

4.5 Porovnanie výsledkov vstupného a výstupného testovania verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

Porovnaním údajov, ktoré sme získali pred začiatkom nášho experimentálneho pôsobenia, s údajmi, ktoré nám poskytlo testovanie po ukončení experimentálneho pôsobenia, získame informácie o tom, na ktoré faktory mala experimentálna zmena v podobe zavedenia techník tvorivého písania najvýraznejší vplyv, teda aké pozitíva so sebou tvorivé písanie v bežnej školskej praxi prináša, no tiež informácie o tom, ktoré faktory nemožno vedome ani systematickým pôsobením rozvinúť, pretože sú ovplyvnené inými, pozorovateľnými či skrytými determinantmi. Pre lepšiu prehľadnosť rozdelíme porovnanie do dvoch oblastí: najprv budeme analyzovať, ako tvorivé písanie ovplyvňuje, resp. neovplyvňuje verbálnu kreativitu detí v mladšom školskom veku (podkap. 4.5.1), potom uvedieme analýzu zmien vo verbálnej produkcii dieťaťa na základe výrazovej a naratívnej štruktúry detského písaného textu (podkap. 4.5.2).

Medzi vstupným a výstupným meraním uplynul jeden kalendárny aj školský rok. Vstupné merania sme uskutočnili v máji v roku 2007 v čase, keď žiaci navštevovali 3. ročník danej základnej školy. Výstupné merania sme realizovali v júni 2008 už len v experimentálnej a kontrolných skupinách; žiaci boli v tom čase v 4. ročníku. Zvolený formát experimentu nám takto ponúkol príležitosť detailnejšie pozorovať aj ontogenetické hľadisko pri sledovaných atribútoch. Od septembra 2007 do mája 2008 prebehol v experimentálnej skupine kreatívny rozvojový program (viac v Prílohe A).

4.5.1 Porovnanie výsledkov vstupného a výstupného testovania verbálnej kreativity

Po aplikovaní experimentálneho programu sme znova sledovali fluenciu, flexibilitu a originalitu detí prostredníctvom subtestu verbálnej kreativity. Ukázalo sa, že priemerné hodnoty fluencie narástli vo všetkých sledovaných skupinách, flexibilita však výrazne v priemere stúpla iba v experimentálnej skupine a KS 1 (pozri Tab. 24 a 25).

Tabuľka 24: Porovnanie priemerných hodnôt verbálnej kreativity vo vstupnom a výstupnom testovaní

Skupina	Testovanie	FLU AM	FLE AM	OR AM
ES	vstupné	29,857	2,809	0,143
	výstupné	34,263	4,316	0,158
KS 1	vstupné	25,471	2,824	0,176
	výstupné	34,118	3,412	0,353
KS 2	vstupné	26,278	2,944	0,000
	výstupné	31,250	2,917	0,083
KS 3	vstupné	23,412	2,647	0,471
	výstupné	32,063	2,688	0,438
KS 4	vstupné	20,850	2,450	0,150
	výstupné	28,444	1,833	0,111
KS spolu	vstupné	23,903	2,708	0,194
	výstupné	31,429	2,683	0,158

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti;
 FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

Tabuľka 25: Nárast/pokles priemerných hodnôt verbálnej kreativity pri porovnaní vstupného a výstupného testovania

Skupina	FLU AM	FLE AM	ORI AM
ES	4,406	1,507	0,015
KS 1	8,647	0,588	0,177
KS 2	4,972	-0,027	0,083
KS 3	8,651	0,041	-0,033
KS 4	7,594	-0,617	-0,039
KS spolu	7,526	-0,025	-0,036

Legenda:

AM – rozdiel medzi aritmetickým priemerom hodnôt dosiahnutých v preteste a postteste verbálnej kreativity;
 FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

4.5.1.1 Fluencia

Výsledky dosiahnuté v subtestoch verbálnej fluencie (postupne šlo o 3 subtesty, ktorých skóre sme zráтали – subtest tvorenia slov, rýchlosti tvorenia asociácií, rýchlosti tvorenia výrazov) naznačili vzostup schopnosti dieťaťa produkovať čo najviac odpovedí pri zadaní istých kritérií bez ohľadu na to, či medzi testovaniami absolvovali nejaký špecifický program alebo nie. Znamená to zrejme, že fluencia je schopnosť človeka, ktorá sa vyvíja spolu s vekom a tiež vďaka neustálemu rozširovaniu slovníka, ktorého expanzia bude asi súvisieť aj so skúsenosťou získanou viacnásobným používaním toho istého jazykového prostriedku.

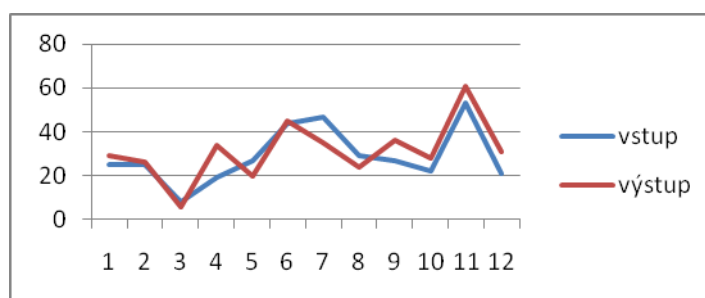
Vstupná úroveň fluencie nebola v testovaných skupinách rovnaká (k ES sa najviac blíži KS 2). V každej skupine je viditeľný nárast priemernej hodnoty; v skupinách, ktoré vo vstupe dosiahli nižšie skóre, je nárast vyšší, v skupinách, ktoré vo vstupe dosiahli vyššie skóre, je nárast nižší. Vysvetľujeme si to dvoma skutočnosťami:

1. všetky súčasti testu boli časovo ohraničené, preto za istý čas môže respondent dosiahnuť iba maximum dané časovou dotáciou na riešenie úlohy (čiže horná bodová hranica v týchto testoch neurčuje fluenciu jedinca absolútne, ale schopnosť jedinca maximálne využiť čas riešenia úlohy),
2. ak hypoteticky prijmeme predpoklad o tom, že priemerný tretiak základnej školy operuje s priemerne rozsiahlym slovníkom, potom bude platiť, že prirodzene existuje aj určitá horná hranica jeho schopnosti využiť všetky prvky z lexikálneho repertoára.

Experimentálne sme pôsobili v skupine, ktorá vo vstupe vo fluencii dominovala veľmi výrazne (s náskokom vyše troch bodov v priemere). Po experimente ES naďalej dominuje vo fluencii, nejde však už o taký veľký náskok. Nárast priemernej hodnoty fluencie v ES bol teda najnižší, pravdepodobne v závislosti od vysokého skóre vo vstupe.

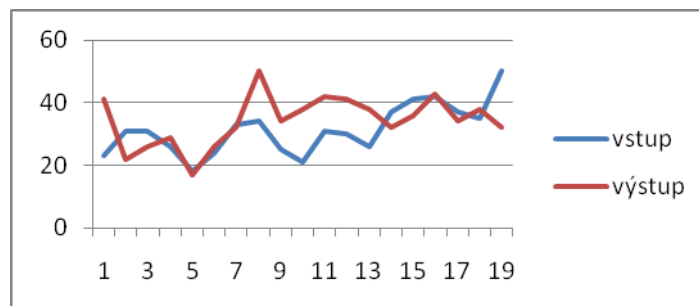
V nasledujúcich dvoch grafoch zobrazujeme porovnanie vstupných a výstupných hodnôt žiakov nameraných v testoch fluencie. Zámerne porovnávame ES a KS 2, pretože ich priemerné hodnoty fluencie sa k sebe vo vstupe najviac približovali. V grafoch je viditeľné, že výkony žiakov v testoch fluencie nie sú výrazne odlišné.

Graf 4: Porovnanie úrovne fluencie v KS 2 (12 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 5: Porovnanie úrovne fluencie v ES (19 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

4.5.1.2 Flexibilita

Flexibilitu sme merali štandardným testom spôsobov použitia vecí. Priemerná úroveň flexibility vo vstupnom testovaní sa v ES pohybovala v strede zvolenej výberovej vzorky. Ako ukazujú priemerné hodnoty vo výstupnom testovaní, najvýraznejší nárast nastal práve v ES, v ktorej sme aplikovali kreatívny rozvojový program. Každý žiak tejto skupiny sa oproti vstupnému meraniu zlepšil priemerne o 1,5 bodu, čo znamená, že v teste spôsobov použitia vecí dokázal navrhnúť o 1,5 akceptovateľného riešenia viac ako vo vstupe, no tiež to v porovnaní s KS znamená, že bol vo výstupe lepší oproti KS 1 o jedno riešenie, oproti KS 2 o 1,4 riešenia, oproti KS 3 o približne 1,7 riešenia a oproti KS 4 dokonca o 2,5.

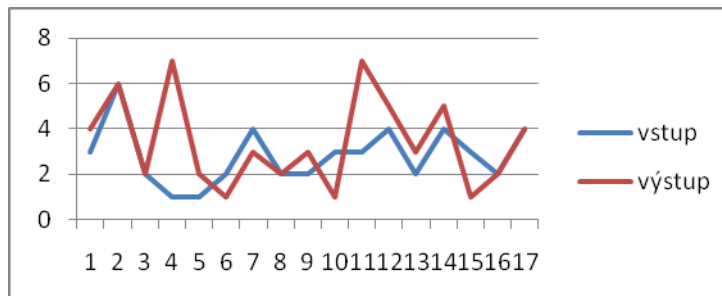
Zdá sa, že tvorivé písanie má výrazný vplyv na flexibilitu dieťaťa. Spôsobené je to zrejme tým, že samotné techniky tvorivého písania nabádajú pisateľa k neustálemu objavovaniu funkcie jednotlivých jazykových prostriedkov, čím si dieťa neustále inovuje repertoár týchto prostriedkov a manipuluje s nimi v meniacich sa podmienkach (na porovnanie si stačí podrobnejšie všimnúť techniky štruktúrovaného písania, ktoré boli využité v kreatívnom rozvojovom programe).

Tvorivé písanie je, ako ukazujú výsledky, vhodná zbraň proti rigidite myslenia. Variovaním tém, stimulov, techník, postupov tvorenia a spôsobov prezentácie vlastného textu sa možno dopracovať ku kvalitnejšiemu uchopeniu vlastných myšlienkových pochodov. Slobodnejší prístup k používaniu jazyka v tvorivom písaní vytvára predpoklady na pružné, a pritom aj nekonvenčné myslenie, ktoré môže v budúcnosti garantovať tvorbu dostatočného množstva nápadov v počiatočnom štádiu riešenia akéhokoľvek, nie len textového problému.

V grafoch porovnáme vstupné a výstupné hodnoty dvoch výsledkovo podobných skupín v testovaní pred experimentálnym zásahom (ES a KS 1). Zaujímá nás najmä rozdielová hodnota, ktorá ukazuje vzostup jednotlivca v priebehu roka vo flexibilitě. Podrobnejšou analýzou grafov dospejeme k tomu, že Graf 7 vykazuje viac vysokých hodnôt

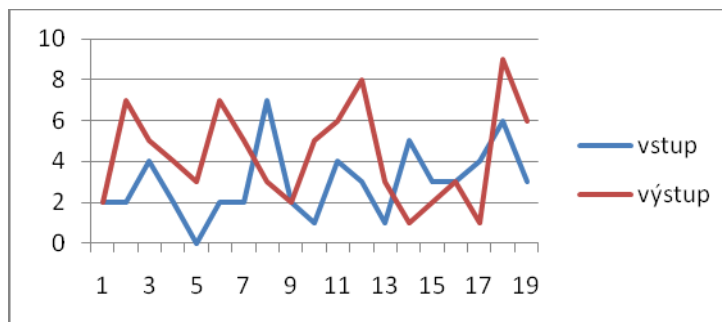
na strane ES (8, resp. 9 bodov), ako aj to, že v ES sa výsledok vstupu od výstupu líši podstatnejšie (aj keď ani v ES sme sa nevyhli poklesu flexibility).

Graf 6: Porovnanie úrovne flexibility v KS 1 (17 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 7: Porovnanie úrovne flexibility v ES (19 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

4.5.1.3 Originalita

Originalitu sme posudzovali testom tvorenia titulkov k príbehu, ktorý sa vzhľadom na výsledky, ktoré ponúkol, ukázal ako nevhodný nástroj. Predvýskumné overovanie testovacieho nástroja na malej vzorke problém s využitím tohto subtestu nesignalizovalo. Guilfordova batéria testov neponúka metodické odporúčania týkajúce sa vhodného veku pri jednotlivých subtestoch. Pravdepodobne by bolo vhodné poopraviť aj metodiku hodnotenia originality titulkov; postupovali sme podľa odporúčaní (Hlavsa – Jurčová, 1978), no zrejme by bolo účinnejšie zvoliť mieru infrekvencie⁸⁵ daného titulku ako ukazovateľ jedinečnosti a potom titulky s minimálnym výskytom podrobiť kvalitatívnemu rozboru. Takýto postup by však pri danej vzorke vyžadoval početnejší výskumný tím. Preto posúdiť, ako vzrástla originalita, nie je pri týchto výsledkoch teraz zrejme možné.

⁸⁵ Infrekvencia sa ako ukazovateľ skóre originality objavuje v Torranceho testoch verbálnej kreativity (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 105).

Pôvodne sme mali zámer posudzovať originalitu kvantitatívne. Napriek tomu si však myslíme, že originalitu možno vnímať aj ako kvalitatívny znak tvoreného produktu, preto ju možno posudzovať tiež kvalitatívne (tomu sa venujeme v ďalšej podkapitole pri odhaľovaní originality cez vlastnosti detských textov).

4.5.2 Porovnanie výsledkov vstupného a výstupného testovania verbálnej produkcie

Údaje z testovania verbálnej produkcie detí v mladšom školskom veku (merané testom tvorenia príbehu na základe obrázkového stimulu) vyjadrujú úroveň schopnosti autorov uplatňovať v texte výrazovú variabilitu a rešpektovať vnútornú štruktúru naratív. Najprv budeme prezentovať priemerné hodnoty v testovaných skupinách.

Tabuľka 26: Porovnanie priemerných hodnôt verbálnej produkcie vo vstupnom a výstupnom testovaní

Skupina	Testovanie	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	vstupné	1,476	1,762	1,667
	výstupné	2,000	2,211	2,053
KS 1	vstupné	1,618	1,765	1,647
	výstupné	2,059	2,324	2,353
KS 2	vstupné	1,794	1,588	1,824
	výstupné	1,682	2,045	1,909
KS 3	vstupné	1,735	2,000	2,000
	výstupné	2,500	2,438	2,500
KS 4	vstupné	1,553	1,895	1,474
	výstupné	1,444	1,917	1,778
KS spolu	vstupné	1,596	1,827	1,654
	výstupné	1,927	2,185	2,145

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste verbálnej produkcie; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

Pomocnou tabuľkou je nasledujúca, ktorá naznačuje nárast alebo pokles priemerných hodnôt v sledovaných parametroch (číslo vyjadruje rozdiel medzi priemernou hodnotou vo vstupnom testovaní a priemernou hodnotou vo výstupnom testovaní). V nej si možno všimnúť, že ES, KS 1 a KS 3 zaznamenali podstatne lepšie výsledky vo všetkých troch aspektoch, kým KS 2 a KS 4 v dvoch aspektoch nezaznamenali významný nárast priemerných hodnôt a dokonca obe kontrolné skupiny v rovnakom kritériu (súvislosť výrazu) zaznamenali pokles oproti vstupnému testovaniu. Celkové porovnanie priemerných hodnôt ES a KS (spolu) naznačuje kontinuálny nárast vlastností textov detí oproti vstupnému meraniu bez ohľadu na ich účasť v kreatívnom rozvojovom programe.

Tabuľka 27: Nárast/pokles priemerných hodnôt verbálnej produkcie pri porovnaní vstupného a výstupného testovania

Skupina	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	0,524	0,449	0,386
KS 1	0,441	0,559	0,706
KS 2	-0,112	0,457	0,085
KS 3	0,765	0,438	0,500
KS 4	-0,109	0,022	0,304
KS spolu	0,331	0,358	0,491

Legenda:

AM – rozdiel medzi aritmetickým priemerom hodnôt dosiahnutých v preteste a postteste verbálnej produkcie; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

Ak sa chceme podrobnejšie oboznámiť s tým, ako sa v priebehu roka zmenili dispozície testovaných detí v tvorbe príbehu, musíme využiť aj iné ako len kvantitatívne metódy spracovania výsledkov (matematické a štatistické ukazovatele nám poslúžia ako sprievodné nástroje analýzy textu). Pokúsime sa preto postaviť vedľa seba oba texty toho istého dieťaťa (jeden zo vstupného testovania a druhý z výstupného testovania), aby sme poodhalili, aké kvalitatívne zmeny v produkovanom texte nastali, resp. či je vôbec vhodné o zmene hovoriť. Pri porovnávaní sa znova oprieme o 3 základné kritériá (súvislosť, zážitkovosť a naratívna štruktúra textu) a ich rozvíjajúce kategórie, ako sme to urobili pri prezentovaní úrovne textov žiakov 3. ročníka (v podkapitole 4.2.2). Ilustrovať budeme postupne na textoch viacerých žiakov, ktorí budú zároveň reprezentantmi istej skupiny žiakov s podobnými kvalitatívnymi vzostupmi alebo skupiny žiakov podobne stagnujúcimi. Vždy však pôjde o žiaka z experimentálnej skupiny, aby sme mohli zároveň demonštrovať klady a zápory programu rozvoja tvorivosti prostredníctvom techník tvorivého písania.

Pri jednotlivých kategóriách sme zaznamenali, že u konkrétneho žiaka mohlo dôjsť k trom situáciám:

1. k nárastu sledovanej kvality (značka *↑),
2. k stagnácii sledovanej kvality (označenie *→; oba porovnávané texty boli podľa analyzovaného kritéria zaradené do rovnakej skupiny textov) a
3. k poklesu sledovanej kvality (*↓).

4.5.2.1 Zmeny v súvislosti výrazu

a) SUV↑

Vzostup kvalitatívnej úrovne textov podľa kritéria súvislosť sme zaznamenali napr. opustením nefunkčného opakovania konetívnych výrazov typického pre úroveň SUV 1 (resp. prechodnú SUV 1,5) a jeho nahradením vysokou variabilitou spôsobov nadväzovania výpovedí (na úrovni SUV 3), napr.:

aa) Timea, 3. ročník:

Mačka pilotka

*Bola raz jedna namislená mačka. Bola škaredá, špinavá, ale útulná. Malo ju jedno dievčatko, volalo sa Janka. Tá Janka mala veľmi rada encyklopédie. A najmä o vesmíre. Raz ráno išla **Janka** do školy. **Janke** sa nechcelo vstávať, lebo pršalo. Ale musela. Zatiaľ mačka rozmýšľala ako môže tiecť voda **tak** začalo svietiť slnko **a** mačka si zobrala z povali padák **a** vyliezla na najvyšší mrakodrap sveta **a** zoskočila z mrakodrapu **a** zistila ako **a** z čoho sa skladá svet. A hneď na druhý deň sa stala najslavnejšou mačkou na svete.*

ab) Timea, 4. ročník⁸⁶:

Som had. Neznášam dážď. Len neviem, kde sa mám pred dažďom ukriť. Čo keby som si postavil huboví domček? Nie to nieje dobré huby mi smrdia. Ku ľudom sa nasťahovať nemôžem. Nechcem vidieť panvice ktoré búchajú po zemi a ani detský plač, ktorý mi naháňa strach. Jednoducho mi nikto nechce poskytnúť domov. Keby len vymysleli nejaký nesmradľaví a nepremokaví dom. Jáj zasa prší kde len pôjdem ku komu sa schilim. Pojdem do lesa možnože tam nájdem nejaký úkrit. A kto zapratal les týmto čudom? Ti hlupáčik. Zrazu ku mne prehovorila krásna hadica. To sú dáždniky nesmrdia a nepremokajú. A tak máme s tou kočkou krásnu svadbu. A ešte krajší dom!

Vzostupné tendencie v súvislosti výrazu sme zaznamenali u 46,34 % žiackych štvrtáckych textov celého súboru. Zvyčajne šlo o minimálne vzostupy (z úrovne 1 na 1,5 alebo z 1,5 na 2 a pod.). Radikálne zlepšiť súvislosť výrazu preskočením jednej úrovne (napr. z 1 na 3) sa nepodarilo žiadnemu žiakovi, čo výrazne podporuje tézu o postupnom a

⁸⁶ Okrem výrazne vyššej variability výrazov a väčšej obsahovej kompaktnosti textu si v druhej ukážke v závere možno všimnúť obrat k funkčnému opakovaniu častice *a*.

prirodzenom vývine jednotlivých textových zručností žiakov i myšlienku o kumulatívnom osvojovaní si funkcie jednotlivých jazykových prostriedkov, ktoré sa na tvorbe koherentného a kohézneho textu podieľajú.

b) SUV→

Stagnáciu súvislosti sme zaznamenali vo viacerých podobách. Sem sme zaradili také texty detí, ktoré sa opakovane aj po roku uchýľovali k preferencii neproduktívnych pripájacích štruktúr. Viditeľne možno stagnáciu v tomto kritériu (na úrovni SUV 1) pozorovať v nasledujúcich ukázkach:

ba) Andrea, 3. ročník:

Bol raz jeden kocúr a ten kocúr si našiel frajerku ale on mal hrozne rád zmrzlinu ale zmrzlinu predávali iba v Anglicku a oni bývali na Slovensku a tak sa rozhodol že pôjde do Anglicka ale bez frajerki a tá frajerka sa volala Olívia a tak kocúr sa rozhodol že pôjde do Anglicka na zmrzlinu ale musel ísť na vrtuľníku ale v Anglicku nemali letisko tak by musel vyskočiť s padákom no tak sa rozlúčil s Olíviou a tak musel ísť na letisko a tak nastúpil na vrtuľník a ako išiel na vrtuľníku a jemu prišlo smutno za Olíviou a tak vyskočil z vrtuľníka a zabudol si rozťahnuť padák a povedal: do ~~ryti~~ kelu zabudol som si otvoriť padák no tak si otvoril a tak spadol na zem tak prišiel k Olívii a tak bola svadba a žili šťastne až pokiaľ nezomreli.

bb) Andrea, 4. ročník:

Zamotaní had

Bol raz jeden had a bolo slnečné ráno. On sa vybral na kúpalisko. Tak išiel pripravil si jedlo do košíka ako na piknik. Tak si sadol do auta a išiel. Keď tam prišiel, boli tam aj jeho kamaráti. Tak sa prezliekol do plaviek. A išiel do vody. Začali hrať volejbal vo vode ale museli baviť s chvostom. Lebo hadi ruky nemajú. Tak keď dohrali tak sa išli najesť. Keď sa najedli tak začalo pršať. Tak vybral daždník. A išiel k autu. Ako tak išiel tak sa mu zamotal chvost do tich želez v daždníku. A on kričal o pomoc. A tak nikto neprišiel. On tam bol rok, dva a tak zomrel a takto sa skončila rozprávka.

Stagnácia súvislosti bola v celom súbore (82 textov) zaznamenaná u 35,37 %. Zvyčajne šlo o stagnáciu na úrovni SUV 1, SUV 1,5 a SUV 2.

c) SUV↓

Pokles úrovne súvislosti (vyjadrený nižšou úrovňou obsahovej súdržnosti a formálnej nadväznosti) je hádam najviac z doposiaľ prezentovaných posunov ovplyvnený charakterom posudzovania detských textov – šlo totiž o jednorazové zisťovanie schopnosti detí tvoriť text. Preto do hry práve pri tomto kritériu najviac vstupujú subjektívne faktory ako momentálna indispozícia dieťaťa⁸⁷, nedostatočná vnútorná motivácia, únava (testovanie detí prebiehalo počas vyučovania), rozptýlenie pozornosti a pod. Z tohto dôvodu nemožno podľa nášho názoru uzatvárať pisateľské spôsobilosti detí so zaznamenaným poklesom ako nedostatočné, v regrese alebo dokonca ako ukazovateľ dlhodobej schopnosti. Toto sú jednoducho limity zvoleného typu výskumu. Aj keď tu uvádzame príklad na pokles v úrovni súvislosti (u Lívie sme vo vstupnom teste zaznamenali SUV 2,5, vo výstupnom testovaní sme jej textu udelili SUV 2), závery z experimentu vyvodíme najmä zo vzostupov pri porovnaní ES a KS.

ca) Lívia, 3. ročník:

Mačka

Jurko Padákový zobrať svoju mačku Jonatánku do lietadla. Tá sa najprv bránila ale neskôr si už zvikla na pohodlie a bezpečie. Jurko jej povedal: dneska poletíš padákom. Ale mačka ho nepočúvala. Upriamila svoj zrak na pilota. Jurko jej navliekol padák. Jonatánka sa aj trošku bála že čo s ňou bude. Otvorili sa dvere a Jurko Jonatánke stisol padák ten sa rozletel a Jonatánku pustil dverami von. Mačka zaškriekala a už jej nebolo. Jonatánka sa strašne bála bola aj trošku nahnevaná na Jurka že ju pustil ani sa nenazdala a už bola dolu na tráve a pri nej stál Jurko. Povedal jej: dneska si sa prekonala doma ťa čaká tvoje obľúbené mliečko a k tomu aj sušienky. Jurko si vzal mačku do náručia a Jonatánka ticho priadla.

cb) Lívia, 4. ročník:

Dáždnik⁸⁸

*Bol raz jeden had. Bol strašne lenivý. Celý deň sa len vyhrieval na kameni ale po chvíli bol strašne vysušený, myslel si, že zomrie. A **tak** sa rýchlo išiel skryť do chládku. Poobzeral sa ale nikde nevidel žiaden strom. Had si pomyslel: Kde som to? Ved' som*

⁸⁷ Ak je niekto schopný aspoň raz vytvoriť formálne i obsahovo dobre usporiadaný text, pričom súdržnosť dokáže vyjadrovať adekvátnymi variabilnými jazykovými prostriedkami, potom sa dá usudzovať, že v dlhodobejšom pozorovaní jeho textotvorby by sme nezaznamenali také odlišné výsledky.

⁸⁸ Tučným písmom sú označené tie jazykové prostriedky, ktoré svojou stereotypnosťou vo využití spôsobili označenie SUV 2.

ešte včera zaspával pri amazonskom lese, prečo som teraz uprostred púšte??? Musím nájsť vodu! povedal si. **A tak** sa vybral hľadať vodu. Bolo mu strašne horúco. Zrazu uvidí pred sebou nejakú železnú rúčku a nejakú starú látku. „Čo to len môže byť?“ Ale keď uvidel že keď sa stočí na tú železnú rúčku je v chládku. **Tak** zaspal. Zobudil sa ale čo to vidí? Už nie je na savane ale vo vzduchu. To čudo ho unáša preč a presne do búrkového mračna. Zrazu sa rozpršalo. Had si myslel že zmokne ale to čudo ho ochránilo pred dažďom. **Tak** vznikol prvý dáždnik. Had sa potom spustil po rúčke dolu a dáždnik začal klesať až klesol na zem v Amazonských pralesoch. **A tak** had žil do smrti. V amazonských pralesoch.

V celom analyzovanom súbore bol pokles súvislosti výrazu zaznamenaný v 18,29 % prípadov.

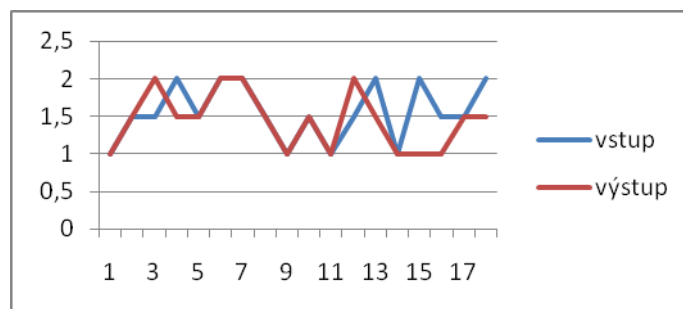
Nasledujúca tabuľka ukazuje počet tých žiakov, ktorí v porovnaní úrovne súvislosti vo vstupnom a výstupnom testovaní dosiahli nárast, stagnáciu alebo pokles sledovanej vlastnosti.

Tabuľka 28: Zmeny v súvislosti výrazu

Skupina	SUV↑	SUV→	SUV↓
ES	13	4	2
KS 1	8	8	1
KS 2	3	3	6
KS 3	12	3	1
KS 4	2	11	5
SPOLU	38	29	15
%	46,34	35,37	18,29

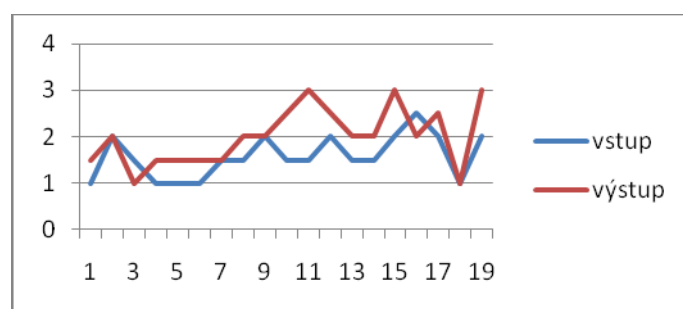
Celkové porovnanie úrovne súvislosti medzi ES a KS 4, ktorá sa vo vstupnom testovaní najviac približovala priemernej hodnote súvislosti ES, ukazuje na výrazný vzostup žiakov ES. Až 13 žiakov totiž oproti vstupnému testu zdokonalilo spôsoby koherencie a kohézie textu, naopak v KS 4 až 11 žiakov zaznamenalo stagnáciu tejto vlastnosti textu. Podrobnejšie možno zmeny v súvislosti vidieť aj v Grafoch 8 a 9.

Graf 8: Porovnanie úrovne súvislosti v KS 4 (18 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 9: Porovnanie úrovne súvislosti v ES (19 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Tabuľka 29: Zmeny v súvislosti výrazu v porovnaní ES a KS (spolu)

Skupina	SUV↑	SUV→	SUV↓
ES	13	4	2
%	68,42	21,05	10,53
KS spolu	25	25	13
%	39,69	39,69	20,63

Pohľad na Tabuľku 29 prezrádza, že individuálnym prístupom k jednotlivým textom môžeme citlivejšie odhaliť zmeny v sledovanom kritériu. Ukazuje sa totiž, že kým priemerné hodnoty (v podkap. 4.5.2 v Tab ???) nenaznačovali žiadne rozdiely medzi textami ES a KS, pozorovaním konkrétnych zmien dospievame k viditeľnému zlepšeniu súvislosti výrazu priemerne u dvoch z troch žiakov ES (68,42 %). Platia tu zaujímavé matematické vzťahy: nárast súvislosti v ES je oproti KS takmer dvojnásobne vyšší, stagnácia a pokles súvislosti sú

zas takmer dvojnásobne nižšie⁸⁹. Môže to teda znamenať, že program tvorivého písania aplikovaný v ES pozitívne ovplyvnil súvislosť výrazu. V podkapitole 4.6 sa to pokúsime dokázať aj štatistickými metódami.

4.5.2.2 Zmeny v zážitkovosti výrazu

a) ZAŽ↑

Nárast zážitkovosti sme v textoch zaznamenávali zvyčajne iba v rozdieloch pol stupňa alebo jedného stupňa. Kým základným atribútom textov bola dejovosť spolu s aktuálnosťou výrazu, čo bolo príznačné pre takmer všetky texty, podstatná časť textov sa vyznačovala aj markantnosťou výrazu. Zážitkovosť výrazu znamená schopnosť autora sprostredkovať čo najprecíznejšie vlastnú, osobnú skúsenosť. Prilievavosť jazykových prostriedkov je odstupňovaná potom ich významom a pôsobením v použítom kontexte. Podľa týchto východísk sme posúdili vzostup zážitkovosti aj u Sašky.

V prvom texte napísanom v treťom ročníku patrila Saškin text k tej skupine, ktorú sme nazvali hybridná (na úrovni ZAŽ 1,5), pretože z textu bolo možné usúdiť prinajmenšom na objavovanie sa prvých náznakov smerujúcich k markantnosti (opisne uvedená vlastnosť mačky) a snahe po detailnosti (*raz, keď svietilo slnko*). Zároveň je markantnosť oslabovaná zámenom v pozícii adjektíva (*s tými padákmi*) a príslovkou *tam* (*tam majú aj padák*).

aa) Saška, 3. ročník:

*Bola raz jedna mačka a **ta mačka nemala nikoho lebo iba každému utekala. Raz keď svietilo slnko** prišiel do dediny cirkus. Mačka vydela že **tam** majú aj padák. Mačka sa rozhodla že to vyskúša. Keď vydela tie deti ako padajú dole z **tými padákmi** rozhodla sa to vyskúšať aj ona. A tak to mačka vyskúšala. Išla na padák zoskočila z lietadla tak že ju nikto nevidel. A tak mačka skočila a nič sa jej nestalo.*

ab) Saška, 4. ročník:

Had z dažníkom

*Bol pekný slnečný deň. Vonku sa hrali deti. Deti zbadali hadíka ale videli že nie je nebezpečný tak **podišli k nemu blišie**. Had tam len tak ležal lebo bolo strašne horúco.*

⁸⁹ Keby sme mali k dispozícii 10 žiakov v ES a rovnaký počet v KS, tento výsledok v súvislosti výrazu by vyjadrením tendencie zjednodušene vyzeral asi takto (postupne nárast – stagnácia – pokles): ES 7 – 2 – 1, KS 4 – 4 – 2.

*Deti sa začudovali že prečo nejde na slnko ale on stále bol iba v chládku. Had prehovoril. Ja nemám rád slnko. Deti povedali ti vieš rosprávať. Had odpovedal no jastne. Deti hadovi povedali čo máš vlastne rád. Tak iba chládk a dážď. Tak dobre. Deti rozmýšľali čo by to mohlo byť aby mohol byť had na slnku ale aj v chladku. **Po dlhom rozmýšľaní napokon pristali na odpoveď.** To je to čo potrebujeme. Slniečnik alebo dáždnik. Na druhý deň prišli k hadovi a dali mu dáždnik. A bol to had s dáždnikom.*

V druhom Saškinom texte napísanom na konci štvrtého ročníka badať vzostup v zážitkovosti výrazu. Markantné sú najmä slovesá (*podišli k nemu bližšie, napokon **pristali na odpoveď***), no aj iné slovné druhy (*po dlhom rozmýšľaní, napokon*). Tieto jazykové prostriedky boli v texte doplnené aj prítomnosťou reči postáv, čím sa zvýšila dialogickosť textu a dynamickosť, pretože práve rozhovor predstavuje konfliktnú situáciu, ktorú neskôr deti v texte vyriešia. Takisto sa v závere skracujú výpovede (v kontraste s opisnejším úvodom, kde je viac súvetí), vyriešenie problému je oddialené zámerne (*To je to čo sme potrebovali. Slniečnik a dáždnik.*), čo prispieva ku gradácii textu. Tento text sme zaradili do skupiny ZAŽ 2,5, čo znamená, že pre isté časti textu je príznačná variabilita a vysoká funkčnosť použitých výrazov, čo by neskôr mohlo viesť k naplneniu estetickosti výrazu.

Vzostup zážitkovosti výrazu sme zaznamenali u 52,44 % žiackych textov. V ES sme vzostup zaznamenali v 11 prípadoch z 19. V KS 1 (skupina, ktorá sa vo vstupe najviac podobala v zážitkovosti ES) sa vzostup podaril 12 žiakom z 17. Znamená to, že ani podľa tohto ukazovateľa sa nám nepodarilo zážitkovosť v ES zvlášť výrazne ovplyvniť.

b) ZAŽ→

Stagnáciu zážitkovosti sme zaznamenali u tých autorov, ktorí sa aj po roku uchyľovali k jazykovým prostriedkom iba naznačujúcim, že perspektívne sa dá u dieťaťa očakávať použitie markantných výrazov, no v súčasnosti sa to nedeje, resp. deje v okresanej podobe (iba na malom priestore textu). V ES stagnovalo 6 žiakov, v KS 1 5 žiakov.

Ukážkou stagnácie zážitkovosti na úrovni ZAŽ 1,5 sú kompozične nevyvážené a miestami nelogické texty Dávida. V obidvoch prípadoch možno pozorovať slabú schopnosť autora vtiahnuť čitateľa použitím presvedčivejších, sugestívnejších prostriedkov⁹⁰.

⁹⁰ V oboch textoch sa tiež opakuje „dobrota“ ako vlastnosť vedľajšieho protagonistu (majiteľ v prvom texte a tarantula v druhom) – *majiteľ bol veľmi **dobri** lebo ho niekedy zobral skakať z padáka; Tarantula bola taká **dobrá** že hadovi jeden dáždnik darovala.*

ba) Dávid, 3. ročník:

Mačka Gárfild

Bola raz jedna pekná mačka ktorá sa volala Gárfild. Bol žltý orandžový. A jeho majiteľ bol veľmi dobrý lebo ho niekedy zobral skakať z padáka, a už išli posledný zoskok z lietadla a Gárfilda odfuklo až do inej krajiny a našiel zvonček a rozprávky bolo koniec.

bb) Dávid, 4. ročník:

Had a Tarantula

Bol raz jeden had a pracoval ako smetiár raz sa pošmikol a spadol do smetiska. Spadol k tarantule ktorá mala dve dáždnyky. Tarantula sa zľakla a spadla. Had sa tiež zľakol. Prišli k sebe a spriatelili sa lebo im aniel strelil šíp do zadku. Tarantula bola taká dobrá že hadovi jeden dáždnyk darovala. A tak sa chcel ísť had pomstiť a tarantula mu povedala že mu pomôže. Prišli na miesto a začaly sa im vihrať. A nakoniec ich obidvoch priali za smetiárov. The end.

c) ZAŽ↓

V porovnávaní textov z tretieho ročníka a textov zo štvrtého ročníka u toho istého autora mohlo dôjsť k situácii, že bol zaznamenaný úbytok miery zážitkovosti. Pokles zážitkovosti textu spôsobila absencia takých jazykových prostriedkov, ktoré by sprostredkovali presvedčivejšiu osobnú skúsenosť autora. V celom súbore textov z výstupného testovania sme pokles zážitkovosti zaznamenali iba v 10,98 % prípadov. V ES poklesli 2 žiaci, v porovnateľnej KS 1 ani jeden.

Na ilustráciu poklesu sme vybrali texty Andrey, ktorú sme predstavili už pri stagnácii súvislosti výrazu. V ukážkach si možno postupne všimnúť viaceré javy. V prvom texte (na úrovni ZAŽ 1,5) ide o náznaky markantnosti (nadávka pri nezdare, smútok pri opúšťaní frajerky). Markantnosť je však oslabovaná polysyndetickým pripájaním výpovedí, a aj keď sme tento moment textovej kohézie posudzovali pri súvislosti výrazu, nemožno ho obísť ani pri zážitkovosti, pretože ide o prostriedky, ktoré pôsobia na čitateľa príliš rušivo. Druhý text sme posúdili ako ZAŽ 1, pretože tu dochádza k úbytku tých prostriedkov, ktoré sa napr. v prvom texte prejavovali ako perspektívne (napr. opis pocitov protagonistu, čo by pôsobilo dôveryhodnejšie vzhľadom na charakter textu; druhý text je v porovnaní s prvým v tomto ohľade plochejší, bez výraznejších apelov na emocionalizáciu čitateľa).

ca) Andrea, 3. ročník:

*Bol raz jeden kocúr a ten kocúr si našiel frajerku ale on **mal hrozne rád zmrzlinu** ale zmrzlinu predávali iba v Anglicku a oni bývali na Slovensku a tak sa rozhodol že pôjde do Anglicka ale bez frajerki a tá frajerka sa volala Olívia a tak kocúr sa rozhodol že pôjde do Anglicka na zmrzlinu ale musel ísť na vrtuľníku ale v Anglicku nemali letisko tak by musel vyskočiť s padákom no tak sa rozlúčil s Olíviou a tak musel ísť na letisko a tak nastúpil na vrtuľník a **ako išiel na vrtuľníku a jemu prišlo smutno** za Olíviou a tak vyskočil z vrtuľníka a zabudol si rozťahnuť padák a povedal: **do ~~ryti~~ kelu** zabudol som si otvoriť padák no tak si otvoril a tak spadol na zem tak prišiel k Olívii a tak bola svadba a žili šťastne až pokiaľ nezomreli.*

cb) Andrea, 4. ročník:

Zamotaní had

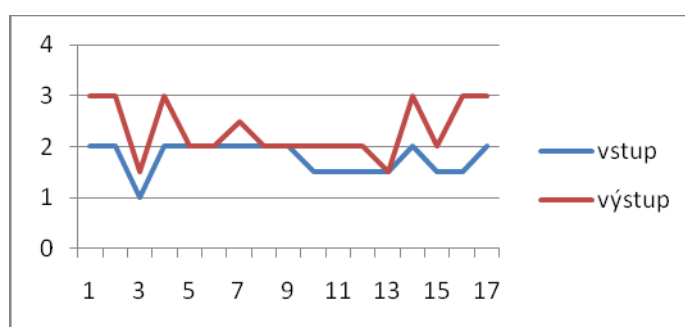
Bol raz jeden had a bolo snečné ráno. On sa vybral na kúpalisko. Tak išiel pripravil si jedlo do košíka ako na piknik. Tak si sadol do auta a išiel. Keď tam prišiel, boli tam aj jeho kamaráti. Tak sa prezliekol do plaviek. A išiel do vody. Začali hrať volejbal vo vode ale museli baviť s chvostom. Lebo hadi ruky nemajú. Tak keď dohrali tak sa išli najesť. Keď sa najedli tak začalo pršať. Tak vybral daždník. A išiel k autu. Ako tak išiel tak sa mu zamotal chvost do tich želiez v daždníku. A on kričal o pomoc. A tak nikto neprišiel. On tam bol rok, dva a tak zomrel a takto sa skončila rozprávka.

Zážitkovosť ako vlastnosť textov detských autorov a jej postupné narastanie, ako sa ukazuje, zrejme najviac súvisí s ontogenézou myslenia dieťaťa a jeho individuálnymi danosťami. Grafy 10 a 11 a Tabuľka 30 naznačujú, že pri porovnaní zmien v zážitkovosti výrazu v ES a KS 1 očakávané výrazné zlepšenie v ES nenastalo. Skôr sa dá konštatovať, že lepšie dopadli žiaci z KS 1, pretože v tejto skupine nedošlo k poklesu ani v jednom prípade. Porovnanie ES a ostatných KS však ukazuje, že v ostatných skupinách nedošlo k takému výraznému nárastu zážitkovosti.

Tabuľka 30: Zmeny v zážitkovosti výrazu

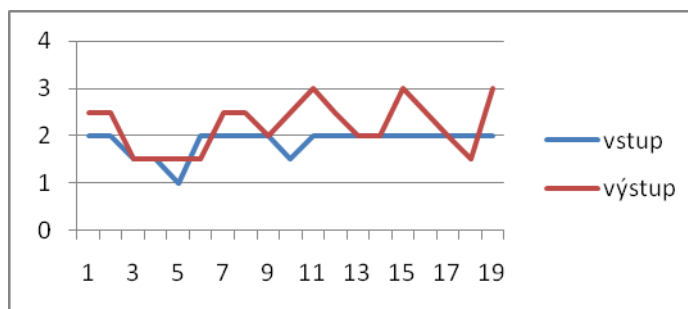
Skupina	ZAŽ↑	ZAŽ →	ZAŽ ↓
ES	11	6	2
KS 1	12	5	0
KS 2	6	4	2
KS 3	9	6	1
KS 4	5	9	4
SPOLU	43	30	9
%	52,44	36,59	10,98

Graf 10: Porovnanie úrovne zážitkovosti v KS 1 (17 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 11: Porovnanie úrovne zážitkovosti v ES (19 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Tabuľka 31: Zmeny v zážitkovosti výrazu v porovnaní ES a KS (spolu)

Skupina	ZAŽ↑	ZAŽ →	ZAŽ ↓
ES	11	6	2
%	57,89	31,58	10,53
KS spolu	32	24	7
%	50,79	38,09	11,11

Pri posudzovaní súvislosti výrazu pomocou citlivejšieho pomenovania rozdielov v textoch toho istého autora sa ukázalo, že aj matematické a štatistické metódy majú svoje obmedzenia. V prípade zážitkovosti výrazu sa však aritmetický priemer a iné kvantitatívne ukazovatele veľmi nemýlili – Tabuľka 31 neukazuje výrazný rozdiel medzi ES a KS v prospech niektorej zo skupín. Zdá sa teda, že zážitkovosť výrazu nepodlieha zmene ani pôsobením tvorivého písania, ktoré sa v literatúre často označuje aj ako zážitkové písanie alebo učenie prostredníctvom zážitku z tvorenia textov. Potvrdíme to však aj štatistickým overením hypotézy H2.2 (v podkap. 4.6).

4.5.2.3 Zmeny v naratívnej štruktúre textu

a) NAR↑

Vzostupy v naratívnej štruktúre textov sa výhradne uskutočnili iba o jeden stupeň. Znamená to, že ak autor textu v treťom ročníku zakomponoval do textu napr. 4 – 5 prvkov tzv. story grammar (okolnosti, úvodnú udalosť, vnútornú odpoveď na úvodnú udalosť, pokus a dôsledok), čomu sme prisúdili úroveň NAR 2, v štvrtom ročníku k tomu v ďalšom podobne motivovanom texte s dominanciou rovnakého slohového postupu (rozprávaci) pridal posledné dva prvky (vnútorný plán a hodnotiace reakcie), čo sme ohodnotili úrovňou NAR 3. Takýto prípad je aj vzostup naratívnej štruktúry v prípade Barbory.

aa) Barbora, 3. ročník:

Bola raz jedna mačka, ktorá bola pekná, poslušná a veľmi zvedavá (okolnosti). Raz v lese začula nejaké zvuky a bola veľmi zvedavá čo to je. Tak sa vybrala do lesa za tým zvukom (úvodná udalosť). Išla išla a stále sa ten zvuk zosilňoval. Až uvidela nejaké červené čudo. To deti dali pod balón nahrávač a pustili to čo nahrali (okolnosti). Mačka stúpila na balón a začalo z ňov letieť (úvodná udalosť). Začala kričať (pokus) ale to jej nepomohlo tak odletela ďaleko (dôsledok).

ab) Barbora, 4. ročník:

Običajny dáždnik

Kde bolo tam bolo na jednom dvore žil had so svojím pánom. V jedno utorkovo ráno fúkal vietor a pršal dážď (okolnosti). Pán si išiel kúpiť chlieb a rožky do obchodu. Keď sa vrátil dáždnik si zabudol vonku. Začalo kropiť (úvodná udalosť). Had sa chcel skriť pred dažďom (vnútorná odpoveď) a tak sa omotal okolo rúčky dáždnika (pokus). Čo nevidieť začal fúkať vietor (okolnosti). Dáždnik dvíhalo čoraz vyššie. S dáždnikom aj

hada (dôsledok). Had sa zľakol a začal syčať (reakcia protagonistu). Bolo už neskoro (reakcia rozprávača). Pán sa vrátil po dáždnik a čo vidí dáždnik aj hat sú preč. Pán bol veľmi nešťastný (vnútorná odpoveď). Had stále stúpala a stúpala až nakoniec sa v oblohe stratil a umrel (dôsledok). Pán od žiaľu o pol roka neskôr tiež skončil (dôsledok). Tak vidíte čo všetko narobil jeden dáždnik (reakcia).

Vzostup v naratívnej štruktúre textov sme zaznamenali u 41,46 %. V ES sa zlepšili 5 žiaci, v KS 1 až 11 žiakov, v KS 2 5 žiakov. Znova treba konštatovať, že na základe tohto porovnania sa zdá, že naratívna štruktúra textu je skôr záležitosťou postupne vyvíjajúceho sa jazykového vedomia dieťaťa a tým je menej pravdepodobné, že sa dá jej skvalitňovanie akýmkoľvek zámerným pôsobením na dieťa ovplyvniť.

b) NAR→

K stagnujúcim textom podľa tohto kritéria sme zaradili tie, ktoré napriek ročnému rozdielu medzi testovaniami nepreukázali zapojenie viacerých komponentov príbehu, ale ostali na predošlej úrovni. V celom súbore sa to týkalo vyše polovice žiakov (58,54 %). V ES stagnovalo až 14 žiakov z 19, v KS 1 šesť žiakov, v KS 2 siedmi žiaci⁹¹.

Ukážkou stagnácie sú Markove texty, ktoré sa vyznačujú prítomnosťou iba dvoch (resp. troch) komponentov príbehu – úvodnej udalosti, pokusu a dôsledku. V prvom texte je okrem prisúdenia úrovne NAR 1 zreteľná nízka úroveň súvislosti (polysyndetické pripájanie výpovedí), tiež si možno všimnúť, že autor zrejme zabudol na konci použiť sloveso ako dôsledok kolízie v príbehu. V druhom texte napriek nárastu rozsahu textu možno znova zreteľne určiť iba tri základné komponenty, preto je text opätovne posúdený ako NAR 1. Medzi konaním protagonistu a líniou príbehu je veľmi malá súvislosť, čo takisto signalizuje malú schopnosť autora kompozične a logicky usporiadať konanie postavy v príbehu. Markove texty sú ukážkou naratíva, ktoré nezodpovedá veku dieťaťa (porov. McLaughlin, 2006, s. 376).

ba) Marek, 3. ročník:

Mačka má padák a lieta, a vyskočila z lietadla (pokús), a vydela všetko z výšky a zrazu sa jej roztrhol padák, a letela rýchlosťou 180 za hodinu a na tvrdý beton (dôsledok).

⁹¹ Vo vstupnom testovaní sme indikovali prítomnosť textov aj na najvyššej na úrovni NAR 3, pričom vo výstupe sme niektorých žiakov ohodnotili rovnako. Aj keď je zrejme, že nemožno hovoriť o stagnácii na najvyššie definovanej úrovni, napriek tomu túto skupinu žiakov a ich textov zaradujeme k NAR→. Robíme tak čisto z praktických dôvodov.

bb) Marek, 4. ročník:

O hadovi ktorí bol zaveseni na dažniku

Bol raz jeden had a ten had bol taky divi že uvidel dažnik troj farebny ale hadovi sa nepáčil (úvodná udalosť) tak ten had išiel do zoo. V zoo našiel farebny dažnik a viliezol naň (pokus) nebol veľky vetrisko a o tri dni bol taki vietor fukalo odľukovalo (úvodná udalosť) a had z dažnikom odletel a nevratil sa o 5 rokov ho našli mrtveho na dialnici a dažnik bol zlamani (dôsledok).

c) NAR↓

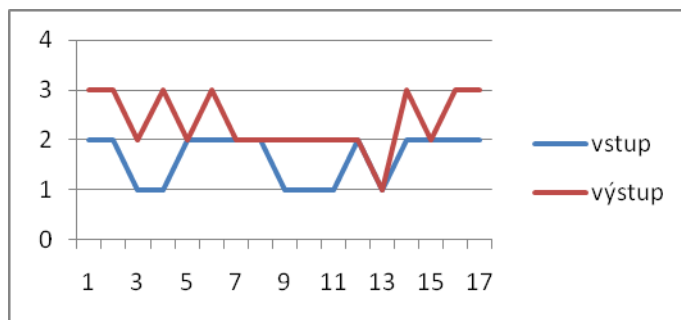
Zhoršenie kvality textu v tomto kritériu sme v celom súbore nezaznamenali. Ako dôvod tohto javu možno vnímať skutočnosť, že pri tvorbe textu sa aktivizujú isté štruktúry, ktoré sú pisateľovi vlastné a tieto štruktúry v procese písania zásadne ovplyvňujú výsledný text. Tento výsledok podporuje tézu o existencii príbehových štruktúr vo vedomí každého človeka, ktoré sú účastné jednak pri produkcii textu, jednak pri jeho recepcii (porov. Hoffmannová, 1997; Owens, 2008).

Naratívna štruktúra textov štvrtákov oproti predchádzajúcemu obdobiu vývinu zaznamenala celkovo iba vzostup alebo vyrovnanie predošlej úrovne. Podrobnejšie ukazujeme tento jav v Tabuľke 32 a Grafoch 12, 13 a 14.

Tabuľka 32: Zmeny v naratívnej štruktúre textu

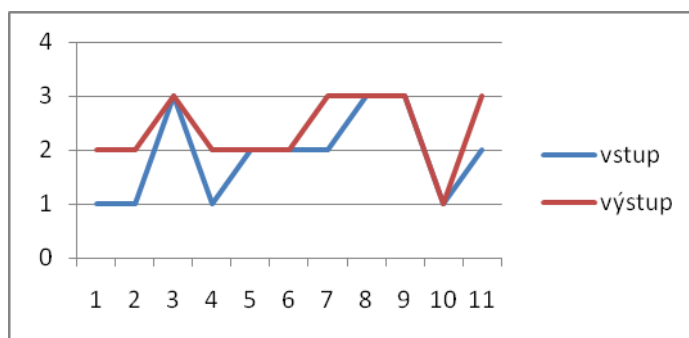
Skupina	NAR↑	NAR →	NAR ↓
ES	5	14	0
KS 1	11	6	0
KS 2	5	7	0
KS 3	7	9	0
KS 4	6	12	0
SPOLU	34	48	0
%	41,46	58,54	0

Graf 12: Porovnanie úrovne naratívnej štruktúry textu v KS 1 (17 žiakov)



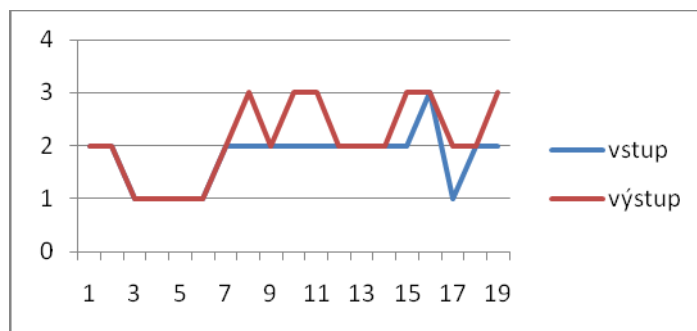
Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 13: Porovnanie úrovne naratívnej štruktúry textu v KS 2 (11 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Graf 14: Porovnanie úrovne naratívnej štruktúry textu v ES (19 žiakov)



Pozn.: Os x predstavuje jednotlivých žiakov danej skupiny, os y znamená nameranú hodnotu sledovanej vlastnosti.

Tabuľka 33: Zmeny v naratívnej štruktúre textu v porovnaní ES a KS (spolu)

Skupina	NAR ↑	NAR →	NAR ↓
ES	5	14	0
%	26,32	73,68	-
KS spolu	29	34	0
%	46,03	53,97	-

Pri pohľade na Tabuľku 33 vidno na strane ES stagnáciu schopnosti využiť v príbehu postupne viacero komponentov. Tento výsledok však možno tiež pripísať relatívne malej vzorke pisateľov, ktorá sa podrobila experimentálnemu zásahu. Pri väčšom počte by sa zrejme naplnila tendencia v početnejšie zastúpenej KS. V tomto momente sa ešte zreteľnejšie ukazuje, že hypotéza H2.3 sa zrejme nepotvrdí.

4.6 Overovanie hypotéz

Overením stanovených hypotéz získame odpoveď na to, či bolo experimentálne pôsobenie úspešné. Takisto sa dozvieme, aký vplyv má tvorivé písanie na kreativitu dieťaťa. Pripomenieme znenie dvoch hlavných a ich čiastkových hypotéz. Súčasne sa pomocou štatistických metód pokúsime jednotlivé hypotézy potvrdiť, resp. vyvrátiť. Štatisticky sme vyhodnocovali iba dve skupiny – experimentálnu a kontrolnú, s ktorou sme pracovali ako s celkom. Pri jednotlivých hypotézach takto štatisticky nadviažeme na prevažne kvalitatívnu interpretáciu z predchádzajúcich podkapitol (4.5.1 a 4.5.2).

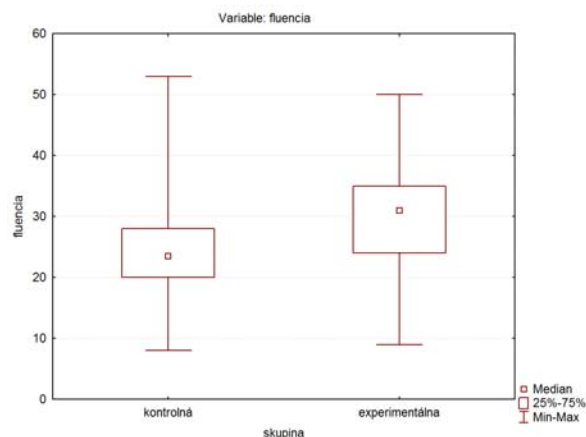
4.6.1 Vzťah tvorivého písania a verbálnej kreativity

H1 (experimentálna): Systematickým uplatňovaním techník tvorivého písania sa zvýši úroveň verbálnej kreativity žiakov.

Hypotéza H1.1: Úroveň verbálnej fluencie v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň verbálnej fluencie v kontrolných skupinách.

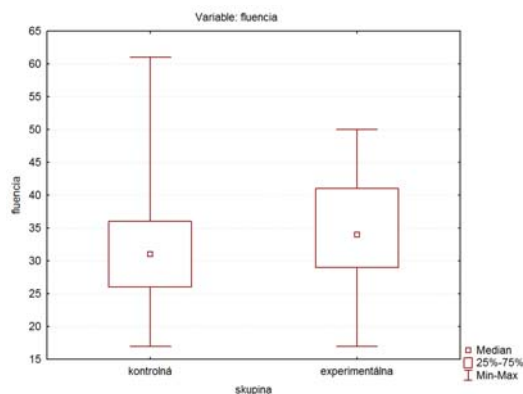
Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálové rozloženie. Vo vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe bol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel v prospech experimentálnej skupiny na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 15: Úroveň fluencie v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skočení experimentu nie je štatisticky významný rozdiel medzi skupinami vo fluencii. Demonstrujeme to na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 16: Úroveň fluencie v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní

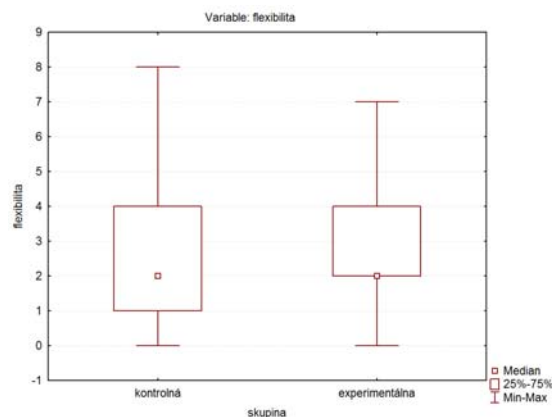


Záver: Hypotéza H1.1 sa nepotvrdila.

Hypotéza H1.2: Úroveň flexibility v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň flexibility v kontrolných skupinách.

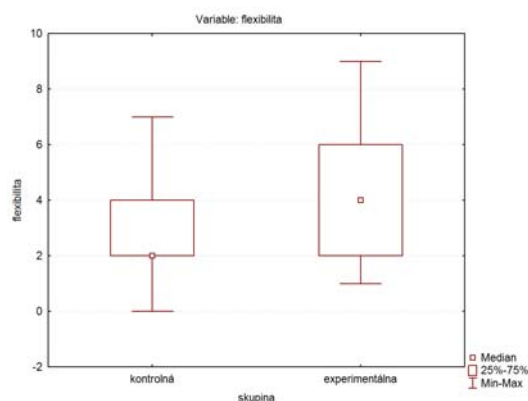
Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálne rozdelenie. Vo vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe nebol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 17: Úroveň flexibility v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skončení experimentu je štatisticky významný rozdiel medzi skupinami vo flexibilitate v prospech experimentálnej skupiny. Zlepšenie v experimentálnej skupine demonštrujeme na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 18: Úroveň flexibility v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní

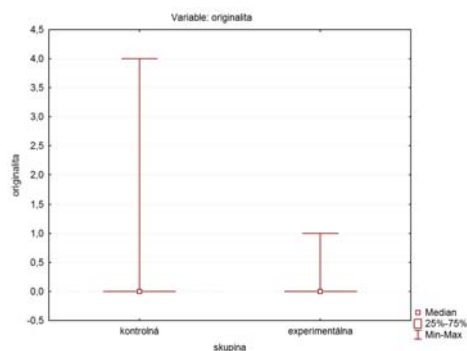


Záver: Hypotéza H1.2 sa potvrdila.

Hypotéza H1.3: Úroveň originality v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň originality v kontrolných skupinách.

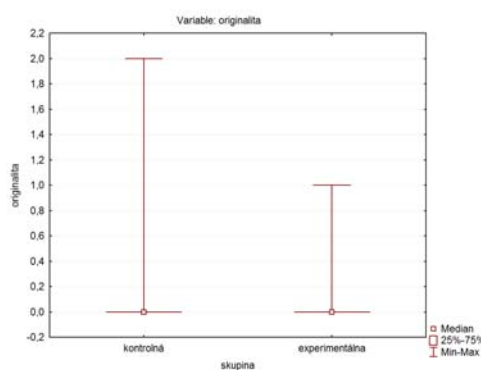
Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálové rozloženie. Vo vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe nebol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 19: Úroveň originality v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skočení experimentu nie je v originalite štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Demonštrujeme to na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 20: Úroveň originality v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní



Záver: Hypotéza H1.3 sa nepotvrdila.

4.6.2 Vzťah tvorivého písania a verbálnej produkcie

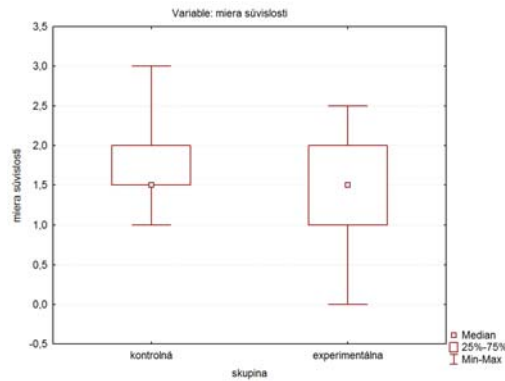
H2 (experimentálna): Systematickým uplatňovaním techník tvorivého písania sa zvýši úroveň verbálnej produkcie žiakov.

Hypotéza H2.1: Miera súvislosti v textoch experimentálnej skupiny bude vyššia ako miera súvislosti v textoch kontrolných skupín.

Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálové rozloženie. Vo

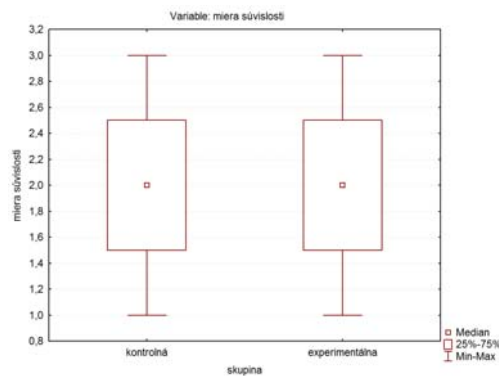
vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe nebol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 21: Úroveň súvislosti v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skočení experimentu nie je v súvislosti štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Demonštrujeme to na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 22: Úroveň súvislosti v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní

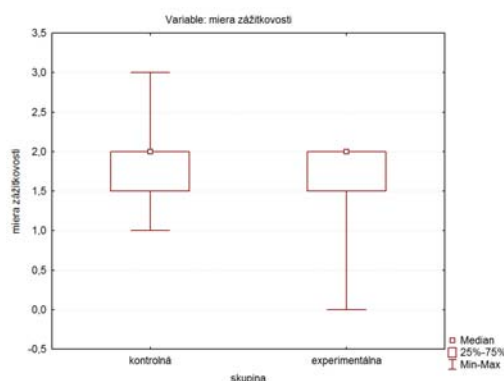


Záver: Hypotéza H2.1 sa nepotvrdila.

Hypotéza H2.2: Miera zážitkovosti v textoch experimentálnej skupiny bude vyššia ako miera zážitkovosti v textoch kontrolných skupín.

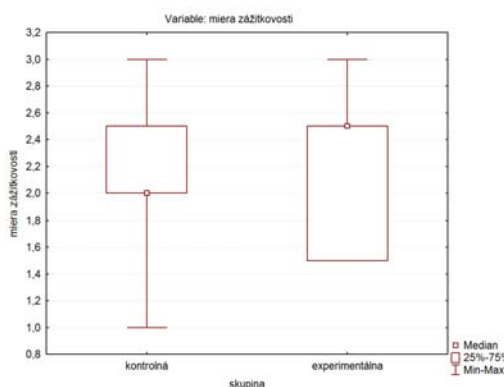
Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálové rozloženie. Vo vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe nebol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 23: Úroveň zážitkovosti v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skočení experimentu nie je v zážitkovosti štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Demonstrujeme to na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 24: Úroveň zážitkovosti v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní

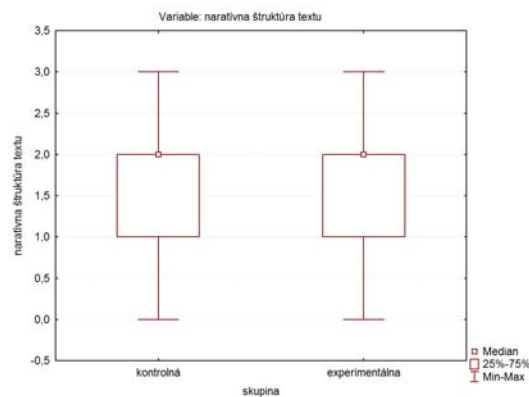


Záver: Hypotéza H2.2 sa nepotvrdila.

Hypotéza H2.3: Úroveň naratívnej štruktúry textov v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň naratívnej štruktúry textov v kontrolných skupinách.

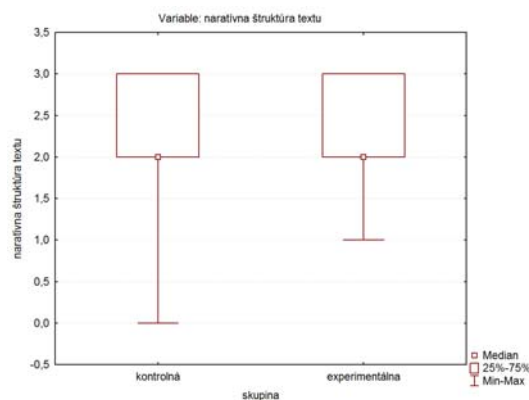
Pri testovaní nami stanovenej hypotézy sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U-test, pretože testované skupiny vo výsledkoch nevykazovali normálové rozloženie. Vo vstupnom testovaní sa ukázalo, že vo vstupe nebol medzi skupinami štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Graf 25: Úroveň naratívnej štruktúry textov v experimentálnej a kontrolnej skupine vo vstupnom testovaní



Po skočení experimentu nie je v úrovni naratívnej štruktúry textov štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. Demonstrujeme to na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 26: Úroveň naratívnej štruktúry textov v experimentálnej a kontrolnej skupine vo výstupnom testovaní



Záver: Hypotéza H2.3 sa nepotvrdila.

4.7 Diskusia

Výskumným problémom tejto práce bolo zistiť, ako systematické uplatňovanie techník tvorivého písania podporuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov. Tento výskumný problém sme zúžili na dve premenné sledované pomocou experimentálneho zásahu a merali vo vstupe a výstupe dvoma subtestmi – subtestom verbálnej kreativity a subtestom verbálnej produkcie. Pri vyhodnocovaní výsledkov sme použili kombináciu kvantitatívnych

(štatistických) a kvalitatívnych metód podľa charakteru meranej vlastnosti. Fluenciu, flexibilitu a originalitu ako atribúty verbálnej kreativity sme posudzovali výhradne štatisticky, pretože to povaha údajov (body získané za správne vyriešenie úlohy v teste) vyžadovala. Súvislosť a zážitkovosť ako kvality textu žiaka primárnej školy a tiež naratívnu štruktúru tohto textu sme síce vyjadrili aj číselne, ale až na základe kvalitatívne posúdennej prítomnosti a miery sledovanej vlastnosti.

Teoretická príprava pedagogického experimentu, plánovanie samotného výskumu a najmä experimentálne pôsobenie a analýza údajov získaných testovaním priniesli mnoho informácií o základnom výskumnom probléme tejto práce. Verifikácia hypotéz štatistickými metódami ukázala silné i slabé stránky použitých výskumných metód i didaktických prostriedkov aplikovaných v rámci experimentálneho zásahu, no tiež opätovne zdôraznila potrebu rozličných prístupov v tejto oblasti vedeckého bádania. Mnohé javy a zákonitosti v pedagogike totiž nemožno merať exaktnými nástrojmi, ako to napr. dovoľuje laboratórne realizovaný výskum v iných sférach. Vylúčiť neželané faktory, ktoré môžu zásadne ovplyvniť priebeh a výsledok výskumu v pedagogike, je niekedy práve kvôli povahe školského prostredia a charakteru subjektov v interakcii (tu máme na mysli osobnosť učiteľa a osobnosť žiaka) nemožné. Preto je namieste ponúknuť vysvetlenie jednotlivých zreteľných i niektorých menej nápadných faktov, ktoré realizovaný experiment ponúkol.

1. Vzťah tvorivého písania a verbálnej kreativity

Medzi tvorivým písaním a verbálnou kreativitou dieťaťa v mladšom školskom veku, ktoré pravidelne pracuje s technikami tvorivého písania, existuje vzťah. Experimentom sa potvrdil **štatisticky významný pozitívny vplyv tvorivého písania na flexibilitu dieťaťa**. U detí v mladšom školskom veku sme testovali spontánnu flexibilitu, a to Guilfordovým testom spôsobov použitia vecí.

Flexibilita chápaná ako rozmanitosť myšlienok, pružnosť myslenia, je vo viacerých štúdiách považovaná za rozhodujúcu zložku tvorivosti (porov. Dacey – Lennonová, 2000, s. 93). Flexibilita je opakom funkčnej fixácie (Torrance, 1964; podľa Zelina, 1995, s. 54), protiklad myšlienkového strnulosti človeka. Táto schopnosť nefixovať sa iba na časť problému je predpokladom toho, že jedinec dospeje ku kreatívnemu riešeniu problému (Dacey – Lennonová, 2000, s. 93) Flexibilita človeku bráni spoliehať sa výlučne na rutinné riešenie problému a pomáha zvažovať rozličné perspektívy. Flexibilitou človek zdoláva vlastnú funkčnú zameranosť, je to otvorenosť k experimentovaniu (Runco, 2007, s. 34, s. 358).

Význam empiricky zisteného a štatisticky potvrdeného nárastu flexibility preto v naznačených súvislostiach ešte rastie. Výrazný nárast flexibility si vysvetľujeme samotnou povahou použitých techník tvorivého písania, ktoré vyžadujú od pisateľa prepínanie spôsobov textotvorby od elementárnych textových cvičení (tzv. štruktúrované písanie) až po komplexné textové cvičenia zastúpené technikami tzv. literárneho písania. Súčasťou každej lekcie bola vždy prípravná fáza pred samotným tvorením textu, čím sa zrejme podarilo zabrániť perseverácii⁹², jednému z prejavov pri písaní v sledovanej vzorke detí. Keďže svojou variabilitou v prístupoch tvorivé písanie takto blokuje perseveráciu a perseverácia je opozitom spontánnej flexibility (porov. Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 57; Guilford, 1971; podľa Zelina, 1995, s. 54), potom vzostup úrovne spontánnej flexibility možno zrejme pripísať práve experimentálnemu zásahu.

Vylúčený však nie je ani iný, nežiaduci, faktor, ktorý mohol flexibilitu v priebehu roka takto výrazne ovplyvniť. Máme na mysli najmä obsah a procesúalnu stránku vyučovania ostatných vyučovacích predmetov, ktoré didakticky sprostredkúva učiteľ (v ES sme pôsobili v priebehu roka počas 30 lekcií, no ostatné vyučovanie realizoval iný učiteľ, v našom prípade šlo o učiteľku s takmer 30-ročnou praxou). Ontogenetické hľadisko ako príčinu nárastu flexibility tu nebudeme zdôrazňovať, pretože v kontrolných skupinách sme zaznamenali rozličné zmeny vo flexibilitate detí (pozri podkap. 4.5.1).

Hypotéza H1.1 sledovala **vzťah medzi tvorivým písaním a fluenciou** dieťaťa. Tu sa vzťah medzi premennými **nepotvrdil**. Fluenciu (postupne slovnú, asociačnú a expresionálnu fluenciu) sme testovali troma testami, skóre za ideačnú fluenciu sme síce do celkového výsledku fluencie zarátali, no za tvorbu bežných titulkov v teste originality, preto význam má podrobnejšie sa zmieniť iba o prvých troch meraných súčiastiach fluencie.

Fluencia je schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac produktov určitého druhu (slov, myšlienok) v limitovanom čase (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 56). Môžeme si preto položiť prvú otázku, prečo sa v ES zásahom programu nezvýšila slovná pohotovosť detí štatisticky významne. A ďalej druhú, prečo sa fluencia celej retestovanej vzorky zvýšila. Na tieto otázky existuje niekoľko odpovedí.

⁹² Perseverácia znamená tendenciu myšlienkového pohybu sa v časovom priebehu jedným smerom až do vyčerpania alebo prerušenia nejakým vyrušujúcim vplyvom (Guilford, 1971; podľa Zelina, 1995, s. 54). Perseveráciu možno zreteľne pozorovať pri tvorbe konceptu príbehu u dieťaťa v mladšom školskom veku – dieťa si na začiatku zvolí istý moment, nápad ako východisko, podľa ktorého ďalej rozvíja tému, niekedy však aj na úkor logiky a svojho pôvodného zámeru. Dieťa sa zvyčajne striktnie drží už vytvorenej predošlej časti textu, aj keď si zrejme uvedomuje, že by sa príbeh mohol (a aj mal) uberať celkom inak. Dôkazom tohto faktu je extrémne nízky výskyt prečiarknutých väčších textových celkov v 6. úlohe testu.

- a) Pri porovnávaní fluencie vo vstupe a výstupe sme sa nevyhli metodologickej chybe, ktorú sme zapríčinili voľbou ES s výrazne vyšším vstupným skóre fluencie. Pri výbere skupín do experimentu sme totiž vychádzali z predpokladu, že ak je tvorivosť komplexná vlastnosť človeka, nemožno osobitne porovnávať iba jej parciálne komponenty, ale musíme brať do úvahy relatívny súčet týchto hodnôt, ktorý sme pri výbere volili vzhľadom na výberový súbor (pozri Tab. 10 v podkap. 4.2.1). Tak sa stalo, že hodnota fluencie sa v ES a KS vo vstupe štatisticky významne líšila v prospech ES.
- b) Program rozvíjania verbálnej kreativity síce obsahuje postupy vedúce k skvalitneniu textovej produkcie, no všetky merané faktory tvorivosti (fluencia, flexibilita, originalita) sú obrazom divergentného myslenia dieťaťa. Myslíme si, že divergencia má v písaní miesto najmä v prípravných fázach, samotná tvorba konkrétneho textu je svojou povahou skôr konvergentná (vedie k jednému textovému riešeniu), preto je možné, že sa nepodarilo významne ovplyvniť fluenciu prostredníctvom tvorivého písania.
- c) Podľa výsledkov experimentu možno usúdiť, že fluencia je výrazne ovplyvnená ontogenetickým faktorom. Všetky tri relevantné testy fluencie, ktoré sme pri meraní aplikovali, operovali so slovom ako psychickým produktom. Slovná pohotovosť potom odráža aj stav lexikálneho repertoára, ktorý s pribúdajúcim vekom rastie neustále. Nie je preto zrejme možné, aby sa takto realizovaným experimentálnym zásahom podarilo významnejšie ovplyvniť slovník dieťaťa. Takto si tiež vysvetľujeme fakt, že vo výstupnom meraní sa obe skupiny (ES a KS) vo fluencii takmer zhodovali.
- d) Treba rátať aj s nežiaducimi premennými, ktoré mohli do výsledného skóre zasiahnuť (máme na mysli vplyv obsahu iných predmetov a tiež didaktický štýl učiteľov v ES a KS).

Vzťah medzi tvorivým písaním a originalitou detí sa experimentom nepotvrdil, pretože, ako to spomíname vyššie (pozri podkap. 4.5.1), nezvolili sme optimálny formát testu originality (test tvorenia titulok podľa Guilforda), pričom najviac problematické sa ukazuje skórovanie, ktoré v tomto teste označovalo za originálny iba dôvtipný titulok na základe reinterpretácie textu dieťaťom. Na druhej strane možno práve tento test odhalil istý aspekt vyučovania porozumenia textu na našich školách – schopnosť vytvoriť dôvtipný titulok asi viac súvisí so schopnosťou porozumieť text na vyššej úrovni, ako je dedukcia, preto problémy s interpretačnými schopnosťami detí sa mohli preniesť aj do tvorby titulok. Tento vzťah

medzi porozumením textu a schopnosťou tvoriť originálne titulky tu uvádzame skôr ako dohad, určite by však malo význam podrobnejšie tento aspekt preskúmať.

Mladší školský vek sa všeobecne považuje za málo senzitívne obdobie rozvoja kreativity (porov. Dacey – Lennonová, 2000, s. 53, s. 79). Kreativita je jav nestabilný (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 17), práve počas vývinu kreativita výrazne kolíše, navyše tzv. testy s papierom a perom sú v kreatológii často považované za slabý indikátor prítomnosti tvorivosti (Dacey – Lennonová, 2000, s. 52). Napr. E. P. Torrance (1968) zistil, že v mladšom školskom veku práve vo 4. ročníku výrazne klesá tvorivosť zrejme v dôsledku zosilneného tlaku na konformitu so spolužiakmi. Podobný jav zaznamenala aj T. Amabile (1989, 1996), ktorá potvrdila, že spolužiaci znižujú ochotu detí riskovať pri sebaexpresii (podľa Dacey – Lennonová, 2000, s. 66 – 67). F. E. Williams (1976) za týmto poklesom tvorivosti vidí celkový pokles motivácie u dieťaťa, dezilúziu školy, prevahu pozitívnych pocitov z mimoškolských aktivít, učiteľ už v tomto veku nie je neodškriepiteľnou autoritou pre dieťa, zvyšuje sa tlak dobré známky, dominuje učenie ako práca, čím sa potláča rozmer hravosti a divergentné myslenie (podľa Zelina, 1995, s. 36). R. Albert (1996) sa dokonca domnieva, že skutočná tvorivosť začína až okolo 10. roku života dieťaťa, pretože až vtedy kognícia nadobúda abstraktnejší charakter (podľa Dacey – Lennonová, 2000, s. 79).

„Kvalitatívna i faktorová analýza Guilfordových testov ukazuje, že niektoré schopnosti by sa v rámci tvorivosti dali vyčleniť ako základnejšie (flexibilita), iné ako špeciálnejšie (originalita). (...) O fluencii by sa dalo uvažovať skôr ako o sprievodnom znaku iných určujúcich kvalít tvorivého myslenia a nie ako o samostatnej schopnosti“ (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 107).

Vychádzajúc z empiricky získaných údajov a z predchádzajúceho tvrdenia, **tvorivé písanie má potenciál rozvíjať verbálnu tvorivosť dieťaťa v mladšom školskom veku, najmä jej základnú súčasť flexibilitu.**

2. Vzťah tvorivého písania a verbálnej produkcie

Systematické uplatňovanie techník tvorivého písania neovplyvnilo úroveň verbálnej produkcie dieťaťa. Verbálnu produkciu sme pre potreby tohto výskumu operačne definovali prostredníctvom výrazovej a naratívnej štruktúry textu. Ukázalo sa, že naším programom realizovaným v ES nemožno zrejme podporiť úroveň produkcie príbehových textov.

Štatistické overovanie hypotézy o vplyve tvorivého písania na úroveň **súvislosti výrazu** neukázalo očakávaný nárast. Kvalitatívne posudzovanie textov vyjadrené

zaznamenanou zmenou v sledovanej kvalite však naznačuje istú súvislosť medzi premennými. Odvažujeme sa to tvrdiť na základe nášho zistenia, ktoré najlepšie dokumentuje Tabuľka 29 (v podkap. 4.5.2.1). Porovnaním percentuálneho vyjadrenia nárastu, stagnácie a poklesu súvislosti výrazu v ES a KS odhaľujeme zaujímavý údaj: počet pisateľov v ES, ktorí sa v priebehu roka (možno aj vďaka tvorivému písaniu) zlepšili v súvislosti, je takmer dvojnásobne vyšší ako počet pisateľov v KS, ktorí sa nezúčastnili programu s aplikáciou tvorivého písania (hoci nemožno vylúčiť, že sa s tvorivým písaním počas roka nestretli). Podobne úspešne v tomto percentuálnom porovnaní vychádzajú aj stagnanti ES v súvislosti výrazu – počet textov ES s nezmenenou úrovňou súvislosti je oproti KS dvojnásobne nižší (rovnako aj počet textov so zaznamenanou klesajúcou tendenciou v tejto výrazovej kategórii).

Ako možno tieto výsledky vysvetliť? Súvislosť výrazu sme pre tento výskum definovali ako výslednicu koherencie a kohézie textu. S koherenciou zvyčajne pisatelia v mladšom školskom veku problém nemali, preto sme určili tri úrovne súvislosti vyplývajúce predovšetkým z formálnej stránky textu, teda z prostriedkov nadväzovania výpovedí v texte. Miera súvislosti v texte tak narastala práve vďaka prítomnosti kvalitnejšieho spájania výpovedí. Tento aspekt bol súčasťou každej lekcie tvorivého písania, ktorej cieľom bolo tvoriť súvislý text (pozri Príloha A). Žiak po napísaní konceptu mal možnosť konzultovať svoj produkt s učiteľom, spolužiakom alebo (v neskoršej etape programu) sám analyzoval svoj text z hľadiska textovej kvality. Spätná väzba o súvislosti (samozrejme bez používania terminológie) zrejme spôsobila mierne zlepšenie.

V tomto momente treba ešte zdôrazniť, že administrácia testu vo vstupnom aj výstupnom meraní nedovoľovala respondentovi opätovne sa vrátiť k svojmu textu príbehu, čím sa trochu neguje samotná povaha procesového prístupu k písaniu. Preto je veľmi pravdepodobné, že úroveň najmä tejto, jazykovej, stránky výrazovej kategórie by v prípade možnosti korekcie a editovania textu mierne stúpila vo všetkých meraniach v oboch porovnávaných skupinách.

Zážitkovosť je zásadne odlišná kategória od súvislosti. Zážitkovosť je v mikovskej kategorizácii opozitom pojmovosti, pričom obe sú rozvíjajúcimi kategóriami ikonickosti (Miko, 1969, 1970). Ako ukázalo štatistické overenie hypotézy H2.2 i kvalitatívne spracovanie výsledkov (sumarizované najmä v Tab. 31), zážitkovosť je vlastnosť, ktorou dieťa pri produkcii textu operuje zrejme výlučne na základe vlastného dozrievania, narastania schopnosti uchopiť slovo ako výraz vhodne dotvárajúci kolorit textu. Zážitkovosť asi nemožno ovplyvniť takým programom tvorivého písania, aký sme realizovali v ES, hoci zároveň nevylučujeme možnosť, že pri snahe zámerne ovplyvniť túto kvalitu verbálnej

produkcie by bolo možné vytvoriť celý systém textových cvičení (v spojení s recepciou textu i umenia vôbec), ktorý by posilnil zážitkovosť výraznejšie⁹³.

Zážitkovosť priamo súvisí okrem základných rozvíjajúcich kategórií ako markantnosť, miera alebo konflikt výrazu aj so subjektivizáciou vyjadrenia pisateľa, s jeho emocionalizáciou a expresivizáciou v priestore textu. Pri hodnotení zážitkovosti sme sa pokúsili tieto dve línie spojiť a vytvoriť z nich model hodnotenia úrovne zážitkovosti. Na základe našich empirických zistení preto možno usudzovať, že schopnosť dieťaťa v mladšom školskom veku uplatňovať prostriedky zážitkovosti s vekom rastie, tak ako rastie individualizácia dieťaťa aj v ostatných oblastiach jeho interakcií so svetom.

Posudzovanie kvalitatívnych zmien v naratívnej štruktúre príbehov ukázalo, že **tvorivé písanie** zastúpené vo vyučovaní kreatívnym programom, ktorý sme aplikovali, **nemá tendenciu výrazne posunúť vpred schopnosť tvoriť naratívny text**. Naratívna štruktúra textov sa vyvíja paralelne s vývinom intelektuálnych schopností dieťaťa, podľa takmer ustáleného plánu. Posun od aditívnych reťazcov prevažujúcich v naratívach na začiatku mladšieho školského veku ku kompletným naratívam na konci mladšieho školského veku smeruje na ontogenetickej osi, skoky v etapách pravých naratív sú zrejme vylúčené.

Tabuľka 33 ukazuje ešte jeden zaujímavý údaj: ani raz sme pri posudzovaní štruktúry príbehu podľa tzv. story grammars nezaznamenali úbytok komponentov príbehu, čo znova iba potvrdzuje dominantný faktor vývinu kognitívnych schopností paralelne s vývinom schopnosti uplatňovať príbehové prvky. Tieto závery korešpondujú so závermi svetových naratológov (porov. napr. Peterson – McCabe, 1983; podľa Cook-Gumperz – Kyratzis, 2008): podľa nich mladšie deti vyrozprávajú bežné, zvyčajné časti príbehu, ale opomenú kľúčové okamihy, problémovú úvodnú udalosť alebo záver. Podľa naratológov hodnotiace časti textu, komentáre a stanoviská autora sa v detských naratívach objavujú neskôr. Aj Owens (2008) prízvukuje postupnosť v uplatňovaní prvkov story grammars, pričom tiež pripomína vek 9 – 10 rokov, ktorý označuje za obdobie zvládnutia tzv. kompletných naratív (s. 324).

Experimentálne overovanie vplyvu tvorivého písania ukázalo významné ontogenetické faktory, ktoré ovplyvňujú výrazovú a naratívnu štruktúru detského textu. Tvorivé písanie nemá potenciál tento fakt výraznejšie zmeniť.

⁹³ Tu chceme pripomenúť aj jednu skúsenosť z osobného rozhovoru s prof. Čechovou, ktorá ešte v čase, keď sme nemali k dispozícii výsledky testovania, poznamenala, že je pravdepodobné, že sa naším kreatívnym programom podarí pozitívne ovplyvniť súvislosť výrazu, ale je nepravdepodobné, že sa to podarí aj pri zážitkovosti výrazu.

3. Vzťah verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

Hoci experiment pôvodne nesmeroval k odhaľovaniu vzťahu medzi verbálnou kreativitou a verbálnou produkciou dieťaťa v mladšom školskom veku, predsa len si dovoľíme aspoň malý exkurz k niektorým zaujímavým údajom získaným testovaním oboch premenných v tej istej vzorke. Nesledujeme tu potvrdzovanie hypotéz ani si nenárokujeme na úplný obraz o vzťahu týchto premenných, chceme iba priniesť parciálne zistenia a pokúsiť sa ich interpretovať v súlade s použitým nástrojom ich zisťovania. Uvedieme tu preto tabuľku, ktorá bude obsahovať korelačné koeficienty naznačujúce štatistickú závislosť medzi komponentmi verbálnej kreativity, ako sme ich definovali a merali v tomto experimente, a kritériami na posudzovanie verbálnej produkcie, ktoré sme pre náš výskum stanovili. Zároveň bude zaujímavé pozorovať „súboj paradigiem“, pretože pri hodnotení verbálnej kreativity sme postupovali rýdzo kvantitatívne, no pri hodnotení verbálnej produkcie sme volili kvalitatívny prístup.

V tabuľke bude možné pozorovať korelácie medzi všetkými zahrnutými premennými, pri interpretácii sa však obmedzíme iba na niektoré z nich. Obmedzenia vyplývajú predovšetkým z týchto príčin:

- a) nie je dôležité sledovať korelácie medzi subkomponentmi sledovanej premennej a samotnou premennou, ako je to v prípade fluencie a jej zložiek slovnej, asociačnej, expresionálnej a ideačnej fluencie, ktoré spolu tvorili výsledné skóre fluencie;
- b) sledovať korelácie originality s ostatnými premennými vzhľadom na spôsob testovania a získané výsledky (podrobnejšie v podkap. 4.5.1.3) nie je podstatné, výrazne tu totiž zaostáva najmä počet zistených originálnych produktov;
- c) zbytočné je zdôrazňovať korelácie medzi zložkami tvorivosti navzájom – v odbornej literatúre im bol venovaný veľký priestor;
- d) korelácie medzi súvislosťou výrazu, zážitkovosťou výrazu a naratívnou štruktúrou textu nie je dôležité sledovať, pretože boli posudzované rovnakou osobou a vysoké korelácie medzi nimi poukazujú skôr na subjektívnosť hodnotenia ako na vysokú štatistickú závislosť (objektívnejšie by bolo posúdenie tromi nezávislými osobami, pričom každá by hodnotila iba jedno kritérium);
- e) pri všetkých koreláciách (z logických dôvodov okrem vzťahu medzi originalitou a ideačnou fluenciou) ide o hladinu významnosti $p \leq 0,05$; napriek tomu si nízkym koreláciám (pod .30) venovať nebudeme.

Osobitne si teda budeme všímať najmä vzťahy medzi zložkami tvorivosti na jednej strane a kritériami posudzovania verbálnej produkcie na druhej strane. S takýmito štatistickými údajmi sme sa doposiaľ pri štúdiu literatúry nestretli.

Tabuľka 34: Korelácie medzi verbálnou kreativitou a verbálnou produkciou vo vstupnom testovaní

Variable	vstupné meranie									
	slovná fluencia	asociačná fluencia	expresionálna fluencia	ideačná fluencia	fluencia	flexibilita	originalita	miera súvislosti	miera zážitkovosti	naratívna štruktúra textu
slovná fluencia	1,0000 p= ---	,3580 p= 0,000	,4266 p= 0,000	,2130 p= 0,000	,8878 p= 0,000	,3200 p= 0,000	,1472 p= 0,007	,2894 p= 0,000	,1983 p= 0,000	,2214 p= 0,000
asociačná fluencia	,3580 p= 0,000	1,0000 p= ---	,4177 p= 0,000	,2117 p= 0,000	,6812 p= 0,000	,4500 p= 0,000	,3207 p= 0,000	,4228 p= 0,000	,4037 p= 0,000	,3813 p= 0,000
expresionálna fluencia	,4266 p= 0,000	,4177 p= 0,000	1,0000 p= ---	,2375 p= 0,000	,6363 p= 0,000	,3986 p= 0,000	,1945 p= 0,000	,2565 p= 0,000	,2413 p= 0,000	,2631 p= 0,000
ideačná fluencia	,2130 p= 0,000	,2117 p= 0,000	,2375 p= 0,000	1,0000 p= ---	,4333 p= 0,000	,3113 p= 0,000	-,0509 p= 0,352	,2491 p= 0,000	,2513 p= 0,000	,2332 p= 0,000
fluencia	,8878 p= 0,000	,6812 p= 0,000	,6363 p= 0,000	,4333 p= 0,000	1,0000 p= ---	,4865 p= 0,000	,2289 p= 0,000	,4234 p= 0,000	,3522 p= 0,000	,3614 p= 0,000
flexibilita	,3200 p= 0,000	,4500 p= 0,000	,3986 p= 0,000	,3113 p= 0,000	,4865 p= 0,000	1,0000 p= ---	,2049 p= 0,000	,2197 p= 0,000	,2269 p= 0,000	,1866 p= 0,001
originalita	,1472 p= 0,007	,3207 p= 0,000	,1945 p= 0,000	-,0509 p= 0,352	,2289 p= 0,000	,2049 p= 0,000	1,0000 p= ---	,1961 p= 0,000	,2343 p= 0,000	,1237 p= 0,023
miera súvislosti	,2894 p= 0,000	,4228 p= 0,000	,2565 p= 0,000	,2491 p= 0,000	,4234 p= 0,000	,2197 p= 0,000	,1961 p= 0,000	1,0000 p= ---	,5906 p= 0,000	,6065 p= 0,000
miera zážitkovosti	,1983 p= 0,000	,4037 p= 0,000	,2413 p= 0,000	,2513 p= 0,000	,3522 p= 0,000	,2269 p= 0,000	,2343 p= 0,000	,5906 p= 0,000	1,0000 p= ---	,6433 p= 0,000
naratívna štruktúra textu	,2214 p= 0,000	,3813 p= 0,000	,2631 p= 0,000	,2332 p= 0,000	,3614 p= 0,000	,1866 p= 0,001	,1237 p= 0,023	,6065 p= 0,000	,6433 p= 0,000	1,0000 p= ---

Korelačná tabuľka, ktorá predstavuje údaje získané vo vstupnom meraní (v 3. roč. ZŠ), ukázala veľmi zaujímavú **súvislosť medzi asociačnou fluenciou a verbálnou produkciou** zastúpenou súvislosťou, zážitkovosťou a naratívnu štruktúrou výrazu a textu (číselne vyjadrenou korelačnými koeficientmi postupne .42, .40, .38). Ide síce o strednú úroveň štatistickej závislosti, no je to zaujímavý údaj, ktorý podporuje tézy o vzájomnej podmienenosti tvorivých schopností dieťaťa a jeho textovou produkciou.

Asociačná fluencia bola v testoch meraná Guilfordovým subtestom rýchlosti tvorenia asociácií k štyrom podnetovým slovám (šlo o dve prídavné mená *pekný* a *škaredý* a dve slovesá *chodiť* a *spat*). Úlohou detí bolo napísať k týmto slovám čo najviac slov s podobným významom. Korelácie naznačujú, že ak dieťa dokáže v izolovanej situácii vybrať z repertoára lexikálnych prostriedkov adekvátny výraz označujúci tú istú vlastnosť alebo dej, túto schopnosť potom pravdepodobne uplatní aj pri tvorení textu. Schopnosť nahrádzať slovo synonymom je totiž významná dispozícia pri snahe variabilné nadväzovanie výpovedí, ktoré vyjadruje miera súvislosti výrazu, no taktiež môže výrazne dopomôcť pri hľadaní vhodného výrazu na ozvláštnenie textu, na zvýšenie autentickosti a markantnosti výrazu, ktoré spolu tvoria zážitkovosť textu. Asociačná fluencia koreluje aj s naratívnu štruktúrou textu. Dieťa, ktoré je schopné paradigmaticky asociovať, je kognitívne vyspelejšie ako dieťa s chudobnou lexikálnou paradigmatom istého slova. Trúfame si to uvádzať vzhľadom na schopnosť

paradigmaticky vyspelejšieho autora tvoriť naratívny text s viacerými komponentmi príbehu podľa tzv. story grammars.

Keďže asociačná fluencia tvorí súčasť verbálnej fluencie, **vyššie korelácie medzi fluenciou a verbálnou produkciou** boli očakávané. Znova však ide o strednú úroveň štatistickej závislosti (postupne .42, .35, .36). Myslenie dieťaťa sprevádzané pohotovým uvádzaním produktov podľa rovnakých kritérií je, ako sa zdá, istým prediktorom textovoprodukčného potenciálu dieťaťa. Vzhľadom na korelácie asociačnej fluencie i fluencie vôbec možno urobiť záver, že v rozvíjaní textovej kompetencie dieťaťa má podstatné miesto rozvíjanie pohotovosti myslenia, obzvlášť pri rozširovaní synonymických radov slov s podobným významom. Schopnosť synonymie v lexikálnej rovine jazyka sa totiž podľa nás často spája so synonymiou v syntaxi, ktorá pomáha tvoriť výrazovo pestrejší text i podľa kritérií súvislosť a zážitkovosť.

Prekvapujúce sú **nízke korelácie medzi flexibilitou myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku a verbálnou produkciou**. Koeficienty .21, .22 a .18 naznačujú veľmi nízku súvislosť medzi flexibilitou myslenia meranou testom spôsobov použitia vecí a verbálnou produkciou. Vo vstupnom testovaní sa teda nepotvrdilo, že čím lepší je výsledok vo flexibilitate, tým výrazovo kvalitnejší text je dieťa schopné produkovať.

Celkovo možno o vzťahu medzi verbálnou kreativitou a verbálnou produkciou povedať, že ich rozvíjanie aj podľa vyššie naznačených vzťahov by malo ísť ruka v ruku. Výraznejšiu súvislosť fluencie a verbálnej produkcie možno vysvetliť množstvom subtestov, ktoré sa na celkovom skóre fluencie podieľali. Je pravdepodobné, že použitím viacerých nástrojov na meranie flexibility by sme dosiahli presnejšie číselné vyjadrenie aktuálnej pružnosti myslenia dieťaťa, čím zrejme vzrástla aj štatistická závislosť medzi flexibilitou a verbálnou produkciou.

4.8 Zhrnutie výsledkov výskumu a odporúčania pre prax

V úvode 4. kapitoly sme uviedli dve silné tradície slovenského pedagogického skúmania, na ktoré sme sa pokúsili nadviazať. V realizovanom pedagogickom experimente sme sa pohybovali na dvoch základných platformách; prvou bola kreatológia a druhou lingvistika (najmä štylistika) a lingvodidaktika. Ukázalo sa, že takéto poňatie prináša mnoho impulzov pre pedagogickú prax, obzvlášť pre oblasť rozvíjania textovej produkcie dieťaťa

v mladšom školskom veku. V zhrnutí uvedieme prehľad najvýznamnejších poznatkov získaných experimentálnym overovaním efektivity tvorivého písania vo vzťahu k verbálnej kreativite a verbálnej produkcii dieťaťa.

Prvým významným momentom realizovanej práce je skutočnosť, že sa nám podarilo zhromaždiť solídny materiál na pozorovanie a analýzu sledovaných premenných výskumu. Získali sme hodnoty aktuálnej verbálnej kreativity dieťaťa (zastúpené úrovňami fluencie, flexibility a originality) v 3. ročníku ZŠ a navyše sme mohli pozorovať zmenu v kreativite tej istej vzorky vo 4. ročníku. Číselné hodnoty faktorov tvorivosti sme získali pomocou vlastného nástroja na meranie verbálnej kreativity. Testy vytvorené na tento účel by (po malej úprave) mohli ďalej slúžiť ako diagnostický prostriedok použiteľný najmä na konci tretieho ročníka ZŠ, pričom významné je podľa nás aj to, že bol overený na vzorke okolo 350 detí z dvadsiatich škôl v okrese Prešov, preto by v prípade jeho opätovného použitia bolo možné porovnávať dosiahnuté výsledky s už vyhodnotenými úrovňami fluencie, flexibility a originality detí.

Vytvorili sme vlastný program rozvíjania verbálnej kreativity a verbálnej produkcie dieťaťa, ktorý vychádzal z teoretických koncepcií naznačených najmä v 2. kapitole práce. Program sme realizovali počas jedného školského roka. Vytvorený program, ktorý sme viackrát označili ako základný, iniciačný, by mohol poslúžiť ako východisko pri koncipovaní ďalších, cieľovo orientovaných, projektov a programov rozvíjania osobnosti dieťaťa v mladšom školskom veku pomocou techník tvorivého písania.

Realizovaním kreatívneho rozvojového programu s výlučným využívaním techník tvorivého písania sme dokázali štatisticky významne ovplyvniť flexibilitu myslenia detí v experimentálnej skupine. Podporovanie textovej flexibility (pružnosti pisateľa rozlišovať funkciu a zámer rozličných druhov textov a následne takéto texty tvoriť) má za priamy následok zlepšovanie celkovej flexibility myslenia dieťaťa.

Rešpektujúc interdisciplinaritu v súčasnom vedeckom odhaľovaní faktov sme zostavili model hodnotenia príbehového textu dieťaťa v mladšom školskom veku. Opierali sme sa o systém výrazových kvalít textu, ktorý primárne pre potreby analýzy literárneho diela zostavil F. Miko. Z tohto systému sme do operačnej definície premennej verbálna produkcia vybrali súvislosť a zážitkovosť ako najviac signifikantné vzhľadom na charakter posudzovaných textov. Zároveň sme tie isté texty posúdili aj ako naratíva, čím sa vytvorila kombinácia minimálne dvoch odlišných metodologických prístupov pri kvalitatívnom posudzovaní detských textov. Podrobnejšia analýza stanovených kategórií a ich rozvíjajúcich kategórií v spojení s hodnotením naratívnej štruktúry textu je podľa nás možnou inšpiráciou

jednak pre doterajšie spôsoby hodnotenia detského textu v školskej praxi, jednak pre určovanie špecifik detskej textovej produkcie. Práve túto druhú spomínanú oblasť považujeme za málo preskúmanú, preto by zozbieraný materiál mohol poslúžiť aj ako vzorka na pokusné komplexnejšie definovanie profilu detského pisateľa. V školskej praxi by potom takáto typologizácia priniesla istotne väčšiu mieru individualizácie v procese osvojovania písanej reči, v procese uchopovania písania (nielen tvorivého) ako nástroja na komunikovanie.

Vo vstupnom i výstupnom testovaní tvoril prvú časť dotazník o vzťahu žiakov k písaniu. Údaje získané dotazníkom zatiaľ ostali nespracované, pretože sme pre tento výskum definovali iné hypotézy, postoje žiakov k písaniu a zmeny v nich boli až v druhom slede. V budúcnosti sa však chystáme využiť dostupnosť týchto informácií a porovnať ich s výsledkami jednotlivých detí vo vstupe i výstupe. Zhodnotenie tejto prevažne psychologicky ponímanej sondy prinesie určite ďalšie poznatky o profile detského pisateľa. Určite bude zaujímavé napr. sledovať, či u žiakov experimentálnej skupiny došlo k zvýšeniu záujmu o písanie alebo či dokázali lepšie odhadnúť svoje pisateľské zručnosti. O výsledkoch prieskumu postojov detí mladšieho školského veku budeme informovať v odborných časopisoch.

Experimentálne overovanie prinieslo aj ďalšie podnety na uvažovanie o smerovaní rozvíjania verbálnej kreativity a produkcie žiaka primárnej školy. V zhrnutí sme spomenuli iba najvýznamnejšie, niektoré ďalšie spomíname priebežne v predchádzajúcich častiach práce, všetky získané informácie a poznatky však zúročíme v ďalších výskumoch osobitostí komunikačnej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku.