PSYCHOLOGIE
elektronický časopis ČMPS

2019, roč. 13, č. 4
Výzkumné studie

ČÍTANIE KNÍH VO VZŤAHU K VERBÁLNEJ A FIGURÁLNEJ TVORIVOSTI ADOLESCENTOV

Nika Konrádyová & Miriam Slavkovská

Abstrakt
V rámci tohoto výskumu bola pozornosť venovaná zisťovaniu rozdielov vo faktoroch verbálnej a neverbálnej tvorivosti, ktorými sú fluencia, flexibilita a elaborácia medzi čítajúcimi adolescentmi a ich rovesníkmi, ktorí sa tejto aktivite nevenujú, ako aj vplyvu čítania na verbálnu a neverbálnu tvorivosť. Výskumný súbor tvorilo 169 respondentov z druhého stupňa základných škôl, z čoho čitateľov bolo 63 (37,28 %). Chlapcov bolo 89 (52,66 %) a dievčat 80 (47,33 %). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 10 až 15 rokov (M= 13,08; SD= 0,82). Dáta boli zozbierané prostredníctvom Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia a upravených testov Guilforda a Torranceho určených na meranie verbálnej tvorivosti. Výsledky poukazujú na to, že medzi čítajúcimi a nečítajúcimi žiakmi sa nachádzajú signifikantné rozdiely vo faktoroch verbálnej a neverbálnej tvorivosti, pričom výnimku predstavuje len figurálna fluencia. Ďalšia analýza poukázala na to, že čítanie má významnejší vplyv na verbálnu tvorivosť v porovnaní s neverbálnou, na ktorú je vplyv minimálny.

Kľúčové slová: figurálna tvorivosť, verbálna tvorivosť, čítanie, žiaci základnej školy

READING BOOKS IN RELATION TO VERBAL AND FIGURAL CREATIVITY OF ADOLESCENTS

Abstract
The aim of this study was to investigate the existence of prospective differences in factors of verbal and figural creativity, like fluency, flexibility and elaboration, between pupils who read books in their free time and those who do not read. The next aim was to determine the extent of influence of reading in free time on verbal and figural creativity. Totally 169 pupils from elementary schools participated in this research. Number of those who read in their free time was 63 (37,28%). In the group there were totally 89 (52,66%) boys and 80 (47,33%) girls.
Participants ranged in age from 10 to 15 years (M= 13,08; SD= 0,82). Data were collected with using Torrance Test of Creative Thinking – figural part and some adapted tasks from tests of verbal creativity from Guilford and Torrance. The results show that there are significant differences between readers and non-readers in verbal and figural creativity. Differences were also demonstrated in the most factors of creativity, the only exception was figural fluency. Further analysis of data showed more significant influence of reading on score in verbal than in figural creativity, where the influence is negligible.

Keywords: *figural creativity, verbal creativity, reading books, pupils*

Došlo: 29. 1. 2019
Schváleno: 3. 12. 2019

Úvod

Čítanie je nesporne jednou z najdôležitejších schopností, ktorými má disponovať každý jednotlivec, ktorý chce obstáť v tejto spoločnosti. Cieľom tejto práce ale nebolo venovať sa čítaniu ako schopnosti porozumieť znakom tvoriacim text, ale ako aktivite, ktorej sa dá venovať vo voľnom čase. S takýmto vnímaním čítania sa realizuje v súčasnosti viacero výskumov, pričom väčšina je orientovaná na skúmanie motivácie k tejto aktivite alebo k zisťovaniu potenciálnych rozdielov medzi čitateľmi a nečitateľmi v rôznych zručnostiach a schopnostiach potrebných pre úspech v školskom prostredí. K takýmto akademickým zručnostiam patrí napríklad schopnosť pracovať s textom, čítať s porozumením, rozsiahla slovná zásoba, rýchle rozoznávanie slov, rýchlosť v čítaní a podobne. Výskumy poukazujú na to, že žiaci, ktorí vo svojom voľnom čase čítajú radi a veľa vo všetkých týchto schopnostiach prevyšujú tých nečítajúcich. Naproti tomu existuje len málo výskumov, ktoré by si dali za cieľ zistiť, či sa čitatelia od nečitateľov líšia aj v niečom nie výslovne výkonovom, ako je napríklad tvorivosť. To bol dôvod, prečo je ďalším cieľom tejto práce zistiť, či sa v rámci tvorivosti, konkrétne verbálnej, figurálnej a ich faktoroch, nájdu významné rozdiely medzi respondentmi, ktorí vo svojom voľnom čase čítajú dobrovoľne a z vlastnej iniciatívy a tými, ktorí nečítajú. Následne bolo cieľom zistiť mieru vplyvu, akou čítanie ovplyvňuje verbálnu a figurálnu tvorivosť.

Tvorivosť

Tvorivosť je vo všeobecnosti chápaná ako schopnosť jednotlivca dospieť k novému riešeniu určitého problému s využitím vlastných síl, pričom základom je divergentné myslenie. Práve to totiž vedie k inému náhľadu na problém, kde je možnosť vidieť nie len jedno, ale hneď niekoľko správnych možností riešenia konkrétneho problému. M. Zelina (in Szobiová, 2016) ju dokonca považuje za najvyššiu kognitívnu funkciu, ktorá pod seba zoskupuje všetky nižšie kognitívne funkcie, ako je vnímanie, pamäť, nižšie konvergentné procesy (napr. deduktívne, induktívne a analytické myslenie, definovanie vecí a pod.), vyššie konvergentné procesy (napr. syntéza, zovšeobecňovanie, analogické myslenie, zložitá príčinnosť a pod.), hodnotenie a tvorivé myslenie. Tvorivosť ďalej môže predstavovať schopnosť činiť náhle a prekvapivé objavy a rozvíjať ich (Sternberg, 2002), vidieť veci novým a originálnym spôsobom, učiť sa zo skúseností, využívať netradičné spôsoby riešenia problémov (Wang, 2012).

Dôležitým aspektom charakterizujúcim tvorivosť je produkt. Myšlienky alebo nápady samotné nemôžu byť považované za tvorivé, kým sa nestanú evidovateľnými zvonku, kým ich spoločnosť nemôže zaznamenať a porovnať s produktmi už existujúcimi. Ako uvádza M. Jurčová (2009): „Produkt nás presviedča o samotnej existencii tvorivosti, je najhmatateľnejšou zložkou tvorivosti.“ (str. 16). Produkt myslenia, prirodzene, môže mať materiálnu a nemateriálnu formu, musí však byť pozorovateľným a dokázateľným výstupom kreativity (Szobiová, 2016), lebo až na základe posúdenia jeho existencie môžeme charakterizovať človeka ako tvorivého alebo nie (Jurčová, 2009). A. V. Kharkhurin (2014) uvádza, že pre posúdenie tvorivosti sú dôležité hlavne dve kritériá a sú nimi novosť (originalita a neočakávanosť) a vhodnosť (užitočnosť) produktov, avšak aj tu má vplyv spoločnosť.

Guilford (in Szobiová, 2016) svojím trojdimenzionálnym modelom štruktúry intelektu poukázal na to, že inteligencia nie je monolitická schopnosť, ale že sa skladá z viacerých schopností. Celkovo ich bolo narátaných viac ako 120. Tento model je aplikovateľný aj pri výskume tvorivosti, keďže prostredníctvom neho Guilford predstavil štyri elementy divergentného myslenia, a z neho vyplýva-

júce základné schopnosti: fluencia (schopnosť generovania čo najväčšieho množstva produktov), flexibilita (schopnosť nazerať na problém z rôznych hľadísk), elaborácia (schopnosť doplniť myšlienku o detaily) a originalita (schopnosť formulovať nové, v populácii sa často nevyskytujúce myšlienky). Torrance v rámci týchto štyroch faktorov rozlišuje verbálnu a figurálnu zložku, čiže celkový počet zložiek je osem a to: verbálna fluencia, verbálna flexibilita, verbálna elaborácia, verbálna originalita, figurálna fluencia, figurálna flexibilita, figurálna elaborácia, figurálna originalita (Szobiová, 2016).

Tvorivosť sa v súčasnosti považuje za multidimenzionálny konštrukt (Plucker & Zabelina, 2009; Čavojová & Danišková, 2008), čo podporili aj výsledky výskumov, kde sa ukázalo, že medzi výsledkami tvorivej činnosti jednotlivcov vo viacerých oblastiach sa nachádzajú veľmi slabé korelácie (napr. Plucker & Zabelina, 2009). To znamená, že ak je jednotlivec tvorivý v jednej oblasti, nemusí byť tvorivým aj v iných.

V. Čavojová a K. Danišková (2008) sa vo svojej práci zaoberali tvorivosťou vo vedeckom, dramatickom, pohybovom, hudobnom, literárnom a výtvarnom kontexte, pričom verbálna a figurálna tvorivosť majú podľa spomínaných autoriek v rámci všetkých druhov tvorivosti špeciálne postavenie. Dôvodom je to, že s nimi má skúsenosť určite každé školopovinné dieťa. Tieto druhy tvorivosti sú podporované hlavne na hodinách výtvarnej výchovy a slovenčiny, kde môže byť za produkt verbálnej tvorivosti považovaný umelecký sloh.

Čítanie

Čítanie je aktivita, ktorá spočíva v rozoznávaní textu a je základným predpokladom gramotnosti človeka. Osoby ovládajúce túto schopnosť sa vo všeobecnosti nazývajú čitateľmi. Pre potreby výskumov venujúcich sa čítaniu a skúmaniu jeho potencionálneho vplyvu na rôzne premenné bolo potrebné bližšie charakterizovať osobu čitateľa, nie len ako jednotlivca, ktorý rozumie textu, ale ako jednotlivca, ktorý sa čítaniu vo svojom voľnom čase aktívne venuje. Z tohto uhla pohľadu sú čitateľmi tí jednotlivci, ktorí: čítajú z vlastného záujmu (De Naeghel et al., 2014), považujú čítanie za zaujímavú a dôležitú aktivitu (Pečjak & Košir, 2008), za cenný spôsob, ako tráviť svoj voľný čas (Wilson & Casey, 2007; McKool, 2007), čítaniu venujú veľa času a energie (McGeown et al., 2015; Vosslamber, 2002), čítanie považujú za zábavnú aktivitu (Morni & Sahari, 2013), uprednostnia čítanie pred inými aktivitami (Wilson & Casey, 2007), aktívne skúmajú a spoznávajú nové žánre (De Naeghel et al., 2014), dajú prednosť knihe pred kratším textom (McGeown et al., 2015), čítajú často (DeNaeghel et al., 2014; Paige, 2011; Wigfield et al., 2004; Clark & Foster, 2005).

Tak ako väčšina voľnočasových aktivít prináša jednotlivcom, ktorý ich vykonávajú, isté výhody, tak je tomu aj pri čítaní. K takýmto benefitom patrí napríklad zlepšenie v hláskovaní, gramatike (Jennifer & Ponniah, 2015), zlepšenie schopností text analyzovať a porozumieť mu (McGeown et al., 2015; Morgan & Fuchs, 2007; Paige, 2011), rozširuje všeobecné vedomosti (Howard, 2011), spôsob písania (Jennifer & Ponniah, 2015) a podobne.

Keďže existuje viacero literárnych žánrov, je oprávnený predpoklad, že jednotlivé druhy literatúry môžu obohacovať čitateľa rôznymi spôsobmi. Čítanie krásnej literatúry môže prispievať k rozvoju tvorivosti a predstavivosti, kým čítanie náučnej odbornej literatúry môže jednotlivca obohacovať o nové poznatky a vedomosti (Howard, 2011). Týmto spôsobom sa môžu knihy podieľať na sebavzdelávaní a funkcionálnom učení čitateľa. Pre bližšie charakterizovanie vplyvu čítania

náučného druhu literatúry vo voľnom čase na tento druh vzdelávania sú však potrebné ďalšie výskumy.

Okrem týchto výhod, ktoré súvisia s čítaním a spracúvaním textu, má čítanie vplyv aj na rozširovanie fantázie (Wilson & Casey, 2007), stimuluje myslenie a rozvíja celkovo intelekt (McKool, 2007; Morgan & Fuchs, 2007).

Čítanie a tvorivosť

Viaceré výskumy poukázali na to, že existuje vzťah medzi čítaním a tvorivosťou (Wang, 2012; Ritchie et al., 2013). Je to spôsobené aj tým, že kreativita je spájaná so schopnosťami, ktoré sú potrebné pre písanie a čítanie. Schopnosti, ktoré sú posilňované čítaním a písaním majú podobné, ak nie rovnaké charakteristiky, ktoré podľa výskumov podporujú kreativitu, ako napríklad sloboda a schopnosť rozprávať sa o nápadoch, dôraz na sebapoznávanie a pozornosť voči jednotlivcovi (Wang, 2012). Pri čítaní si jednotlivec precvičuje myslenie, zapamätávanie, zdôvodňovanie, vnímanie nezvyčajného, schopnosť kriticky myslieť, analyzovanie, exploráciu a slobodu prejavu. Všetky tieto schopnosti majú potenciál kreativitu rozvíjať.

To, že medzi čítajúcimi a nečítajúcimi respondentmi sa v tvorivosti nachádzajú významné rozdiely dokázali výsledky viacerých výskumov. Napríklad výskum S. J. Ritchieho a kolektívu (2013) poukázal na to, že vysoká úroveň čitateľských schopností pozitívne koreluje s tvorivosťou. K rovnakým výsledkom dospel aj výskum A. Y. Wangovej (2012).

Na základe predloženej teórie a skutočnosti, že väčšina výskumov v tejto oblasti sa venovala buď čítaniu vo voľnom čase potrebnom pre zvládanie nárokov kladených školou (Dău-Gaşpar, 2013) a schopnosti čítať ako takej (Ritchie et al., 2013), alebo čítaniu vo voľnom čase pre potreby štúdia a nie primárne z vlastnej iniciatívy (Wang, 2012), je cieľom tohto výskumu zistiť, či existujú rozdiely vo verbálnej a figurálnej tvorivosti medzi žiakmi základných škôl vzhľadom na to, či knihy vo voľnom čase dobrovoľne čítajú alebo nečítajú. Za čitateľa je považovaný každý jednotlivec, ktorý sám spontánne uvedie, že čítanie je jednou z aktivít, ktorým sa v rámci svojho voľného času venuje.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 169 žiakov druhého stupňa základných škôl v Košiciach. Chlapcov bolo spolu 89 (52,66 %), dievčat 80 (47,34 %). V súbore respondentov mali najväčšie zastúpenie jednotlivci, ktorí vo svojom voľnom čase nečítali knihy (106 účastníkov, 62,72 %). Čítajúcich respondentov bolo 63 (37,28 %) a z toho dievčat 36 (57,14 %) a chlapcov 27 (42,86 %). Za čitateľov boli považovaní tí respondenti, ktorí v príslušnej položke spontánne uviedli, že sa vo svojom voľnom čase venujú čítaniu. Vekový priemer vzorky bol 13,08 roka (SD = 0,82) a pohyboval sa v rozpätí od 10 do15 rokov.

Výskumné metódy

Zber dát bol realizovaný v dvoch fázach. Prvá fáza prebiehala v mesiacoch november a december 2017. Dáta boli zbierané plošne nenáhodným príležitostným výberom. Dotazník bol administrovaný žiakom počas vyučovania v dopoludňajších hodinách.

Druhá fáza prebiehala od februára do marca 2018. Tentokrát išlo o zámerný zber dát, zameraný len na testovanie žiakov, ktorí boli svojimi učiteľkami slovenčiny alebo výchovnými poradkyňami označení ako potencionálni čitatelia.

Výskumné nástroje a analýza dát

Pre potreby zberu dát bola využitá metodika pozostávajúca z troch častí, pričom administrácia celého dotazníka trvala približne šesťdesiat minút.

Na úvod žiaci vyplnili časť dotazníka venovanú demografickým údajom. Zisťovanými premennými boli: vek, pohlavie, krúžky, množstvo prečítaných kníh v priemere za mesiac v priebehu školského roka, odhadovaný počet kníh prečítaný za posledný rok. Pre tento výskum bola obzvlášť dôležitá položka, v ktorej mali respondenti napísať 3-5 aktivít, ktoré robia vo svojom voľnom čase. Na základe nej boli neskôr počas spracovania dát respondenti rozdelení na čitateľov a nečitateľov.

Na meranie figurálnej tvorivosti bol použitý Torranceho figurálny test tvorivého myslenia (Jurčová, 1984). Z tohto dotazníka boli použité úlohy „Tvorenie obrázku“ a „Kruhy“. V rámci celého výskumu bola pozornosť venovaná len fluencii, flexibilite a elaborácii.

Na meranie verbálnej tvorivosti (z dôvodu nedostupnosti preloženej a na slovenské pomery štandardizovanej metodiky) boli pre potreby tejto práce vytvorené úlohy inšpirované Torranceovými a Guilfordovými verbálnymi testami tvorivosti (Hlavsa, Jurčová, 1978).

Námet pre vytvorenie prvej úlohy bol čerpaný z verbálnej verzie Torranceho testu tvorivého myslenia bližšie opísanom v publikácii od J. Hlavsu a M. Jurčovej (1978). Vzorová úloha niesla názov „Zdokonalenie predmetu“. Názov úlohy vytvorenej podľa tohto vzoru a použitej pri realizácii nášho výskumu bol „Hodina slovenčiny“. Cieľom tejto úlohy bolo, aby žiaci opísali podľa nich najideálnejšiu a najoriginálnejšiu hodinu slovenského jazyka. Na riešenie mali žiaci desať minút.

Pri tejto úlohe bola bodovaná fluencia, flexibilita a elaborácia textu. Počas analýzy odpovedí respondentov bol text najprv rozdelený na časti, pričom každá časť predstavovala jeden ucelený a zmysluplný návrh, ako by sa dala hodina slovenského jazyka zdokonaliť. Jednalo sa o celé vety, či už holé alebo rozvité. Počet nápadov predstavoval konečné skóre fluencie. Každý zmysluplný ucelený text, ktorý sa nezarátaval k spôsobom zdokonalenia slovenského jazyka, ale očividne rozvíjal a bližšie charakterizoval už zarátaný spôsob zdokonalenia bol hodnotený ako elaborácia textu. Jednalo sa hlavne o prístavok (prístavkový prívlastok). Flexibilita sa skórovala na základe toho, do koľkých možných kategórii bolo možné návrhy zlepšenia zaradiť. Za každú novú použitú kategóriu bol pridelený jeden bod.

Príklady kategórii boli nasledovné: 1) Učiteľka a jej správanie, 2) Žiaci a ich správanie, 3) Hodina ako taká (aby bola kratšia, aby bola zábavná, zaujímavá, tvorivá, a pod.), 4) Skúšanie, 5) Známkovanie, 6) Písanie poznámok a domácich, 7) Obsah učiva, 8) Spôsoby preberania učiva a pod.

Vzorom pre druhé zadanie bola úloha z Guilfordovho projektu, ktorej pôvodný názov je „Utility test“ (Test spôsobov použitia vecí). V nami zostavenom zadaní bolo od žiakov požadované, aby napísali podľa možnosti čo najviac zmysluplných spôsobov, ako sa dá použiť drevená palica vysoká cca 150 cm a list kancelárskeho papiera. Na každý predmet mali respondenti dve minúty.

Fluencia, flexibilita a elaborácia v tejto úlohe bola počítaná prostredníctvom využitia rovnakých princípov ako pri úlohe „Hodina slovenčiny“.

Niektoré z najčastejších kategórií pre použitie palice boli nasledovné: 1) Vyrobenie ohňa, 3) Palica ako opora, 4) Palica ako nosič niečoho (napr. tyč, vlajka), 5) Zbrane, 6) Pracovné nástroje, 7) Zmysluplná manipulácia (ako páka, vyberanie zapadnutých predmetov a pod.), 8) Malé veci (špáratká, ceruzky a pod.), 9) Umelecké predmety, 10) Deštruktívne a agresívne aktivity (zlomenie, zbitie a pod.)

Príklady kategórii pre použitie papiera: 1) Deštruktívne aktivity (napr. pokrčiť, potrhať, rozsekať), 2) Oheň, 3) Používanie písacích potrieb, 4) Výroba predmetov (orgiami, lietadielka...), 5) Produkty väčších rozmerov, 6) Zmysluplná manipulácia (pravítko, ako clona proti slnku, na sušenie húb a pod.)

Tretia úloha bola zostavená na základe Guilfordovho testu „Word fluency“ (Slovná fluencia). Úlohou respondenta je napísať čím viac slov, ktoré obsahujú dané písmeno. V našom prípade bola táto úloha rozdelená do troch častí. V prvej mali žiaci písať slová, ktoré obsahovali písmeno X, v druhej M a v tretej A. Písmeno sa mohlo nachádzať v ktorejkoľvek časti slova - na začiatku, v strede aj na konci. Na každé písmeno mali k dispozícii jednu minútu času.

Štvrtá úloha mala svoj základ v Guilfordovom teste zvanom „Rýmy“. Cieľom je, aby respondent napísal čím viac slov, ktoré sa rýmujú s určeným slovom. Naša modifikácia tejto úlohy pozostávala z troch častí. V prvej mali respondenti písať rýmy na slovo „mama“, v druhej na slovo „stolička“ a v tretej na slovo „pohár“. Na každú časť mali dve minúty. Rátali sa len slová, ktoré boli dokonalými rýmami, čiže s rovnakým počtom slabík a koncovou slabikou ako vzorové slovo. V oboch úlohách bola hodnotená len flexibilita a fluencia. Fluencia predstavovala súčet všetkých slov, ktoré obsahovali to-ktoré písmeno, respektíve celkový počet rýmov na podnetové slovo. Flexibilita predstavovala množstvo kategórii, kde sa použité slová dali zaradiť. Najčastejšie kategórie slov boli: vlastné mená, pomenovania osôb (mama, sestra, babka a pod.), geografické názvy (Amerika, Austrália, Ázia a pod.), školské pomôcky (peračník, ceruzka, guma a pod.), zvieratá, hudobné nástroje (saxofón, xylofón a pod.) a podobne. Najčastejšie kategórie rýmov boli: pomenovania osôb (babička, sestrička, mamička, klamár, luhár a pod.), povolania (stolár, pekár, tesár a pod.), zvieratá (homár, komár, somár a pod.), peniaze (dolár, toliar) a podobne.

Výsledky

Vzhľadom k tomu, že dáta v rámci skupín neboli normále rozdelené, rozdiely boli zisťované prostredníctvom Mann-Whitney U – testu. Výsledky sú zaznamenané v Tabuľke 1 a poukazujú na to, že medzi čítajúcimi a nečítajúcimi žiakmi sú štatisticky významné rozdiely ako vo flexibilite a elaborácii, tak aj v celkovom skóre v rámci figurálnej tvorivosti. Rozdiely medzi týmito dvoma skupinami neboli nájdené len vo figurálnej fluencii.

Tab. 1 Celkové a parciálne rozdiely vo figurálnej tvorivosti a jej faktoroch medzi čítajúcimi a nečítajúcimi respondentmi

		N	Priemerné poradie	Mann-Whitney U – test		
				U	Z	P
Celkové hrubé skóre	Čitatelia	63	100,00	2394,00	-3,074	,002*
	Nečitatelia	106	76,08			
Fluencia	Čitatelia	63	94,17	2761,00	-1,882	,060
	Nečitatelia	106	79,55			
Flexibilita	Čitatelia	63	99,94	2398,00	-3,068	,002*
	Nečitatelia	106	76,12			
Elaborácia	Čitatelia	63	95,34	2687,50	-2,128	,033*
	Nečitatelia	106	78,85			

N = počet respondentov; U = hodnota Mann - Whitney U - testu; Z = testové kritérium; p = hladina významnosti;
* = signifikantný rozdiel

Nasledujúcim cieľom bolo overiť predpoklad, že čitatelia dosahujú vyššie hodnoty aj v rámci verbálnej tvorivosti a jej komponentoch. Keďže dáta pre fluenciu, flexibilitu a celkové skóre pre tento druh tvorivosti boli normálne rozložené a aj homogenita variancii bola potvrdená, rozdiely boli počítané prostredníctvom T - testu. Výsledky sú zaznamenané v tabuľke 2 a sú dokladom toho, že medzi čitateľmi a nečitateľmi sa v týchto premenných nachádzajú rozdiely.

Tab. 2 Celkové a parciálne rozdiely vo verbálnej tvorivosti a jej vybraných faktoroch medzi čítajúcimi a nečítajúcimi respondentmi

		M	SD	T – test		
				T	Df	P
Celkové hrubé skóre	Čitatelia	113,98	28,44	5,06	167	,000*
	Nečitatelia	91,39	27,85			
Fluencia	Čitatelia	63,71	17,06	4,68	167	,000*
	Nečitatelia	51,45	16,13			
Flexibilita	Čitatelia	44,68	11,28	4,81	167	,000*
	Nečitatelia	36,43	10,47			

M = priemer; SD = štandardná odchýlka; t = hodnota T - testu; df = stupne voľnosti; p = hladina významnosti;
* = signifikantný rozdiel

Signifikantné rozdiely sa nachádzajú aj v elaborácii v rámci verbálnej tvorivosti. Výsledky sú prezentované v tabuľke 3. Z dôvodu nedodržania podmienok nevyhnutných pre použitie parametrickej štatistiky boli na zisťovanie rozdielov použité U- testy.

Tab. 3 Rozdiely v elaborácii verbálnej tvorivosti medzi čítajúcimi a nečítajúcimi respondentmi

		N	Priemerné poradie	Mann - Whitney U – test		
				U	Z	p
Elaborácia	Čitatelia	63	102,16	2258,00	-3,536	,000*
	Nečitatelia	106	74,80			

N = počet respondentov; U = hodnota Mann - Whitney U - testu; Z = testové kritérium; p = hladina významnosti;
* = signifikantný rozdiel

Následne bola zisťovaná miera vplyvu čítania na verbálnu a figurálnu tvorivosť prostredníctvom lineárnej regresie, čomu prirodzene predchádza zistenie tesnosti vzťahu medzi jednotlivými premennými. Korelácia medzi čítaním a figurálnou tvorivosťou bola 0,226 (p = 0,003). Medzi čítaním a verbálnou tvorivosťou dosiahla korelácia hodnotu 0,374 (p = 0,000). Tieto hodnoty korelácii jednotlivých premenných hovoria o tom, že medzi čítaním a figurálnou tvorivosťou sa nachádza signifikantná, ale relatívne slabá závislosť. Na druhej strane je ale závislosť medzi verbálnou tvorivosťou a čítaním stredne silná a tiež signifikantná.

Výsledky samotnej lineárnej regresie sú prezentované v Tabuľke 4. Poukazujú na to, že čítanie vo voľnom čase vysvetľuje len 5,1 % variancie celkového skóre vo figurálnej tvorivosti, kým pri verbálnej tvorivosti táto hodnota vystúpila na 13,3 %.

Tab. 4 Regresná analýza čítania ako prediktora skóre vo verbálnej a figurálnej tvorivosti

	R	R^2	Koeficienty				
			B	Beta	t	P	VIF
FT	,226	,051	7,135	,226	3,001	,003	1,00
VT	,365	,133	22,597	,365	5,061	,000	1,00

FT = figurálna tvorivosť; VT = verbálna tvorivosť; R = koeficient korelácie; R^2 = koeficient determinácie; F = testové kritérium; p = hladina významnosti; B = koeficient; Beta = štandardizovaný koeficient; VIF = kolinearita

Diskusia

Výsledky tohto výskumu potvrdili existenciu rozdielov medzi čitateľmi a nečitateľmi už prezentovaných v iných štúdiách, a to ako vo verbálnej, tak aj vo figurálnej tvorivosti (Wang, 2012; Ritchie et al., 2013). Hlbšia analýza rozdielov odhalila aj rozdiely vo väčšine faktorov oboch spomínaných druhov tvorivosti. Výnimku predstavovala len figurálna fluencia. To, že sa medzi čitateľmi a nečitateľmi našli rozdiely vo figurálnej flexibilite a elaborácii, kým vo figurálnej fluencii nie, môže byť vysvetliteľné tak, že nečitatelia sú tvoriví, ale len čo do rozsahu. Sú schopní produkovať približne rovnako veľké množstvo obrázkov ako čitatelia. Táto skutočnosť môže byť zapríčinená aj tým, že figurálna tvorivosť sa nespája so slovom, a teda čitatelia tu nemôžu v plnej miere využiť svoje schopnosti pracovať s textom a čerpať z neho, ako je to možné vidieť pri verbálnych úlohách.

Čitatelia sú počas čítania vystavovaní veľkému množstvu podnetov, ktorým musia venovať náležitú pozornosť, ak chcú z kníh zachytiť podstatu deja, plne mu porozumieť a zabezpečiť, aby neprehliadli nič podstatné. Pri koncentrácii pozornosti na konkrétny podnet potom narastá predpoklad, že si jednotlivec zapamätá detaily, na ktoré sa sústredil a mentálne s nimi pracoval, čo môže využiť

v iných, s knihami už nesúvisiacich situáciách. Takto môže byť vysvetlený fakt, že čitatelia sa od nečitateľov nelíšili čo do množstva vyprodukovaných figurálnych odpovedí na určitý podnet, ale čo do flexibility. Čitatelia akoby mali širokú škálu odkiaľ čerpať rôznorodé nápady, ktoré vkresľovali do odpoveďového hárku, kým nečitatelia pracovali s podstatne obmedzenejšou základňou nápadov, čo sa odzrkadlilo aj vo výsledkoch. Tieto výsledky by mohli poukazovať aj na zvýšenú efektivitu čitateľov, keďže boli schopní za stanovený časový limit vyprodukovať väčšie množstvo rozmanitejších kategórii, a tak isto môžu byť aj dokladom málo flexibilného myslenia u nečítajúcich adolescentov.

Výsledky v úlohách zameraných na meranie verbálnej elaborácie („Tvorba obrázku“ a „Hodina slovenčiny“) sú dôkazom, že čitatelia majú cit pre detail. K podobným výsledkom dospela aj A. Y. Wangová (2012). Obrazy čítajúcich žiakov boli podstatne komplexnejšie a detailnejšie prepracované v porovnaní s nečitateľmi. Tento záver môže byť pôdou pre ďalší výskum, ktorý by mohol byť zameraný na skúmanie rozdielov v exekutívnych funkciách medzi čítajúcimi a nečítajúcimi respondentmi.

Po preskúmaní rozdielov vo faktoroch tvorivosti bolo ďalším cieľom zistenie miery vplyvu čítania na verbálnu a figurálnu tvorivosť. Výsledky poukázali na to, že aj keď sa môže zdať, že čítanie má očividný pozitívny vplyv na figurálnu tvorivosť, nie je to tak. Čítanie vysvetľuje len zanedbateľných 5,1 % variancie figurálnej tvorivosti. Výsledky zisťujúce mieru vplyvu čítania na verbálnu tvorivosť dosahovali vyššie hodnoty, až 13,3 %, čo je dôkazom toho, že čítanie vo voľnom čase má vplyv na verbálnu tvorivosť.

Jedným z obmedzení predkladaného výskumu môže byť aj úloha „Hodina slovenčiny“. Mohlo by sa zdať, že oveľa vhodnejším zadaním by bolo, ak by sa od respondentov požadovalo, aby opísali nejakého fantastického tvora, alebo aby vymysleli čo možno najzaujímavejší príbeh na určitú tému.

Problematickými môžu byť aj úlohy „Slovná fluencia“ a „Rýmy“, ktoré nemusia merať len tvorivosť, ale hlavne rozsah a flexibilitu slovnej zásoby, čo mohlo skresliť aj výsledky tohto výskumu. Do budúcna by bolo preto vhodné vytvoriť, respektíve použiť inú metodiku.

Ďalším problémovým bodom tejto práce je hodnotenie elaborácie. Pri bodovaní bol dôraz **kladený** len na ucelené informácie zmysluplne rozvíjajúce text, ktorý predstavoval zložku originálnej hodiny slovenčiny alebo spôsob použitia palice, respektíve papiera. Tieto rozvíjajúce doplnky boli tvorené rôznym počtom slov. V ďalšom výskume by bolo vhodné zamerať sa na detailnejšie hodnotenie elaborácie, ktorá by do úvahy nebrala len ucelené prístavky, ale každé plnovýznamové slovo, ktoré dopĺňa hlavnú informáciu. Hodnotenie elaborácie textu by v tomto prípade bolo dôslednejšie.

Táto práca si dala za cieľ zistiť možnú existenciu rozdielov vo verbálnej a figurálnej tvorivosti medzi čítajúcimi a nečítajúcimi adolescentmi, čo sa aj potvrdilo. Keďže sa ukázalo, že vplyv čítania na kreativitu, obzvlášť figurálnu, je slabý, bolo by vhodné preskúmať aj mieru vplyvu iných premenných, ktoré môžu byť okrem čítania spoluzodpovedné za rozdiely medzi čitateľmi a nečitateľmi v tvorivosti, ako je napríklad vedenie detí rodičmi ku kultúre (Wollscheid, 2014), venovanie sa tvorivým aktivitám v rámci umeleckých škôl a podobne.

V ďalších výskumoch by bolo vhodné zamerať sa na skúmanie vplyvu čítania aj v iných oblastiach ako je tvorivosť. K takýmto oblastiam by mohla patriť napríklad inteligencia, sebavzdelávanie, funkcionálne učenie, motivácia k čítaniu a podobne. Vhodným by bolo aj porovnanie samotných čitateľov v týchto oblastiach na základe preferovaného žánru, ku ktorému inklinujú, keďže existuje

predpoklad, že čitatelia krásnej literatúry môžu disponovať inými schopnosťami a vedomosťami získanými prostredníctvom čítania ako čitatelia náučnej literatúry.

Záver

Výsledky tohto výskumu poukázali na to, že čítajúci žiaci sa od nečítajúcich líšia vo verbálnej a figurálnej tvorivosti celkovo, ako aj v ich faktoroch, ktorými sú fluencia, flexibilita a elaborácia. Výnimku predstavuje len figurálna fluencia. Ako ukázala ďalšia analýza dát, čítanie nemá vplyv na figurálnu tvorivosť a ani jej komponenty. V prípade verbálnej tvorivosti sa dá hovoriť o miernom vplyve čítania na túto premennú.

Oblasť prínosov sprostredkovaných čítaním na schopnosti netýkajúce sa akademických zručností je celkovo neprebádaná, preto by sa jej v budúcnosti mohla venovať väčšia pozornosť.

Literatúra

Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When. *National Literacy Trust*. https://eric.ed.gov/?id=ED541603

Čavojová, V., & Danišková, K. (2008). *Tvorivosť – cesta k rozvoju osobnosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.

Dău-Gaşpar, O. (2013). Verbal and figural creativity in contemporary high-school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *78*, 662-666. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.371

De Naeghel, J., Valcke, M., DeMeyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3

Hlavsa, J. & Jurčová, M. (1978). *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, *43*(1), 46-55. https://doi.org/10.1177/0961000610390992

Jennifer, J. M., & Ponniah, R. J. (2015). Pleasure reading cures readicide and facilitates academic reading. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, *5*(4), 1-5. https://eric.ed.gov/?id=EJ1097376

Jurčová, M. (1984). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, forma B. Všeobecná a praktická časť.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Jurčová, M. (2009). *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: Iris.

Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., Chruszczewsky, M. H., & Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A necessary condition analysis. *Intelligence*, *57*, 105-117. https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.04.006

Kharkhurin, A. V. (2014). Creativity. 4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, *26*(3), 338-352. https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929424

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9

McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade student´s out- of- school reading habits. *Reading Improvement*, 44, 111-131.

Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183. https://doi.org/10.1177/001440290707300203

Morni, A., & Sahari, S. H. (2013). The impact of living environment on reading attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *101*, 415-425. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.215

Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425. https://doi.org/10.1080/02702711.2010.495633

Pečjak, S. & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teacher´s activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147-168. http://www.studiapsychologica.com/uploads/PECJAK_02_vol.50_2008_pp.147-168.pdf

Plucker, J., & Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: one creativity or many creativities? *ZDM Mathematics Education*, *41*(1-2), 5-11.

https://doi.org/10.1007/s11858-008-0155-3

Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J., & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, *26*, 171-176. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009

Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť – poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom? *Gifted Child Today*, *25*(2), 14-20. https://doi.org/10.4219/gct-2002-55

Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, *7*(1), 38-47. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310. https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310

Wilson, J. D. & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.

Wollscheid, S. (2014). The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics*, 45, 36-54. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.06.001

Údaje o autorkách

Mgr. Nika Konrádyová, absolventka jednoodborového štúdia psychológie na Katedre psychológie Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, doktorandka Lekárskej fakulty UPJŠ
Kontakt:
Adresa: Ústav verejného zdravotníctva a hygieny LF UPJŠ, Šrobárova 2, 041 80 Košice
E-mail: n.konradyova@gmail.com

Mgr. Miriam Slavkovská, PhD., pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, so zameraním na psychodiagnostiku a poruchy detského vývinu.
Kontakt:
Adresa: Katedra psychológie FF UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9, 040 01 Košice
E-mail: miriam.slavkovska@upjs.sk

Konrádyová, N., & Slavkovská, M. (2019). Čítanie kníh vo vzťahu k verbálnej a figurálnej tvorivosti adolescentov. *E-psychologie*, 13(4), 1-12. https://doi.org./10.29364/epsy.355