

4 EXPERIMENTÁLNE OVEROVANIE EFEKTÍVNOTI TECHNÍK TVORIVÉHO PÍSANIA

„Školy potláčajú tvorivosť...“

(John Dacey – Kathleen Lennonová)

Výskumom efektivity kreatívneho rozvojového programu s výhradnou aplikáciou techník tvorivého písania chceme nadviazať na prinajmenšom dve silné tradície v slovenskom a českom pedagogickom výskume a tiež na medzinárodné štúdie o čitateľských a textových schopnostiach slovenských žiakov v porovnaní s inými krajinami (PISA 2003, 2006; PIRLS, 2001 – Obrancová a kol., 2004; PIRLS 2006 – Ladányiová, 2007).

Prvou oblasťou sú pomerne početné monografie a štúdie o tvorivosti v škole (Zelina – Buganová, 1983; Bilčíková, 1984; Ďurič, 1985; Sollárová 1985; Jurčová, 1986/1987; Zelina – Zelinová, 1990; Zelina, 1995; Stejskalová, 1995, 1996; Portik, 2001; Lokšová – Lokša, 2001, 2003; Čavojová, 2005; Szobiová, 2005).

Druhou silnou tradíciou je dlhodobá snaha o transformáciu vyučovania jazyka a literatúry do takej podoby, aby moderná edukácia čo najviac vyhovovala požiadavkám súčasnosti (porov. Čechová, 1985, 1998; Svobodová, 2000; Svobodová a kol., 2003; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003; Gavora – Zápotočná a kol., 2003; Obert, 2003; Palenčárová – Liptáková, 2004; Kesselová, 2008; Ligoš, 2005a, 2005b, 2009; Gavora, 2006; Liptáková, 2005, 2007).

Súčasnú intervenciu moderných edukačných prostriedkov sa nezaobíde bez podpory experimentálnych programov, ktoré odhalia silné a slabé stránky týchto stratégií vyučovania a učenia sa. Tvorivé písanie nesporne prináša rozličné efekty v edukačnej praxi, bez ich presnejšieho pomenovania a tiež bez poukázania na sporné momenty aplikácie tohto moderného a dnes nanajvýš aktuálneho spôsobu vyučovania textovej produkcie by sme však nemohli splniť jeden z podstatných cieľov kvalitnej edukácie – systematickú zameranosť metódy v prospech dosahovania cieľa. Pozitíva a negatíva tvorivého písania verifikujeme našim pedagogickým experimentom.

4.1 Metodológia výskumu

4.1.1 Vymedzenie výskumného problému

Aj keď výskumov orientujúcich sa na rozvíjanie kreativity detí v mladšom školskom veku bolo v našich geografických šírkach pomerne dosť, ako to uvádzame vyššie, predsa len exaktné merania vzťahu tvorivého písania a verbálnej kreativity (a komunikačnej kompetencie) sme v odbornej literatúre nenašli. Tvorivé písanie je totiž nový didaktický prúd, ktorý u nás nemá ešte pevné miesto, aj keď formálne sa už vyskytuje aj v najnovšom *Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie* (2008). Potreba odhaliť silné a slabé stránky takého konceptu rozvíjania pisateľských zručností vychádza aj z niekoľkých snáh nadšencov tvorivého písania u nás, ktorí doteraz tvorivé písanie implantovali do edukácie len na základe vlastných skúseností z pisateľských dielní a iných metodických stretnutí (pozri *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*, 2006; metodickú príručku *Na stope slovám*, 2007). Myslíme si, že pred zavedením nového modelu vyučovania písania, ktorý má byť vysoko efektívny a zohľadňujúci vek a s tým súvisiaci kognitívny a emocionálny vývin dieťaťa, je nevyhnutné dostatočne „zmapovať terén“ a až po dôslednej analýze úspechov a problematických častí navrhovaného programu odporúčať ho ako vhodný pre primárne vzdelávanie⁶⁵.

Preto sme pre náš výskum stanovili nasledujúci kauzálny **výskumný problém** vo forme otázky, ktorý potom užšie špecifikujeme a konkretizujeme cieľmi výskumu:

Ako systematické uplatňovanie techník tvorivého písania podporuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov?

4.1.2 Ciele výskumu

Hlavné ciele:

- zistiť vplyv tvorivého písania na úroveň komunikačnej kompetencie žiakov v mladšom školskom veku, špeciálne na úroveň verbálnej produkcie,
- zistiť vplyv tvorivého písania na úroveň verbálnej kreativity žiakov v mladšom školskom veku.

⁶⁵ Doposiaľ nemáme žiadne informácie o tom, že by sa empiricky overovalo, aký vplyv na pisateľské zručnosti žiakov v mladšom školskom veku má tvorivé písanie. Tvorivé písanie napriek tomu bolo zaradené do najdôležitejšieho pedagogického dokumentu (Štátneho vzdelávacieho programu) a pritom dodnes mnoho učiteľov vďaka silnej tradícii slohovej výchovy u nás ani netuší, čo tvorivé písanie vlastne je.

Čiastkové ciele v prípravnej fáze výskumu:

- zostaviť test verbálnej kreativity pre žiakov mladšieho školského veku,
- zostaviť dotazník o postojoch žiakov k písaniu,
- zostaviť test verbálnej produkcie a stanoviť kritériá, pomocou ktorých možno žiacke produkty hodnotiť,
- zabezpečiť reprezentatívnu vzorku na vstupné testovanie,
- pripraviť didaktický koncept zavádzania techník tvorivého písania do vyučovania v 4. ročníku ZŠ,
- realizovať vstupné testovanie,
- analyzovať údaje získané vstupným testovaním a zvoliť rovnocenné skupiny.

Čiastkové ciele v realizačnej fáze výskumu:

- aplikovať pripravený model postupného zavádzania techník tvorivého písania do vyučovania v 4. ročníku ZŠ v experimentálnej skupine,
- zostaviť test verbálnej kreativity pre potreby výstupného merania v experimentálnej a kontrolných skupinách,
- realizovať výstupné testovanie,
- kvantitatívne a kvalitatívne spracovať údaje získané testovaním experimentálnej skupiny a kontrolných skupín a vyvodiť závery.

4.1.3 Výskumný plán

Podobne ako je to naznačené čiastkovými cieľmi, vo výskumnom pláne boli svojou pracovnou náplňou odlišné dve fázy experimentu. **Prípravná fáza** výskumu bola odštartovaná zbieraním a štúdiom odbornej literatúry k problematike (september 2005 – máj 2006), následne sme definovali výskumný problém (jún 2006) a začali pracovať na vytvorení základných teoretických východísk k riešeniu stanoveného problému. Po štúdiu relevantných zdrojov sme formulovali výskumné hypotézy (január 2007) a podľa operačných definícií premenných analyzovali vhodné a dostupné prostriedky na ich reprezentatívne merania. Zostavili sme test verbálnej kreativity pozostávajúci z dvoch subtestov a postojového dotazníka o vzťahu k písaniu (február – apríl 2007). Uskutočnili sme výber dvadsiatich tried tretích ročníkov v okrese Prešov tak, aby mohol byť považovaný za reprezentatívny, a podrobili sme ich vstupnému testovaniu (máj 2007). Po vyhodnotení získaných údajov sme vybrali 5 tried (1 experimentálnu a 4 kontrolné), ktoré sa výsledkami v meraných oblastiach

k sebe najviac približovali (jún 2007). Zostavili sme didaktický model implementácie techník tvorivého písania (júl – august 2007), ktorý sme následne aplikovali v experimentálnej triede (september 2007 – máj 2008), čím sa začala naplňovať **realizačná fáza** experimentu. Paralelne s pôsobením v experimentálnej skupine sme zostavili výstupný test verbálnej kreativity, ktorý sa formátom nijako neodlišoval od vstupného testu, rôzny bol iba obsah jednotlivých subtestov. V júni 2008 sme experimentálnu skupinu a štyri kontrolné skupiny podrobili výstupnému meraniu. Poslednou fázou výskumného plánu bolo zhodnotenie výsledkov pedagogického experimentu, ich interpretácia, vyvodenie záverov a písanie správy z výskumu (dizertačnej práce), čo možno s prestávkami časovo ohraničiť júlom 2008 až decembrom 2009.

4.1.4 Formulácia výskumných hypotéz

H1 (experimentálna):

Systematickým uplatňovaním techník tvorivého písania sa zvýši úroveň verbálnej kreativity žiakov.

Operačná definícia experimentálnych premenných v hypotéze:

- nezávisle premenná (aktívna) – pravidelné (raz týždenne) uplatňovanie techník tvorivého písania počas jedného školského roka (spolu 30 lekcií
 - tvorivého písania);
 - závisle premenná – úroveň verbálnej kreativity meraná testom verbálnej kreativity a definovaná ako výsledné skóre v subtestoch fluencie, flexibility a originality.

Východiskom pre koncipovanie ideálneho nástroja na meranie kreativity, ktorý by poskytol kvantitatívne údaje, sa stal model intelektu J. P. Guilforda a jeho zložky tvorivosti: fluencia (schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac produktov určitého druhu – verbálna, asociačná, expresionálna, ideačná), flexibilita (schopnosť meniť uhol pohľadu na problém, pružne vytvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonať myšlienkovú zameranosť), originalita (schopnosť vytvárať neobvyklé produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti), redefinícia (schopnosť produkovať transformácie), senzibilita (citlivosť na problémy) a elaborácia, čiže schopnosť dopracovať úlohu do detailov (podľa Ďurič, 1985, s. 129 – 145). Z uvedených schopností sme pre potreby testovania vybrali prvé tri zložky – fluenciu, flexibilitu a originalitu⁶⁶. Každú sme merali samostatným subtestom, ktorý sme navrhli podľa

⁶⁶ Podľa B. Chalupu (2005) je kreativita viacdimeziálny konštrukt, ktorého hlavnými komponentmi sú práve fluencia ideí, flexibilita (bohatstvo) ideí a originalita (s. 11). Podľa M. Jurčovej (1986/87) sú zas fluencia

odporúčaní J. Hlavsu – M. Jurčovej (1978, s. 60 – 66). Aby nami vytvorený test bol pre žiakov tretieho ročníka použiteľný, museli sme testy a ich aplikáciu mierne modifikovať.

Na testovanie verbálnej fluencie sme zvolili test začiatkov slov, ktorý pozostával z dvoch častí po jednom podnete. Testovanie asociačnej fluencie sme uskutočnili pomocou testu rýchlosti tvorenia asociácií, v ktorom boli v dvoch častiach dve podnetové slová (dve slovesá a dve prídavné mená). Test rýchlosti tvorenia výrazov sme použili na kvantifikovanie expresionálnej fluencie žiakov a mal dve časti. Testom spôsobov použitia vecí sme merali flexibilitu, pričom šlo o dva predmety, ku ktorým bolo potrebné navrhnuť iné možnosti využitia. Originalitu žiakov sme testovali testom Titulky k príbehom. V teste sme predložili dva príbehy (bájka a príbeh vytvorený detským pisateľom) (viac pozri Príloha E).

Na základe operačnej definície úrovne verbálnej kreativity možno hypotézu **H1** rozčleniť na čiastkové hypotézy (H1.1, H1.2, H1.3), v ktorých bude možné sledovať jednotlivé faktory kreativity v experimentálnej skupine a kontrolných skupinách po výstupnom testovaní.

H1.1:

Úroveň verbálnej fluencie v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň verbálnej fluencie v kontrolných skupinách.

H1.2:

Úroveň flexibility v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň flexibility v kontrolných skupinách.

H1.3:

Úroveň originality v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň originality v kontrolných skupinách.

H2 (experimentálna):

Systematickým uplatňovaním techník tvorivého písania sa zvýši úroveň verbálnej produkcie žiakov.

Operačná definícia experimentálnych premenných v hypotéze:

- nezávisle premenná (aktívna) – pravidelné (raz týždenne) uplatňovanie techník tvorivého písania počas jedného školského roka (spolu 30 lekcí tvorivého písania);

a flexibilita nižšie úrovne tvorivosti; sú to pomocné predstupne originality, ktorá je základným, určujúcim prejavom tvorivosti (s. 40). Testovaním fluencie, flexibility a originality ako prejavu verbálnej kreativity sa zaoberali M. Zelina – Z. Bugarová (1983), E. Sollárová (1985), M. Stejskalová (1995). V. Čavojová (2005) sledovala korelácie medzi verbálnou inteligenciou a verbálnou kreativitou a v testoch tvorivosti hodnotila ideačnú fluenciu a originalitu.

- závisle premenná – úroveň verbálnej produkcie meraná testom tvorenia príbehu a definovaná ako výslednica dvoch štruktúrnych charakteristík textu – výrazovej štruktúry a naratívnej štruktúry.

Aby sme mohli produkty detských pisateľov získané takýmto typom testovania využiť pre potreby nášho experimentálneho overovania, museli sme nájsť vhodný model na posúdenie kvalít detských textov. Preto sme sa rozhodli posudzovať produkty žiakov v dvoch líniách; teoreticko-metodologický základ pre prvú líniu tvorí koncepcia výrazovej štruktúry textu, ktorú u nás podrobne rozpracoval F. Miko (1969, 1970); základ pre druhú líniu poskytla naratológia ako veda o naratívach.

Mikova **koncepcia výrazových kategórií** pozostáva z celého systému vlastností textu a vychádza zo základného protikladu operatívnosti – ikonickosti výrazu a zážitkovosti – pojmovosti výrazu (pozri 1969, s. 32 – 33). Na základe poznania, že texty žiakov v zadanej úlohe majú prevažne príbehový charakter, rozhodli sme sa pozorovať len určité výrazové kvality detských písaných komunikátov. Oprávňovali nás na to aj Mikove štúdie uverejnené v časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (najmä 1956/57, s. 87 – 94; 1968/69, s. 299 – 302), kde autor výrazovej koncepcie ponúka didaktickú aplikáciu s použitím len vybraných kategórií. Preto sme uvažovali o prítomnosti vybraných výrazových kategórií, no i o miere týchto kategórií:

1. súvislosť → šírka → detailnosť;
2. zážitkovosť → markantnosť → kontrast;
3. subjektívnosť → expresívnosť → emocionálnosť.

Určením prítomnosti/nepřítomnosti a miery týchto výrazových kategórií sa dopracujeme k možnosti diferencovať produkty žiakov podľa exaktných kvantitatívnych kritérií.

Príbehovosť ako základná charakteristika textov vo vstupnom testovaní posunula naše úvahy aj do ďalších súvislostí. Pokúsili sme sa totiž tretiacke príbehy inšpirované obrázkom mačky na padáku posúdiť ako naratíva.

Naratíva sú dve nezávislé výpovede produkované vo vzťahu k jednej udalosti (McLaughlin, 2006, s. 283). Zo štyroch základných typov naratív (rozprávanie prežitej skúsenosti, plánovanie udalosti, objasňovanie udalosti, rozprávanie príbehu; Owens, 2008, s. 318 – 319; McLaughlin, 2006, s. 283 – 284; u nás Zajacová, 2005, s. 74 – 76; Harčaríková, 2007, s. 73 – 74) sme si všimli posledný spomínaný typ, teda rozprávanie príbehu. V rozvoji naratívnych schopností detí od mladšieho školského veku po adolescenciu možno rozpoznať 4

stupne pravých naratív. Podľa S. McLaughlina (2006) u 9-ročného dieťaťa môžeme očakávať reťazce výpovedí centrovane na protagonistu príbehu. Autor príbehu na tomto stupni naratív organizuje a radí udalosti okolo hlavnej postavy príbehu, no nezdôvodňuje jej konanie. Podľa takto definovanej očakávanej úrovne vývinu narácie možno produkty žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ rozdeliť na tri skupiny, a to na tie texty, ktoré ešte nedosahujú túto úroveň (McLaughlin hovorí o neorganizovaných naratívach nerešpektujúcich základnú dejovú líniu; s. 376), ďalej na texty, ktoré dosahujú požadovanú úroveň, a nakoniec na texty, ktoré stanovenú úroveň prekračujú (McLaughlin ich nazýva kompletne naratíva a vykazujú charakteristiky podobné zrelej, dospelej štruktúre naratív; s. 376).

Na základe operačnej definície úrovne verbálnej produkcie možno hypotézu **H2** rozčleniť na tri čiastkové hypotézy (H2.1, H2.2 a H2.3) a tak detailnejšie sledovať vzťahy medzi premennými v experimentálnej skupine a kontrolných skupinách.

H2.1:

Miera súvislosti v textoch experimentálnej skupiny bude vyššia ako miera súvislosti v textoch kontrolných skupín.

H2.2:

Miera zážitkovosti v textoch experimentálnej skupiny bude vyššia ako miera zážitkovosti v textoch kontrolných skupín.

H2.3:

Úroveň naratívnej štruktúry textov v experimentálnej skupine bude vyššia ako úroveň naratívnej štruktúry textov v kontrolných skupinách.

4.1.5 Výber a charakteristika vzorky

Do **základného súboru** sme zaradili žiakov 3. ročníka všetkých základných škôl v okrese Prešov, pričom sme nerátali so žiakmi špeciálnych a málotriednych škôl. V čase výberu do vzorky bolo v okrese Prešov 42 plne organizovaných škôl, pričom 18 bolo mestských a 24 vidieckych. Keďže sme chceli vytvoriť vzorku, ktorá by vo vzťahu k základnému súboru bola dostatočne reprezentatívna, rozhodli sme, že do testovania zahrnieme 9 mestských a 11 vidieckych škôl (**stratifikovaný proporčný výber**; termín pozri Gavora, 2000, s. 62 – 63). **Náhodným skupinovým výberom** sme zvolili výberový súbor, ktorý tvorili žiaci jednej triedy vybranej školy. Zisťovania aktuálnej úrovne verbálnej

kreativity sa zúčastnilo spolu 342 žiakov 3. ročníka ZŠ. Výberový súbor detailnejšie predstavíme prostredníctvom nasledujúcich tabuliek:

Tabuľka 3: Počet testovaných tried a žiakov 3. ročníka ZŠ vo vstupnom meraní

	Počet tried	Počet žiakov	Chlapci	Dievčatá
Mesto	9	180	95	85
Vidiak	11	162	73	89
SPOLU	20	342	168	174

Tabuľka 4: Charakteristika výberového súboru, ktorý sa zúčastnil vstupného testovania ⁶⁷

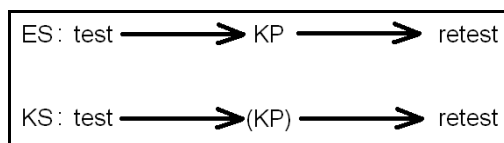
Škola	mestská/vidiecka škola	N (počet testovaných žiakov)
Široké	v	22
Hermanovce	v	11
Kapušany	v	17
Fintice	v	15
Šmeralova	m	15
Chminianska Nová Ves	v	14
Kendice	v	8
Lemešany	v	22
Petrovany	v	8
Važecká	m	21
Sibírska	m	18
Ľubotice	v	18
Terňa	v	19
Lesnícka	m	20
Šrobárova	m	22
Odborárska	m	22
Kúpeľná A	m	17
Kúpeľná B	m	21
sv. Mikuláša	m	24
Radatice	v	8
SPOLU	20	342

4.1.6 Výber výskumných metód

Za hlavnú metódu realizovaného výskumu sme zvolili **pravý experiment**, ktorý spočíva v zavedení experimentálnej zmeny v experimentálnej skupine – pravidelné využívanie techník tvorivého písania (s frekvenciou raz týždenne) vo 4. ročníku ZŠ v priebehu jedného školského roka. Priebeh experimentu možno znázorniť schematicky:

⁶⁷ Tesne pred vstupným meraním nám vedenie jednej mestskej školy nedovolilo testovanie uskutočniť, preto sa výnimočne testu zúčastnili dve paralelné triedy tej istej školy – Kúpeľná A (3.A trieda) a Kúpeľná B (3.B trieda).

Schéma 10: Priebeh experimentálneho overovania účinnosti programu so zvýraznením vstupného a výstupného merania



Legenda:

ES – experimentálna skupina; KS – kontrolné skupiny; KP – kreatívny program s výhradným využívaním techník tvorivého písania.

Použitie pravého experimentu vyžaduje dôslednú prípravu spoľahlivého merného nástroja, ktorý by dokázal citlivo posúdiť zmeny v sledovaných premenných. Preto pomocnou metódou nášho experimentu sú **testy**.

Vstupný test pozostával z troch častí (pozri Príloha E). Prvú časť tvoril **dotazník**⁶⁸ (v Prílohe E vystupuje pod názvom *Poviem ti niečo o sebe*), v ktorom sme zisťovali vzťah žiakov 3. ročníka ZŠ k písaniu. Otázky v dotazníku boli orientované na najčastejšie témy, ktoré žiaci v danom veku spracúvajú do písomnej podoby, na dôvody písania, na vyjadrenie vzťahu k písaniu (na päťstupňovej škále *píšem veľmi rád – rád – niekedy rád, niekedy nerád – nerád – neznášam písať*) i na ohodnotenie spokojnosti s vlastným vytvoreným textom (**metóda škálovania**).

Druhú časť vstupného merania tvoril **test verbálnej kreativity**⁶⁹ (v Prílohe E ho čitateľ nájde pod názvom *Hravo to zvládnem*). Inšpiráciou pri zostavovaní testu verbálnej kreativity boli Guilfordove a Torranceho testové batérie (pozri Hlavsa – Jurčová, 1978; Szobiová, 2004). Test kreativity pozostával z 5 položiek (viac v Prílohe E).

Tretiu časť testu tvoril **test verbálnej produkcie – produkčná slohová práca s obrázkovým stimulom** (motív mačky na padáku – v Prílohe E ide o 6. úlohu v časti *Hravo to zvládnem*)⁷⁰. Úlohou žiakov bolo vymyslieť a napísať príbeh podľa obrázka⁷¹.

Obsahom kreatívneho rozvojového programu, ktorý má spôsobiť experimentálnu zmenu, je celkovo 30 vyučovacích projektov s výhradným aplikovaním techník tvorivého písania (**metóda projektovania**), ktoré detailnejšie predstavujeme v Prílohe A.

⁶⁸ Týmto dotazníkom získame odpoveď na náš predpoklad o pozitívnom účinku tvorivého písania na vzťah žiakov k písaniu (hypotéza H3).

⁶⁹ Týmto testom získame údaje, ktoré potvrdia, resp. vyvrátia hypotézu H1 a jej čiastkové hypotézy.

⁷⁰ Týmto testom získame údaje, ktoré potvrdia, resp. vyvrátia hypotézu H2 a jej čiastkové hypotézy.

⁷¹ Celkovo vstupné meranie trvalo 60 minút. Prvých 15 minút respondenti testu vyplnili hlavičku testu a dotazník postojov k písaniu, 30 minút trval test verbálnej kreativity, pričom časové ohraničenia pre jednotlivé úlohy sme stanovili podľa odporúčaní Hlavsu a Jurčovej (1978). Na vypracovanie poslednej šiestej úlohy – produkčnej slohovej práce, ktorá naplnila test verbálnej produkcie – mali žiaci 15 minút.

Ďalšie metódy kvantitatívneho i kvalitatívneho charakteru sme použili pri vyhodnocovaní získaných údajov. Podrobnejšie o nich informujeme v príslušnej časti.

4.2 Výsledky vstupného testovania verbálnej kreativity a verbálnej produkcie žiakov 3. ročníka ZŠ

V nasledujúcej časti tejto práce predkladáme výsledky vstupného testovania žiakov 3. ročníka, ktoré sme uskutočnili v apríli a máji roku 2007. Svoju pozornosť budeme orientovať najprv na test verbálnej kreativity, potom na test verbálnej produkcie. Údaje z dotazníka postojov žiakov k písaniu budeme podrobnejšie uvádzať a interpretovať v časti venovanej komparácii výsledkov experimentu.

4.2.1 Výsledky vstupného testovania verbálnej kreativity

Pred samotným prezentovaním výsledkov sa najprv zmienime o spôsobe skórovania v jednotlivých subtestoch verbálnej fluencie, flexibility a originality. Vychádzali sme pritom z poznatkov o identifikovaní tvorivosti v testoch podľa J. Hlavsu – M. Jurčovej (1978) a E. Szobiovej (2004).

Piatimi úlohami z testu verbálnej kreativity sme sledovali šesť komponentov tvorivého myslenia⁷²: testom začiatkov slov (1. úloha) sme sledovali úroveň verbálnej fluencie, testom rýchlosti tvorenia asociácií (2. úloha) sme merali asociačnú fluenciu – každú správnu odpoveď sme v týchto úlohách hodnotili jedným bodom; testom rýchlosti tvorenia výrazov (3. úloha) sme sledovali expresionálnu fluenciu a bod sme udelili za zmysluplnú vetu; spontánnu flexibilitu (schopnosť zaviesť rozmanitosť do ideí generovaných v relatívne neštruktúrovaných situáciách, Guilford, 1971; podľa Zelina, 1995, s. 54) sme merali testom spôsobov použitia vecí (4. úloha), pričom bod sme udelili v prípade, keď došlo k zmene zameranosti v myslení⁷³; originalitu sme testovali titulkami k príbehom (5. úloha). Žiacke titulky sme potom podľa odporúčaní J. Hlavsu a M. Jurčovej rozdelili do dvoch skupín – na

⁷² Ukážky produktov žiakov 3. ročníka vo vstupnom testovaní v jednotlivých subtestoch verbálnej kreativity uvádzame v Prílohe F.

⁷³ Pri testoch flexibility sa počíta tzv. „shift-skóre“ (Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 64).

bežné a dôvtipné⁷⁴. Body za bežné titulky sme ráтали k ideačnej fluencii, skóre za dôvtipné titulky k originalite.

Titulky k príbehom, ktoré sa považujú za originálne, majú spĺňať jednu alebo viac z týchto požiadaviek:

1. majú ukazovať zmenu pohľadu na informáciu obsiahnutú v príbehu; táto sa vyjadruje pojmami ako reinterpretácia (*refocusing* – znovusústredenie, prenesenie centra), reštruktúrácia;
2. majú byť neobvyklé, dôvtipné (*clever*);
3. majú transformovať pochopený príbeh (podľa Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 65 – 66).

V nasledujúcej tabuľke uvádzame aritmetický priemer v sledovaných faktoroch verbálnej kreativity výberového súboru. Hodnoty, ktoré Tabuľka 5 pri fluencii, flexibilita a originalite udáva, nám poslúžili ako stredná hodnota pri následnom rozdeľovaní testovaných tried do príslušných úrovní (pozri Tabuľky 7 – 9). Tabuľka 6 uvádza porovnanie aritmetických priemerov výsledkov dosiahnutých u chlapcov/dievčat v mestských/vidieckych školách.

Tabuľka 5: Priemerná hodnota v sledovaných faktoroch verbálnej tvorivosti všetkých testovaných subjektov

	FLU	FLE	ORI
AM	25,298	2,637	0,187
SD	8,673	1,894	0,465

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti;
SD – smerodajná odchýlka, ukazovateľ rozptylu výsledných hodnôt v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita.

Tabuľka 6: Porovnanie priemerných hodnôt dosiahnutých v jednotlivých faktoroch

	Chlapci (N = 168)			Dievčatá (N = 174)			SPOLU		
	FLU	FLE	ORI	FLU	FLE	ORI	FLU	FLE	ORI
Mesto (N = 180)	25,126	2,537	0,116	28,506	3,412	0,236	26,722	2,950	0,172
Vidiek (N = 162)	21,452	2,233	0,164	25,573	2,337	0,236	23,716	2,290	0,204
SPOLU	23,530	2,405	0,137	27,006	2,862	0,236			

⁷⁴ V Guilfordových pojmoch tzv. „low-titulky“ a „high-titulky“. Guilford podrobil svoje testy faktorovej analýze, ktorá ukázala na čísla v rozmedzí stredného korelačného koeficientu – test rýchlosti tvorenia asociácií .56, test rýchlosti tvorenia výrazov .49, test spôsobov použitia vecí .55, test tvorenia titulkov .57 (podľa Hlavsa – Jurčová, 1978, s. 60).

Legenda:

N – počet testovaných subjektov v danej podskupine; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita.

Keďže vstupné testovanie verbálnej kreativity a verbálnej produkcie nám slúžilo ako nástroj na vytvorenie rovnocenných skupín, ktoré by sa experimentu zúčastnili, potrebovali sme osobitne vyhodnotiť úspešnosť jednotlivých tried 3. ročníka ZŠ vo všetkých subtestoch. V Tabuľkách 7 – 9 preto ponúkame poradie testovaných skupín žiakov zoradených podľa priemerných hodnôt nadobudnutých v subtestoch fluencie, flexibility a originality.

Priemerné skóre v jednotlivých subtestoch verbálnej kreativity usporiadalo testované triedy 3. ročníka do 4 diferencovaných podskupín. Farebné označenie vysvetlené v legendách pri tabuľkách sprehl'adňuje pohľad na výsledky⁷⁵.

Tabuľka 7: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subtestoch fluencie

P.č.	Škola	FLU AM	
1.	U	32,625	HIGH
2.	S	31,571	
3.	A	29,955	
4.	J	29,857	
5.	E	28,267	
6.	P	26,454	MEDIUM
7.	L	26,278	
8.	R	25,471	
9.	K	25,333	
	average	25,298	
10.	T	25,167	
11.	D	25,067	
12.	F	24,500	
13.	O	24,454	
14.	C	23,412	LOW
15.	G	22,000	
	M	22,000	
17.	N	20,850	
18.	B	19,182	
19.	H	17,727	
20.	I	17,125	

Legenda:

FLU – fluencia; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subtestoch fluencie; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

⁷⁵ Úrovně fluencie, flexibility a originality sme od seba odlišovali na miestach, kde bol rozdiel najvýraznejší. V tabuľkách prezentujeme síce výsledky, no v záujme dodržania anonymity testovaných tried sme školám priradili písmeno namiesto uvedenia názvu školy.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Tabuľka 8: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subteste flexibility

P.č.	Škola	FLE AM	
1.	S	5,429	HIGH
2.	U	3,625	
3.	A	3,318	
4.	E	3,000	MEDIUM
5.	L	2,944	
6.	R	2,824	
7.	P	2,818	
8.	J	2,809	
9.	C	2,647	
	average	2,637	
10.	O	2,545	
11.	T	2,458	
12.	N	2,450	
13.	M	2,263	
14.	D	2,200	
15.	K	2,167	
16.	I	2,125	
17.	F	2,071	
18.	G	1,500	LOW
19.	H	1,318	
20.	B	0,727	

Legenda:

FLE – flexibilita; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste flexibility; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Tabuľka 9: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subteste originality

P.č.	Škola	ORI AM	
1.	C	0,471	HIGH
2.	A	0,364	
3.	P	0,273	
4.	M	0,263	
5.	F	0,214	
6.	E	0,200	
7.	S	0,190	

	average	0,187	MEDIUM
8.	O	0,182	
9.	R	0,176	
10.	N	0,150	
11.	J	0,143	
12.	H	0,136	
13.	D	0,133	
14.	G	0,125	
	I	0,125	
	T	0,125	
	U	0,125	
18.	K	0,111	LOW
19.	B	0,091	
20.	L	0,000	

Legenda:

ORI – originalita; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste originality; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Z pohľadu výberu experimentálnej skupiny a 4 kontrolných skupín za jednu z dvoch najdôležitejších možno považovať nasledujúcu tabuľku. V nej sme totiž zosumarizovali skóre verbálnej kreativity testovaných skupín a podľa **indexu tvorivosti** (I_t) zoradili dvadsiatku tretiackych tried tak, aby sme mohli vybrať rovnocennú päťicu potrebnú pre experimentálne overovanie.

Tabuľka 10: Poradie jednotlivých škôl/tried podľa indexu tvorivosti

P.č.	Škola	I_t	
1.	A	8	HIGH
2.	S	10	
3.	E	15	
4.	P	16	
5.	U	17	
6.	J	23	MEDIUM
	R	23	
8.	C	24	
9.	O	31	
10.	L	32	
	M	32	
12.	F	34	
13.	T	35	
14.	D	38	
15.	N	39	

16.	K	42	
17.	G	47	
18.	H	50	LOW
	I	50	
20.	B	57	

Legenda:

I_t – index tvorivosti vypočítaný ako súčet hodnôt priradených školám podľa umiestnení v tabuľkách 7, 8, 9.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

4.2.2 Výsledky vstupného testovania verbálnej produkcie

Na rozdiel od subtestu verbálnej kreativity, pri vyhodnocovaní ktorého jednoznačne prevažoval kvantitatívny prístup k spracovaniu údajov, subtest verbálnej produkcie spočívajúci v tvorbe príbehu podľa obrázka si vyžadoval v prvej fáze kvalitatívne posúdenie vlastností detského textu. Ako sme to teoreticky naznačili v kapitole 3 a tiež pri operačnom definovaní premenných v hypotéze H2, základom pre posudzovanie produktov testovaných subjektov – žiakov 3. ročníka – sa stala Mikova koncepcia výrazových kvalít textu spolu so štruktúrnou analýzou príbehov ako naratív. Po prvotnom oboznámení sa s textovým materiálom, ktorý pozostával z 342 príbehov vytvorených tretiakmi podľa obrázka mačky na padáku (pozri Príloha E), sme postupne definovali tieto kritériá na identifikovanie vlastností detského písaného komunikátu:

1. **súvislosť** spočívajúca v obsahovej kompaktnosti jednotlivých motívov textu (koherencia) a formálne vyjadrená jazykovo-kompozičnou nadväznosťou menších prvkov textu (kohézia);
2. **zážitkovosť** spočívajúca v schopnosti autora lineárne, v priestore textu zobrazit pôsobivú antropologickú skúsenosť pomocou rozvíjajúcich kategórií: aktuálnosti výrazu, dejovosti, detailnosti, dynamickosti, konkrétnosti, markantnosti výrazu, zvýšenej subjektívnosti či pomocou kontrastu alebo variabilnosti výrazu, ktoré Miko považuje za jadro estetickej (pozri Miko, 1969, 1970);
3. **naratívna štruktúra** textu manifestovaná prítomnosťou atribútov príbehu podľa teórie story grammar a tiež podľa stupňov naratív, ako ich definovali McLaughlin (2006) a Owens (2008).

Pri vymedzovaní vlastností detského textu sme však nechceli ostať iba v binárnej relácii v zmysle existencie/neexistencie sledovaného kritéria. Pokúsili sme sa určiť aj mieru pozorovanej vlastnosti textu. V prvom a druhom vyššie spomenutom kritériu nás k tomu povzbudil samotný systém výrazových kvalít textu, ktorý je celý založený na vzťahu inklúzie. Tretie kritérium sme zas vytvorili vzájomným komparovaním a usúvzťažením dvoch prístupov k posudzovaniu stupňov naratív. V nasledujúcich riadkoch preto podrobnejšie predstavíme spôsob hodnotenia detského písaného komunikátu podľa našich kritérií. Pri hodnotení textov sme totiž brali do úvahy fakt, že výsledkom by predsa len vzhľadom na množstvo textov mali byť isté skupiny textov so spoločnými vlastnosťami. Ako najjednoduchší spôsob ich označovania sa nám ukázal číselný model, ktorý číslom vyjadruje príslušnosť textu k danej skupine podľa určitého kritéria. Číselný model ako koeficient vyjadrujúci kvalitu textu v sledovanom parametri sa ukázal ako výhodný aj pre následné štatistické spracovanie pôvodne kvalitatívnych informácií pretransformovaných do kvantitatívnych údajov.

4.2.2.1 Súvislosť (SUV)

Miera súvislosti ako ukazovateľ koherentnosti textu a spôsobu využívania jazykových prostriedkov nadväznosti textu (kohézia) bola v jednotlivých detských textoch markantným ukazovateľom vospelosti pisateľa. Na základe tohto faktu sme rozdelili texty do troch základných skupín, ktoré sme pre zjednodušenie a sprehľadnenie označili skratkami SUV 1, SUV 2 a SUV 3.

SUV 1

Prvú skupinu zastupovali texty, v ktorých žiaci síce dokážu tvoriť koherentný text, no na textové nadväzovanie výpovedí využívajú stereotypné a nefunkčné opakovanie častice/spojky *a* alebo prísloviak/častic/spojok *potom, a potom, a tak*; napr.

*Raz som bola v parku a bola somnou aj mačka Líza. A boli tam aj padáky aj koníky aj iné kolotoče. A ja som si vibrala padáky a ja som si musela vybrať a lístok a dokým som išla kúpiť lístky tak moje mačiatko už bolo na padáku*⁷⁶ (Barbora).

Žila raz jedna mačka ktorá mala padák a ten padák bol lietajúci. A mala aj rodičov a tí rodičia sa volali ocko Martin mamka Iveta a ešte mala brata a sestru brat sa volal

⁷⁶ Všetky tu a neskôr uvádzané textové príklady sme ponechali v pôvodných, nekorigovaných verziách. V uvedenej ukážke si možno všimnúť aj polysyndeton spojky aj.

*Ivan a sestra sa volala Milka. A tá mačka bola hnedá. **A potom** mala porodiť živé a zdravé mačiatka. **A potom** sa príbeh skončil takto. Mačka mama Mačka otec a mačka sestra boli navždy spolu až kým neumreli (Peter).*

Pre texty skupiny SUV 1 je tiež charakteristické stereotypné rozvíjanie témy v objektívnom členení východisko – jadro výpovede, pričom častým sprievodným javom je nezámerná epizeuxa alebo anafora. Zvyčajne ide o jednoduché vety, súvetia sú skôr výnimkou⁷⁷.

*Bolo raz jedno dievčatko. A to dievčatko malo mačiatko. Tomu mačiatku dali meno Macko lebo bol huňatý ako zahlavček. Dievčatko sa volalo **Katka**. **Katku** a Macka brala Katkina mamka na cesty lietadlom. Katkina mamka mala veľa peňazí. Mamka kúpila malé lietadlo na diaľkové ovládanie. Katka vedela že **Macko** má rád lietanie raz sa pokazilo ovládanie. **Macko** bol v malom lietadle. **Macko** viskočil z padakom a našiel cestu domov. A všetci boli šťastný. Koniec (Nikola).*

Týmto a podobným textom sme priradili číslicu 1.

SUV 2

Druhú skupinu textov sme definovali vďaka schopnosti autorov spájať textové motívy na základe časovej, priestorovej určenosti alebo logickej následnosti. Jazykovými prostriedkami týchto javov boli v **prípade časovej následnosti** najmä príslovky vyjadrujúce časť dňa (*ráno, poobede, večer*), príslovky vyjadrujúce náhlu zmenu (*zrazu, vtom*), príslovka *raz*, niekedy príslovka *tak* vo význame potom, inokedy častica *tak*, príslovkové určenia času (*v noci*), spojky *keď, keď – tak* v podrad'ovacom súvetí s vedľ'ajšou vetou časovou (*keď bola tma*), napr.

Mačiatko

*Bola jedna mačička. Raz keď chodila po ulici chytil ju zlý pán a ten sa volal Sebastián. Zobral úbohú mačičku k sebe domov. **Na druhý deň** ju zobral na záhradu dal jej padák, **čakal** kým príde vietor **aby** ju mohol pustiť. Zafúkal vietor a pustil ju. Úbohá mačička volala o pomoc **ale nikto ju nepočul lebo bola veľmi vysoko. V noci keď***

⁷⁷ Pre písané prejavy detí v tomto období je typické, že nedodržiavajú pravopis veľkých písmen na začiatku viet. Takisto zabúdajú oddeľovať vety bodkou alebo iným znamienkom.

Spontánna detská písomná textotvorba nesie znaky spontánnej hovorenej komunikácie detí aj v iných oblastiach. Deti zvyknú rozvíjať istú myšlienku aj v priebehu písaného textu, čím sa narúša plynulosť textu a súvislosť jeho čiastkových motívov. V niektorých textoch analyzovanej vzorky je tiež možné nájsť synchýzu – neusporiadanosť v slovoslede vety – ako dôsledok snahy zachytiť čo najviac z „prúdu vedomia“, ktorý sprevádza dieťa pri formulovaní myšlienok na papier.

bola tma začalo pršať. Ale vietor nie a nie prestať. Na tretí deň mačička ešte spala. Zrazu prestalo fučať a ona začala klesať. Poobede sa zobudila. Videla že musí prejsť cez prechod pre chodcov. Mačička neriskovala a neprešla. Zrazu videla smutného chlapca ktorí plače. Prišla k nemu on sa rozosmial a tešil sa a tak si ju zobral domov. Koniec (Natália).

Bol slnečný deň a mačička sa hrala na dvore. Zrazu sa z neba spustil padák. Mačička sa preľakla a vystrašene utiekla. Na druhý deň sa mačička vrátila k padáku a začala ho oňuchávať. V myšlienkach sa jej to veľmi nepáčilo ale predsa chcela vyskúšať čo to je. Tak si ho dala na chrbát a vyšla na najvyšší strom v dedine a skočila dole. Keď letela dole všimla si na padáku jednu šnúрку ktorú potiahla a z tašky vyliezol padák a jej stlmil pád. Keď dopadla na zem prikryl ju plášť padáka. A takto mačka vyskúšala padák (Dominik)⁷⁸.

Jazykovými prostriedkami **priestorovej určenosti** s funkciou konektorov boli najmä deiktické zámená (*tam, tu*), príslovkové určenie miesta (*v lietadle*). **Logickú následnosť** ako znak súvislosti vyjadrovali žiaci radovými číslovkami (*prvý deň, druhý deň, tretí deň*), radením motívov príbehu v poradí, ako sa udiali⁷⁹. Rozvíjanie témy zabezpečili pisatelia aj ostatnými prostriedkami konexie, a to kontextovými synonymami (*mačka Mica – mačička*), lexikálnym opakovaním (najčastejšie podstatných mien vo funkcii podmetu). Tieto prostriedky sme však posudzovali individuálne; v niektorých prípadoch vďaka ich variabilite bolo možné text priradiť do skupiny SUV s koeficientom 2, v niektorých šlo o stereotypné opakovanie, preto sme text zaradili do skupiny SUV 1.

SUV 3

Skupinu s najviac zvládnutou súvislosťou výrazu prezentujú tie texty, v ktorých žiaci **variabilne** a **formálne úplne** nadväzujú výpovede, čím dosahujú dynamickosť a spád svojho rozprávania, napr.

Malí Peťo a jeho bratia Samo a Juro a ich mačka išli do Španielska. Dívali sa cez okno ako sa na modrej oblohe mihajú bielosivé obláčiky. Videli aj ich rodné mesto. Kým oni obdivovali krajiny ich mačka sa zatiaľ prehrabovala v ich batohoch

⁷⁸ V tomto texte je v druhej polovici ukázkovo naznačená ďalšia typická vlastnosť konexie v detských písaných komunikátoch – implicitné opakovanie podmetu zastupujúceho protagonistu príbehu. V uvedenom prípade ide o elipsu ako jazykový prostriedok konexie (Dolník – Bajžíková, 1998, s. 40 – 41). Keďže elipsa je typickým prostriedkom viazanosti textu v našej vzorke, nemohli sme tento jav využiť na diferenciaciu detských textov, preto si ju ďalej nevyšímame.

⁷⁹ Pre deti v mladšom školskom veku nie je totiž typické retrospektívne rozprávanie príbehu.

z padákmi. Podarilo sa jej otvoriť jeden ruksák gde boli dva padáky. Lahla si a zaspala. Asi o dve hodiny pilot zahlásil že je poškodený motor a že musia opustiť lietadlo. Peťo začal zhl'adúvať mačku ale jej nebolo. Bratia ho presviedčali aby nestrácal čas. Že mu kúpia novú mačku. Tak skočili bez nej, keď boli vo vzduchu z Peťovho ruksáka vypadla mačka aj s padákom. Keď pristáli na zemi Peťo neveril vlastným očiam. Šťastne sa dostali do Španielska (Michaela).

Parašutistka

Niekedy dávno keď ľudia ešte nepoznali moderné technológie, bol jeden vedec. Žil na kraji mestečka, a preto skoro nikto o ňom nevedel. Vimíšľal rôzne zaujímavé vinálezi, ale ľuďom sa to nepáčilo a hovorili si o ňom, že je blázon. Ten vedec mal aj 3 mačatá. Prvé sa volalo Micka, druhé Murko, a to tretie, najodvážnejšie, sa volalo Lila. Jedného dňa ten vedec našiel kus nepremokavej látky do tvaru obluka, a zaviazal nanho niekoľko starých šnúrok od topánok. Mačka Lila to našla a zamotala sa do toho. Nemohla sa rozmotat', no vyšla na strechu a zafúkal silný vietor a Lila bola v okamihu vo vzduchu. Veľmi sa bála že spadne. No nespadla. Ten kus látky ju niesol po celom mestečku. Ľudia to uvideli a zavolali vedca. Ten ju zbadal, a keď dofúkal vietor pomaly spadla dolu a vedec ju chytil. Všetko dobre dopadlo, a žili spolu ďalej. Po rokoch vedca napadlo, že by sa to mohlo volat' padák (Adela).

Textom v tejto skupine sme priradili číslicu 3. V celom súbore ich bolo iba 8 (2,3 %).

Istá skupina textov však podľa nášho názoru nevykazovala prítomnosť súvislosti výrazu, preto sme boli nútení priradiť jej číslicu 0, ktorá znamenala nulovú existenciu súvislosti (SUV 0). Išlo najmä o texty, v ktorých autori spájali výpovede juxtaopozíčne; napr.:

Mačka bilka ide po meste príde ujo zobere si ju domov o týždeň išli na letisko bilka išla s panom na vrtulníku prešli 200 kylometrov a boli vysoko 5000 stop... (Patrik).

V skupine vyše tristo textov sme však našli aj také, ktoré nebolo možné na základe stanovených úrovní súvislosti rigorózne zaradiť do jednotlivých kategórií. Išlo o isté prechodné typy textov najmä na hranici SUV 1 a SUV 2, ktoré sa však od obidvoch skupín odlišovali na jednej strane už prekonanou stereotypnosťou nadväzovania výpovedí, na druhej strane ešte nedostatočnou schopnosťou jazykovo-kompozičnými prvkami realizovať časovú, priestorovú či príčinnú súvislosť. Napr.

Ako mačka Dorka letela balónom

Žila raz jedna mačička ktorá sa rada hrala. Volala sa Dorka. Keď bol krásny deň tak vždy išla von. Raz išla von a povedala: Aký je krásny deň. Idem sa poprechádzať. A tak aj išla. Videla jedného chlapca ako sa púšťa dolu balónom. Keď to videla povedala: Jéééj to je krása. Tak išla ku chlapcovi a vraví: Môžem si to aj ja skúsiť? A chlapec: Áno môžeš. Tak Dorka išla. Bola veľmi šťastná. Už bola tma. Dorka bola veľmi smutná a unavená. Keď prišla domov hneď zaspala (Miriam).

Lietajúca mačka

Jedného dňa sa mačka Micka rozhodla, že sa naučí lietať. V nedeľu išla za pilotom z leteckej služby a poprosila ho aby s ňou išiel nad oblaky. Keď mačka vzlietla tak sa potešila. V lietadle si natiahla batoh kde bol padák. Keď mačka Micka vyskočila z lietadla tak začala pišťať lebo bola veľmi vysoko, ako náhle mačka dopadla na svoje labky tak sa jej to páčilo. Mačka Micka sa poďakovala a šťastná sa vrátila domov (Eudmila).

Tieto texty sme označili číslicou 1,5, ktorá sa rovná hodnote medzistupňa medzi prvou a druhou úrovňou súvislosti výrazu. Podobne sme postupovali aj pri textoch na hranici SUV 2 a SUV 3, ktorým sme priradili koeficient 2,5.

Po tomto kvalitatívnom posudzovaní textov a po ich zaradení do príslušných skupín mohli sme pristúpiť ku kvantitatívnemu posúdeniu tretiackych tried zúčastnených na vstupnom testovaní verbálnej produkcie. Kvantitatívne údaje sme potrebovali najmä preto, aby sme mohli porovnať jednotlivé triedy tretích ročníkov a podobne ako pri vyhodnocovaní subtestu verbálnej kreativity prezentovať údaje v štatistických reláciách. Preto koeficienty žiakov jednotlivých tried boli spočítané a následne vyhodnotené ako priemerné hodnoty.

Tabuľka 11: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subteste verbálnej produkcie – kritérium súvislosť

P.č.	Škola	SUV AM	
1.	E	1,833	HIGH
2.	L	1,794	
3.	C	1,735	
4.	A	1,659	
5.	F	1,643	
6.	G	1,625	

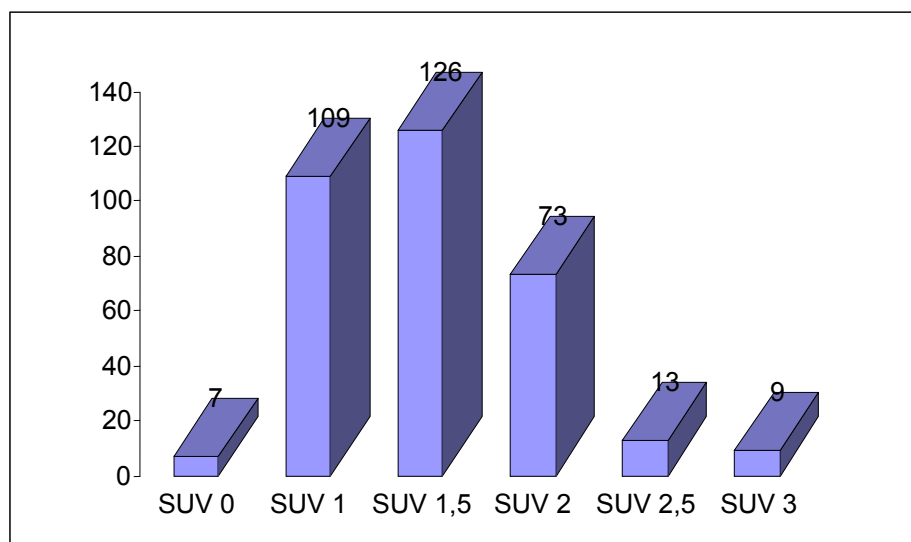
7.	R	1,618	MEDIUM
8.	O	1,614	
9.	K	1,556	
10.	N	1,553	
	average	1,494	
11.	J	1,476	
	S	1,476	
13.	M	1,447	
14.	U	1,438	
15.	D	1,433	
16.	T	1,313	LOW
17.	B	1,273	
18.	P	1,250	
19.	I	1,125	
20.	H	0,974	

Legenda:

SUV – súvislosť; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste verbálnej produkcie; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Graf 1: Distribučné rozdelenie žiackych textov vo vstupnom testovaní verbálnej produkcie podľa kritéria súvislosť



4.2.2.2 Zážitkovosť (ZAŽ)

V najnovšej publikácii venovanej výrazovej štruktúre textu (Plesník a kol., 2008) sa za zážitkovú výpoveď považuje taká, ktorá pôsobí na príjemcu celostne, sprostredkúva mu zmyslovú skúsenosť autora (s. 154 – 155). V systéme výrazových kvalít textu F. Mika (1970, podrobne v Prílohe D) zážitkovosť absorbuje ďalšie výrazové kvality, prítomnosťou ktorých

sa jej miera zvyšuje⁸⁰. Tento fakt sme využili pri určovaní úrovne zážitkovosti v detských textoch na diferencovanie textov podľa kritéria zážitkovosť. Podobne ako pri súvislosti predbežne sme vytýčili tri skupiny textov s podobnými vlastnosťami.

ZAŽ 1

Úroveň zážitkovosti s koeficientom 1 zastupovali texty, v ktorých figurovali dejovosť, aktuálnosť a aktualizovanosť ako základné rozvíjajúce kategórie. Elementárnou realizáciou zážitkovosti v texte je už samotná prítomnosť príbehu (dejevost'), v ktorom účinkuje (aj poľudštená) postava. **Dejevost'** bola v textoch dosahovaná vysokou frekvenciou plnovýznamových slovies (najčastejšie šlo o slovesá pohybu *ísť, prísť, letieť, vyskočiť, padať* a iné), rýchlym striedaním a kumulovaním dynamických motívov (protagonista v príbehu vždy koná, neostáva pasívny, aj keď nie vždy je jeho konanie zdôvodňované), striedaním rušivých a vyrovnávajúcich prvkov (tenzia – detenzia príbehu; viac Plesník a kol., 2008, s. 163n), napr.:

Prevážali zvieratká na lietadle a mačička Milka bola v poslednom rade v kletke. Videla, ako pilot lietadla drží nôž a iné zbrane. Bolo otvorené okno a myslela si: keď vyskočím z lietadla, pilot ma nepredá na mäso. Mačička sa vykotúľala z lietadla, kletka sa jej rozpadla a mačičkina zásterka roztvorila a bol z nej padáček a dopadla na zem. A tak ju zbadal Jurko so sestričkou Aničkou zobrali si ju domov. A bolo im veľmi dobre (Jakub).

Elementárnu mieru zážitkovosti sme textom priradili aj vtedy, ak ich vlastnosťou bola **aktuálnosť** výrazu prezentovaná bezprostrednosťou (najmä jazykovými prostriedkami *a tu zrazu, vtom, z ničoho nič*) alebo spontánnou konotatívnosťou, asociatívnym spájaním protagonistu príbehu s vlastným životom, vyjadrovaním osobnej skúsenosti autora zobrazenej jednotlivými motívmi, napr.:

Žila raz jedna mačka ktorá mala padák a ten padák bol lietajúci. A mala aj rodičov a tí rodičia sa volali ocko Martin mamka Iveta a ešte mala brata a sestru brat sa volal Ivan a sestra sa volala Milka. A tá mačka bola hnedá. A potom mala porodiť živé a zdravé mačiatka. A potom sa príbeh skončil takto. Mačka mama Mačka otec a mačka sestra boli navždy spolu až kým neumreli (Peter).

⁸⁰ Práve pri určovaní miery zážitkovosti sa odvolávame na stanovisko F. Mika, ktorým potvrdzuje, že istá výrazová kvalita prítomná v texte vplýva na celý text, nie je izolovaná, ale pôsobí komplexne a dotvára tak charakter textu. Pri zážitkovosti sa to v našom analyzovaní detských textov týka najmä markantnosti výrazu, jeho nápadnosti.

ZAŽ 2

Do skupiny s číselným vyjadrením 2 sme zaradili tie texty, ktoré zážitkovosť obohatili „nadstavbovými“ prvkami patriacimi pod výrazovú vlastnosť **markantnosť**. „*Markantnosť výrazu je schopnosť výpovede vyvolať u vnímateľa výraznejšiu, živšiu, sugestívnejšiu predstavu toho, o čom sa vypovedá*“ (Plesník a kol., 2008, s. 180). Markantnosť⁸¹ výrazu podporovali deti v textoch najmä:

➤ adjektívami (vyleteli do **ohromnej** výšky; **adrenalinová** mačka) niekedy ako súčasti viacnásobného prívlastku (**krásny obrovský oranžovožltý** padák), adverbiami (**trocha** sa zľakla, **pomalšie** klesala), napr.:

*Išla mačička s pánom na výlet na lietadle. Prišli ku lietadlu a vyletely mačička sa **trocha** zľakla keď sa zapínal motor. Viletely do **ohromnej** výšky. Spadol na ňu padák a z padákom viskočila z okna **náhodou** sa jej dokázalo rozopnúť padák padák sa rozopol ona **pomalšie** klesala a napokon dopadla na všetky štiny. A tak žila šťastne kým neumrela. Konec (Damián).*

*Bola raz jedna mačka, ktorá bola veľmi **adrenalinová**. Stále chcela skákať z padákom. A raz prišiel poštár a dostala list. Že má prihlášku do Aero klubu Prievidza. Veľmi sa zaradovala. Vyplnila prihlášku a išla tam. Že bude parašutistka. Trochu sa bála ale nakoniec skočila. Bol to veľký zážitok (Marek).*

➤ nápadnosťou výrazu dosahovanou presným objasnením situácie alebo konania postavy, napr.:

Zachránená mačička

*Bola raz jedna pani ktorá mala mačičku. **Išli cestovať na lietadle z Anglycka späť na Slovensko. Na pol ceste zlyhali motor na pravom krídle. Lietadlo začalo padať. Pani ktorá mala mačičku svojej mačičke zaviazala malý padáček okolo trupu a vyhodila ju ona tiež vyskočila a otvorila padák. Tak sa obaja zachránili (Radoslav).***

➤ zvýšenou emocionálnosťou výrazu prezentovanou citoslovcami, zvolaniami, napr.:

... a mačka Mica búúm dole... (Alica).

... Keď to videla povedala: Jéééj to je krása... (Miriam).

... „Aha, obrátený stôl!“ skríkla (Valentín).

⁸¹ „Markantnosť sa pri stupňovaní prevracia na expresívnosť“ (Miko, 1973, s. 53 – 54).

➤ prítomnosťou reči postáv, hodnotenia situácie rozprávačom jazykovými prostriedkami typickými pre literárne texty, historickým prízvukom, napr.:

Bola raz jedna mačka. Tá mačka sa volala Mini. Jedného slnečného dňa malá pani mačky Minky povedala: ideme sa pozerať ako budú ujovia letieť padákmi. To bola ale správa pre Minku veľmi sa tešila. Ale čo to vidí jej malá pani už nastupuje do auta. A ju nechali. Bola veľmi smutná a tak dostala nápad... (Veronika).

➤ funkčným opakovaním výrazu, resp. zdôraznením istej vlastnosti deja, napr.:

... ten padák sa knísal doprava a doľava, doprava a doľava... (Dorota).
... letela dlho predlho... (Patrícia).

➤ použitím prirovnaní, napr.:

... a tá mačička bola malá. Bola biela ako sneh (Lea).

ZAŽ 3

Najvydarenejšie podľa kritéria zážitkovosť boli tie texty žiakov, ktoré okrem kvalít spomínaných pri úrovni 1 a 2 obsahovali tri najpodstatnejšie charakteristiky estetického literárneho textu, a to kontrast (konflikt), mieru výrazu a variabilitu výrazu (Miko, 1970).

Kontrast výrazu znamená maximálnu intenzifikáciu markantnosti a samozrejme aj zážitkovosti. Kontrast kladie proti sebe dve výrazovo odlišné entity, čím sa vytvára tzv. tenzívno-detenzívny oblúk (pozri vyššie; takisto pozri Plesník a kol., 2008, s. 306). Kontrast úzko spolupracuje s mierou výrazu, teda s proporcionalitou trvania oboch kontrastných prvkov. Treba povedať, že textov patriacich do tejto skupiny bolo veľmi málo⁸², čo je prirodzené vzhľadom na vek autorov a ich pisateľské danosti.

Pri posudzovaní zážitkovosti detských textov sme sa znova nevyhli tzv. prechodným typom zážitkovosti, čo sme opäť vyriešili medzistupňom medzi ZAŽ 1 a ZAŽ 2, resp. ZAŽ 2 a ZAŽ 3. Koeficient zážitkovosti 1,5 sme priradili textom, ktoré kolísavo prechádzali od vlastností príznačných pre prvú úroveň (dejovosť, aktuálnosť) k náznakom markantnosti, napr.:

⁸² Z celého súboru 342 textov sme koeficient 3 priradili iba trom detským textom, zaujímavosťou je, že vo všetkých prípadoch šlo o dievčatá (dva texty sú uvedené pri SUV 3 – autorkami sú Michaela a Adela, jeden pri SUV 2 – autorkou je Natália). Treba však dodať, že s týmito kategóriami sme narábali iným spôsobom ako v prípade skutočných literárnych textov.

Mačka a lietadlo

Nasadla mačička do lietadla zo svojov pani. Lietadlo naštartovalo a vylietajú. Už sú vo vzduchu vysoko. A začalo horeť lietadlo pasažerom dali padaky aj pani Marte a jej mačičke. A pomaly vyhadzovali. Pasažierom davali padaky a vyhodili pani Martu a jej mačičku. A ďalších pasažierov. Všetci dopadli na zem zavolali sanitku a odviezli ich domov (Rastislav).

alebo sa vyznačovali zvýšenou mierou subjektívnosti, najmä ak sa do roly protagonistu príbehu projektoval sám autor, napr.:

Na moje narodeniny som dostal darček. Keď som ho otvoril bola tam mačka tak som zňou išiel na dvor. Keď mi zaspala snívalo sa jej o padáku. Keď sa zobudila dal som jej jesť (Kristián).

Koeficient 2,5 sme využili zriedkavo. Priradili sme ho textom, v ktorých autori prejavili schopnosť upútať čitateľa variabilnosťou výrazu, využitím expresivity v lexike i syntaxi a naznačili tiež predpoklady na tvorbu esteticky hodnotného textu, no ich nasadenie vydržalo iba v časti textu, napr.:

Raz Janičko a Marienka vyhodili mačku Micu. Bola to malá mačička. Po ulici sa túlala jeden, dva, tri dni, až si ju zobral jeden zlý chlapec. Prvý deň bol k nej celkom dobrý. Druhý už k nej bol prísnejší. Tretí deň uňho boli kamaráti a chceli mačke robiť zlosť. Jeden chlapec vymyslel toto: Ako sa volá tá mačka? Ďurko: Mica. Dobre tak tú Micu dáme na špagát a na špagát dáme balóny a vypustíme ju. Nech si lieta po nebe. Áno, áno. Vykriekli Ďurkovi kamaráti. A na koniec to aj urobili. Tí bežári. Ako jej to mohli urobiť. Zistili to ich mamky a mali domáce väzenie. Mamky Micu zachránili a dali ju do útulku pre zvieratá. A Ďurko a jeho kamaráti skončili veľmi zle (Petra).

Údaje získané takýmto priradovaním koeficientov skupinám textov podľa spoločných vlastností sme následne transformovali do kvantitatívne spracovanej poradovej tabuľky.

Tabuľka 12: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subteste verbálnej produkcie – kritérium zážitkovosť

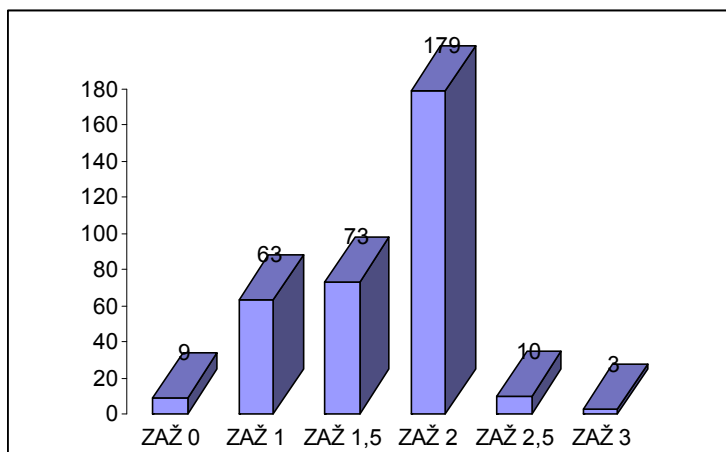
P.č.	Škola	ZAŽ AM	
1.	C	2,000	HIGH
2.	A	1,977	
3.	O	1,909	
4.	N	1,895	
5.	G	1,813	
6.	F	1,786	MEDIUM
7.	R	1,765	
8.	J	1,762	
9.	B	1,727	
10.	D	1,700	
	E	1,700	
12.	M	1,684	
	average	1,675	
13.	T	1,625	
14.	S	1,619	
15.	L	1,588	
16.	K	1,500	
	U	1,500	
18.	P	1,455	
19.	I	1,125	LOW
20.	H	1,079	

Legenda:

ZAŽ – zážitkovosť; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste verbálnej produkcie; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Graf 2: Distribučné rozdelenie žiackych textov vo vstupnom testovaní verbálnej produkcie podľa kritéria zážitkovosť



Pohľad na Graf 2 ukazuje na zaujímavé rozloženie detských textov rozdelených podľa miery zážitkovosti. Tretiaci tvoria texty prevažne na úrovni 2, čiže dokážu pomocou rôznych vyššie vymenovaných jazykových prostriedkov dosiahnuť markantnosť textu, no prechod do najvyšších úrovní znamenajúcich už istú mieru estetickosti textu nie je ešte častým javom.

4.2.2.3 Naratívna štruktúra textu

Pri definovaní základných znakov detských písaných komunikátov ako naratív sme sa opierali o známe naratologické východiská prezentované jednak v dielach svetovej lingvistiky (McLaughlin, 2006; Owens, 2008), jednak českej a slovenskej lingvistiky (Hoffmannová, 1997; Zajacová, 2005; Harčaričková, 2007). Pre potreby nášho výskumu sme vďaka týmto prístupom určili 3 základné skupiny detských naratív, ktoré sme vytvorili pomocou prítomnosti, resp. neprítomnosti prvkov príbehu. Vychádzali sme tiež zo skutočnosti, že 9-ročné dieťa (približne tretiak ZŠ) by malo byť schopné tvoriť príčinné reťazce výpovedí centrované na protagonistu príbehu (McLaughlin, 2006).

NAR 1

Texty s koeficientom 1 boli na úrovni prevažne príčinných reťazcov, v ktorých autor organizoval a radil udalosti príbehu okolo hlavnej postavy. Príbeh tu obsahoval 2 – 3 prvky z tzv. story grammar – úvodnú udalosť, pokus a dôsledok⁸³, napr.:

Mačka s padakom

Kde bolo tam bolo žila raz jedna mačička, ktorá sa chcela hrať ale nemala kamarátov pretože žila sama a bála sa ísť do lesa ku kamarátovi (úvodná udalosť). Tak išla si vyrobiť plachtu (pokus) aby vyletela do vesmíru (Martin).

Mačka na padáku

*Raz vyšla mačka na veľkú budovu. Donesla si padák aby sa mohla zahrať (úvodná udalosť), a potom skočila (pokus), letí, letí a nakoniec padla na prezidentove otvorené okno (dôsledok). Potom sa zdvihla a padá ďalej (pokus). Pritom si pospevuje *Letím, letím ja naozaj letím*, potom zasa pristala na vrátnici (dôsledok). Zasa sa zdvihla a už letí a padá na zem. A už som dole povedala, *Hurá!!!* (Jakub)*

⁸³ Komponenty príbehu podľa tzv. story grammar (Owens, 2008) sú: okolnosti, úvodná udalosť, vnútorná odpoveď, vnútorný plán, pokus, dôsledok, reakcia. Predstavenie postáv alebo prostredia sú **okolnosti**, prvotná motivácia protagonistu príbehu konať je **úvodná udalosť**, pocity a myšlienky protagonistu vyvolané úvodnou udalosťou sú **vnútorná odpoveď**, **vnútorný plán** naznačuje, aký zámer má protagonista. Pod slovom **pokus** sa skrýva aktivita, ktorou chce protagonista dosiahnuť cieľ, **dôsledok** naznačuje, či postava cieľ dosiahla alebo nie a nakoniec **reakcia** zahŕňa akékoľvek hodnotiace reakcie a odpovede protagonistu na predchádzajúce udalosti.

NAR 2

Koeficient 2 sme priradili textom s príčinnými reťazcami, ktoré na rozdiel od textov v NAR 1 obsahovali 4 – 5 prvkov story grammar – okolnosti (predstavenie postáv a/alebo prostredia), úvodnú udalosť, vnútornú odpoveď na úvodnú udalosť, pokus a dôsledok.

Mačka na padáku

Raz sa mačka Micka pozerala s okna, pozerala sa a uvidela vtáky (okolnosti) a povedala si: Ach keby som mohla lietať ako ony (úvodná udalosť) a vzdychla. Vtom uvidela lietadlo a povedala Uš to mám vtom budem lietať (vnútorná odpoveď) a prišla k nemu, ale vyzeralo to príliš veľké a vtom uvidela v lietadle malí padáčik. Zobrala ho a pripevnila si ho na bruško (pokus). A viskočila nachvíľu sa vzniesla a potom spadla (dôsledok). Viliežla teda na strechu a povedala 1, 2, 3 a skočila, lietala, lietala (pokus) až dokým nenarazila do komína, a spadla do kurníka. Od tých čias už nikdy nelietala (dôsledok). Koniec (Daniela).

Bola raz jedna rodina. A tá rodina mala tri deti. 1. sa volal Adamko mal iba rok 2. sa volal Mišo mal 8 rokov. 3. sa volala Anetka má 10 rokov. Bola z nich najstaršia (okolnosti). A tak chceli mačku. Ocko bol letec. Na druhí deň išli do útulku si kúpiť mačku, a keď si ju kúpili dali jej meno Cica (úvodná udalosť). Potom išli všedci do lietadla. Ale keď už boli v oblakoch tak mali Adamko dal Cice padak a shodil ju ale mačka si vedela otvoriť padák (pokus). Potom dopadla na zem. Potom všedci za ňou skočili (dôsledok). A keď ju našli išli domov (Terézia).

NAR 3

Poslednú skupinu textov sme charakterizovali ako produkty presahujúce úroveň príbehov 9-ročných detí, pretože išlo o komplexné naratíva obsahujúce všetky komponenty príbehu – okolnosti, úvodnú udalosť, vnútorný plán a vnútornú odpoveď, pokus, dôsledok a hodnotiace reakcie hlavnej postavy. Do tejto skupiny textov patrilo spolu 26 detských príbehov, čo predstavuje 7,6 % z celkového počtu.

Mica a môj padák

Raz keď som bola ešte malá sníval sa mi sen, že preletím so svojou mačkou celý vesmír ale o tom som mohla iba snívať (úvodná udalosť). Mačke som dala meno Mica. Mala som doma krásny obrovský oranžovožltý padák (okolnosti). Chcela som na ňom preletieť celý vesmír (vnútorný plán) ale nemohla som lebo rodičia mi to nechceli dovoliť tak som sa rozhodla že ta nepôjdem ja ale moja malá Mica (vnútorná

odpoveď). Postavila som ju na padák a pustila som ju (pokus). Ona odletela hoci sa trochu bála ale išla. Bola som rada že aspoň ona vyletela tam kde som ja túžila vyletieť (reakcia). O tri dni znova prišla a rozprávala čo videla napríklad: jednookého mimozemšťana a tak ďalej (dôsledok). Bola som rada že aspoň Mica vyletela do mojich veľkých krásnych snov (reakcia). Pretože som videla tie rozžiarené Mickyne oči. Rodičia o tom nevedeli. Muselo to byť super (reakcia) (Natália).

Výnimkou z prezentovaných troch skupín textov rozdelených podľa naratívnej kvality boli texty, ktoré nedosiahli ani prvú úroveň, teda šlo o prevažne aditívne reťazce nasledujúceho typu:

O mačke

Bola raz jedna mačka. Tá mačka letí na háku. Jedna mačka išla lietat' lebo sa jej chcelo (Peter).

Takýmto textom sme pre potreby číselného vyjadrenia kvality prisúdili koeficient 0.

Posúdením naratívnej štruktúry našej vzorky tretiackych textov sme mohli uzavrieť analýzu vstupného testovania verbálnej produkcie žiakov základných škôl v okrese Prešov. V nasledujúcej tabuľke prinášame poradie škôl podľa posledného kritéria.

Tabuľka 13: Poradie testovaných škôl/tried podľa priemernej hodnoty nadobudnutej v subteste verbálnej produkcie – kritérium naratívna štruktúra textu

P.č.	Škola	NAR AM	
1.	C	2,000	HIGH
2.	A	1,909	
3.	G	1,875	
4.	E	1,867	
5.	L	1,824	
6.	O	1,818	
7.	D	1,733	MEDIUM
8.	K	1,722	
9.	J	1,667	
10.	R	1,647	
11.	F	1,571	
	average	1,567	
12.	T	1,500	
13.	N	1,474	
14.	S	1,381	
15.	B	1,364	
16.	M	1,316	

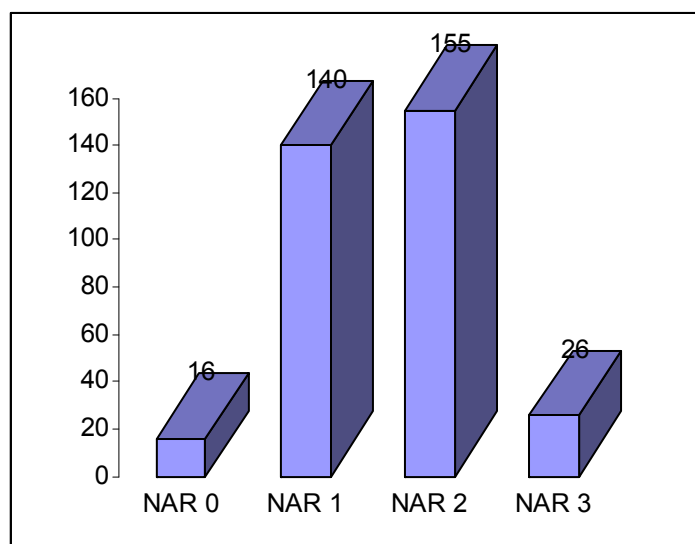
17.	P	1,273	
18.	I	1,125	
19.	U	1,125	LOW
20.	H	0,895	

Legenda:

NAR – naratívna štruktúra textu; AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste verbálnej produkcie; average – priemerná hodnota všetkých testovaných subjektov.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

Graf 3: Distribučné rozdelenie žiackych textov vo vstupnom testovaní verbálnej produkcie podľa kritéria naratívna štruktúra textu



Subtest verbálnej produkcie ponúkol možnosť analyzovať detské komunikáty z mnohých hľadísk. My sme sa obmedzili iba na tri kritériá. Urobili sme tak najmä kvôli rozsahu vzorky i kvôli množstvu ďalších údajov získaných subtestom verbálnej kreativity alebo dotazníkom postojov žiakov k písaniu. Tiež zaváži skutočnosť, že tieto analýzy vstupných meraní sú iba súčasťou experimentálneho pôsobenia, ktoré pozostáva po experimentálnom zásahu z ďalších meraní – výstupných. Nebolo by preto v našich silách detailnejšie posudzovať také množstvo materiálu⁸⁴. Napriek tomu si myslíme, že pokusom s určovaním miery danej výrazovej kvality textu a úrovne naratívnej štruktúry textu ukázali sa

⁸⁴ Osobitne by bolo možné všimnúť si subjektívnosť výrazu; pôvodne sme tiež spracovali texty z hľadiska šírky výrazu (počet slov v príbehu), no toto kritérium sa ukázalo ako menej podstatné. Podobne by sme mohli sústavu výrazových kvalít textu rozdeliť na menšie dieliky a podstúpiť detské texty takejto, čisto kvalitatívnej analýze.

nám isté parametre detských textov, ktoré by v inom type výskumu mohli priniesť ďalšie podnety do analýzy produktov detskej kreativity.

V nasledujúcej tabuľke preto sumarizujeme naše zistenia a sčítavame hodnoty jednotlivých škôl zúčastnených vo vstupnom testovaní verbálnej produkcie. Dostávame sa tak k číslu, ktoré sme pomenovali **index výrazových a naratívnych kvalít textu** (I_{vnkt}), podľa ktorého bolo možné zoradiť dvadsiatku tried.

Tabuľka 14: Poradie jednotlivých škôl/tried podľa indexu výrazových a naratívnych kvalít textu

P.č.	Škola	I_{vnkt}	
1.	C	5	HIGH
2.	A	8	
3.	G	14	
4.	E	15	
5.	O	17	
6.	F	22	MEDIUM
	L	22	
8.	R	24	
9.	N	27	
10.	J	28	
11.	D	32	
12.	K	33	
13.	S	39	LOW
14.	B	41	
	M	41	
	T	41	
17.	U	49	LOW
18.	P	53	
	I	56	
20.	H	60	

Legenda:

I_t – index výrazových a naratívnych kvalít textu vypočítaný ako súčet hodnôt priradených školám podľa umiestnení v tabuľkách 11, 12, 13.

Úroveň	vysoká
	nadpriemerná
	priemerná
	podpriemerná
	nízka

4.3 Spôsob výberu experimentálnej skupiny a kontrolných skupín

V tejto časti práce podrobne predstavíme základné kritériá výberu experimentálnej skupiny, v ktorej sme realizovali experimentálnu zmenu aplikovaním techník tvorivého písania, a kontrolných skupín, ktorých údaje získané výstupným testovaním nám ukázali, do akej miery bol náš experimentálny zásah efektívny a v ktorých oblastiach tvorivé písanie najviac ovplyvnilo verbálnu kreativitu a verbálnu produkciu ako súčasť komunikačnej kompetencie žiakov a v neposlednom rade aj postoje žiakov k písaniu.

Základným princípom výberu vhodných skupín do ďalšieho pôsobenia bola významná podobnosť výsledkov celkovo i v jednotlivých kritériách. Aby sme mohli čo najpresnejšie zhodnotiť experiment, **rozhodli sme sa k experimentálnej skupine zvoliť 4 kontrolné skupiny**. Východiskom výberu výkonovo približných skupín sa stali tabuľky 10 a 14. Rozhodli sme sa experimentálne pôsobiť v skupine, ktorá vo vstupnom testovaní dosiahla priemerné hodnoty a tomuto zámeru sme podriadili aj výber vhodných porovnateľných skupín.

Podľa Tabuľky 10 (uvedenej na s. 106) sa výsledkovo takmer zhodovali základné školy J, R a C. Podľa Tabuľky 14 (uvedenej na s. 124) sa zo skupiny priemerných škôl vo výsledkoch približovali školy N a J. **Za experimentálnu skupinu (ES) sme preto zvolili v oboch tabuľkách priemernú triedu zo školy J**. Nesústredili sme sa však na skupiny, ktoré by dosahovali identické alebo takmer identické výsledky iba v jednom sledovanom parametri. Keďže kreativita je komplexná schopnosť človeka, vyberali sme také kontrolné skupiny, ktoré by sa k zvolenej experimentálnej približovali ako celok, vo výsledkoch všetkých zložiek sledovanej verbálnej kreativity alebo verbálnej produkcie. Tieto koeficienty sme pomenovali **index tvorivosti a index výrazových a naratívnych kvalít textu**. Pri voľbe takého spôsobu porovnávania testovaných skupín si uvedomujeme obmedzenie, ktoré bude znamenať platnosť výsledkov experimentu len pre tento výberový súbor.

Postupným porovnávaním výsledkov jednotlivých tried sme dospeli k tomuto stanoveniu kontrolných skupín (v tomto výpočte síce osobitne zdôrazňujeme jednotlivé sledované parametre, no najpodstatnejšie pri voľbe ostáva umiestnenie skupiny v porovnaní s celým súborom podľa Tabuliek 10 a 14):

KS 1 – škola R:

- s ES sa výsledkovo zhodla v indexe tvorivosti (obe školy mali index 23);

- takmer identický priemer vykazovala v subteste flexibility;
- v subteste originality mierne predskočila ES;
- v indexe výrazových a naratívnych kvalít textu bola od ES lepšia iba o 4 body;
- podľa kritéria zážitkovosti textu i naratívnej štruktúry textu obe skupiny (ES i KS 1) dosiahli takmer zhodné výsledky.

Oprávnenosť výberu školy R ako kontrolnej skupiny potvrdzujeme nasledujúcou tabuľkou:

Tabuľka 15: Porovnanie výsledkov ES a KS 1 vo vstupnom testovaní verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

		N	FLU AM	FLE AM	ORI AM	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	m	21	29,857	2,809	0,143	1,476	1,762	1,667
KS 1	m	17	25,471	2,824	0,176	1,618	1,765	1,647

Legenda: m – mestská škola; AM – aritmetický priemer; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu.

KS 2 – škola L:

- v subtestoch fluencie sa výsledky tejto skupiny zo všetkých kontrolných skupín najviac približovali k výsledkom ES;
- takmer identický priemer vykazovala v subteste flexibility (KS 2 mala v porovnaní s ES priemer vyšší len o 0,1);
- v indexe výrazových a naratívnych kvalít textu bola od ES lepšia iba o 6 bodov;
- podľa kritéria naratívna štruktúra textu obe skupiny (ES i KS 2) dosiahli veľmi podobné výsledky (rozdiel spočíval v necelých dvoch desatinách).

Oprávnenosť výberu školy L ako kontrolnej skupiny potvrdzujeme nasledujúcou tabuľkou:

Tabuľka 16: Porovnanie výsledkov ES a KS 2 vo vstupnom testovaní verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

		N	FLU AM	FLE AM	ORI AM	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	m	21	29,857	2,809	0,143	1,476	1,762	1,667
KS 2	v	18	26,278	2,944	0,000	1,794	1,588	1,824

Legenda: m/v – mestská/vidiecka škola; AM – aritmetický priemer; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu.

KS 3 – škola C:

- s ES sa výsledkovo takmer zhodla v indexe tvorivosti (rozdiel iba 1 bod);
- v subteste flexibility dosiahla s ES podobný výsledok.

Oprávnenosť výberu školy C ako kontrolnej skupiny potvrdzujeme nasledujúcou tabuľkou:

Tabuľka 17: Porovnanie výsledkov ES a KS 3 vo vstupnom testovaní verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

		N	FLU AM	FLE AM	ORI AM	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	m	21	29,857	2,809	0,143	1,476	1,762	1,667
KS 3	v	17	23,412	2,647	0,471	1,735	2,000	2,000

Legenda: m/v – mestská/vidiecka škola; AM – aritmetický priemer; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu.

KS 4 – škola N:

- v subteste originality sa výsledky tejto skupiny zo všetkých testovaných skupín najviac približovali k výsledkom ES (rozdiel iba 0,007);
- takmer identický priemer vykazovala v kritériu súvislosť textu (KS 4 mala v porovnaní s ES priemer vyšší len o necelých 0,08);
- v indexe výrazových a naratívnych kvalít textu bola od ES lepšia iba o 1 bod, čím sa v celkových výsledkoch subtestu verbálnej produkcie ES zo všetkých kontrolných skupín najviac podobala;
- podľa kritéria zážitkovosť a naratívna štruktúra textu obe skupiny (ES i KS 4) dosiahli veľmi podobné výsledky (rozdiel spočíval v prvom prípade tesne nad 1 desatinu, v druhom v necelých 2 desatinách).

Oprávnenosť výberu školy N ako kontrolnej skupiny potvrdzujeme nasledujúcou tabuľkou:

Tabuľka 18: Porovnanie výsledkov ES a KS 4 vo vstupnom testovaní verbálnej kreativity a verbálnej produkcie

		N	FLU AM	FLE AM	ORI AM	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
ES	m	21	29,857	2,809	0,143	1,476	1,762	1,667
KS 4	m	20	20,850	2,450	0,150	1,553	1,895	1,474

Legenda: m – mestská škola; AM – aritmetický priemer; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu.

Po zvolení experimentálnej skupiny a výbere kontrolných skupín sme ES podrobili experimentálnemu zásahu, ktorý spočíval v aplikovaní kreatívneho rozvojového programu s využitím techník tvorivého písania. Podrobnejšie náš program rozvoja verbálnej kreativity a produkcie detí mladšieho školského veku predstavujeme v Prílohe A. Po ročnom experimentálnom pôsobení sme všetkých 5 skupín podrobili retestu – výstupnému testovaniu verbálnej kreativity a verbálnej produkcie, pričom formát testu ostal úplne zachovaný, zmeny nastali iba v náplni jednotlivých testových úloh⁸⁵.

4.4 Výsledky výstupného testovania verbálnej kreativity a verbálnej produkcie žiakov 4. ročníka ZŠ

Od septembra 2007 do mája 2008 sme skupinu žiakov experimentálnej skupiny (ES) podrobili vlastnému kreatívnemu rozvojovému programu. V júni 2008 sme žiakov ES a tiež 4 skupiny kontrolných skupín (KS) opätovne testovali, aby sme zmerali efektívnosť techník tvorivého písania vzhľadom na verbálnu kreativitu vyjadrenú základnými faktormi tvorivosti (fluencia, flexibilita, originalita) a vzhľadom na verbálnu produkciu vyjadrenú charakteristickými vlastnosťami písaných textov (súvislosť a zážitkovosť a ich miera existencie v texte a tiež naratívna štruktúra textu). Podrobne výstupný test so svojimi subtestmi predstavujeme v Prílohe G⁸⁶.

Keďže sa formát testu nijako nelíšil od vstupného merania, nepovažujeme v tejto časti práce za potrebné znova pripomínať všetky princípy a zásady hodnotenia jednotlivých zložiek použitých subtestov. Priestor tu dáme iba prezentovaniu údajov, ktoré v ďalšej časti práce porovnáme s údajmi získanými vstupným testovaním.

Na výstupnom testovaní sa zúčastnili teda žiaci experimentálnej skupiny a štyroch kontrolných skupín. V Tabuľke 19 túto vzorku žiakov konkretizujeme.

⁸⁵ Pôvodný vstupný test sa nám stal predlohou dokonca aj v typológii textov, ktoré sme žiakom predložili v teste tvorenia titulkov zameraného na meranie originality. Vo vstupnom teste sme totiž použili La Fontaineovu bájku a detský text, vo výstupnom sme tento model skopírovali inou La Fontaineovou bájkou a iným detským textom. Všetky 4 texty mali približne rovnaký rozsah a náročnosť.

⁸⁶ V Prílohe H predstavujeme odpovede žiakov, ktoré sme pri hodnotení subtestov verbálnej kreativity brali do úvahy a hodnotili ako platné.

Tabuľka 19: Počet testovaných tried a žiakov vo výstupnom meraní

	Počet tried	Počet žiakov	Chlapci	Dievčatá
ES	1	19	7	12
KS 1 – 4	4	63	28	35
Spolu	5	82	35	47

4.4.1 Výsledky výstupného testovania verbálnej kreativity (kvantitatívne ukazovatele)

Výstupné testovanie sme realizovali po našom ročnom experimentálnom pôsobení v ES (šlo o 30 lekcii s výhradnou aplikáciou techník tvorivého písania v pravidelných intervaloch raz za týždeň). Výstupné meranie verbálnej kreativity ukázalo, že priemerné hodnoty fluencie, flexibility a originality u štvrtákov v porovnaní s ich výkonmi v treťom ročníku mierne narástli. Najvýraznejší nárast bol podľa očakávania vo fluencii, najmenej nápadne narástla originalita žiakov. Tabuľka 20 ukazuje priemerné výsledky sledovaných faktorov tvorivosti, ktoré v porovnaní s výsledkami v Tabuľke 5 dokazujú obvyklú situáciu, a to nárast kreativity s vekom detí.

Tabuľka 20: Priemerná hodnota v sledovaných faktoroch verbálnej tvorivosti subjektov testovaných vo výstupnom meraní

	FLU	FLE	ORI
AM	32,085	3,061	0,232
SD	9,259	1,934	0,476

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti;
SD – smerodajná odchýlka, ukazovateľ rozptylu výsledných hodnôt v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti; FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita.

Tabuľka 21: Priemerné hodnoty experimentálnej skupiny a kontrolných skupín vo výstupnom meraní

Škola	m/v	N	FLU AM	FLE AM	ORI AM
KS 1	m	17	34,118	3,412	0,353
KS 2	v	12	31,250	2,917	0,083
KS 3	v	16	32,063	2,688	0,438
KS 4	m	18	28,444	1,833	0,111
KS spolu		63	31,429	2,683	0,254
ES	m	19	34,263	4,316	0,158

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subtestoch jednotlivých faktorov tvorivosti;
FLU – fluencia; FLE – flexibilita; ORI – originalita; m/v – mestská/vidiecka škola; N – počet testovaných žiakov; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

Porovnanie vyššie uvedených tabuliek ukazuje zaujímavé údaje. ES dosiahla vo výstupnom testovaní fluencie a flexibility nadpriemerné hodnoty, kým v subteste originality iba podpriemer. KS 3 dosiahla vo výstupnom meraní iba jednu nadpriemernú a dve podpriemerné hodnoty. KS 2 a KS 4 dokonca vo všetkých subtestoch verbálnej kreativity v tomto výstupnom meraní dosiahli iba podpriemerné hodnoty. Najlepšie zo všetkých retestovaných skupín obstála KS 1, ktorá prekonala všetky priemerné hodnoty testovanej vzorky žiakov 4. ročníka.

Pohľad na skupiny ES a KS (spolu) prezrádza, že vo fluencii i flexibilitate ES dosiahla lepšie výsledky ako KS. V originalite lepšie obstála KS. Aritmetický priemer teda zatiaľ naznačuje, že hypotézy H1.1 a H1.2 by sa mohli potvrdiť. Platnosť hypotéz však overíme presnejšími štatistickými metódami, ktoré ukážu, či medzi ES a KS existuje vo výsledkoch výstupného testovania štatisticky významné rozdiely v prospech ES (viac v podkap. 4.6). Ešte predtým sa podrobnejšie pozrieme na jednotlivé atribúty, ktoré budeme hlbšie analyzovať a interpretovať (viac v podkap. 4.5.1)

4.4.2 Výsledky výstupného testovania verbálnej produkcie (kvantitatívne ukazovatele)

Vo výstupnom testovaní sme znova použili produkčnú slohovú úlohu, v ktorej podnetom k tvorbe textu bol obrázok hada s dáždnikom. Vyhodnocovanie tejto úlohy kopíruje model, ktorý sme využili pri analýze a hodnotení textov vstupného testovania verbálnej produkcie. Všimli sme si teda súvislosť, zážitkovosť a naratívnu štruktúru textov.

Tabuľka 22: Priemerná hodnota v sledovaných faktoroch verbálnej produkcie subjektov testovaných vo výstupnom meraní

	SUV	ZAŽ	NAR
AM	1,944	2,191	2,123

Legenda:

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

Z výsledkov prezentovaných v Tabuľke 22 vyplýva, že priemerný štvrták v našej vzorke dokáže vytvoriť príbehový text, v ktorom rešpektuje časovo-priestorové a príčinné súvislosti a text je obsahovo koherentný a formálne kohézny, zážitkovosť textu zvyšuje osobitou subjektivnosťou textu, markantnosťou výrazov a podľa naratívnej štruktúry tvorí

príbeh ako príčinné reťazce centrovane na protagonistu príbehu s uvedením okolností príbehu, úvodnej udalosti, vnútornej odpovede, pokusu a dôsledku.

Tabuľka 23: Priemerné hodnoty experimentálnej skupiny a kontrolných skupín vo výstupnom meraní

škola	m/v	N	SUV AM	ZAŽ AM	NAR AM
KS 1	m	17	2,059	2,324	2,353
KS 2	v	12	1,682	2,045	1,909
KS 3	v	16	2,500	2,438	2,500
KS 4	m	18	1,444	1,917	1,778
KS spolu		63	1,927	2,185	2,145
ES	m	19	2,000	2,211	2,053

Legenda:

AM – aritmetický priemer hodnôt dosiahnutých v subteste verbálnej produkcie; SUV – súvislosť; ZAŽ – zážitkovosť; NAR – naratívna štruktúra textu; m/v – mestská/viediecka škola; N – počet testovaných žiakov; ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina.

Porovnanie tabuliek 22 a 23 prináša takéto prvotné kvantitatívne závery z testovania verbálnej produkcie v 4. ročníku ZŠ: dve kontrolné skupiny (KS 2 a KS 4) ani v jednom zo sledovaných parametrov príbehu nedosiahli priemerné hodnoty. Ďalšie dve kontrolné skupiny zas naopak vo všetkých troch ukazovateľoch prekonalí priemer. Experimentálna skupina prekonalala priemerné hodnoty v kritériu súvislosť i zážitkovosť, naratívna štruktúra textov tejto skupiny však ostala v pásme tesne pod priemerom.

Porovnanie ES a KS naznačuje, že v ES nedošlo k zásadnému ovplyvneniu vlastností textov pozorovaných na základe vopred stanoveného metodického postupu. Zdá sa teda, že program tvorivého písania neznamenal pre žiakov ES taký prínos v lepšom ovládnutí repertoáru jazykových prostriedkov (analyzovaných prostredníctvom súvislosti a zážitkovosti) a tiež v kompozične kvalitnejších produktoch (analyzovaných prostredníctvom prítomnosti prvkov tzv. story grammar).

Pred potvrdením, resp. vyvrátením hypotéz detské texty podrobíme kvalitatívnemu porovnávaníu (v podkap. 4.5.2), až potom pristúpime k využitiu štatistických metód na určenie štatisticky významného rozdielu medzi ES a KS (v podkap. 4.6).