

ského jazyka stimulovala fluenciu (nájdenie čo najviac riešení), flexibilitu (rôznorodosť myslenia a schopnosť pružne ho prepájať) a originalitu riešení (netradičnosť osobitosť, novosť). Údaje o aktuálnej verbálnej kreativite žiakov 3. ročníkov ZŠ potvrdili irelevantnosť pohľavia a relevantnosť prospechu a rodinného prostredia, určeného podľa vzdelania rodičov, ako determinantov, ktoré vplyvajú na výšku verbálnej kreativity. Psycholingvistická sonda do odpovedí ukázala, že odpovede na divergentnú úlohu nie sú náhodné, ale ich vznik a poradie poukazuje na isté zreťazenie na základe sémantickej, zvukovej a štylistickej príbuznosti slov. Vzťahy koordinácie, subordinácie, negácie, antonymie a synonymie, ktoré sa vyskytli medzi jednotlivými odpoveďami navzájom alebo medzi podnetovou úlohou a odpoveďou, sú dokladom prítomnosti rôznych kognitívnych štruktúr v mentálnom slovníku 9–10 – ročných žiakov ZŠ. Aj v ďalšej práci J. Hlavsa (1986) pripisuje verbálnej kreativite ako nefrázovitej komunikácii veľký význam, napr. pri kompencácii negatívneho vplyvu masových komunikačných prostriedkov. Pod výskumom v tejto oblasti kreativity si predstavuje analýzy tvorivého využívania systému jazyka a tvorby novotvarov, používania alternatívnych spôsobov vyjadrovania, t. j. dialektu, slangu, historického štýlu, individuálneho štýlu vyjadrovania, používania metafor atď.

5. Z prác, v ktorých sa jazyková kreativita chápe ako prostriedok vytvárania osobnosti, sa zameriame na štúdie, ktoré sa venujú predškolskému alebo mladšiemu školskému veku. Tieto práce sú aplikáciou všeobecných poznatkov psychológie vo vyučovacom procese.

J. Bilčíková (1984) pri skúmaní metód a foriem vyučovania, ktoré rozvíjajú samostatnosť a tvorivosť žiakov mladšieho školského veku, kladne hodnotí cvičenia na rozvoj slovnej zásoby.

Psychológ L. Ďurič (1981, 1984, 1990) so svojim riešiteľským kolektívom tvorili rozvíjajúce úlohy v slovenskom jazyku, ktoré vyvolali rozvoj fluencie a flexibility, aktivizovali žiakov so slabším prospechom, kladne ovplyvnili sebavedomie a odvahu žiakov pri riešení. Zaujímavé výsledky priniesli ich výskumy o vzťahu inteligencie a tvorivosti alebo o vplyve tvorivosti učiteľa a tvorivej atmosféry na kreativitu vo vyučovaní.

E. Sollárová (1985) vyvolala dlhodobé zvýšenie fluencie a flexibility, ako aj pozitívne ovplyvnenie neverbálnych schopností verbálnymi schopnosťami systémom tvorivých úloh v slovenskom jazyku v 2.–7. ročníku ZŠ.

M. Zelina a Z. Buganová (1983, s. 239) vypracovali koncepciu rozvojových programov s úlohami na rozvíjanie a) tvorivého vnímania a videnia sveta; b) fantázie, obrazotvornosti, imaginácie a predstavivosti; c) tvorivých schopností žiakov, množstva, rozličnosti a originality myslenia; d) zručností a schopností tvorivého riešenia problémov; e) vlastností tvorivej osobnosti, motivačného systému a tvorivého vzťahu osobnosti k práci, ľuďom, sebe, spoločnosti, ktoré aplikovali v slovenskom jazyku v 3. a 4. ročníku ZŠ.

Tieto výskumy predstavujú otvorené cesty v štúdiu slovnej tvorivosti žiakov na hodinách slovenského jazyka. Ich logickým vyústením, ktoré by si želali nielen žiaci, ale aj učitelia, by malo byť uplatnenie v nových učebniciach slovenského jazyka a literatúry.

6. Koncepciu, ktorá v náhľadoch na proces osvojovania jazyka zdôrazňuje tvorivý princíp, predstavuje tzv. transformačná či generatívna psycholingvistika. Jej predstavitelia (N. Chomský, G. A. Miller) proti tradičnej behavioristickej koncepcii (ktorá osvojovanie si jazyka vysvetľovala ako mechanický proces vytvárania rečových návykov, len ako výsledok procesu učenia) postavili hypotézu vrodeneho mechanizmu ako súboru pravidiel, ktoré človeku umožňujú tvoriť nekonečný počet viet. Pod jazykovou kreativitou rozumeli schopnosť dieťaťa, ktoré má vrodené poznatky o jazyku, porozumieť vetám a aj ich tvoriť, hoci ich predtým nikdy nepočulo.

Myšlienku tvorivosti dieťaťa pri nadobúdaní jazykovej kompetencie dospelých však už pred tézami generatívnej lingvistiky zdôrazňovali aj iní autori, napr. R. Jakobson; niektorí ruskí autori (D. I. Slobin, D. B. El'konin, A. N. Gvozdev) sa na osvojovanie jazyka pozerali ako na vysoko aktívny a tvorivý proces. Podobne reaguje i rumunská psychologička T. Slamová-Cazacová „dieťa je síce echo, ale echo selektívne“, t. j. pamätá si a pravdepodobne registruje len časť z množstva viet, slov a fenoménov, ktoré sa v jeho prítomnosti vyslovujú. Dieťa sa jazyka zmocňuje aktívne, robí selekciu. Množstvom zozbieraného materiálu, dokumentujúcim originálne tvorenie slov deťmi, a jeho fundovaným zovšeobecnením zaujme práca K. Čukovského *Od dvoch do piatich* (1981).

Vysokú kreativitu dieťaťa pri osvojovaní češtiny ako materinského jazyka dokladá vo svojej práci *Reč v raném dětství* (1979) J. Pačesová. Na základe výskumu procesov osvojovania slovnej zásoby a gramatického systému dospieva k názoru, že rôzne modifikácie slov a tvarov, ktoré vytvára, dieťa využíva na vyjadrenie zmien v hodnotení istého javu alebo ako emocionálnu reakciu, a to ešte skôr, ako pochopí gramatický zákon o zmenách tvarov slov. Takto vzniknuté deriváty sa vyznačujú:

1. veľkou všeobecnosťou, sémantickou mnohoznačnosťou a vágnosťou,
2. vysokou adaptabilitou,
3. vysokou univerzalizáciou pravidelných tvarov,
4. vysokým stupňom gramatikalizácie,
5. symetriou v jazykovom systéme,
6. vysokým zastúpením sufixov ako nositeľov gramatických zmien.

Na druhej strane je zaujímavý názor významného pedolinguistu K. Ohnesorga (1976, s. 32) (venoval sa najmä fonologickému vývinu detskej reči), ktorý v názoroch na proces osvojovania jazyka uprednostňuje princíp napodobňovania pred vlastnou kreativitou dieťaťa. Podľa neho dieťa nie je celkom pasívne, ale materiál, ktorý spracúva, prijíma z okolia. Novotvary v detskom