepoznání a rozvoje. Žáci se učí psát, ale zároveň se učí přemýšlet o tom, jak píší – a právě tato metakognitivní rovina tvoří základ hlubšího, vědomého učení.

D. Rozvoj specifických dovedností a postojů

Ve výuce tvůrčího psaní, která klade důraz na hlubší porozumění procesu tvorby a rozvoj metakognitivních dovedností, hrají důležitou roli i aktivity rozšiřující perspektivu žáků, jejich cit pro jazyk i schopnost pracovat s vlastním prožíváním. Každá z následujících metod rozvíjí jiný aspekt psaní a zároveň otevírá prostor k uvažování o sobě jako autorovi.

Jedním z přístupů, který spojuje tvořivost s empatií, je psaní z různých perspektiv. Žáci zachycují danou situaci či téma z pohledu jiné osoby – může jít o historickou postavu, fiktivního hrdinu, ale třeba i zvíře nebo neživý objekt. Tento způsob psaní klade důraz na vžívání se do jiného vnímání světa, rozšiřuje obzory a učí nahlížet na realitu z různých úhlů. Fišer (2001, s. 53) opakovaně zdůrazňuje význam této schopnosti nejen pro rozvoj vypravěčské dovednosti, ale i pro posilování empatie a citlivosti vůči druhým. V metakognitivní rovině žáci procvičují schopnost udržet jednotnou perspektivu a hodnotí, zda je jejich text věrohodný a konzistentní. Pro nadané je tato aktivita zvláště podnětná – nabízí jim možnost pracovat s morálními dilematy, konfliktními názory nebo složitými vztahy, což posiluje jejich schopnost komplexního a kritického myšlení.

S jiným typem tvořivosti, tentokrát jazykové, pracují hry se slovy a jazykem. Jde o aktivity, které staví na hravosti, experimentování a záměrném překračování běžných jazykových konvencí. Žáci mohou například vytvářet originální metafory, přirovnání, psát básně v pevně daných formách (limerik, haiku, akrostich) nebo si hrát se synonymy pomocí tezauru. Mohou také zkoušet různé stylistické roviny – třeba hovorový jazyk nebo archaismy, jak to navrhuje Fišer (2001). Všechny tyto postupy rozvíjejí jazykové citění, uvědomování si významových nuancí a estetických účinků slov. Nadaní žáci, kteří často vynikají citlivostí k jazyku, v těchto úkolech nacházejí prostor pro originalitu i intelektuální hru. Zároveň se učí reflektovat, jak různé jazykové prostředky ovlivňují význam a náladu textu.

Specifický prostor ve výuce si zaslouží abreaktivní a terapeutické psaní. Toto psaní se nezaměřuje na literární kvalitu, ale na autentické vyjádření emocí, myšlenek a zážitků. Může mít podobu osobního deníku, nadeslaného dopisu nebo volného zápisu pro sebe. Fišer (2001, 2013) upozorňuje na očistnou funkci psaní, které slouží jako bezpečný prostředek ke zpracování vnitřních konfliktů nebo silných emocí. V této formě tvorby žáci rozvíjejí schopnost sledovat své vnitřní stavy a hodnotit vlastní postoje. Pro nadané, kteří často intenzivně vnímají svět a sami sebe, může být tento typ psaní mimořádně důležitý – poskytuje jim důvěrný prostor k sebepoznání a ventilaci témat, která nemají jinde možnost pojmenovat (Worrell et al., 2019). Klíčové je, aby byla tato aktivita zcela dobrovolná, neveřejná a učitelem citlivě facilitovaná – bez hodnocení, tlaku na sdílení nebo literární formu.

Každá z těchto metod nabízí jiný způsob, jak porozumět sobě i jazyku, a současně rozvíjí schopnost přemýšlet o psaní jako o procesu. Nejde o mechanické plnění úkolů, ale o vědomou práci s tím, co a jak píšeme – a proč.

Tabulka 1: Shrnutí vybraných technik a jejich potenciál pro rozvoj metakognice u nadaných žáků

Technika/ Aktivita	Stručný popis	Cílené meta- kognitivní složky	Přínos pro nadané žáky	Možná adaptace/ Diferenciace	Relevant ní zdroje
Myšlenkové mapy	Vizuální strukturová ní nápadů a vztahů mezi nimi	Plánování, aktivace znalostí, monitorování	Podpora divergentní ho myšlení, organizace komplexních myšlenek	Komplexnější témata, vyžadující syntézu z více zdrojů/oborů	Oppong et al. (2019); Portešová & Veenman (2021)

Volné psaní	Plynulé psaní bez cenzury po stanovený čas	Monitorování (toky myšlenek) regulace (překonání bloků)	Překonání perfekcionismu, generování materiálu pro další práci	Delší časový úsek, následná analýza textu s konkrétním zaměřením	EduČT (n.d.); Fišer (2001)
Psaní a vyčkávání	Psaní věty, pauza a čekání na další „pravou“ větu	Monitorování (vhledu), regulace (tempa)	Podpora intuice, trpělivosti, důvěry v proces	Propojení s relaxačními technikami, reflexe pocitů během čekání	Fišer (2001)
Procesní deník / metakogn. přestávky	Krátké zápisy o procesu psaní během tvorby	Monitorování, evaluace, regulace (v reálném čase)	Hluboká sebereflexe, strukturování myšlení, vědomá kontrola procesu	Specifické otázky zaměřené na individuální potřeby žáka (např. emoční prožívání)	Kaufman et al. (2005); Philippakos (2023)
Kolaborativní psaní	Společná tvorba textu s průběžnou diskuzí a komentováním	Monitorování, evaluace, regulace (ve skupině), externalizace myšlení	Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, učení se od druhých, kognitivní stimulace	Složitější úkoly vyžadující vyjednávání a syntézu různých pohledů	Philippakos (2023); Philippakos & MacArthur (2023)
Strukturovaná vrstevnická zpětná vazba	Poskytování a přijímání zpětné vazby podle kritérií	Evaluace, monitorování, regulace (plánování revize)	Rozvoj kritického myšlení, schopnosti formulovat a přijímat kritiku	Diferencovaná kritéria podle úrovně žáků, zaměření na specifické aspekty textu	Howe & Van Wig (2017); Kaufman et al. (2005)

Sebehodnocení (rubriky, otázky)	Hodnocení vlastní práce a procesu pomocí kritérií/otázek	Evaluace, monitorování, regulace (cíle pro zlepšení)	Podpora sebereflexe , autonomie, zodpovědnosti za učení	Individuální cíle pro zlepšení, výběr kritérií žákem	Portešová & Veenman (2021); Philippakos (2023)
Psaní o psaní (Metawriting)	Psaní textu analyzujícího vlastní text nebo proces tvorby	Evaluace (zdůvodnění), monitorování (rozhodování), formulace metakogn. znalostí	Rozvoj analytického o myšlení, schopnosti artikulovat proces učení	Analýza komplexnějších textů, srovnání vlastních strategií s teoretickými modely	Joyce (2002); Philippakos & MacArthur (2023)
Cílené revizní strategie	Aplikace specifických technik pro úpravu textu	Evaluace, regulace, procedurální a kondicionální znalosti	Konkrétní nástroje pro zdokonalování textu, uspokojení potřeby kvality	Výuka pokročilejších revizních technik, kombinace více strategií	Albertson & Billingsley (2001)
Psaní z různých perspektiv	Zpracování tématu z pohledu různých postav/objektů	Monitorování (perspektivy), evaluace (věrohodnosti) , empatie	Rozvoj flexibility myšlení, empatie, komplexního pohledu	Zpracování morálních dilemat, konfliktních perspektiv, historicky vzdálených pohledů	Fišer (2001, 2013)
Hry se slovy a jazykem	Experimentování se slovní zásobou, stylem, formou	Monitorování (jazyka), evaluace (efektu), regulace (stylu)	Rozvoj verbálních schopností, kreativity, originality, citu pro jazyk	Tvorba v náročnějších formách, analýza stylistických prostředků v textech mistrů	Davidson Institute (n.d.); EduČT (n.d.); Fišer (2001)

Abreaktivní/ terapeutické psaní	Psaní zaměřené na vyjádření a zpracování emocí/prob lémů	Monitorování (emocí), evaluace (postojů), emoční regulace, sebepoznání	Bezpečný prostor pro zpracování emocí, pocitů odlišnosti, podpora wellbeingu	Dobro- volnost, zajištění důvěrnosti, možnost následné (ale ne nutné) reflexe s důvěryhod nou osobou	Fišer (2001, 2013)
--	--	--	---	---	--------------------------

E. Integrace do výuky humanitních předmětů

Jak již bylo naznačeno, síla tvůrčího psaní jako nástroje pro rozvoj metakognice spočívá mimo jiné v jeho snadné integrovatelnosti do různých vyučovacích předmětů. Nejde o izolovanou aktivitu, ale o metodu, která může obohatit a prohloubit učení napříč kurikulem

Příklady aplikace v konkrétních předmětech

Uvedené příklady aplikace tvůrčího psaní v konkrétních vyučovacích předmětech slouží jako inspirativní a nevylučují mezipředmětovou provázanost a vzájemné přesahy napříč zmíněnými humanitními předměty.

Literatura

- Psaní alternativních konců nebo pokračování známých příběhů: Podněcuje kreativitu, ale zároveň vyžaduje analýzu a evaluaci původního textu (stylu, motivace postav, logiky děje) a monitorování konzistence vlastního textu s původním dílem.
- Psaní deníku, dopisů nebo monologů z pohledu literární postavy: Rozvíjí empatii, vyžaduje hluboké porozumění postavě a jejímu kontextu (deklarativní znalosti) a schopnost udržet zvolenou perspektivu a jazykový styl (monitorování) (Davidson Institute, n.d.).
- Tvorba vlastní poezie inspirované stylem, tématem nebo formou studovaného básníka: Vyžaduje analýzu autorova stylu (deklarativní znalosti), plánování vlastní básně a regulaci jazyka a formy. Psaní poezie může obecně silně aktivovat metakognitivní procesy, jako je uvědomění si emocí a pozornost k volbě slov (Alshreif & Nicholes, 2017).
- Metawriting o vlastní interpretaci básně nebo povídky: Vede žáky k evaluaci a zdůvodnění vlastní interpretace, k uvědomění si použitých interpretačních strategií (kondicionální znalosti) a k formulaci argumentů na podporu svého výkladu (Joyce, 2002; Philippakos & MacArthur, 2023).

Dějepis

- Psaní fiktivního dopisu, deníku nebo rozhovoru historické postavy: Podobně jako v literatuře rozvíjí empatii a vyžaduje zasazení do historického kontextu (deklarativní znalosti), plánování obsahu a monitorování historické přesnosti a věrohodnosti.
- Tvorba scénáře pro krátkou dramatizaci historické události: Vyžaduje plánování struktury, výběr klíčových informací, případně kolaborativní psaní a vyjednávání ve skupině (Philippakos, 2023). Žáci musejí monitorovat logickou a chronologickou správnost.
- Psaní argumentační eseye hodnotící rozhodnutí nebo význam historické osobnosti/události: Rozvíjí kritické myšlení, schopnost formulovat tezi, plánovat strukturu argumentace, vyhledávat a evaluovat důkazy a monitorovat logickou konzistenci (Oppong et al., 2019; Portešová & Veenman, 2021).
- Reflexe procesu tvorby historického projektu nebo výzkumné práce: Žáci reflektují, jak plánovali svůj výzkum, jaké zdroje použili a jak hodnotili jejich důvěryhodnost (evaluace), jak monitorovali svůj postup a jaké strategie regulace použili při řešení problémů.

Občanská výchova / Základy společenských věd

- Psaní úvahy nebo eseye nad etickým dilematem nebo společenským problémem: Podněcuje kritické myšlení, evaluaci různých hodnotových stanovisek, formulaci a zdůvodnění vlastního postoje a plánování struktury argumentace (Portešová & Veenman, 2021).
- Tvorba návrhu konkrétního projektu nebo iniciativy pro řešení lokálního společenského problému: Rozvíjí kreativní řešení problémů, vyžaduje plánování kroků, formulaci cílů, argumentaci pro navrhované řešení a případně evaluaci jeho proveditelnosti (Howe & Van Wig, 2017; Oppong et al., 2019).
- Psaní projevu, petice nebo otevřeného dopisu z perspektivy obhájce určitého práva nebo zájmové skupiny: Cvičí empatii, schopnost formulovat přesvědčivé argumenty a regulovat jazyk a styl s ohledem na cílové publikum a účel textu.
- Reflexe vlastní účasti v třídní debatě, diskusi nebo simulaci: Vede k monitorování vlastní komunikace a argumentace, k evaluaci síly vlastních i cizích argumentů a k rozvoji sociálně – emoční regulace (např. zvládání nesouhlasu).

Aplikace tvůrčího psaní v těchto předmětech není jen doplňkovou, „zábavnou“ aktivitou. Stává se nástrojem hlubšího kognitivního zpracování učiva. Nutnost formulovat myšlenky písemně, strukturovat informace, vcítit se do jiné perspektivy nebo obhajovat svůj názor nutí žáky aktivně pracovat s probíranou látkou, propojovat nové informace s existujícími znalostmi, analyzovat je a syntetizovat (Alexa, 2013; Fišer et al., 2012; McVey, 2008).

Adaptační strategie pro různé kontexty a potřeby

Aby bylo využití tvůrčího psaní pro rozvoj metakognice u nadaných žáků co nejefektivnější, je nutné uplatňovat principy diferenciací a individualizace nejen při zadávání úkolů, ale i při vedení metakognitivní reflexe. Žáci jsou ve třídě heterogenní skupinou a univerzální přístup nemusí vyhovovat všem. Někteří mohou potřebovat více podpory v plánování a organizaci, jiní v regulaci emocí spojených s tvorbou, další zase ve schopnosti kriticky evaluovat vlastní práci.

Rigidní nebo uniformní metodika má v tomto kontextu značně omezený dopad a může vést spíše k inhibici tvořivosti a vnitřní motivace. Vhodně strukturovaná výuka pracuje s variabilitou úkolů – jak z hlediska míry otevřenosti, tak kognitivní náročnosti. Diferenciace zde není chápána jako pouhá adaptace obtížnosti, ale jako vytváření možností pro různorodé a hlubší myšlení, syntézu a expresi.

V pedagogické praxi se osvědčuje nabídka dlouhodobých nebo akcelerovaných projektů, které přesahují běžné kurikulární rámce a umožňují žákům rozvíjet komplexnější texty, prezentovat výstupy v autentických kontextech (např. soutěže, literární platformy), případně se účastnit specializovaných programů. V této souvislosti nabývá na významu využití digitálních nástrojů – ať už pro kolaborativní psaní, formativní zpětnou vazbu, nebo publikaci a archivaci výstupů. Technologické prostředí rovněž nabízí prostor pro integraci multimodálních prvků, které rozšiřují tradiční pojetí psaní jako výhradně verbální činnosti (Philippakos & MacArthur, 2023).

Metakognitivní vedení je nutné koncipovat jako dynamicky proměnlivý proces, v němž je reflektivní podpora přizpůsobována nejen schopnostem žáka, ale i jeho aktuálním potřebám. Míra strukturovanosti zpětnovazebných nástrojů (od jednoduchých checklistů po komplexní rubriky) by měla být volena s ohledem na stupeň vnitřní regulace a schopnost kritické autoreflexe.

Z hlediska organizace výuky je žádoucí, aby časová dotace reflektovala charakter úkolu i individuální tempo práce. Prostor pro hlubší exploraci tématu, experimentaci či revizi textu je nezbytný zejména u žáků s vysokou mírou tvořivosti, pro něž je klíčovým motivačním faktorem možnost autenticity a seberealizace.

Flexibilita a ochota přizpůsobit přístup konkrétním potřebám jednotlivých nadaných žáků jsou zásadní nejen pro samotné tvůrčí psaní, ale i pro efektivní vedení metakognitivní reflexe a rozvoj seberegulace.

Závěrečné shrnutí a doporučení

Tato stať se zaměřila na prozkoumání potenciálu tvůrčího psaní jako nástroje pro cílený rozvoj metakognitivních procesů u nadaných žáků na základních a středních školách. Ukázalo se, že tvůrčí psaní, chápáné v širším smyslu jako proces konstrukce významu prostřednictvím jazyka, nabízí unikátní příležitosti pro kultivaci klíčových metakognitivních kompetencí. Systematické zapojení aktivit tvůrčího psaní do výuky, pokud je doprovázeno jasně zadanou instrukcí a podporou sebereflexe, může významně přispět k tomu, aby si nadaní žáci osvojili schopnost efektivně plánovat, monitorovat, evaluovat a regulovat své vlastní myšlení a učení. Tyto dovednosti jsou přitom zásadní nejen pro jejich aktuální akademický úspěch, ale především pro jejich schopnost celoživotního učení a úspěšné adaptace ve světě.

Klíčovou roli v tomto procesu hraje učitel, který se posouvá z role zprostředkovatele informací do role facilitátora učení a metakognitivního rozvoje. Úspěšný facilitátor vyučuje a modeluje metakognitivní strategie, klade podnětné otázky, poskytuje formativní zpětnou vazbu zaměřenou na proces, vytváří bezpečné a podporující prostředí pro experimentování a riskování a v neposlední řadě diferencuje výuku tak, aby odpovídala specifickým potřebám a potenciálu nadaných žáků. To vše vyžaduje nejen didaktické dovednosti, ale i hlubší porozumění principům metakognice, specifikům nadání a v neposlední řadě i ochotu k vlastní sebereflexi a profesnímu rozvoji.

Pro učitele, kteří chtějí začít využívat tvůrčí psaní pro rozvoj metakognice, lze formulovat několik praktických doporučení. Především není nutné hned měnit celou koncepci výuky; pro začátek postačí vybrat si jednu nebo dvě techniky popsané v katalogu a experimentovat s nimi v rámci jedné vyučovací hodiny nebo konkrétního tématu. Důležitá je trpělivost, neboť rozvoj metakognitivních dovedností je dlouhodobý proces, který vyžaduje čas a opakovanou praxi, a nelze tedy očekávat okamžité výsledky. Klíčové je také systematicky integrovat reflexi do různých fází procesu psaní – před samotným psaním (ve fázi plánování), během psaní (pro monitorování) i po jeho dokončení (pro evaluaci a celkovou reflexi), například formou krátkých metakognitivních otázek, diskuzí či zápisků. Vhodné je využívat formativní hodnocení, přičemž zpětná vazba a hodnocení by se měly zaměřovat spíše na proces tvorby, použité strategie a snahu o zlepšení než pouze na finální produkt a jeho případné chyby. Podpůrné může být rovněž spolupracovat a sdílet zkušenosti s kolegy, diskutovat o nápadech, materiálech a osvědčených postupech, čímž lze společně vytvořit prostředí pro inovace ve výuce. V neposlední řadě je přínosné věnovat pozornost vlastnímu profesnímu rozvoji, zajímat se o aktuální výzkumy a publikace v oblasti metakognice, tvůrčího psaní a vzdělávání nadaných a reflektovat své vlastní pedagogické postupy.

Je zřejmé, že oblast nabízí prostor pro další zkoumání, zejména v českém vzdělávacím kontextu, kde je výzkum metakognice stále relativně méně rozvinutý (Straka & Portešová, 2019). Učitelé sami mohou přispět k poznání tím, že budou systematicky pozorovat a dokumentovat dopady různých přístupů ve svých třídách (akční výzkum) a sdílet své poznatky.

Investice času a energie do rozvoje metakognice prostřednictvím tvůrčího psaní je investicí s vysokou návratností. Nepomáháme nadaným žákům pouze lépe psát; pomáháme jim lépe myslet, lépe se učit a lépe rozumět sami sobě. Vybavujeme je nástroji, které jim umožní aktivně a vědomě řídit své učení a rozvoj po celý život, a naplno tak poznat a rozvinout svůj potenciál.

Literatura

- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2001). Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students' Creative Writing. *The Journal of Secondary Gifted Education, XII*(2), 90–101. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-648>
- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review, 15*(1), 1–37. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(95\)90001-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(95)90001-6)
- Alexa, M. (2013, 19. listopadu). *Tvůrčí psaní v literární výchově*. iLiteratura.cz. <https://www.iliteratura.cz/Clanek/32165/fiser-zbynek-a-kolektiv-tvurci-psani-v-literarni-vychove>
- Alshreif, N., & Nicholes, J. (2017). Metacognition and creative writing: Implications for L2 and L2 college writing experiences. *Journal of Literature in Language Teaching, 6*(1), 73–88.
- Davidson Institute. (n.d.). *Individual instruction plan menu for the gifted child*. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/individual-instruction-plan-menu-for-the-gifted-child/>
- Dočkal, V. (2012). Okienko do histórie štúdia nadania. *Svět nadání, 1*(1), 24–38.
- EduČT. (n.d.). *Tvůrčí psaní a jak jej využít v různých předmětech*. Česká televize. Získáno 30. dubna 2025, z <https://edu.ceskatelevize.cz/clanek/tvurci-psani-a-jak-jej-vyuzit-v-ruznych-predmetech>

- Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- Fišer, Z. (2013). *Tvůrčí psaní* [PowerPointové snímky]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/el/1441/podzim2013/GP3MP_HTGP/um/Tvurci_psani__MH_10._12._2013.pdf
- Fišer, Z., Dvořáková, D., Cholastová, J., Kopečná, P., Kuběnský, P., & Šalamounová, Z. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119–147.
- Garrett, L., & Moltzen, R. (2011). Writing because I want to, not because I have to: Young gifted writers' perspectives on the factors that "matter" in developing expertise. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 165–180.
- Havigerová, J. M. (2015). Lexikální původ, význam a synonyma pojmu nadání. *Svět nadání*, 4(1), 12–25.
- Howe, L., & Van Wig, A. (2017). Metacognition via creative writing: dynamic theories of learning support habits of the mind in 21st century classrooms. *Journal of Poetry Therapy*, 30(3), 139–152. <https://doi.org/10.1080/08893675.2017.1328830>
- Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The Role of Metacognitive Components in Creative Thinking. *Frontiers in Psychology*, 10, 2404. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02404>
- Joyce, R. (2002). Metawriting: Using writing to think about writing. *Journal of Basic Writing*, 21(1), 68–82. <https://doi.org/10.37514/JBW-J.2002.21.1.05>
- Kaufman, J. C., Gentile, C. A., & Baer, J. (2005). Do Gifted Student Writers and Creative Writing Experts Rate Creativity the Same Way? *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 260–265. <https://doi.org/10.1177/001698620504900307>
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289–294. <https://doi.org/10.1080/14703290802176204>
- Mofield, E. L. (2023). *Vertical Differentiation for Gifted, Advanced, and High-Potential Students: 25 Strategies to Stretch Student Thinking*. Routledge.

- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2019). Clarifying the Connections Among Giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102–119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Philippakos, Z. A. (2023, August 22). *Making metacognition part of student writing*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/making-metacognition-part-of-student-writing/>
- Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2023). Think-Talk-Write: Teaching Metawriting to Enhance Students' Metacognitive Knowledge and Informative Writing. *Reading & Writing Quarterly*, 39(4), 356–375. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2226081>
- Portešová, Š., & Veenman, M. V. J. (2021). Možnosti dlouhodobé pedagogické intervence pro rozvoj metakognice nadaných i běžných žáků. *Svět nadání*, X(1), 14–33.
- Sejvalová, J. (2004). *Talent a nadání*. Praha: Karolinum.
- Straka, O. (2020). *Metakognice a její rozvoj v kontextu řešení problémů u žáků 1. stupně ZŠ* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/qi6le/Straka_Ondrej_Disertacni_prace_Archive.pdf
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.1>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

¹**Michal Čuřín** působí na katedře českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. Předmětem jeho akademického zájmu je didaktika literatury, čtenářství mládeže a současná česká literatura. V současnosti se zaměřuje na využití nových médií ve výuce českého jazyka a literatury na základních a středních školách.

²**Michala Mikolášíková** je učitelkou českého jazyka a literatury na hradecké střední škole, provázející učitelkou pro studenty českého jazyka a literatury a krajskou koordinátorkou pro podporu nadání v Královéhradeckém kraji. V rámci svého doktorského studia se věnovala feministické literární kritice, vyučovala didaktiku literatury a starší českou literaturu. V současné době je zapojená v projektu tandemového vyučování současné české literatury a předmětu využití nových médií ve výuce českého jazyka a literatury na ZŠ a SŠ na UHK.