

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské kombinované štúdium

2011 – 2012

**DIPLOMOVÁ PRÁCA**

Bc. Katarína Jakabová

Tvorivosť žiakov s narušenou komunikačnou  
schopnosťou

**Praha 2012**

**Vedúci diplomovej práce:**

PhDr. Zuzana Hanková

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master / Combined (Part time) Studies

2011 - 2012

**DIPLOMA THESIS**

Bc. Katarína Jakobová

Creativity of students with distorted communication  
ability

**Prague 2012**

**The Diploma Thesis Work Supervisor:**

PhDr. Zuzana Hanková

## **Prehlásenie**

Prehlasujem, že som diplomovú prácu vypracovala samostatne a použila  
pramene uvedené v zozname literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe, dňa .....

Bc. Katarína Jakobová

.....

## **Pod'akovanie**

Chcela by som pod'akovať vedúcej diplomovej práce PhDr. Zuzane Hankovej za odborné a trpezlivé vedenie i za cenné rady a pripomienky. Ďalej vedeniu škôl za umožnenie prístupu ku žiakom v rámci vyučovania. V neposlednom rade je potrebné pod'akovať aj žiakom za ich ochotnú účasť na prieskume.

## **Anotácia**

Diplomová práca sa zaoberá témou tvorivosti žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a rozvojom tvorivosti na školských zariadeniach pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Práca je rozdelená do dvoch častí.

Teoretická časť obsahuje vysvetlenia základných pojmov, ktorými sú predovšetkým tvorivosť a narušená komunikačná schopnosť. Poukazuje najmä na dôležitosť rozvoja tvorivosti na školách pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Empirická časť diplomovej práce sa zaoberá problematikou meraním verbálnej a neverbálnej zložky zameranej vo faktoroch fluencie, flexibility a originality tvorivosti žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a jej porovnaním s intaktnými jedincami.

## **Kľúčové pojmy:**

Narušená komunikačná schopnosť, rozvoj tvorivosti, tvorivosť, žiak.

## **Annotation**

The thesis deals with the creativity of students with impaired communication skills and developing creativity in schools for pupils with impaired communication skills. The work is divided into two parts.

The theoretical part explains the basic concepts that are especially creative students and speech disorders. It shows especially the importance of developing creativity in schools for pupils with impaired communication skills.

The empirical part of the thesis deals with the measurement of verbal and nonverbal components focused on factors fluency, flexibility, originality and creativity of students with speech impairment and its comparison with intact subjects.

## **Key words:**

Creativity, development of creativity, distorted communications ability, student.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	9
<b>1. TVORIVOSŤ</b> .....	10
1.1 Tvorivo-humanistická výchova .....	13
1.2 Hodnotenie tvorivosti .....	15
1.3 Testy tvorivosti .....	17
<b>2. ROZVOJ TVORIVOSTI PRI PRÁCI SO ŽIAKMI S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU</b> .....	18
2.1 Tvorivý žiak .....	18
2.2 Osobnosť tvorivého učiteľa, vychovávateľa .....	22
2.3 Tvorivé prostredie .....	24
2.4 Výskumy rozvoja tvorivosti vo výchovno-vzdelávacej činnosti .....	25
<b>3. NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÁ SCHOPNOSŤ</b> .....	27
3.1 Vývin reči .....	28
3.2 Endogénne a exogénne faktory .....	29
3.3 Vývinové poruchy reči .....	32
3.4 Edukácia jednotlivcov s postihnutím .....	38
3.5 Logopedická starostlivosť .....	39
<b>4. EMPIRICKÁ ČASŤ</b> .....	41
4.1 Stanovenie cieľov .....	41
4.2 Hypotézy .....	41
4.3 Metódy prieskumu .....	42
4.4 Vzorka prieskumu .....	43
4.5 Charakteristika špeciálnej základnej školy v Bratislave .....	43
4.6 Charakteristika IV. základnej školy v Leviciach .....	45
4.7 Výsledky prieskumu a ich analýza .....	46
4.8 Vyhodnotenie prieskumu a interpretácia .....	62

4.9 Odporúčania pre prax .....	64
<b>ZÁVER</b> .....	66
<b>ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV</b> .....	67
<b>ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV</b> .....	70
<b>ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV</b> .....	71
<b>ZOZNAM PRÍLOH</b> .....	73



## ÚVOD

Predpokladáme, že sa každý z nás už niekedy bolv nepríjemnej situácii, keď narazil pri bežnej komunikácii na kockavého človeka. Musí to byť strašný pocit pre jedinca s týmto postihnutím žiť, prípadne bojovať celý život. Závažnosť narušenia komunikačnej schopnosti je samozrejme vždy individuálna jednak svojou podstatou, jednak vzhľadom na subjektívne prežívanie daného jedinca. Tomu napomáhajú rôzne terapie či návšteva u logopéda.

Pomoc jedincom s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) je možné aj cestou tvorivosti.

Tvorivosť je v súčasnosti jednou z najrozporupľnejších a zároveň najskúmanejších oblastí psychológie doma aj v zahraničí. Neznamená len schopnosť vytvárať nové, spoločensky významné produkty. Týka sa to predovšetkým javov nášho každodenného života.

Počas štúdia som nemala tú česť podrobnejšie sa venovať problematike tvorivosti žiakov s NKS. Vzhľadom k jej komplexnosti je potrebné sa jej venovať tak z teoretického ako aj praktického hľadiska. Navyše, aj z obvyčajnej ľudskej zvedavosti som bola motivovaná ju preskúmať hlbšie. Táto téma okrem toho, že je veľmi zaujímavou, je aj pre budúcnosť veľmi prínosnou.

Mojou prácou sa snažím poukázať nielen na tvorivú osobnosť žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ale vyzdvihnúť predovšetkým ich tvorivý potenciál, ktorý som uverejnila vo svojom prieskume.

Okrem uvedomenia si dôležitosti rozvoja a zároveň následne využívania tvorivosti je dôležité si uvedomiť aký význam má aplikovanie tvorivých prístupov v praxi. Preto sa jedným z mojich cieľovstalo práve zaraďovanie tvorivých programov a aktivít do výchovno-vzdelávacej činnosti či už v triednej, školskej alebo mimoškolskej forme.

Predkladaná práca by mala byť najmä motiváciou i inšpiráciou pre pedagógov či vychovávateľov pri tvorivej práci so žiakmi s narušenou komunikačnou schopnosťou.

# 1. TVORIVOSŤ

„Tvorivosť je vnútorná sila, ktorá človeka poháňa robiť všetko čo najlepšie nielen pre seba, ale aj pre svoje okolie a v konečnom dôsledku pre celé ľudstvo. Človeku dáva zmysel, lieči človeka z chorôb modernej civilizácie, je to spôsob sebarealizácie, je najväčšou hodnotou pre každého jednotlivca i pre spoločnosť (Zelina, 1984, s.12).“

Definícia tvorivosti Z. Pietransifského dáva do popredia aktivitu, ktorá prináša doteraz nepoznané, no na druhej strane zároveň i spoločensky hodnotné výtvy. Tak sa označujú také výtvy, ktoré sú cenné nielen pre samotného tvorca, ale aj pre istú skupinu, avšak v konečnom dôsledku to nemusí platiť pre všetkých ľudí. (Z.Pietransifsky,1972 citovaný Svetlíkovou, 2006)

V rámci analýzy definícií tvorivosti na nachádzajú dva podstatné znaky, na základe ktorých možno tvorivosť zhodne vymedziť: „To čo chce mať prívlastok tvorivé, musí byť nové a nejakým spôsobom užitočné, akceptabilné, prijateľné, hodnotné.“ (Zelinová, Zelina, 1990)

Reynold Bean (1995, s.14 citovaný Blažovou, Svetlíkovou, 2008, s.24) uvádza: „Tvorivosť je proces, ktorým jednotlivec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, aký v ňom vyvoláva pocit uspokojenia. Proces potom vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi, niečo vyjadruje ostatným. Tvorivosť ako proces začína vnútri každého tvorca. Prvotný je pocit, alebo nápad, ktorý musí vyprodukovať pozorovateľný výsledok.“

Na základe uvedeného vyplýva, že výsledkom tvorivý produkt je výsledkom tvorivého procesu. Ten môže mať dve formy. V tej objektívnej sa jedná o spoločenský význam, pričom posúva vývoj v danej oblasti dopredu. V jeho subjektívnej forme produkt ešte nemá spoločenský význam, z čoho vyplýva, že nemá pre pokrok spoločnosti žiadnu pridanú hodnotu, niečo nové, avšak má nesmierny význam pre vývoj osobnosti (napr. pri hre, učení a pod.) (Ďurič, 1984 citovaný Lokšová, Lokša, 1999, s.135).

Tvorivosť a jej výsledný produkt je z hľadiska novoty inak ponímaná u žiakov a inak u dospelých tvorivých pracovníkov. V prípade žiakov je kritériom tvorivosti subjektívna, psychologicky zvýraznená novosť, ktorá však nemusí byť nevyhnutne novosťou aj zo spoločenského hľadiska. Subjektívna novosť je teda príznačná pre žiakov základnej školy, no spravidla u nej absentuje aktuálny význam, čiže znak objektívnej novosti. Jej obrovský význam treba hľadať v rozvíjaní rozumových a poznávacích schopností a v komplexnom rozvoji osobnosti žiaka, no od jej tvorivej činnosti nie je možné očakávať bezprostredný spoločenský prínos (Lokšová, Lokša, 1999).

V rámci uvedenia sumáru doteraz predstavenej teórie možno za tvorivosť označiť taký proces, ktorého výsledným produktom sú nové, neobvyklé, no užitočné riešenia či myšlienky. Tieto však nemusia vždy byť prínosom pre spoločnosť, no musia byť prínosom minimálne pre žiaka.

Svetlíková (2006) navyše dodáva, že sa jedná o proces cieľavedomý a uvedomelý, pričom jeho rozvoj je procesom, ktorý sa nikdy nekončí. Pedagogickí pracovníci, učitelia, vychovávatelia, sociálny pedagógovia ho musia bezpodmienečne vidieť v každom dieťati ako kapitál, ktorý poskytuje nekonečné množstvo seberealizácie dieťaťa.

Rozdiel medzi cieľom a stavom je súčasťou celkového rozdielu medzi ideálom a reálom. Pre tvorivosť má tento rozdiel význam vtedy, keď je predstava dokonalejšia a progresívnejšia ako realita. Tvorivý proces, pre ktorý je táto predstava prípravnou etapou môže začať vtedy, ak je táto predstava iná ako skutočnosť. V takom prípade sa jedná o prvok transformácie, variácie, zdokonaľovania. Človek inklinuje k tomu, aby zlé urobil dobrým, dobré lepším, výborné vynikajúcim. Aj zdanlivo neproblémové pracovné úlohy vyžadujú dávku tvorivosti. (Hlavasa a kol., 1986, s. 20, 21).

Organizátorom tvorivého procesu je tvorivá osobnosť. Poznávacie procesy zastúpené na procese tvorby riešenia sú predovšetkým perцепčné schopnosti, inteligencia, pamäť, produktívne myšlienkové schopnosti, imaginácia a nevedomé intuitívne procesy. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 119).

Lokšová ale uvádza: „Tvorivý proces, ktorého výsledkom je tvorivý produkt organizuje tvorivá osobnosť.“ Je preto namieste pokúsiť sa definovať alebo vysvetliť, kto vlastne tvorivou osobnosťou je, prípadne nájsť odpoveď aj na to, či takouto osobnosťou môže byť každý z nás.

Nakoľko samotnú tvorivosť a to aj odhliadnuc od toho, či je vnímaná jednoducho ako aktivita alebo určitý proces nemožno exaktne vymedziť, nemožno jednoznačne definovať ani tvorivú osobu a s ňou spojené prípadné ďalšie záležitosti. Mnoho významných odborníkov na tvorivosť medzi ktorých sa zaraďujú napr. Ďurič (1981), Hlavasa (1981), Zelina (1984), Musil (1989) a ďalší by sa zhodli, že každý, duševne normálny človek disponuje schopnosťou tvorivosti, pričom ju uplatňuje sa na rozličnej úrovni a v rozličných činnostiach. Rozdielom je len zameranie a rozsah tvorivosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 114).

Z výsledkov prieskumov vyplýva, že tvorivosť podlieha vplyvom prostredia. Medzi takéto vplyvy sa predovšetkým zaraďujú cieľavedomé výchovné vplyvy, čo znamená, že tvorivosť je možné trénovať ako aj rozvíjať. Dôležitý záver plynúci pre školské vyučovanie je, že tvorivý potenciál je možné ovplyvňovať ako každú inú psychickú funkciu cez zámerné pôsobenie naň. Predpoklady jedinca k tvorivej činnosti je tiež možné posilňovať a rozvíjať (Lokšová, Lokša, 1999, s.118).

Podľa Kováčovej (1983, s.90 citovaná Blažovou, Svetlíkovou, 2008, s.25) :

- tvorivosť dáva väčšiu šancu sociálne a kultúrne znevýhodneným,
- tvorivosť sa dá do veľkej miery ovplyvniť stimuláciou z prostredia,
- tvorivosť je mentálnou rezervou so širokými možnosťami uplatnenia,
- tvorivosť umožňuje rozšíriť adaptačnú schopnosť,
- tvorivosť napomáha vyrovnanosti, integrite osobnosti a umožňuje kompenzovať a odstraňovať maladaptáciu po prípade iné psychické a sociálne poruchy,

- tvorivosť v neposlednom rade zvyšuje aktivitu.

## 1.1 Tvorivo-humanistická výchova

Tvorivo-humanistická výchova ďalej len (THV) sa zaraďuje k alternatívnym smerom špeciálnej pedagogiky (Zelina, 1994). Podľa Zelinu sa v prípade THV (Tvorivo-humanistická výchova) jedná o všeobecný systém rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti. Jeho uplatnenie je možné tak u intaktných ako aj postihnutých jedincov. Na základe tejto východiskovej filozofickej podoby teda zámerne nerozlišujeme medzi postihnutým a štandardným dieťaťom ako aj špeciálnym a štandardným školstvom. Zahrňuje všetky úrovne osobnosti bez rozdielov fyzického či mentálneho veku. Je tomu z dôvodu, že tak procesy ako aj ciele sú rovnaké, odlišné sú len možnosti ich dosiahnutia (Zelina, 1994, s. 7).

Existujúce rozdiely možno nájsť v spôsobe prijímania informácií, v spôsobe pohyblivosti či mentálnej alebo citovej kvalite ako aj v motivácii a podobne. Avšak treba zdôrazniť, že THV systém zahrňuje všetky úrovne stavu osobnosti bez rozdielu fyzickej validity alebo invalidity človeka.

Tvorivo-humanistická výchova rozlišuje dve základné dimenzie osobnosti dieťaťa:

- kognitívnu dimenziu – pri ktorej sa za vrchol považuje múdrosť, poznanie, inteligencia, vzdelanie a tvorivosť,
- nonkognitívnu dimenziu – ktorá obsahuje také dôležité charakteristiky osobnosti ako ľudské city, prežívanie, aktivita, motivácia ale aj napríklad tvorivosť v zmysle životného štýlu.

V rámci systému THV je pre prácu so znevýhodnenými deťmi vypracovaný aj systémový model opatrení – DROMUS, ktorý obsahuje osobitné opatrenia a popis prístupu k týmto deťom.

Zelina (1994, s. 16) o THV tvrdí, že sa jedná o všeobecný systém rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti a platí všetko to, čo prezentujú metódy výchovy a stratégie výchovy, len možnosti dosiahnutia môžu byť u jedincov odlišné. Vychovávateľ neštandardných detí musí rešpektovať zvláštnosti týchto detí. Má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá sa vymedzuje ich nepostihnutím. THV systém sa snaží zosobňovať každé dieťa, teda rešpektovať jeho zvláštnosti a umocniť jeho jedinečnosť sebarealizácie. Je tak z dôvodu, že človek nemôže byť prosociálny v prípade, ak nie je sám sebou. V takom prípade sa stáva z neho človek prispôsobivý a konformný a takýto človek sa naučí nežiť svoj autentický život.

Zelinová vo svojej knihe uvádza, že nonkognitívna aj kognitívna oblasť osobnosti sa rozvíjajú prostredníctvom všetkých činností, ktoré človek v živote uskutočňuje a každá z činností človeka ovplyvňuje. Vhodne zvolená činnosť môže pozitívne ovplyvňovať osobnosť a teda ju aj následne rozvíjať. Medzi tieto činnosti sa zaraďuje hra, učenie, umenie, medziľudská interakcia, práca a odpočinok (Zelinová, 2004, s. 27 citovaná Blažovou, Svetlíkovou, 2008, s.25).

Okrem práce s postihnutými deťmi je možné všetky tieto činnosti uplatňovať aj v základnej škole. Pre všestranný a zdravý rozvoj žiaka je veľmi dôležité, aby uvedené činnosti boli v správnej miere aplikované a využívali sa tak počas vyučovania, alebo v mimoškolskej činnosti.

**Hra** – je prirodzenou činnosťou dieťaťa, v ktorej sa utvára a rozvíja život dieťaťa. Je dôležité vedieť aká hra je najvhodnejšia na rozvoj stanovených cieľov a funkcií jedinca, aby následne práve takáto hra mohla byť aplikovaná a dosiahnutý mohol byť maximálny efekt.

**Učenie** – učenie zdravých jednotlivcov aj jedincov s NKS je vo väčšine bodoch rovnaké. Nemalo by byť zamerané len na osvojenie si kognitívnych ale aj nonkognitívnych funkcií. Dôležitý je aj rozvoj socializácie, motivácie, citov. U žiakov s NKS sa učenie vyznačuje väčšou individualitou, čo treba vnímať najmä v individuálnejšom prístupe učiteľa. Predpokladom na to je

prispôsobenie počtu žiakov v triedach, teda ich menšie množstvo v triedach a široké spektrum narušení komunikačných schopností. Učiteľ musí byť schopný vyhodnotiť správny štýl učenia a riadenia vyučovacieho procesu tak, aby čo najviac vyhovoval žiakovi s daným narušením.

**Umenie** – rozvíja city, prežívanie, kreativizuje, socializuje, motivuje, axiologizuje, kognitivizuje. Pôsobenie prírody ako estetického fenoménu možno do tejto oblasti rovnako zaradiť (Zelinová, 2004, s. 30).

**Práca** – dôležité je dobré vedenie k práci. Je potrebné aby práca rozvíjala poznanie, zručnosti, zmysly a tvorivosť. Učiteľ by mal uprednostňovať tvorivú prácu, ktorá zahŕňa v sebe predovšetkým kreativizáciu osobnosti, motiváciu a city a nakoniec to ostatné. U detí je prvoradá často najmä radosť zo samotnej práce, nie jej výsledok. Až následne možno uvažovať tak, že práve dosiahnutá radosť a chuť pracovať pozitívne ovplyvňuje aj jej výsledok, čo vytvára predpoklad pre vznik hodnotného produktu.

**Oddych** – zmyslom oddychu je regenerácia psychických aj fyzických síl. Aby vyčerpávajúce vyučovanie nepresiahlo neúnosnú hranicu je potrebné si všímať, kedy je žiak unavený. Pod oddychom sa myslí nielen pasívny ale aj aktívny oddych. Je preto vhodné, keď po vyučovaní vychovávateľ zvolí relaxačné aktivity alebo možnosť voľných, tematických hier. (Blažová, Svetlíková, 2008).

## 1.2 Hodnotenie tvorivosti

Podľa Guilforda je možné akúkoľvek psychickú vlastnosť človeka, teda aj kreativitu, merať a vyhodnocovať. Kreativitu pritom skúmal ako systém, ktorý je ovplyvňovaný viacerými neznámymi faktormi. Po tom, ako tieto faktory najprv pomenujeme, je možné systém hodnotiť. Vyhodnocuje sa pritom jeden faktor za druhým. Medzi základné faktory tvorivosti podľa Guilforda patria:

- fluencia – schopnosť plynulo produkovať množstvo slov, nápadov, myšlienok, riešení a to všetko v limitovanom čase,
- flexibilita – schopnosť produkovať rozmanité riešenia, ktoré sú obsahovo odlišné,
- originalita – schopnosť tvorby neobvyklých, jedinečných výtvorov a riešení, kde je možné odhaliť aj vzdialené súvislosti,
- senzitivita – citlivosť na vnímanie problémov, schopnosť ich identifikovať,
- redefinovanie – schopnosť nájsť netradičné riešenia,
- elaborácia – schopnosť nájsť kompletne vypracovaním, doplnením detailov v riešení problému ( Guilford citovaný Svetlíkovou, 2006).

V rámci nášho výskumu budeme následne určovať faktory fluencie, flexibility a originality.

„Pri hodnotení tvorivosti je dobré si najprv uvedomiť, ako samotné dieťa hodnotí svoj výtvor, pretože hodnotenie dieťaťa sa často nezhoduje s tým, čo si o tom ktorom výtvore myslia dospelí (Bean, 1995, s. 55).“

Veľmi dôležité je pri hodnotení dodržiavať pravidlá hodnotenia medzi ktoré patrí napríklad kritika a využívanie len konštruktívnych spätných väzieb a pri hodnotení v prvom rade vedieť vyzdvihnúť klady a až potom zápory, ktoré je tiež vhodné prezentovať radšej ako priestor na zlepšenie. Nezabúdať na to, že tvorivosť je veľmi subjektívna a niektoré veci preto nemožno hodnotiť objektívne (Blažová, Svetlíková, 2008, s.48).

Vančová uvádza (2005), že v prípade správneho vyhodnotenie tvorivých úloh môže byť nápomocné pri zistení dovedy nepoznaných problémov, prípadne môžu byť indikované problémy neurologického charakteru či nerozpoznatelné problémy s vizuálnym vnímaním, koordináciou pohybov a pod.

Na druhej strane si je potrebné uvedomiť, že úsudok učiteľa môže byť ovplyvnený vedomosťami o žiakových známkach. Preto pre identifikáciu



tvorivosti v produktoch bola vypracovaná celá rada nástrojov, škál, testov (Nicholson, Moran, 1986, citovaný Lokšovou, Lokšom, 1999).

### 1.3 Testy tvorivosti

Lokšová, Lokša uvádzajú (1999, s.136), „Jednou z najdôležitejších problémov spojených s meraním tvorivosti predstavuje validita používaných testových metodík. Skutočnosť, že teória tvorivosti zatiaľ neposkytuje všeobecne primeranú definíciu tvorivosti, umocnená nedostatkom objektívnych testov na jej meranie, komplikuje testovanie tvorivosti a môže spôsobovať i omyly vo výsledných meraniach.“

Napriek tomu, že tvorivosť sa dá veľmi ťažko zmerať, boli vytvorené viaceré testy na jej hodnotenie. Medzi ne sa zaraďujú najmä nasledovné:

- Toranceho test tvorivého myslenia obsahuje 3 úlohy – tvorenie obrázku, neúplné figúry a kruhy. Hodnotí sa v ňom flexibilita, fluencia a originalita. Príručku pre používanie tohto testu s normami vydala Jurčová (1984). Tento test tvorí aj časť nášho výskumu.
- Toranceho test dôsledkov,
- Urbanov test tvorivosti,
- Guilfordov test – žiaci dostávajú za úlohu, aby za tri minúty napísali, prípadne povedali čo najviac možných použití pera, volejbalovej lopty, tehly, vešiaka, hrebeňa a rôznych iných predmetov,
- test na zisťovanie ideačnej fluencie – v ktorom za presne stanovený čas treba popísať všetky možné dôsledky nejakej vymyslenej udalosti, ktorá by sa mohla stať skutočnosťou,
- testy na zisťovanie slovnej plynulosti (fluencie) – ktorý spočíva v rýchлом vymenovaní slov končiacich alebo začínajúce určitými hláskami

## **2. ROZVOJ TVORIVOSTI PRI PRÁCI SO ŽIAKMI S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU**

Pogády (1993, s. 28) vo svojej práci uvádza že: „umelecká tvorba sa zväčša začína zmyslovým vnímaním prírodného a spoločenského objektu. Ide teda o určitú reprezentáciu objektívnej reality vo vedomí subjektu, avšak nejde o jednosmerný vzťah, ale o vzájomné pôsobenie. Základná determinácia psychickej aktivity prebiehajúcej pri tvorbe pritom patrí tomu, čo je špecificky ľudské, t.j. vedomiu a jeho centru – Ja, ktoré za normálnych okolností rozhoduje o tom, čo sa doň dostáva.“ Napriek tomu patrí tvorivosť medzi najzložitejšie a najmenej preskúmané formy činnosti mozgu, pričom podľa názoru prezentovaného Pogádym (1993, s. 28) predstavuje jeden z centrálnych problémov biológie.

Aj Zelina (1984, s.16) tvrdí, že tvorivosť nie je len výsadou umelcov a géniov a túto schopnosť máme všetci, treba ju len nahmatať pod kožou, narušiť niektoré predsudky a umožniť tak jej rozvoju.

Uvažovanie o tvorivosti nebolo cudzie ani pre S. Freuda. Ten naznačoval jej podobnosť medzi detskou kresbou, fantáziou, denným snením a prácou básnika. Všetky tieto aktivity vyjadrujú podľa jeho názoru vnútorné potreby ľudí a ich predstavované rozhodovanie. Na umeleckej produkcii sa zas podľa neho podieľa myslenie z nevedomia aj z vedomia. (Freud, 1980, citovaný Ruislom, 2004, s.251).

### **2.1 Tvorivý žiak**

PodľaMihálíka (1988), sú tvorivý žiaci obyčajne vodcovské typy a možno ich nájsť v každom triednom kolektíve. Učiteľ preto musí vedieť, či príznaky správania sa a osobnostné vlastnosti žiaka sú skutočne

charakteristickými črtami tvorivej osobnosti. Medzi ich vlastnosti Mihálik ďalej zaraďuje pohyblivosť, dynamickosť, prejavovanie záujmu o poznanie, samostatnosť pri riešení úloh, nápaditosť, tvorivú fantáziu a iniciatívu. Často sa prejavujú ako hyperaktívni a vidieť u nich averziu voči šablónam a stereotypom, či mechanickému pamäťovému učeniu sa. K ďalším vlastnostiam patrí odvážnosť, optimizmus a hravosť. Prejavujú poznávaciu zvedavosť, čo často vedie k tomu, že učiteľom kladú otázky. Radi hľadajú a vytvárajú slovné spojenia, výrazy, dokážu si určovať vlastné ciele činnosti a predvídať výsledky. Vedia tiež jednoduchšie zovšeobecňovať a robiť závery. Sú citliví na problémy, ľahšie ich odhaľujú. Snažia sa nachádzať príčinné súvislosti a charakteristickí sú aj zmyslom pre dobrodružné príbehy ako aj dobrodružné správanie. Pozorujú i detaily a v kolektíve sú vďaka mnohým svojim vlastnostiam medzi spolužiakmi veľmi obľúbení. (Lokšová, Lokša, 1999, s.124)

Tvorivá činnosť žiakov však nemusí vždy viesť a mať za následok bezprostredný sociálny prínos, jej význam je však veľký a nespochybniteľný v prípade rozvíjania ich poznávacích a rozumových schopností. Spoločne napomáha aj k mnohostrannému vývoju osobnosti (Lokša, Lokšová, 1999).

Tvorivosť v spojení so žiakmi s NKS chápeme ako:

### **1. Potrebu** – potrebu detí tvoriť, rozvíjať sa, vyjadrovať sa.

Potreby sú prejavom pocitov vnútorného nedostatku alebo nadbytku, ktorý vzniká pri narušení rovnovážneho stavu organizmu. Ich základným delením poznáme tak vrodené ako aj získané potreby. Rôzne potreby človeka neexistujú izolovane a vytvárajú zložité hierarchicky usporiadané vzťahy. Tie sú usporiadané v rámci štruktúry osobnostnej hierarchie potrieb každého človeka (Lokšová, Lokša, 1999).

Azda najznámejšou hierarchiou potrieb je Maslowova hierarchia. Abraham Maslow v nej usporiadal motivačné sily hierarchicky od tých najnižších až po najvyššie.

**Biofyziologické potreby** – zohrávajú tú primárnu úlohu u každého jedinca a sú dôležité pre zachovanie života (jedlo, pitie, pohyb). Ak by došlo k ich neuspokojeniu, došlo by zároveň k ohrozeniu psychického ako aj fyzického vývinu jedinca.

**Potreba bezpečia** – v prípade školského prostredia je dôležitým katalyzátorom učiteľ alebo vychovávateľ, ktorého úlohou je okrem iného aj vytvorenie bezpečnej, pokojnej a tvorivej atmosféry v škole. Učiteľ alebo rodič by sa mal snažiť vzbudiť a následne udržiavať vzájomnú dôveru a snažiť sa zbaviť týchto, kde daná potreba nie je uspokojená pocitov úzkosti a strachu z komunikácie.

**Potreba lásky** – žiaci s NKS majú často v dôsledku svojho hendikepu problém nadviazať priateľské vzťahy. Ich život je sprevádzaný ponížovaním či šikanou. O to viac potrebujú mať pocit, že sú súčasťou spoločnosti, komunity, rodiny, priateľov a kolektívu. Pre nich je dôležité, aby cítili, že niekam patria a že ich má niekto rád.

**Potreba sebaúcty** – uspokojenie potrieb sebaocenenia vedie k pocitom sebadôvery, hodnoty, sily, schopnosti, užitočnosti a potrebnosti (Zelinová, 2004, s.21).

Tým, že žiakom s NKS budeme rozumieť môžeme budovať ich sebadôveru, ktoré je dôležité pre ich zdravý vývin. Vytvárať pre nich také úlohy, v ktorých môžu vyniknúť alebo dosiahnuť úspech musí byť súčasťou každej aktivity, ktorú s nimi učitelia vykonávajú. Táto potreba sa uspokojuje aj na základe možnosti postihnutých tvoriť a to následne vyvoláva pocit sebaúcty a pocit vlastnej hodnoty.

**Potreba sebaaktualizácie** – je dôležité z toho dôvodu, aby človek našiel uspokojenie vo svojej práci. Aj napriek postihnutiu sa treba snažiť hľadať také činnosti, ktoré postihnutých naplňajú. Treba im pomáhať vypestovať vzťah k činnostiam, ktoré vykonávajú a nájsť v čo najväčšej miere také, v ktorých dosahujú úspech.

Uvedené kategórie potrieb je nutné doplniť o tie, ktoré sa u intaktných jedincov nevyskytujú. Zaznamenávame ich len u postihnutých, narušených alebo ohrozených jedincoch. V literatúre sa nazývajú aj ako špeciálne

edukačné, pričom sú individuálne. Ich uspokojovanie si vyžaduje intenzívnu stimuláciu receptorov, aktiváciu náhradných senzorických kanálov s cieľom vytvorenia komunikačného kruhu ako aj používanie náhradných komunikačných systémov (optických, taktilných a iných). Ďalej je nevyhnutné intenzívnejšie uspokojovanie emocionálnych potrieb dieťaťa, dodávať pocit istoty, spolupatričnosti a sebaistoty, intenzívnejšie stimulovať a rozvíjať hrubú ako aj jemnú motoriku, používanie individuálne zvolených metód, neustále motivovanie do aktivizácie, individuálny prístup a ďalšie (Vašek, 2003, s.66).

**2. Motiváciu** – motiváciu k nezámernému učeniu, k činnosti – začať hodinu tvorivou úlohou, vzbudením záujmu a až potom pokračovať v poznámkach.

Učiteľ alebo vychovávateľ sú jedným z najdôležitejších motivačných činiteľov. Okrem aktivizovania a motivovania k plneniu tvorivých úloh zohráva významnú úlohu aj to, ako tieto úlohy zodpovedná osoba hodnotí. Pri tom by nemala zabúdať na správne zásady hodnotenia. Učiteľ tiež zastáva nenahraditeľné miesto pri tvorbe správnej pracovnej klímy. Tá musí umožňovať žiakom bez strachu sa slobodne vyjadrovať, slobodne tvoriť a teda sa pozitívne rozvíjať.

„Motivácia má dynamizujúcu, aktivujúcu a usmerňujúcu funkciu. Môže vychádzať s vnútorných alebo vonkajších potrieb. Tvorivosť je založená na motivácií vnútornej, čo znamená, že jedinec chce vykonávať činnosť pre činnosť samotnú, pre potešenie, ktoré mu činnosť prináša. Preto by aj našou snahou malo byť, viesť žiakov k vnútornej motivácií. (Blažová, Svetlíková, 2008).“

**3. Prostriedok** – prostriedok k precvičovaniu iných zručností, k nadviazaniu vzťahu s dieťaťom, k diagnostike porúch reči. Tvorivé hranie sa s dieťaťom robí z človeka jeho rovnocenným partnerom, dieťa je tak vyrovnanejšie a otvorenejšie.

Nadviazanie kontaktu s dieťaťom prebieha formou komunikácie, ktorá môže byť či už verbálna alebo neverbálna.

Tvorivosť nesporne súvisí so sebvýjadrením tvorcu. Jedná sa teda o určitý druh komunikácie s vonkajším svetom. Prostredníctvom takejto komunikácie sa vytvárajú a udržiavajú medziľudské vzťahy. (Blažová, Svetlíková,2007).V škole ju možno rozvíjať aj prostredníctvom výtvarných aktivít ako je napr. kresba. Tá predstavuje jednu z možností sebvýjadrenia jedinca. Cez ňu sa dozvedáme dôležité informácie o vnútornom živote jedincov, o ich záujmoch, prežívaní, myšlienkach alebo citoch. Nezriedka sa stane, že prostredníctvom kresby sa dozvieme viac, ako dieťa samostatne schopné povedať. Aj to bol dôvod, prečo je v rámci prieskumu použitá ako jedna z testovacích úloh úloha na dokreslenie obrázkov – Torranceho figurálny test.

## **2.2 Osobnosť tvorivého učiteľa, vychovávateľa**

Každý učiteľ, vychovávateľ by v prvom rade mal poznať definíciu tvorivosti, vedieť čo to vlastne je, pretože až následne ju môže u žiakov rozvíjať. Vďaka mnohým odborným publikáciám v tejto oblasti sa postupne vytvárajú predpoklady na zvyšovanie informovanosti učiteľov a vychovávateľom o tejto problematike a dôležitosti jej rozvoja. V nemalej miere sa o to zaslúžili aj manželia Zelinový, ktorý sa tvorivosti venovali takmer celý život.

M.Zelinová a M. Zelina (1990) vychovávateľa podporujúceho tvorivosť charakterizujú nasledovne:

- pomáha deťom pri učení byť aktívny, učí ich hľadať a využívať informácie,
- sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť,
- očakáva, že sa dieťa naučí experimentovať, skúmať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy,
- podporuje aktivitu dieťaťa a jeho zodpovednosť,
- sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov,
- vystupuje ako poradca a organizér,

- vyžaduje od detí aby hodnotili svoj progres v činnosti,
- predkladá materiál založený na potrebách a záujmoch dieťaťa,
- otvorene komunikuje,
- pomáha dieťaťu preskúmať možnosti,
- upriamuje sa na skupinové diskusie,
- podporuje myslenie, nápady, kritiku,
- podporuje neformálne nápady,
- utvára klímu otvorenosti a dôvery.

„Tvorivá činnosť učiteľa je sebarealizačná, je to činnosť, ktorá robí významným nielen výchovno- vzdelávací proces, žiakov, ale aj učiteľa samotného. (Zelinová, 2004)“

Ako práca vo svojich predchádzajúcich častiach uvádza, práve učiteľ, vychovávateľ je jedným z najdôležitejších motivačných činiteľov. Preto je dôležité nezabudnúť na Zelinové zásady, ako zmeniť ľudí, ktoré sú uvedené v nasledovných bodoch:

1. začnite s chválou a pocitovým uznaním,
2. na chyby upozorňujte taktne, nepriamo,
3. kým začnete kritizovať druhého, povedzte o svojich chybách,
4. prikazujte otázkou, nie priamo,
5. šetrite dôstojnosť druhého,
6. pochváľte každé, aj malé zlepšenie, buďte uznanlivo citlivý- nešetrite pochvalou,
7. idealizujte ľudí,
8. povzbudzujte, presvedčte, že napraviť chybu je ľahké, že to, čo od druhého vyžadujete, môže ľahko urobiť,
9. pozerajte na to, aby druhý bol šťastný, keď môže urobiť, čo si prajete.

(Zelina, 1994, s. 39)

Rozvíjanie myslenia učiteľ realizuje v troch od seba závislých kvalitách: od rozvoja konkrétneho operačného myslenia žiaka (vyvolaného praktickými činnosťami), cez názorno-obrazové myslenie (myslenie vyvolané na úrovni predstáv získaných predchádzajúcim pozorovaním), až po pojmové myslenie (nezávislé od bezprostredných praktických činností uskutočňované na základe osvojených pojmov). Takto sú žiaci vedení k pojmovému mysleniu, ktorého súčasťou je reč. Spolu s dialektickým, alternatívnym myslením vytvárajú základ najvyššej rozumovej činnosti myslenia produktívneho, tvorivého. (Mihálik, 1989, s. 13)

## 2.3 Tvorivé prostredie

V každodennom živote mladých ľudí existuje širší repertoár aktivít v rôznych životných situáciách, avšak časom títo ľudia zistia, že väčšinu z nich nemôžu uplatniť. V náročných povolaniach, ktoré sa napríklad vykonávajú v tímovej práci, môžu žiaduco usmerňovať kontakty medzi jednotlivými pracovníkmi. Ich dôležitou úlohou je, že poskytujú tvorivým jednotlivcom bezpečný priestor, v ktorom môžu aj bez sankcií porušovať zaužívané pravidlá a normy a ponúkať pozitívnu perspektívu, napríklad podporu, že ich nápady nie sú bláznivé, ale tvorivé. Takáto podpora môže tvorivému jedincovi pomôcť prekonať bariéru, aby sa v záujme veci odchyľil od bežných noriem. Rôzne skupiny, do ktorých tvoriví ľudia patria môžu tiež posilňovať tvorivosť vytváraním sociálneho prostredia, v ktorom prevláda pozitívna atmosféra pre poznávanie a objavovanie. Niektorí odborníci pokladajú pôsobenie takéhoto priaznivého prostredia za kľúčový faktor v aktivácii tvorivosti.

Pre tvorivosť a formovanie tvorivého myslenia je v rámci tvorivého prostredia nevyhnutná i prítomnosť prostriedkov na rozvíjanie tvorivosti. Pre systematické a cieľavedomé rozvíjanie tvorivosti má učiteľ k dispozícii celý komplex didakticko-metodických prostriedkov, kam možno predovšetkým zaradiť obsah učiva jednotlivých predmetov. Ako účinný prostriedok na tvorivú činnosť sa považujú metódy a formy a to najmä problémové metódy,



heuristický dialóg, laboratórne metódy, problémový výklad, beseda ako aj pozorovanie. Osvedčeným prostriedkom je tiež metóda práce s knihou. (Mihálik,1989, s. 76)

## **2.4 Výskumy rozvoja tvorivosti vo výchovno-vzdelávacej činnosti**

Ako uvádza Pavlovkin, Furman, Albery, Zelina: „Osobnosť dieťaťa sa zámerne a cieľavedome rozvíja najmä v škole pri vyučovacej činnosti a prostredníctvom komunikácie učiteľa so žiakom a žiaka s učiteľom. V školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť má pedagogická komunikácia svoje špecifiká vzhľadom na druh osobitej starostlivosti, učebné osnovy a osobnosť dieťaťa. (Baláž a kol, s. 103, 1988)

Vyššie menovaní autori prostredníctvom výskumu zisťovali, nakoľko sa na vyučovaní rozvíjajú jednotlivé psychické funkcie žiakov. Na základe toho zostrojili model hierarchickej výstavby kognitívnych funkcií a ich interakcie s ostatnými psychickými funkciami. Nazvali ho psychodidaktický prístup, pretože sa v ňom akcentuje nielen získavanie vedomostí, zručností ale aj systematické a zámerné rozvíjanie jednotlivých psychických funkcií žiakov. Zaujímalo ich, či slovné reakcie učiteľa komplexne rozvíjajú aj vyššie psychické funkcie (tvorivosť, hodnotenie) alebo či sa viac sústreďujú na nižšie kognitívne funkcie (vnímanie, senzomotorické funkcie, pamäť a podobne). (Baláž a kol. s. 103, 1988)

Výskum uskutočnili na základnej škole, osobitnej škole, a na školách pre sluchovo postihnutých. Najmenej slovných reakcií bolo použitých v osobitnej škole a tiež sa tam používalo menej inštrukcií na prácu ako v škole pre sluchovo postihnutých. Na sledovaných školách sa používali najmä tradičné metódy (výkladová, reproduktívna a ilustratívna). Dialogická metóda učiteľ – celá trieda sa používala najviac v osobitnej škole. Pri výklade učiva sa prevažne zaťažujú a využívajú najmä základné kognitívne funkcie – vnímanie, pamäť, použitie poučiek a iné. Zo sedemstupňovej hierarchie kognitívnych

funkcií zistili, že najčastejšie učitelia dochádzajú po tretiu či štvrtú úroveň. Konkrétne to znamená, že zaťažujú najmä vnímanie, pamäť, pochopenie a zovšeobecnenie, menej často na vzdialenejšie alebo nové situácie, hodnotenie a tvorivosť. (Baláž a kol, s. 103-105, 1988)

Všeobecne sa potvrdili zistenia autorov z iných krajín, že sa pomerne málo rozvíja hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie žiakov. Problémom je, či má učiteľ dost' času na rozvíjanie vyšších psychických funkcií na vyučovaní. Celková analýza ukázala, že nie sú časté a významné rozdiely v pedagogickej komunikácii v štandardných školách, osobitných školách a školách pre sluchovo postihnutých. (Baláž a kol, s. 106, 1988)

„Na rozdiel od doterajšieho tradičného vyučovania zameraného na verbálne osvojovanie a mechanickú reprodukciu učiva, ťažisko výchovno-vzdelávacej práce základnej školy je v sústavnom rozvoji aktivity a tvorivej činnosti žiakov. Výchovno-vzdelávací proces rozvíja logické myslenie, rozumové schopnosti a praktické návyky.“ (Mihálik, 1989, s. 7 cituje z roku 1976)

Rozvoj logicko-abstraktného a tvorivého myslenia žiakov nemožno chápať ako samoregulujúci a spontánny proces. Treba ho zámerne usmerňovať pedagogickými prostriedkami zodpovedajúcimi vekovým a psychickým osobitostiam jednotlivca, s prihliadnutím na objektívne existujúcu mentálnu akceleráciu žiakov mladšieho školského veku a na intelektové rozdiely. (Mihálik, 1989, s. 9)

Slovo tvorivosť, tvorivý sa stali veľmi frekventované pojmy v pedagogickej teórii a praxi. Napriek tomu v školstve pretrváva stav, kedy je väčšina otázok, cvičení a úloh orientovaných na divergentné myslenie a takmer vôbec sa neuplatňujú programy pre výcvik tvorivosti. Za jednu z možných príčin tohto stavu možno považovať aj nedostatočnú úroveň pripravenosti učiteľov základných škôl pre tento spôsob práce. Dostihnuté zaistenia poukazujú, že bude potrebné zvýšiť napr. podiel pedagogicko-psychologických disciplín v učebných plánoch a v študijných programoch učiteľského štúdia a taktiež podiel praktického výcviku v používaní metód na rozvoj tvorivosti, relaxačných techník a pod. (Lokšová, Lokša, s. 187)

### 3. NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÁ SCHOPNOSŤ

V minulosti sa namiesto termínu narušená komunikačná schopnosť používal termín poruchy alebo tiež chyby reči. „Rečou rozumieme schopnosť používať verbálne a neverbálne jazykové prostriedky v komunikácií a interakcií. Komunikácia je spôsob používania reči, vrátane emocionálneho zafarbenia.“ (Slowík, 2007, s. 85)

NKS je potrebné vždy vymedzovať v porovnaní s určitou normou. Normou sa pritom chápe určitá premenná, ktorá zodpovedá zvyklostiam daného jazyka, aby prejav jedinca nepôsobil rušivo.

Narušená komunikačná schopnosť (ďalej len NKS) je dôsledkom pôsobenia individuálne podmienených limitujúcich činiteľov. Tie pôsobia tak, že sťažujú, alebo znemožňujú komunikáciu a to tak verbálnu ako aj neverbálnu. Komunikačná schopnosť jednotlivca je narušená vtedy, ak niektorá rovina, prípadne aj niekoľko rovín súčasne jeho jazykových prejavov pôsobí interferenčne vzhľadom na jeho komunikačný zámer (Vašek, 1995, s.106).

Lechta (1990, s.91) zdôrazňuje, že problematika narušeného vývinu reči predstavuje z logopedického hľadiska veľmi zložitú a na nápravu náročnú oblasť. Jedná sa totiž o široké spektrum, veľmi variabilné a heterogénne z aspektu etiológie, patogenézy i symptomatológie. Táto skutočnosť je pravdepodobne dôsledkom toho, že v danej oblasti stále existuje terminologická nejednotnosť.

Narušená komunikačná dokáže v mnohých prípadoch spôsobiť často až narušenie celej komunikácie. Netýka sa len hovorenej reči, no vyskytuje sa aj v jej gramatickej forme, mimoverbálnych prostriedkoch a netradičných komunikačných kanáloch. Hovorená reč je najpoužívanejším dorozumievacím prostriedkom a to je dôvod prečo sú jedinci s NKS oproti intaktným viditeľne znevýhodnení.

### 3.1 Vývin reči

Narušenie komunikačnej schopnosti môže nastať z rôznych príčin a tiež v rôznom veku. Z toho dôvodu je dôležité spomenúť priebeh zdravého vývinu reči a čo je pre zdravý vývin reči potrebné.

Úrovne vývinureči delíme podľa Lechtu (1991) na predverbálnu a verbálnu úroveň. Predverbálna úroveň je charakteristická z časového hľadiska vývinu zhruba do dovŕšenia 1. roku života dieťaťa po vyslovenie prvého slova.

Štatistiky ukazujú, že predbežný vývin je ukončený do veku päť rokov, nemožno však hovoriť o hlavnom vývine vývoj reči. Pravdepodobne najdôležitejší, z hľadiska bohatstva a zložitosti procesov vývoja detského slova je ranný školský vek (Vygotskij, 1976 citovaný Pokornou, 1997, s.23).

Vygotsky tvrdil že do určitého veku prebieha vývin reči a myslenia na odlišných líniách, nezávisle na sebe. V určitom období sa obe línie pretnú: myslenie sa stáva verbálnym a reč intelektuálnou. (Lechta 1991, s.15, cituje Vygotského 1971). Tým možno vysvetliť, že u detí s oneskoreným vývinom reči sa do určitého veku môže myslenie rozvíjať bez veľmi zjavných sekundárnych dôsledkov.

Podľa Kurica nastáva prelom vo vývine myslenia a reči v treťom roku života. Dieťa začína chápať znaky, pričom schopnosť používať znaky vzniká v praktickej činnosti, dieťa si postupne osvojuje názvy predmetov s ktorými sa dostáva do styku, slová znaky nahrádzajú reálne predmety. Po 3.roku života, sa senzomotorické myslenie nahrádza tzv. konkrétne – názorným myslením. Je tesne spojené s činnosťou, ktorú dieťa vykonáva. (Lechta, 1991, s.17)

Aj z tohto dôvodu sa u žiakov s NKS vyskytujú špecifické poruchy učenia. Dovolíme si tvrdiť, že medzi žiakmi s NKS je vysoké percento žiakov s ŠPÚ, približne jedna tretina. Preto nás veľmi zaujíma, ako sa NKS odrazí na tvorivosti žiakov.

Podľa výskumov napr. Vengerovej a Winkelmannovej metodiky, ktoré boli aplikované na deti mladšieho školského veku sa ukazuje, že je stále

prítomná diskrepancia medzi verbálnymi a neverbálnymi schopnosťami. Neverbálne schopnosti majú mierne klesajúci trend aj v prípade zlepšovania verbálnych schopností pri intenzívnej odbornej starostlivosti.

Vývin jednotlivých detí neprebieha rovnako, kľúčový význam tu zohráva typ školy, ktorú navštevujú a rodinné prostredie. Sú deti, ktoré výrazne intelektovo upadajú, ale sú aj také, ktoré sa zlepšujú. Treba však mať na pamäti, že intelekt má veľa zložiek, preto aj testy ktoré boli aplikované a merali len určitý výsek intelektu sa nedajú veľmi široko zovšeobecňovať. (Mikulajová, Rafajdusova, s. 176.1993)

Vznik narušenia možno jednoducho vyjadriť vzorcom:

**$N = f(RPf, Km, M)$**

N – narušenie,

RPf – reperabilné patogénne faktory,

Km – kompenzačné mechanizmy,

M – motivácia ( vnútorná, vonkajšia).

Rozdiel medzi postihnutím a narušením je v trvácnosti dôsledkov pôsobenia patogénnych faktorov. Môžu mať charakter limitovaného pôsobenia, čo znamená, že sú reparabilné. (Vašek, s.35, 2003)

### **3.2 Endogénne a exogénne faktory**

Pri ontogenéze reči je významné pôsobenie endogénnych, ale aj exogénnych faktorov. Z endogénnych spomenieme najmä dôležitosť správneho zmyslového vnímania, najmä zraku a sluchy ale aj motorika. Pri správnom vývine reči nemalú úlohu zohráva tiež sociálne prostredie a teda exogénne faktory.

Motorika je s vývinom reči tiež veľmi úzko spojená, čoho dôkazom je fakt, že u detí s narušeným vývinom motoriky je možné zväčša pozorovať oneskorený rečový vývin a u detí s NKS zníženú úroveň motorických zručností. Suhrwier (citovaný Lechta, 1991, s. 23) zdôrazňuje, že rečová motorika sa odvíja od procesov orgánového mozgového dozrievania, rečového vzoru, výchovných vplyvov, ale aj individuálnej schopnosti rečových pohybov a riadenia procesov artikulácie. Preto sa vývinové nesprávnosti vonkajšej zvukovej stránky reči všeobecne pokladajú za fyziologický jav približne do dovŕšenia 7 roku života. Dovtedy, kým sa nezafixujú podmienené reflexné rečové spoje, je totiž možné upravovať fyziologické nesprávnosti spontánne.

Dôležitosť motoriky je aj v tom, že dieťa je najprv nútené získavať informácie o okolitom svete tak, že sa pozerá okolo seba, neskôr príde k predmetom, ktoré ho zaujímajú. To sa postupne prejaví v pomerne prudkom vzraste slovnej zásoby, na rozvoji obsahovej stránky reči. Zvyčajne ak zaostáva vývin jemnej motoriky, zvyčajne zaostáva aj vývin reči napriek tomu, že úroveň hrubej motoriky je v norme alebo aj nad normou. Proces artikulácie hlások predstavuje jeden z najnáročnejších procesov jemnej motoriky človeka. Presná artikulácia si vyžaduje maximálnu obratnosť a súhrn celého artikuláčného aparátu, inak je výslovnosť hlásky chybná. (Lechta, 1991, s. 17)

Všeobecne dostupné čísla uvádzajú, že zrakom človek získava približne 70-80% informácií. Z týchto čísel je zrejмый význam zraku pri osvojovaní grafickej formy reči ako je čítanie či písanie. Samotné zrakové podnety ako také provokujú dieťa k vokalizáciám, neskôr k džavotaniu a rečovým prejavom. Odzranie pohybov hovoridiel, od dospelých prispieva k osvojeniu si artikulácie a non verbálnej komunikácie. Taktiež prvé slová dieťaťa sú spojené s jeho zrakovými vnemami. (Lechta, 1991, s. 24)

Bez existencie sluchu sa nemôže spontánnym spôsobom rozvinúť hovorená, zvuková reč. Pre osvojenie reči je dôležitá schopnosť aktívneho, zámerného počúvania, ktorá sa rozvíja približne v čase prvého polroka života. Sluch má v rečovom vývine mimoriadne dôležitú úlohu v období napodobňovania džavotania. Vplyvom vedomej kontroly pri napodobňovaní zvukov sa z rozmanitého spektra zvukov, ktoré dieťa dovtedy produkovalo

začínajú vyčleňovať hlásky materinského jazyka a dieťa postupne prestáva produkovať zvuky, ktoré vo svojom jazykovom prostredí nepočuje. (Lechta, 1991, s. 32)

Z exogénnych faktorov sme si spomínali sociálne prostredie dieťaťa. Ako vieme, dieťa si osvojuje reč napodobňovaním, preto sa často stáva že dieťa si osvojí reč podľa nesprávneho rečového vzoru. Taktiež je dôležité primerané množstvo podnetov, aby reč dieťaťa nebola chudobná ale zároveň nie nadbytok ktorý by mohol viesť k neurózam reči.

Dôležité je uvedomiť si, že dieťa si neosvojuje jazyk ako systém. Účelom osvojenia je získať sociálny kód dorozumenia. Preto sa do jazyka dieťaťa premieta celý sociokultúrny charakter prostredia, v ktorom vyrastá. (Kala, Benešová, 1976 cituje Lechta, 1991, s. 34).

Taktiež ale aj dieťa vplyvom reči pôsobí na svoje výchovné prostredie. Dieťa prostredníctvom reči získava nadvládu nad vonkajším svetom a ako taká je jednou z vnútorných hybných síl osobnostného vývinu. Snahou a podnecovaním celkového vývinu dieťaťa dbáme v rámci komplexného výchovného pôsobenia aj na vývin reči. Pozitívnym vplyv rozvíjania reči u detí s intaktným rečovým vývinom jednoznačne preukázal už aj výskum. (Lechta, 1991, s. 35-37). Niektoré z výskumov uvádzajú až 86 % nárast vokalizácie už u 3 mesačných detí po zavedení posilňovania vo forme sociálnych reakcií na zvuky, ktoré dieťa vydávalo. (Lechta, 1991, s. 37 cituje Przetaczniaková a Spioneková 1983).

Sociálne prostredie je dôležité aj pri formovaní sebavedomia dieťaťa s NKS. Reč má svoju sociálnu toleranciu, má svoj určitý prah tolerancie. Prah sociálnej tolerancie súvisí s výchovou. Dieťa ktoré vyrástlo s pocitom sebaistoty a bezpečnosti, má tiež sebaisté vystupovanie. Ako sa týka prahu tolerancie, ten je individuálny a je rôzne vysoký podľa toho, ako dieťa v spoločnosti vyrastalo, či má z útleho detstva hanbu pri hovorení alebo či je zvyknuté hovoriť bez zábran. (Sovák, 1978 s. 258)

Na záver je dôležité uvedomiť si, že iba priaznivá súčinnosť endogénnych a exogénnych činiteľov, artikulačného motoricko-proprioceptívne-akusticko-optického okruhu a ďalších premenných (intelekt,

motivačné faktory, pamäť, emocionalita atď.) s vplyvmi prostredia rezultujú v konečnom dôsledku rozvinutú komunikačnú schopnosť jednotlivca. (Lechta, 1991, s. 39)

### 3.3 Vývinové poruchy reči

Prevažná väčšina detí sa vyvíja normálne a to platí aj o vývine reči. Sú však deti, ktoré majú v tejto oblasti ťažkosti. Zaostávanie či odchýlka môže byť rôznej závažnosti a tiež v rôznej miere spôsobovať ďalšie komplikácie. Niektoré nápaditosti a odchýlky sú vývinovo prirodzené, samy pominú a nenechávajú žiadne následky: napríklad krátkodobá neplynulosť reči alebo nesprávna výslovnosť niektorých hlások. Inak je to v prípadoch, ak ide o poruchu, ktorá má širšie vývinové súvislosti, napríklad u detí s vrodenými poruchami sluchu, a detskou mozgovou obrnou a pod. Môže sa tiež stať, že dieťa sa celkovo vyvíja normálne, zaostáva len v oblasti reči, v ktorej sa nápadne odlišuje od rovesníkov.

Z hľadiska vývinu reči považujeme za rizikové dve veľké skupiny detí:

**1. deti s identifikovaným rizikom**, kam sa zaraďujú deti s genetickými poruchami a chromozómovými anomáliami, neurotickými ochoreniami, vrodenými orgánovými odchýlkami, vrodenými deficitmi, atypickými vývinovými poruchami (autizmom), deti vystavené toxickým vplyvom, chronicky choré deti a deti s vážnymi infekčnými chorobami. Tieto deti vyžadujú okamžitú terapiu prakticky od pôrodu.

**2. potencióálne rizikové deti**, kde zaraďujeme deti, ktorých rodičia vyslovia vážne obavy týkajúce sa ich vývinu, deti rodičov s duševnou chybou, deti drogovovo závislých rodičov a alkoholikov, patria sem aj deti v rodinách s vážnym genetickým ochorením, deti chronicky chorých rodičov, deti z extrémne zlých socioekonomických podmienok, deti s nízkou pôrodnou hmotnosťou a predčasne narodené deti, ďalej deti s chronickými zápalmi



stredného ucha a deti s poruchami emocionalita a správania. (Hornáková a kol. 2005, s. 122)

Komunikačná schopnosť môže byť narušená z mnohých príčin. Veľmi často sa vyskytuje v súvislosti s nezrelosťou, oneskoreným vývojom, prípadne organickým poškodením centrálnej nervovej sústavy. Ak je NKS dôsledkom sluchového postihnutia, bude ďalší vývoj závislý na možnostiach liečby alebo kompenzácie sluchovej poruchy a kvalite logopedickej starostlivosti. Ak je príčinou poškodenie hovoridiel, prejavuje sa negatívne väčšinou iba na výslovnosti. Po operačnom zákroku a logopedickej starostlivosti sa narušenie väčšinou upraví. V poruchách komunikácie spôsobených psychickými faktormi veľmi záleží na možnostiach odstránenia primárnych problémov. (Slowík, 2007, s. 86)

Azda najzákladnejšie triedenie narušenej komunikačnej schopnosti vymedzila Sováková. Podľa priebehu narušeného vývinu reči ide o:

oneskorený vývin reči – v priebehu ďalšieho vývinu možno ešte dosiahnuť normu.

obmedzený vývin reči – krivka rečového vývinu nedosiahne úroveň normy

prerušený vývin reči- v priaznivých prípadoch – po liečení odstránení príčiny možno dosiahnuť normu.

odchylný vývin reči – odchýlka od normy iba v niektorých z rovin rečového vývinu, osciluje okolo normy, napr. deti s rázštepom podnebia. (Lechta,1990, s. 94)

„Narušený vývin reči sa môže charakterizovať ako akákoľvek porucha osvojovania si alebo používania jazykového obsahu, jazykovej formy alebo pragmatickej stránky reči alebo ako prerušenie interakcie medzi týmito komponentmi. Tento pojem je teda veľmi široký.“ (Mikulajová, Rafajdusova, s. 23.1993 cituje Laheyovú, 1988 s.22)

Lechta tiež zdôrazňuje, že z logopedického hľadiska predstavuje problematika narušeného vývinu reči veľmi oblasť. Jedná sa o široké spektrum, ktoré je veľmi variabilné a heterogénne z aspektu etiológie, patogenézy i symptomatológie. Táto skutočnosť je zrejme aj hlavným dôvodom terminologickej nejednotnosti. ( 1990, s.91)

Pri klasifikácií porúch reči sme sa stretli so značnou nejednotnosťou pojmovou a kategorizačnou. Ku príkladu niektorý autori zaraďujú medzi poruchy reči aj poruchy učenia, iný nie. Následne ja v práci uvedená tabuľka z publikácie od Hankovej, Svetlíkovej 2010.

Tab. 1: Poruchy vývinu reči

	<b>Poruchy vývinu reči</b>
<b>Narušený vývin reči - (oneskorený obmedzený, prerušený), dysfázia</b>	<p>Z oneskoreného vývinu reči sa môže a nemusí odštartovať normálny rečový vývin. Preto treba oneskorený vývin reči považovať za rizikový faktor a začať so stimuláciou reči. Oneskorenie reči môže byť aj hlavným príznakom dysfázie. (Vašek, 1993)</p> <p>Vývinová dysfázia je vrodená porucha vývinu jazykových schopností. Výrazne je narušená výslovnosť jednotlivých hlások, často spôsobená zníženou pohybovou obratnosťou rečových orgánov (jazyk, pery...). V rôznej miere býva narušená i úroveň porozumenia dieťaťa a jeho schopnosti aktívne komunikovať s inými ľuďmi v okolí. (Hornáková a kol., 2005).</p>
<b>Afázia</b>	<p>Porucha reči, ktorá vzniká poškodením mozgu, napr. porucha v porozumení hovorenej reči pričom produkcia reči je plynulá, alebo strata schopnosti komunikovať hovorenou rečou po poškodení mozgu atď. Cieľom terapie je nájsť cestu, ako obnoviť funkciu pomocou prestavby pôvodného systému (Lechta a kol., 2001, s.164).</p>
<b>Brblavosť (tumulus serminis)</b>	<p>Brblavosť možno definovať ako narušenie plynulosti hovorenia, pre ktoré je charakteristické extrémne zrýchlené tempo verbálnej produkcie. Ide</p>

	<p>tu o nerovnováhu vnútornej reči a rečovým prejavom. Často je dedičného charakteru. Je to narušenie zaraďované medzi normou a patológiou. (Lechta, 1990, s.150)</p>
<p><b>Vývinová neplynulosť, kocktavosť, zajakavosť, (balbuties)</b></p>	<p>Kocktavosť sa všeobecne pokladá za jednu z najťažších NKS. WHO ju definuje ako časté opakovanie alebo predlžovanie zvuku či slabík a slov alebo časté váhanie a prestávky narušujúce rytmický tok reči (Lechta, 2004 ,s.15).</p> <p>Hlavnými príznakmi zajakavosti sú zvýšená námaha a napätie svalstva pri hovorení. Z neverbálnych prejavov možno spomenúť hanblivosť, odvracanie očí v priebehu neplynulosti reči, neurotické prejavy ako okusovanie nechtov, nočné pomočovanie, hyperaktivita, znížené sebavedomie, depresia, smútok, hnevivosť (Carl, Dell, Jun, 2004, s.18).</p>
	<p><b>Neurotické chyby a poruchy</b></p>
<p><b>Mutizmus</b></p>	<p>Strata schopnosti prehovoriť zvyčajne na neurotickom alebo psychotickom základe bez orgánového poškodenia CNS. Môže ísť o totálny mutizmus (dieťa úplne prestane hovoriť), efektívny mutizmus (ak dieťa nehovorí len s niekým a v určitej situácii ale inak komunikuje bez zábran), surdomutizmus (strata reči spojená s útlmom počúvania reči) (Lechta,1990, s.221).</p> <p>Táto porucha vzniká väčšinou náhle ako dôsledok šoku pri úraze, psychickej traume. U detí, ktoré prestali hovoriť vplyvom šoku mutizmus po niekoľkých hodinách odznie, ale veľmi často sa reč</p>

	vráti s výraznými prejavmi koktavosti. (Kutáľková, 1996, s.125)
	<b>Poruchy hovoridiel</b>
<b>Fufňavosť, (rhinolália)</b>	Zmena rezonancie zvuku hlások pri artikulácii buď vplyvom prepážky v nose alebo nosohltanom, ktorý má za následok zvýšený únik vzduchu do rezonančnej dutiny nosovej a nosohltanovej. Fufňavosť môže byť zatvorená, otvorená a zmiešaná. Príčiny môžu byť orgánové alebo funkčné, a tiež vrodené, získané, prechodné (nádcha), alebo trvalé (Lechta, 1990, s.129).
<b>Palatolália</b>	Poruchy výslovnosti pri rázštepe pery a/alebo podnebia- patolália–hlásky sú tvorené na nesprávnom mieste. (Hornáková a kol., 2005, s.129).
	<b>Poruchy artikulácie</b>
<b>Dyslália</b>	<p>Dyslália spočíva v neschopnosti alebo poruche používania zvukových vzorcov reči v procese komunikácie podľa rečových zvyklostí a noriem príslušného jazyka. (Lechta a kol. 2001, s.120).</p> <p>Dieťa ktoré sa dopúšťa chýb vo výslovnosti a ktorého reč je zle zrozumiteľná, ťažšie vstupuje do interakcie s inými ľuďmi, čo pôsobí negatívne na jeho intelektuálny a jazykový vývin. Nedostatky vo výslovnosti majú často nepriaznivý vplyv aj na osobnosť dieťaťa. (Klimová, 1957 citovaná Lechtom a kol., 2001, s.119).</p> <p>Najčastejšie druhy dyslálie:</p> <p>Sygmatismus – dieťa sa usiluje tvoriť danú hlásku, ale vyslovuje ju chybným spôsobom. Ide o hlásky</p>

	<p>C, S, Z, Č, Š, Ž.</p> <p>Rotacizmus – porucha tvorenia hlásky R (račkovanie, alebo nahrádzanie hláskami L alebo J) (Lechta a kol. 2001, s.119)</p>
<b>Dysartria</b>	Ide tu o narušenie procesu artikulácie ako celku pri organickom poškodení nervového systému (Lechta, 1990, s.210).
	<b>Poruchy hlasu</b>
	Hlavným príznakom je nedetský, drsný, chrapľavý hlas spôsobený zvýšeným svalovým napätím pri hovorení. Nesprávne používanie hlasu nadmerným úsilím vedie k tomu, že dieťa po dlhšej reči začína sipieť až stráca hlas úplne. (Kutáľková, 1996, s.144)
<b>Mutácia</b>	Fyziologická zmena prevádzajúca zmenu hlasového rozsahu pri dynamickom vývoji hlasových orgánov v období puberty. (Slowik, 2007)
	<b>Symptomatické chyby a poruchy</b>
	Definujú sa ako NKS, ktoré sú sprievodným príznakom iného, dominujúceho postihnutia, narušenia, alebo ochorenia (Lechta, 1990, s.257). Patrí sem dieťa s mentálnou retardáciou, s autizmom, dieťa so sluchovým postihnutím, s detskou mozgovou obrnou, s ľahkou mozgovou disfunkciou, schizofréniou alebo epilepsiou
	<b>Špecifické poruchy učenia</b>
	„ŠPÚ môžu byť definované ako neočakávaný a nevysvetliteľný jav, ktorý môže postihnúť dieťa s priemernou alebo nadpriemernou inteligenciou charakterizovaný významným oneskorením v jednej

	<p>alebo viacerých oblastiach učenia (Selikowitz, 2000, s.11) .“</p> <p>Niekedy výrazne nepriaznivo ovplyvňujú vzdelávací i osobnostný rozvoj detí, takže majú vplyv i na ich celoživotnú orientáciu a adaptáciu v spoločnosti. (Pokorná, 1997, s.69)</p> <p>Poruchy učenia sa prejavujú pri osvojovaní čítania, písania a počítania, ale sú odprevádzané radou ďalších problémov. (Lechta, 1990, s.164).</p> <p>Veľakrát bývajú nesprávne hodnotené ako nepozornosť, nezáujem, nesústredenosť. Dieťa nesprávne vníma pokyny, výklad učiva a pod. Následkom toho nesprávne reaguje. Medzi ŠPU zaradujeme dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu a dyskalkúliu (Zelinková, 1994)</p>
--	---

### 3.4 Edukácia jednotlivcov s postihnutím

Najväčší vplyv na rozvoj osobnosti má výchova. „Je to proces, v ktorom je postihnutý jedinec cieľavedomým a zámerným pôsobením aktivovaný tak, aby dosiahol čo možno najväčšieho rozvoja jednotlivých stránok jeho osobnosti a tým aj primeraného postavenia spoločnosti. Každý postihnutý jedinec je na procese výchovy viac závislý než vychovávaný nepostihnutý jedinec (Kvaplík, Černá, 1990, s.15).“

V rezorte školstva sa logopedická starostlivosť zabezpečuje v školách a zariadeniach spravovaných štátom. V našom prípade ide konkrétne o sústavy škôl pre žiakov s poruchami reči, o sústavy škôl pre nehovoriacich a špecializované triedy. V MŠ pre deti s poruchami reči a nehovoriacich je logopedická starostlivosť základnou súčasťou výchovnej práce. V ŠZŠ sa

logopedická starostlivosť prelína celým výchovno-vzdelávacím procesom, uplatňuje sa vo všetkých vyučovacích predmetoch i počas výchovy mimo vyučovania. Okrem toho sa realizuje v rámci osobitne vyčleneného predmetu „individuálna logopedická starostlivosť“. Logopedická starostlivosť sa môže uskutočňovať aj v rámci systému výchovného poradenstva v krajských a okresných pedagogicko-psychologických poradniach (Lechta, 1990, s.26).

V rezorte zdravotníctva sa zriaďujú logopedické pracoviská. Činnosť týchto pracovísk je ale viazaná na foniatrické pracoviská a pracoviská ORL (Lechta, 1990, s.27).

### **3.5 Logopedická starostlivosť**

Dôležitejšie, ako odstrániť poruchu reči je poruchám reči účinne predchádzať. Jednou z možností prevencie je aj dodržiavanie desiatich bodov pod názvom „Cesta k úspechu pri riadení fyziologického vývoja reči“ od Kutáľkovej (1996, s.55-56).

Obsahuje tieto zásady :

1. používať dostatok primeraných podnetov pri výchove dieťaťa
2. rešpektovať vek dieťaťa - primerané hry
3. rešpektovať dosiahnutý stupeň vývoja - ak má vývoj reči a komunikačných schopností prebiehať bez zádrhelov, musíme vždy vychádzať z toho, na akom stupni vývoja sa dieťa nachádza a postupne stúpať k cieľu. Žiadnu z etáp vývoja nemožno preskočiť.
4. záujmy – ak chceme dieťa niečo naučiť, mali by sme to zariadiť tak, aby dieťa činnosť bavila.
5. pochvala – treba mať na pamäti, že to čo zdôrazňujeme, upevňujeme. To čomu nevenujeme pozornosť sa stráca. Preto dobré pokusy pochválime, nepodarené nekomentujeme.

6. trpezlivosť – tak ako iné činnosti i reč potrebuje cvik. Aj keď sa učíme, robíme chyby.

7. výber podnetov – činnosť a hračky silne ovplyvňujú náš ďalší vývoj. Najcennejšie sú hračky, ktoré umožňujú najrôznejšie manipulácie a ich použitie sa môže meniť s vekom.

8. - 9. rozvoj zmyslového vnímania a telesnej obratnosti – ak má dieťa možnosť hrať sa aktívne, pracovať alebo niečo vyrábať, namáha sa nielen hlava, ale aj telo. Všetky zmysly sa rovnomerne zapoja – telo je v pohybe, aj emócie si prídu na svoje, ak sa dielo podarí. Každá činnosť, ktorá zaťažuje dieťa nerovnomerne je nežiaduca, ak nie je vyvážená inými aktivitami.

10 – dialóg predpokladá dvoch ľudí. Súčasťou komunikácie je nie nielen reč hovorená, ale aj reč tela. Sú to gestá, nápadné i veľmi drobné mimické zmeny, ktoré výrazne dokresľujú význam slov.



## **4. EMPIRICKÁ ČASŤ**

Empirickú časť diplomovej práce sme uskutočnili na dvoch školách, v Špeciálnej základnej škole internátnej na Vlasteneckom námestí č. 1, v Bratislave a na IV. Základnej škole pri Podlužianke 6, v Leviciach.

V prieskume sme sa zamerali na meranie a porovnanie verbálnej, neverbálnej a skupinovej zložky tvorivosti žiakov s NKS a medzi intaktnými žiakmi.

### **4.1 Stanovenie cieľov**

Cieľom nášho prieskumu bolo priniesť nové poznatky o tvorivej zložke žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

V prvom rade sme porovnávali a merali zložky tvorivosti vo faktoroch fluencie a flexibility medzi žiakmi s narušenou komunikačnou schopnosťou a intaktnými žiakmi. Zaujímal nás rozdiel skupinovej tvorivosti žiakov najmä v uplatnení originality žiakov.

V neposednom rade, sme použili u žiakoch meranie a porovnanie zložiek a to vo verbálnych, neverbálnych i individuálnych úlohách tvorivosti. Naše výsledky v skupinovej zložke tvorivosti nás bližšie oboznámili v spomínaných faktoroch tvorivosti fluencie, flexibility a originality.

### **4.2 Hypotézy**

V prieskume sa použili tri nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú v neverbálnej tvorivosti vo faktoroch fluencie, flexibility a originality menej tvoriví, ako intaktní žiaci.

H2: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú vo verbálnej tvorivosti vo faktore flexibility a fluencie rovnako tvoriví, ako intaktní žiaci.

H3: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú v skupinovej tvorivosti faktore originality a flexibility menej prípadne rovnako tvoriví ako intaktní žiaci.

### 4.3 Metódy prieskumu

Pri realizácii prieskumu sme zvolili nasledovné metódy.

**Kvantitatívna analýza** – číselné vyjadrenie výsledkov tvorivosti vo faktoroch fluencie, flexibility a originality.

Pre lepšiu orientáciu a názornosť sme pri vyhodnocovaní výsledkov prieskumu použili grafy a tabuľky s bodovým vyhodnotením odpovedí. Okrem spomínanej metódy sme pri tvorbe teoretickej časti práce použili literárno-historickú metódu, pričom sme vychádzali z dostupnej knižnej literatúry.

Prvú časť nášho prieskumu tvoril Torranceho figurálny test - úloha kruhy, zameraná na zisťovanie neverbálnej tvorivosti. Úlohou respondentov bolo dokresliť ku kruhom čiary tak, aby vytvorili obrázok. Za desať minút mali žiaci dokresliť čo najväčší počet kruhov. Hodnotili sme zložku tvorivosti v troch faktoroch: fluencie, flexibility a originality.

Druhú časť nášho testu tvorili formy krátkych rozprávok, ktoré boli zamerané na zisťovanie individuálnej a skupinovej verbálnej tvorivosti. Úlohou respondentov bolo doplnenie záveru textu rozprávky. Cieľom nášho prieskumu bolo vytvoriť čo najviac variácií vymyslenej rozprávky podľa postupnosti obrázkov počas 10 minút. Hodnotili sme odpovede žiakov vo faktoroch tvorivosti a to fluencie a flexibility.

## 4.4 Vzorka prieskumu

Prieskum sme realizovali v mesiacoch október 2011 - január 2012. Prieskumnú vzorku tvorilo 60 respondentov. Experimentálnu skupinu tvorilo 30 žiakov zo Špeciálnej základnej školy internátnej s narušenou komunikačnou schopnosťou na Vlasteneckom námestí č. 1, v Bratislave, druhých až štvrtých ročníkov (ŠZŠI). Kontrolnú skupinu predstavovalo 30 respondentov detí zo IV. Základnej školy pri Podlužianke č. 6, v Leviciach (IV.ZŠ). Do prieskumnej vzorky boli zaradené deti rôzneho pohlavia vo veku od 9 – 12 rokov.

## 4.5 Charakteristika špeciálnej základnej školy v Bratislave

**Názov zariadenia :** Základná škola internátna pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, Vlastenecké námestie č.1, 851 01 Bratislava 5

### **Riadiaci a hospodársky servis:**

- Riaditeľka školy
- Zástupkyňa školy
- Vedúca VMV
- Ekonómka
- Hospodárka

### **Psychologický a sociálny servis:**

- Školský psychológ

**Opis zariadenia:** Špeciálna základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou je základná škola, v ktorej sa vzdelávajú deti s narušenou komunikačnou schopnosťou vo veku 6 – 15 rokov už od prípravného ročníka. Jedná sa o fluktuálny typ školy s celoslovenskou pôsobnosťou. V triedach je maximálny počet žiakov 10. To umožňuje individuálny prístup pedagógov k žiakom. Škola umožňuje rodičom z väčšej vzdialenosti umiestniť deti v školskom internáte. Väčšinou je počet detí

v internáte okolo 20. Škola má dlhoročnú tradíciu, v roku 2012 oslávi 60. výročie svojho vzniku.

**Zloženie odborného personálu:** učitelia s doplňujúcim vzdelaním odboru logopédia a špeciálna pedagogika, vychovávateľky s dopl. vzdel. odboru špeciálna pedagogika, školský psychológ, školský logopéd, zdravotník

**Náplň práce:** školu navštevujú deti s viacnásobnými poruchami reči: balbuties, oneskorený vývin reči, dysfázia, narušený vývin reči, dysphónia, deficit v rýchlosti akustického spracovania, rinolália, artikulačná neobratnosť, rotacizmus, mutizmus, brbl'avosť, fufňavosť, s ktorými úzko súvisia i poruchy učenia( dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia) a poruchy koordinácie jemnej a hrubej motoriky. Úlohou školy je poskytnúť deťom plnohodnotné vzdelanie, zlepšovať narušenie komunikačnej schopnosti a eliminovať nedostatky, ktoré z narušenia vyplývajú. Po úprave komunikačnej schopnosti sú deti opäť včlenené do kolektívu bežnej školy. Učebný plán školy je upravený v zmysle predmetu individuálne logopedické cvičenia v rozsahu 5 až 10 hodín týždenne. Počas týchto hodín pracujú logopédi individuálne s jednotlivými deťmi podľa vopred vypracovaného individuálneho plánu logopedickej intervencie. Vychovávateľky zabezpečujú výchovnovzdelávaciu činnosť doplňujúcu školskú výučbu na rozvíjanie tvorivých schopností detí.

**Pravidelné aktivity školy:** úzka spolupráca s miestnou knižnicou, deti tiež využívajú aj školskú knižnicu, návštevy Bibiany, ZOO, výstav v Inchebe, organizovanie literárneho kvízu, vianočnej besiedky, karnevalu, veľkonočných tvorivých dielní, besiedky ku Dňu matiek a mnoho iných jednorazových aktivít, deti svojou aktívnou tvorbou prispievajú do školského časopisu Povedajko, svoj talent a záujmy si deti rozvíjajú v krúžkoch- v športových, hudobno- pohybových, výtvarno- tvorivých, v počítačovom, relaxačnom, historickom.

**Hodnotenie ŠZŠI:** škola tohto typu pomáha deťom s konkrétnymi poruchami po ich odstránení alebo korigovaní ďalej sa začleniť do kolektívu svojich rovesníkov v škole klasického typu. Väčšina rodičov je vďačná za vysoko profesionálny individuálny prístup všetkých odborníkov k deťom, je

však potrebná úzka spolupráca školy s rodičmi, ktorá veľmi pomáha každému dieťaťu posunúť sa vpred.

## **4.6 Charakteristika IV. základnej školy v Leviciach**

**Názov zariadenia:** IV.ZŠ Pri Podlužianke 6 v Leviciach

**Opis zariadenia:** Je plnoorganizovaná škola so školským klubom detí a školskou jedálňou s počtom žiakov okolo 700 ( na ISCED 1 je približne 300 žiakov, na ISCED 2 400 žiakov). V jednotlivých ročníkoch sa spravidla vytvárajú podmienky pre tri až štyri triedy s priemerným počtom 70 - 90 žiakov v ročníku . Je to tridsaťročná budova sídliskového typu , ktorá prešla kompletnou rekonštrukciou v rámci projektu regionálneho operačného programu ESF a stala sa modernou výchovno-vzdelávacou inštitúciou. Je umiestnená mimo rušných komunikácií - avšak s výhodnou polohou pre domácich ako aj dochádzajúcich žiakov.

### **Riadiaci a hospodársky servis:**

- Riaditeľka
- Zástupkyňa
- Vedúca VMV
- Výchovný poradca
- Ekonómka
- Hospodárka školy

**Charakteristika pedagogického zboru:** Pedagogický zbor tvorí riaditeľka školy, dvaja zástupcovia, výchovný poradca, dve špeciálne pedagogičky, informatik, vedúca ŠKD a približne 50 pedagogických a výchovných pracovníkov (z toho 8 mužov). Všetci pedagógovia sú kvalifikovaní, nekvalifikovane sa vyučujú niektoré výchovné predmety – občianska náuka, etická a technická výchova, čiastočne fyzika a nemecký jazyk

a informatika. Pre jednotlivé výchovné oblasti sú určení koordinátori, a to prevencie drogových závislostí, sociálno-patologických javov, výchovy k manželstvu a rodičovstvu, environmentálnej výchovy, dopravnej výchovy, detského parlamentu. Pedagógovia pôsobia ako vedúci záujmových útvarov , členovia obvodných komisií predmetových olympiád a iných súťaží.

**Charakteristika žiakov:** vzhľadom na dlhodobu dosahované kvalitné výchovno-vzdelávacie výsledky školy, ako aj rôznorodé zameranie, školu navštevujú žiaci zo všetkých mestských častí ako aj z okolitých a vzdialenejších miest a obcí . Škola sa zameriava na vyučovanie cudzích jazykov a rozvoj športu: hokej, volejbal a plávanie. Pozornosť sa venuje aj žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a nadaným žiakom – okrem vyučujúcich sa im venujú dve špeciálne pedagogičky. Vzhľadom na profiláciu a kredit školy počet žiakov neubúda, sociálne zázemie žiakov školy je všeobecne veľmi dobré, pribúdajú dochádzajúci žiaci a žiaci z ostatných obvodov z Levíc.

#### **4.7 Výsledky prieskumu a ich analýza**

Prieskum pozostával z prípravy, vyhľadávania a vytvorenia testov na meranie kreativity žiakov. Použili sme Torraceho figurálny test tvorivého myslenia od Jurčovej (1984) - metóda kruhy.(Príloha A). Na zistenie verbálnej kreativity žiakov sme vytvorili tzv. „rozprávkový test“. Žiakov sme inšpirovali z ich obľúbenej detskej knižky rozprávok, ktorú napísala Paulette Bourgeoisová 1999 s názvom „Franklinove dobrodružstvá“. (Príloha B).

Žiakom sme vybrali konkrétny úryvok z rozprávky „Ako Franklin ide do školy“. Po stručnom vysvetlení a prečítaní tejto rozprávky žiaci mali popremýšľať nad otázkou, ktorá znela: „Čomu novému sa chcel Franklin naučiť v škole ? “

V prvej časti rozprávky žiaci pracovali individuálne, písomnou formou. V druhej časti žiaci pracovali v spoločne skupinke a písomnou formou.

Neskôr sme si pre náš prieskum vybrali zhotovenú obrázkovú rozprávku zo známeho detského časopisu Fífk „Snehuliak“ (Príloha D) a „Maska pre Ušiaka Jojka“ (Príloha C). Rozdiel bol však v tom, že si žiaci mali sami vytvoriť krátku rozprávku podľa ich uváženia a najmä ich tvorivej detskej fantázie. V prvej rozprávke sa pracovalo skupinovo - slovne, v druhej už individuálne a to písomnou formou.

Prieskum sme realizovali v októbri 2011. Počas tohto času sme predložili rozprávkové testy respondentom v oboch školách pričom sme priamo na testy zaznamenávali odpovede vo verbálnej forme. Vyhodnotenie a spracovanie údajov sa uskutočnilo v mesiaci január 2012.

V poradí prvým školským zariadením, kde sme aplikovali prieskum, bola škola na ŠZŠI pre žiakov s NKS v Bratislave. Pri realizácii sme oslovili žiakov druhých a štvrtých ročníkov, nakoľko je známe pre ŠZŠ s nižším počtom žiakov ako s počtom žiakov v bežných základných školách. Prieskumnú vzorku nám tvorili žiaci z druhých a štvrtých ročníkov. Testy kreativity sme všetkým žiakom predložili naraz, v triede. Poradie testov bolo rovnaké, nemenné.

Neskôr, druhou v poradí našom v prieskume, kde sme použili testy na kreativitu, bola IV. ZŠ pri Podlužianke v Leviciach. Prieskumnú vzorku tvorili žiaci podobne ako zo ZŠI v Bratislave, a to z druhých a štvrtých ročníkov. Realizácia testu bola u žiakov s NKS jednoznačne dlhšia. Prieskum žiakom trval 35 minút. Žiaci zo IV.ZŠ v Leviciach, zvládli celkový prieskum v časovom limite 20 minút. Dôvodom dlhšej aplikácie výskumu u žiakov s NKS bola komplikovanejšia organizácia výskumu, ale najmä ich väčšia nesústredenosť a nepozornosť spôsobená poruchami pozornosti u niektorých žiakov. Tí ku koncu začali vyrušovať, bolo ich nutné častejšie upozorňovať, opakovať zadanie úlohy a opätovne ich motivovať k spolupráci. Napriek tomu v oboch zariadeniach žiaci poväčšine spolupracovali, aktívne sa zapájali do výskumu a zadanie testov pochopili.

Naše aplikovanie Torranceho testu mal plynulý priebeh, bez akýchkoľvek problémov. Čas aplikácie testu trval žiakom v priebehu 12 minút,

z ktorých 2 minúty trvalo vysvetlenie zadania ústnou formou a zvyšných desať minút bolo určené na vypracovanie testovacieho hárku. Inštrukcie, sme vysvetlili žiakom slovne nakoľko žiaci s NKS majú väčší problém najmä s čítaním porozumením textu, boli by vo väčšej nevýhode pri vyhodnocovaní testov.

Pri verbálnej forme testu, ktorá bola zameraná na skupinovú zložku tvorivosti sme určili čas aplikácie 14 minút. Z toho 4 minúty nám trvalo prečítanie úvodu našej rozprávky, stručného zadania a 10 minút sme určili na dopĺňanie záverov žiakmi. U žiakov na ŠZŠ s NKS sa tento čas javil primeraný. Po uplynutí času, sme museli žiakov viac nabádať k tomu, aby tvorili nové nápady. Žiaci zo IV.ZŠ, boli pri kreativite nových nápadov viac aktívnejší, tvorili nápady počas celého času, ktorý im bol zadaný. Na tvorbe nápadov sa zapájalo oveľa väčšie množstvo žiakov.

Poradie zadávania testových úloh bolo nezmenené, v oboch školských zariadeniach všade rovnaké. Najprv sme realizovali Torranceho test tvorivého myslenia, potom skupinový test zameraný na zisťovanie verbálnej tvorivosti skupiny a na záver individuálny test verbálnej tvorivosti.

Tab. 2: Veková kategória, počet a pohlavie žiakov v školských zariadeniach

<b>Školské zariadenie žiakov</b>	<b>ŠZŠI</b>	<b>IV.ZŠ</b>
<b>Počet žiakov</b>	30	30
<b>Veková kategória žiakov</b>	9-12 rokov	9-12 rokov
<b>Pohlavie žiakov</b>	12 chlapcov 18 dievcat	18 chlapcov 12 dievcat

Poznámka:

*ŠZŠI: Špeciálna základná škola internátna s narušenou komunikačnou schopnosťou v Bratislave*

*IV.ZŠ - Základná škola pri Podlužianke v Leviciach*



V tabuľke 2 vidíme, že sa na prieskume zúčastnilo spolu 60 žiakov z obidvoch školských zariadení. To znamená, na ŠZŠI 30 a v IV.ZŠ 30 žiakov. Vek respondentov bol v rozmedzí medzi 9-12 rokom. Žiaci tvorili skupinu rôzneho pohlavia. V ŠZŠI v Bratislave bola trieda tvorená väčším počtom dievčat rovnako ako v bežnej ZŠ.

### **Meranie neverbálnej kreativity – Torraceho test kruhy**

V našom prieskume sme skúmali v úlohe kruhy tvorivosť v troch spomínaných faktoroch: fluencie, flexibility a originality, kde žiaci mali do obrázkov tvoriť podľa ich fantázie a pomenovať správne útvary.

### **Test tvorivosti vo faktore fluencie**

Celkový dosiahnutý výsledok v tvorivosti u žiakov vo faktore fluencie sme dostali spočítaním všetkých odpovedí. Za správne odpovede sme pokladali za tie, ktoré sa u žiakov neopakovali z predchádzajúce riešenia. Nesprávne odpovede boli tie, ktoré využili kruh ako rámec pre vlastnú kresbu (Jurčová, 1984). V našich testovacích hárkoch sa nachádzalo spolu 36 prázdnych kružníc.

Tab. 3: Celkové výsledky tvorivosti vo faktore fluencie v teste kruhy

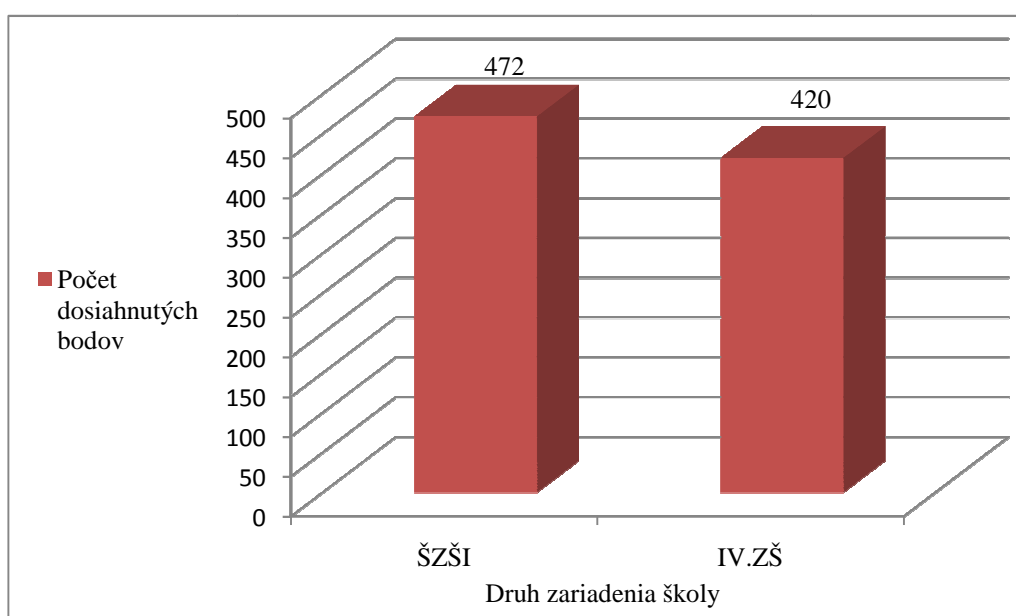
<b>Druh zariadenia školy</b>	<b>Počet bodov</b>
<b>ŠZŠI</b>	472
<b>IV.ZŠ</b>	420

Na ľavej strane tabuľky sa nachádza druh zariadenia školy, v ktorom sme realizovali náš prieskum.

Na pravej strane tabuľky vidíme súčet výsledkov tvorivosti vo faktore fluencie, t.j. súčet všetkých správne vyplnených kruhov v obidvoch školských

zariadeniach. Každý správne vyplnený kruh, ktorý sa však neopakoval sme ohodnotili bodom 2. V tabuľke vidíme vyššie hodnoty fluencie - 472 bodov, ktoré sme zaznamenali u žiakov zo ŠZŠ. Je to o 52 bodov viac ako u respondentov zo IV.ZŠ. Respondenti v oboch školských zariadeniach najčastejšie dokresľovali do kružníc tváre ľudí, zvieratká, predmety, rôzne typy ovocia. Tvorivé kreácie žiakov v ŠZŠI napodiv boli kreatívnejšie a zaujímavejšie.

Graf 1: Porovnávanie súhrnných hodnôt fluencie v úlohe kruhy



### Test tvorivosti vo faktore flexibility

Najvyššie bodové hodnotenie tvorivosti vo faktore flexibility je dané počtom rozdielnych kategórií, do ktorých patria všetky vytvorené odpovede (Jurčová, 1984).

V našom teste kruhy, sme respondentov hodnotili tak, že kruh, ktorý patril do inej kategórie, respondent zaň dostal jeden bod. (napr. ak respondent dokreslil do kruhov slnko alebo mesiac bol ohodnotený 1 bodom, lebo obidve telesá sme zaradili do jednej kategórie, t.j. vesmírne telesá).

Tab. 4: Celkové dosiahnuté výsledky tvorivosti vo faktore flexibility v teste kruhy

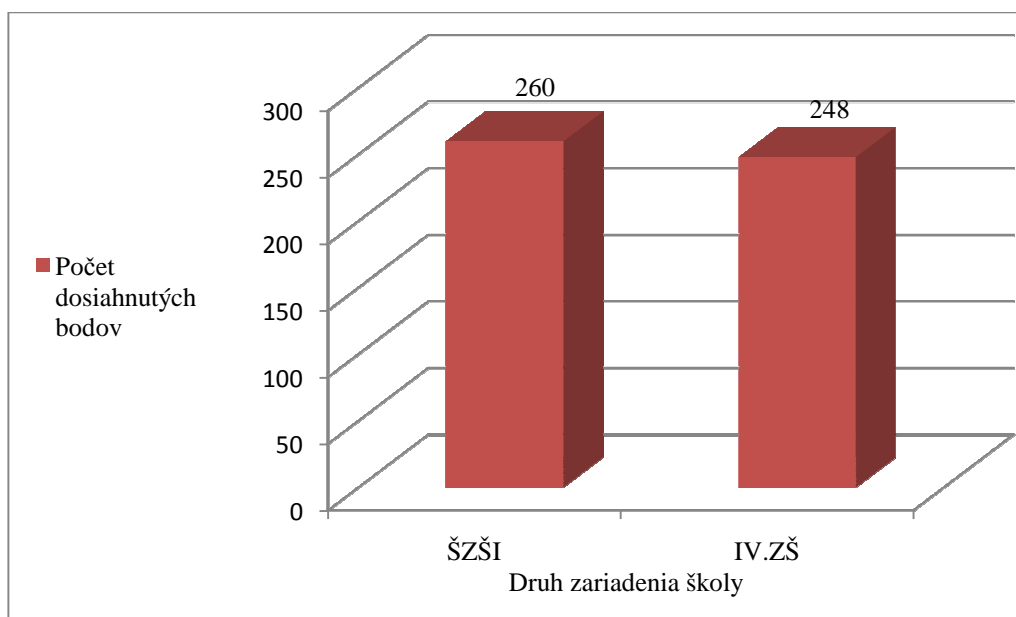
Druh zariadenia školy	Celkové počet bodov
ŠZŠI	260
IV.ZŠ	248

Na ľavej strane nášho stĺpca, vidíme, že sa nachádza konkrétny druh školského zariadenia, v ktorom sme uskutočnili prieskum.

Na pravej strane stĺpca, vidíme súčet výsledkov tvorivosti vo faktore flexibility u všetkých žiakov na príslušných školských zariadeniach.

Napodiv, vo faktore flexibility žiaci zo ŠZŠ dosiahli o 12 bodov viac ako žiaci zo školského zariadenia IV.ZŠ. Napriek tomu, že žiaci zo ŠZŠ dosiahli v oblasti fluencie vyššie bodové hodnotenie, vo faktore flexibility zaostávajú za žiakmi zo IV.ZŠ v Leviciach.

Graf 2: Porovnanie hodnôt tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe kruhy



### **Tvorivosť vo faktore originality**

Náš bodový systém hodnotenia odpovedí respondentov bol uskutočnený na frekvenčnej analýze všetkých odpovediach žiakov. Na Torranceho teste kruhy sme použili dvojstupňovú stupnicu, zdala sa nám byť vhodnejšia pri spracúvaní nášho materiálu, pretože sme sa rozhodli v našom prieskume zapojiť nižší počet žiakov ako u Torranceho teste.

Na diferencovanejšie zhodnotenie tvorivosti vo faktore originality slúžila nám rubrika originalita, v ktorej sme zaznamenávali počet odpovedí respondentov podľa získaného bodu originality.

Hodnotenie originality vyplývalo z frekvenčnej analýzy výskytu námetov týchto skupín. Keďže sme na tento prieskum mali v každej skupine pomerne nízky počet respondentov, 2 bodmi sme hodnotili každý námet, a to na skórovacích hárkoch, ktorý sa ešte nikomu nepodarilo z našich žiakov nakresliť. Hodnotenie námetu sme bodovali 1 bodom, a to u tých respondentov, u ktorých sa námet vyskytol menej ako 3 krát.

Tab. 5: Celkové dosiahnuté skóre tvorivosti vo faktore originality v teste kruhy

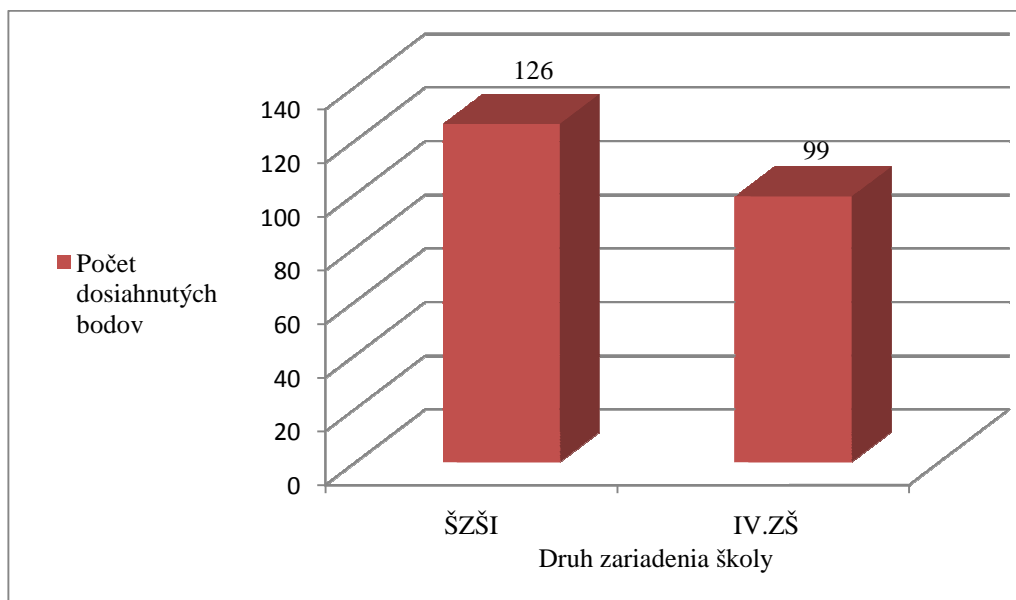
<b>Druh zariadenia školy</b>	<b>Počet bodov</b>
<b>ŠZŠ</b>	126
<b>IV.ZŠ</b>	99

Na ľavej strane stĺpca sa nachádza druh školského zariadenia, v ktorom sme realizovali prieskum. Na pravej strane stĺpca vidíme celkový počet dosiahnutých výsledkov kreativity vo faktore originality u všetkých žiakov v príslušných školských zariadeniach.

V tabuľke vidíme najnižšie výsledky v oboch školách, v ktorej bola nameraná tvorivosť vo faktore originality. V teste kruhy vo faktore originality opäť dosiahla vyšší počet bodov ŠZŠ. Tu vidíme na bodových rozdieloch ako postupne klesala tvorivosť vo faktore tvorivosti. Originalita vykresľovala rozdiel 27 bodov. Bodovali sme 2 bodmi kreativitu žiakov, ktorá mala podobu

mince, gombíka, lízanky, gummy, magnetky, hodiniek, pomaranča, kolesa, pizze, koláča alebo stromu.

Graf 3: Porovnávanie hodnôt tvorivosti vo faktore originality v úlohe kruhy



Tab. 6: Celkový počet bodov žiakov z testu merania neverbálnej tvorivosti vo faktoroch fluencie, flexibility a originality

Poradové číslo žiaka	Tvorivosť vo faktore fluencie		Tvorivosť vo faktore flexibility		Tvorivosť vo faktore originality	
	ŠZŠI	IV.ZŠ	ŠZŠI	IV.ZŠ	ŠZŠI	IV.ZŠ
1.	16	16	13	11	2	7
2.	15	11	10	10	0	1
3.	8	8	7	10	4	6
4.	12	18	9	5	2	0
5.	11	11	10	7	1	0
6.	7	9	3	7	3	0
7.	16	16	12	5	0	1
8.	7	6	5	8	7	2
9.	2	17	2	11	1	3
10.	10	14	9	7	0	7

11.	8	13	5	7	0	0
12.	13	22	12	4	0	0
13.	7	12	3	3	2	0
14.	13	13	9	5	0	0
15.	11	12	11	7	4	0
16.	11	11	9	13	2	8
17.	13	15	8	6	3	0
18.	9	16	9	5	0	3
19.	11	10	5	4	3	0
20.	18	14	8	4	1	1
21.	21	13	5	10	1	0
22.	11	13	8	8	1	2
23.	13	14	6	9	3	2
24.	8	12	8	5	2	4
25.	11	13	5	10	1	2
26.	9	15	8	4	3	1
27.	11	13	7	6	0	2
28.	9	11	7	8	1	3
29.	7	9	11	7	2	1
30.	9	17	10	7	3	0
$\Sigma$	<b>472</b>	<b>420</b>	<b>369</b>	<b>380</b>	<b>126</b>	<b>99</b>

Tabuľka nám udáva počet odpovedí u každého žiaka jednotlivo. V prvom stĺpci je poradové číslo žiaka. V druhom, treťom a štvrtom stĺpci sú počty odpovedí žiakov najskôr vo faktore fluencie, potom flexibility v poslednom stĺpci aj vo faktore originality.

Stĺpce zamerané na tvorivosť sú rozdelené na dve časti.

Na ľavej strane stĺpca sa nachádzajú počty odpovedí žiakov v IV.ZŠ a na pravej strane vidíme počty odpovedí žiakov v ŠZŠI.

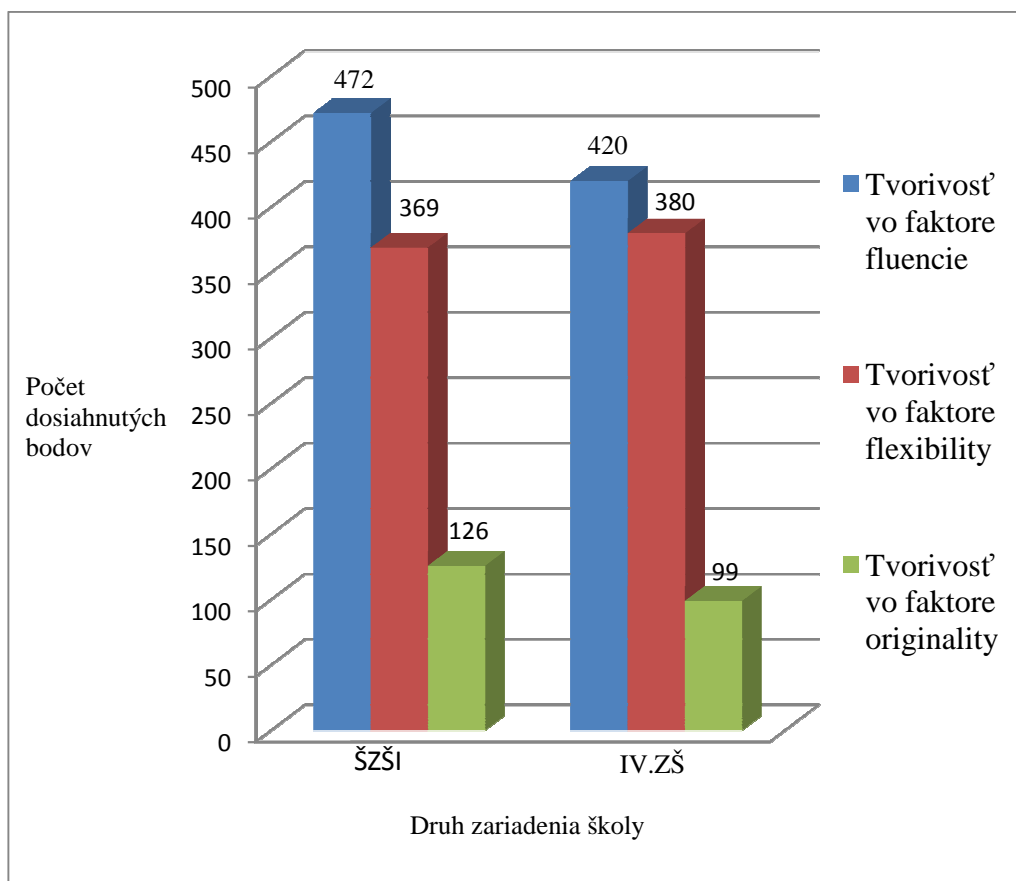
V poslednom riadku tabuľky je spočítaný súhrn všetkých odpovedí žiakov uvedených faktoroch IV.ZŠ a v ŠZŠI.

Z tabuľky vieme vyčítať, že najvyššia hodnota tvorivosti vo faktore fluencie u žiakov ŠZŠI s celkovým počtom bodov 472 a najnižšia je tvorivosť vo faktore originality u žiakov so IV.ZŠ s počtom bodov 99.

Žiaci zo ŠZŠI majú vo faktoroch fluencie a originality z testu neverbálnej tvorivosti mali väčší počet bodov ako žiaci zo IV.ZŠ, než vo faktore flexibility menší počet bodov, o 11 bodov.

Pre lepšiu predstavu vyššie uvedených výsledkov tvorivého myslenia uvádzame grafické znázornenie.

Graf 4: Súhrnné porovnanie všetkých faktorov tvorivosti v neverbálnej zložke



Tab. 7: Celkové výsledky tvorivosti vo faktore fluencie v úlohe individuálneho testu neverbálnej zložky z rozprávky Franklin

<b>Druh zariadenia školy</b>	<b>Počet dosiahnutých bodov</b>
<b>ŠZŠI</b>	128
<b>IV.ZŠ</b>	121

V prvom stĺpci sa nachádza druh zariadenia školy, v ktorej bol uskutočnený prieskum v úlohe individuálneho testu neverbálnej zložky z rozprávky Franklin ide do školy.

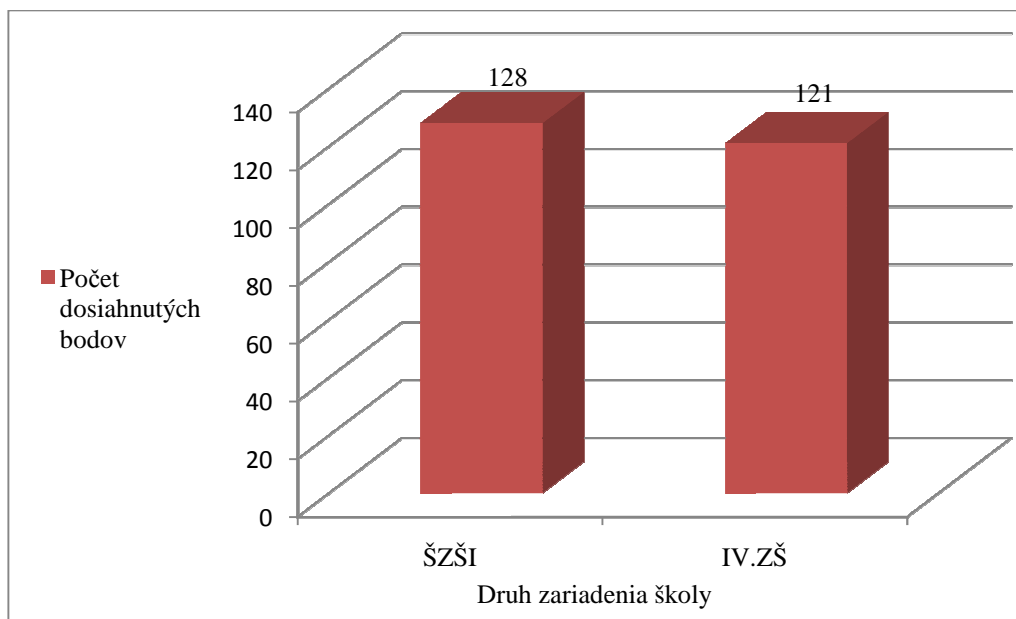
V druhom stĺpci sa nachádza súčet výsledkov tvorivosti fluencie v úlohe testu neverbálnej zložky. Každý námet rozprávky bol hodnotený dvomi bodmi, neúplný sme hodnotili jedným bodom.

Z tabuľky vidíme, že vyššie bodové ohodnotenie dosiahla ŠZŠI. Znížil sa však bodový rozdiel medzi jednotlivými zariadeniami o (7 bodov).

Z výsledkov sa dá definovať záver, že školy dosahujú v oblasti verbálnej tvorivosti, vo faktore fluencie (tvorbe nápadov) takmer rovnakú úroveň.



Graf 5: Porovnanie hodnôt tvorivosti vo faktore fluencie v úlohe individuálneho dopĺňania textu rozprávky



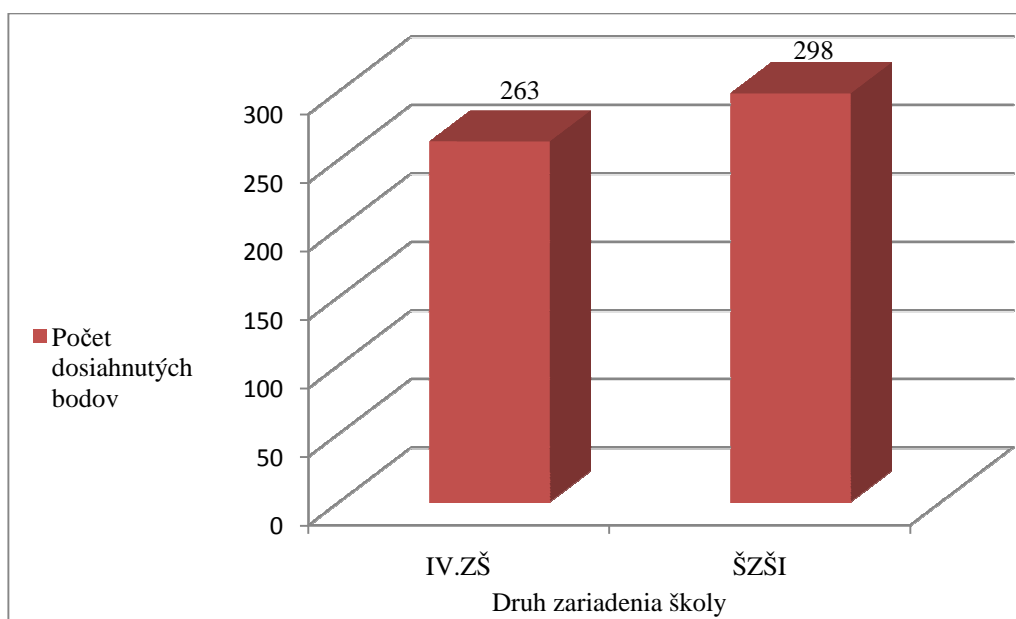
Tab. 8: Celkové výsledky tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe individuálneho testu z rozprávky Franklin

Druh školského zariadenia	Počet bodov
IV.ZŠ	263
ŠZŠI	298

V prvom stĺpci sa nachádza druh školského zariadenia, v ktorej bol uskutočnený prieskum v úlohe individuálneho testu z rozprávky Franklin vo faktore flexibility.

V druhom stĺpci vidíme súčet bodov flexibility u všetkých respondentov na príslušných školách. Vyššie bodové ohodnotenie dosiahli žiaci v ŠZŠI vo faktore flexibility, oproti žiakom v IV.ZŠ, s rozdielom 35 bodov.

Graf 6: Porovnanie hodnôt tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe individuálneho doplnenia textu rozprávky Franklin



Tab. 9: Celkové odpovede respondentov z individuálneho merania verbálnej tvorivosti

Poradové číslo žiaka	Tvorivosť vo faktore fluencie		Tvorivosť vo faktore originality	
	ŠZŠI	IV.ZŠ	ŠZŠI	IV.ZŠ
1.	17	30	9	7
2.	10	12	8	7
3.	24	4	5	4
4.	3	9	3	5
5.	17	1	10	1
6.	15	13	7	9
7.	15	18	7	7
8.	4	9	4	7
9.	15	8	9	8
10.	20	16	12	9
11.	19	18	13	9

12.	8	14	4	11
13.	27	10	15	9
14.	7	9	6	8
15.	10	37	10	4
16.	28	24	23	10
17.	13	9	5	6
18.	15	15	7	6
19.	5	15	5	5
20.	14	14	12	7
21.	14	14	7	7
22.	20	14	13	6
23.	12	5	7	3
24.	9	14	5	8
25.	14	17	10	6
26.	10	23	9	11
27.	14	10	10	7
28.	20	12	7	10
29.	15	18	9	4
30.	14	13	8	8
$\Sigma$	<b>288</b>	<b>325</b>	<b>261</b>	<b>249</b>

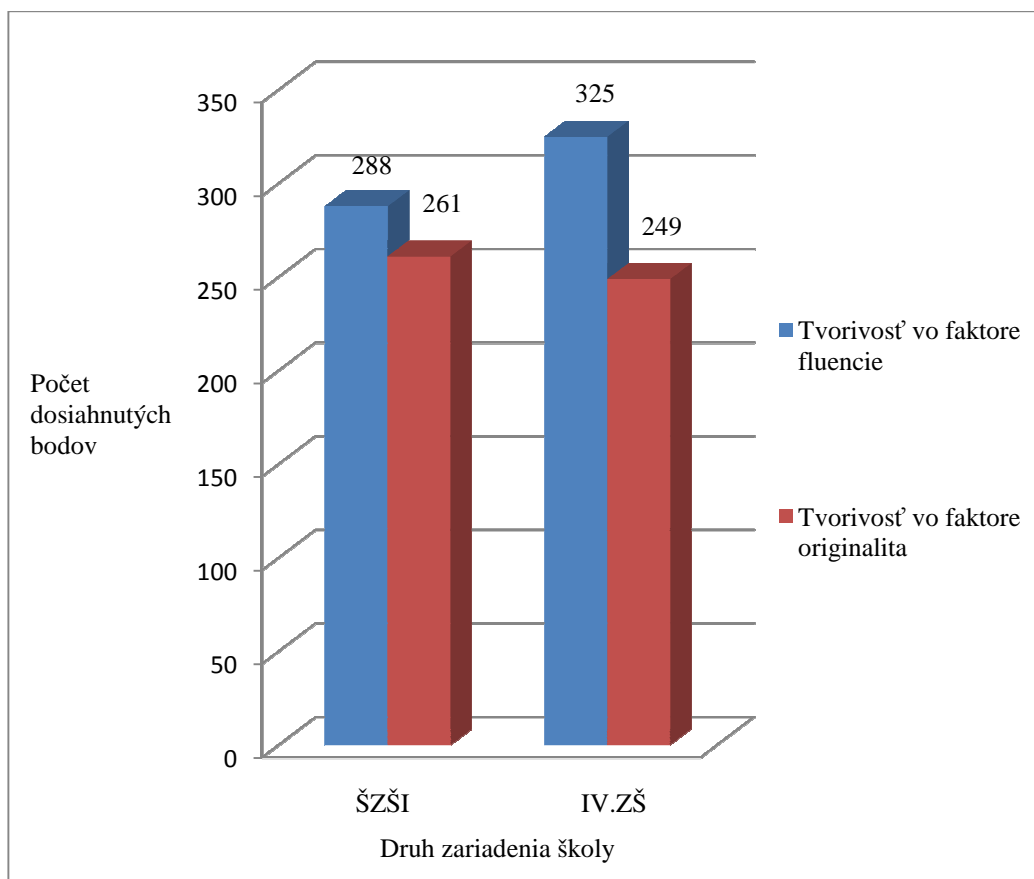
V tabuľke je uvedený počet odpovedí u každého žiaka jednotlivo, a to z celkového individuálneho merania verbálnej tvorivosti žiakov.

V prvom stĺpci vidíme poradové číslo žiaka, v ďalších dvoch stĺpcoch uvádzame hodnoty odpovedí žiakov tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality.

Na ľavej strane stĺpca vo faktore fluencie nachádzajú počty odpovedí žiakov zo IV.ZŠI a na pravej strane stĺpca sme uviedli počty odpovedí žiakov IV.ZŠ. V poslednom riadku tabuľky uvádzame súhrn všetkých odpovedí žiakov v uvedených faktoroch IV.ZŠ a IV.ZŠ. Ako vidíme hodnota tvorivosti vo faktore fluencie je vyššia ako u žiakov v IV.ZŠ, s rozdielom 37 bodov, oproti škole ZŠI.

Hodnota tvorivosti vo faktore originalita vo verbálnej zložke, je opäť vyššia u žiakov z ŠZŠI, s rozdielom o 12 bodov.

Graf 7: Porovnanie celkových výsledkov tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v individuálnom meraní verbálnej tvorivosti



### Skupinové meranie verbálnej tvorivosti

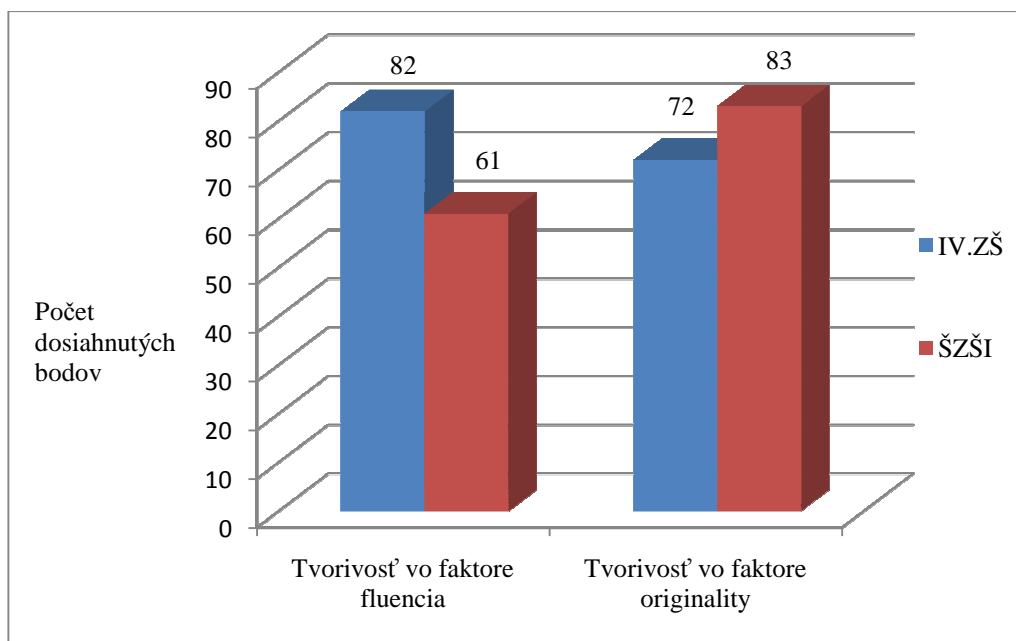
Pri skupinovom meraní v zložke verbálnej tvorivosti bolo úlohou celej skupiny žiakov vytvoriť krátku rozprávku o Zajkovi Jojkovi z detského časopisu Fífk. Testová úloha žiakov bola čo najkreatívnejšie utvoriť krátky text podľa obrázkov o smutnom Zajkovi Jojkovi.

Tab. 10: Súhrnné výsledky tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v teste skupinového merania rozprávky Zajko Jojko

Druh školského zariadenia	Tvorivosť vo faktore fluencie	Tvorivosť vo faktore originality
IV.ZŠ	82	72
ŠZŠI	61	83

V ľavom stĺpci tabuľky sme uviedli druh školského zariadenia, v ktorej bol realizovaný výskum. V ďalších stĺpcoch uvádzame faktory fluencie a originality, ktoré sme testom merali. Čísla uvádzajú počet bodov získaných v týchto faktoroch. Vo faktore fluencia dosiahli žiaci IV.ZŠ vyššie bodové ohodnotenie o 21 bodov a vo faktore originality boli šikovnejší žiaci zo ŠZŠI o 11 bodov.

Graf 8 Porovnávanie dosiahnutých výsledkov tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v teste skupinového merania rozprávky Zajko Jojko



## 4.8 Vyhodnotenie prieskumu a interpretácia

**Hypotéza č. 1: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú v neverbálnej tvorivosti vo faktoroch fluencie, flexibility a originality menej tvoriví, ako intaktní žiaci.**

Na základe nameraných výsledkov možno konštatovať, že hypotéza č. 1 sa potvrdila len čiastočne, nakoľko žiaci zo ŠZŠI boli v neverbálnej tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality tvorivejší ako intaktní žiaci.

Nižšie výsledky dosiahli len v oblasti flexibility.

**Hypotéza č. 2.: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú vo verbálnej tvorivosti vo faktore flexibility a fluencie rovnako tvoriví, ako intaktní žiaci.**

Možno konštatovať, že pravdivosť hypotézy sa potvrdila. Žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou boli v skupinovej zložke tvorivosti menej tvoriví ako intaktní žiaci a to vo faktore fluencie. Ako vidíme z tabuliek tvorivosť vo faktore fluencie je väčšia u žiakov IV.ZŠ o 37 bodov a tvorivosť vo faktore originality je vyššia u žiakov zo ŠZŠI o 12 bodov.

**Hypotéza č. 3: Predpokladáme, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou budú v skupinovej tvorivosti faktore flexibility a originality menej prípadne rovnako tvoriví ako intaktní žiaci.**

Pravdivosť hypotézy sa nepotvrdila. Žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou boli v skupinovej zložke tvorivosti menej tvoriví, ako intaktní žiaci, konkrétne vo faktoroch fluencie, zatiaľ čo v tvorivosti vo faktore originality boli šikovnejší žiaci zo ŠZŠI o 11 bodov.

Cieľom prieskumu bolo priniesť nové poznatky o tvorivej zložke žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, poukázať na vyššiu mieru tvorivosti u žiakov s NKS. V individuálnych meraniach tvorivosti sme zistili, že rovnako ako u zdravých žiakov, aj žiaci s NKS sú rôznorodou skupinou. Ich nesúrodosť sa prejavuje aj v oblasti tvorivosti. To vidíme pri neverbálnej tvorivosti, kde niektorí žiaci vyplnili 6, iní až 23 kružníc, ale aj v oblasti verbálnej tvorivosti, kde niektorí respondenti uviedli 5 iní až 28 námetov záveru rozprávky.

Napriek tomu, že výskumu sa zúčastnilo menší počet žiakov, vidno v nej, že medzi tvorivosťou žiakov s NKS a tvorivosťou žiakov zo ZŠ sú veľmi malé, takmer žiadne rozdiely.

Dôležitým, ale ťažko merateľným javom, ktorý sme pri aplikácií testov tvorivosti spozorovali, bola radosť, ktorú žiakom tvorivé aktivity prinášali. Výskum verbálnej tvorivosti ukázal aj na fakt, že napriek tomu, že žiaci v ŠZŠI s narušenou komunikačnou schopnosťou o trochu nižšie výsledky, ako zdraví žiaci. Ak by sme výsledky analyzovali individuálne zistíme, že niektorí žiaci s NKS dosiahli dokonca vyššie výsledky, ako ich zdraví rovesníci.

Taktiež sme zistili, že žiakov s NKS je nutné do činnosti viac krát nabádať, priebežne ich motivovať, nerozptyľovať ich pozornosť, zadávať im jednoduché a stručné zadanie a väčší čas na oddych po jednotlivých aktivitách. Dôvodom je, že často trpia poruchami koncentrácie a pozornosti, vyplňanie testov ich viac unaví. Je preto vhodné vopred poznať skupinu, s ktorou pri výskume budeme pracovať. Dôležité je vedieť aj správne a objektívne interpretovať namerané výsledky.

Interesantné je zistenie, že žiaci s NKS dosiahli nižšie hodnoty fluencie a flexibility v skupinovom meraní verbálnej tvorivosti ako žiaci zo IV. ZŠ v Leviciach. Je to z dôvodu nižšieho sebavedomia žiakov s NKS ako majú po väčšine ich zdraví rovesníci – nedôverujú si, majú strach sa prejaviť, prezentovať svoje nápady. Častejšie sa podvolia tlaku skupine, opakujú nápady druhých, lebo si myslia, že s nimi budú mať zaručenejší úspech. Boja sa výsmechu skupiny. Druhým z dôvodov je ten, že v ZŠ pracovala po celý čas väčšia časť triedy (približne polovica žiakov), v ŠZŠ to bola len štvrtina respondentov, ku koncu iba šestina. Mohlo to byť spôsobené poruchami pozornosti u žiakov s NKS, v niektorých prípadoch možno aj zo strachu z verbálneho vyjadrovania

## 4.9 Odporúčania pre prax

Učiteľ, vychovávateľ aj rodič pre rozvíjanie tvorivosti detí s NKS môže urobiť veľa. Podľa Torrancea – autora prvých testov tvorivosti, nemá byť odovzdávateľom poznatkov, ale podnecovateľom učenia sa dieťaťa. To znamená, že vytvára vhodné prostredie a atmosféru, v ktorej dieťa samo hľadá a nachádza riešenia, vytvára si poznatkový systém, doslova sa stáva malým vedcom, bádateľom. Taktiež je potrebné neustále využívať tvorivé vyučovanie a tvorivú výchovu s inovatívnymi možnosťami vzdelávania. Dôležité je časté striedanie rôznych tvorivých úloh počas vyučovania. Treba dať žiakom viac priestoru zapájať sa do vyučovacieho procesu a podnecovať ich individualitu. Tvorivosť rozvíjať v každodenných činnostiach ako napr. stolovanie, vychádzka a využívať tiež slovné hry, ktoré prispievajú aj k rozvoju a formovaniu správnej reči a rozvoju slovnej zásoby detí. Prostredníctvom tvorivých aktivít, programov a vystúpení integrovať žiakov s NKS medzi zdravé.

Vo výchovnom procese sa od vychovávateľa očakáva vyššia miera iniciatívy. Kultivovanie tvorivosti detí musí realizovať najmä pozitívnu motiváciu detí k dobrovoľnej činnosti, nie direktívne, nátlakom. Vychovávateľ má byť pre dieťa vzorom tvorivosti. Vychovávateľ musí byť schopný podporovať nápady dieťaťa, povzbudzovať ho k činnosti, oceňovať jeho myšlienky a nápady, ktoré sú tiež zaujímavé, cenné. Vytvárať podmienky na aktívnu tvorivosť dieťaťa: motivovať dieťa k tvorivosti, vytvárať dostatok príležitostí, vhodnú atmosféru na to, aby sa deti mohli prejaviť v tvorivosti, vytvárať podmienky na spontánne správanie dieťaťa. Vytvárať podmienky na rozvíjanie už prejavenej tvorivosti dieťaťa: aplikovať pozitívnu motiváciu ako rozhodujúcu metódu práce vychovávateľa (voľný čas dieťaťa), učiť a rozvíjať tvorivé myslenie aj u detí, ktoré nemajú primeraný záujem ani o vzdelávanie v procese formálneho vyučovania v škole. Na takýto typ detí býva účinná iba pozitívna motivácia vychádzajúca z prvkov humanistického hodnotenia dieťaťa. Uplatňovať metódy práce, ktoré podporia rozvoj tvorivosti dieťaťa, a



to najmä: metódy a formy vychádzajúce zo zážitkovej pedagogiky, aktivity oddychovo-relaxačného charakteru.

## ZÁVER

Témou práce bola tvorivosť u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

V teoretickej časti sme sa snažili priblížiť problematiku narušenia komunikačnej schopnosti, ako takej a jej dopad na osobnosť postihnutého dieťaťa. Opisom teoretických poznatkov sa snažíme lepšie pochopiť tieto deti. Venujeme sa zariadeniam, ktoré takéto deti navštevujú, najmä špeciálnej základnej škole a rozoberáme klady a zápory segregácie jedincov do špeciálnych škôl. Venovali sme sa tvorivosti a jej rozvoja u žiakov v špeciálnych základných školách. Na záver teoretickej časti, v tretej kapitole, sa venujeme narušenej komunikačnej schopnosti a jej dopadu na tvorivosť žiakov.

Praktickú časť našej práce tvoril prieskum. Jeho výsledky ukazovali, že žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou oproti žiakom z bežných základných škôl, boli vo väčšine oblastí rovnako tvoriví, ba aj vo faktore tvorivosti originálnejší. V oblasti verbálnej tvorivosti zaostávali oproti intaktným žiakom.

Najpodstatnejšia a najkrajšia vec pre nás bola radosť z kreativity žiakov, ktorá v oboch prípadoch bol rovnako veľká. Dôležité je si do značnej miery uvedomiť ako aj pre všetkých ľudí, ktorí pracujú s takto narušenými deťmi či už ako pedagóg alebo vychovávateľ v školskom klube detí.

Deťom, s narušenou komunikačnou schopnosťou, sa treba naplno venovať a podporovať, čo im môže pomôcť k dosahovaniu vyššej miery tvorivosti, vďaka ktorej môže dieťa s rečovými poruchami dosiahnuť vysoké uznanie vo svojom okolí aj v dospelosti.

# ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

## Knižná literatúra:

1. ALBERTY, L. FUDALY, P., FULEPOVÁ, E. A KOL. 2008. *Psychoedukácia I*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 343 s. ISBN 978-80-223-2556-1
2. BLAŽOVÁ, Z. SVETLÍKOVÁ, J. 2008. *Príspevok k problematike tvorivosti mentálne postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 74 s.
3. BALÁŽ, J., a kol. 1988. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava: SPN, 1988. 289 s. ISBN 067-416-88
4. FÜLÜPOVÁ, E. 2006. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: Nová práca, 2006. 80 s. ISBN 80-88929-82-2.
5. FÜLÜPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003. 78 s. ISBN 80-10-00002-7
6. GREGUŠOVÁ, H. 2000. *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2000. 154 s. ISBN 80-88868-48-3
7. HORŇÁKOVÁ K., KAPALKOVÁ S., MIKULAJOVÁ M, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005. 155S. ISBN 80-969074-3-3
8. HLAVASA J. ,a kol. 1986. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN, 1986. 189 s.
9. JURČOVÁ, M. 1984. *Torraceho figurálny test tvorivého myslenia-príručka*. Bratislava: Pedagogické a didaktické testy, N.P, 1984
10. KOVÁČ, T. 1986. *Vývin tvorivosti detí predškolského veku a možnosti jeho stimulovania*. Bratislava: VUDPaP -Filozofická fakulta UK, 1986, 149 s.

11. KOVÁČOVÁ, E. 1983. *Možnosti stimulácie rozvoja osobnosti detí z detských domovov uplatnením tvorivých programov*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1983. 198 s.
12. KUSÁ, D., et al. 1997. *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1997. 152 s. ISBN 88910-21-8
13. LECHTA, V. 2004. *Koktavosť*. Praha: Portál, 2004. 231 s. ISBN 80-7178-867-8
14. LECHTA, V. 1991. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1991. 280 s. ISBN 80-223-0003-9
15. LECHTA V. A KOL. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Matrin: Osveta, 2002. 270 s. ISBN 80-8063-092-5
16. LECHTA V. A KOL. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9
17. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X
18. MIHÁLIK L, 1989. *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností*. Bratislava: SPN, 1989. 129 s.
19. MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ I., 1993. *Vývinová dysfázia špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Trenčianske tlačiarne, 1993. 288 s. ISBN 80-900445-0-6
20. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 1994. *Čtení o koktavosti*. Praha: Portál, 1994. 79 s. ISBN 80-7178-003-0
21. POGÁDY., et al. 1993. *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava: SAP, 1993. 196 s. ISBN 80-85665-07-7
22. POKORNÁ, V. 1997. *Teória, diagnostika a náprava špecifických porúch učenia*. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5
23. PAULETTE BOUGEOISOVÁ 1986. *Franklin ide do školy*, Egmont s.r.o., Bratislava. ISBN: 80-7134-955-0
24. SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo vývine emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: Retaas, 2005. 194 s. ISBN 80-89113-23-0

25. VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.
26. VAŠEK, Š. 1993. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Sapiaientia. 1992. ISBN 80-967180-3-7
27. VAŠEK,Š., 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2003. 210 s. ISBN: 80-968797-0-7
28. VAŠEK,Š., a kol. 1995. *Špeciálna pedagogika- Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2.vyd. 1993. 245 s. ISBN 80-08-00864-4
29. ZELINKOVÁ O., 2000. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 2000. 196 s. ISBN: 80-7178-481-8
30. ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium*. Prešov: Rokus, 2004. 166 s. ISBN: 80-89055-48-6.
31. ZELINA, M., JAŠŠOVÁ, E. 1984. *Tvorivosť- piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984. 205 s.
32. ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994. 235 s. ISBN 80-967013-4-7
33. ZELINA, M. 2008. Tvorivosť a reforma školstva. In *Quark*, 2008, roč. 14, č.48, s. ISSN 1335-4000

# Zoznam Použitých Zahraničnej Literatúry a Prameňov

## **Knížná literatúra:**

1. BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
2. CARL W, DELL, JUN. 2004. *Koktavost u deti školního věku*. Brno: Paido, 2004. 79 s. ISBN 80-7315-075-1
3. FRASIER, M. 2000. *Svépomocný program při koktavosti*. Praha: Portál. 2002. 159s. ISBN 80-7178-352-8
4. JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H., SOVOVÁ H., 2003. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D (plus) H, 2003. 80 s.
5. KUTÁLKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996. 216 s. ISBN 80-7178-115-0
6. KVAPLÍK, J., ČERNÁ, M. 1990. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. 134 s. ISBN 80- 201- 0019-9
7. LEBEER, J. 2002. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7376-103-4
8. SELIKOWITZ M. , 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN: 80-247-0124-3
9. SLOWIK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
10. SOVÁK, M. 1978. *Uvedení do logopedie* .SPN: Praha. 1978. 327 s.

## **ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV**

### **Zoznam tabuliek**

Tab.1 Poruchy vývinu reči

Tab.2 Veková kategória, počet a pohlavie žiakov v školských zariadeniach

Tab.3 Celkové výsledky tvorivosti vo faktore fluencie v teste kruhy

Tab.4 Celkové dosiahnuté výsledky tvorivosti vo faktore flexibility v teste kruhy

Tab.5 Celkové dosiahnuté skóre tvorivosti vo faktore originality v teste kruh

Tab.6 Celkový počet bodov žiakov z testu merania neverbálnej tvorivosti vo faktoroch fluencie ,flexibility a originality

Tab.7 Celkové výsledky tvorivosti vo faktore fluencie v úlohe individuálneho testu neverbálnej zložky z rozprávky Franklin

Tab.8 Celkové výsledky tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe individuálneho testu z rozprávky Franklin

Tab.9 Celkové odpovede respondentov z individuálneho merania verbálnej tvorivosti

Tab.10 Súhrnné výsledky tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v teste skupinového merania rozprávky Zajko Jojko

## **Zoznam grafov**

Graf č.1 Porovnávanie súhrnných hodnôt fluencie v úlohe kruhy

Graf č.2 Porovnávanie hodnôt tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe kruhy

Graf č.3 Porovnávanie hodnôt tvorivosti vo faktore originality v úlohe kruhy

Graf č.3 Súhrnné porovnávanie všetkých faktorov tvorivosti v neverbálnej zložke

Graf č.5 Porovnávanie hodnôt tvorivosti vo faktore fluencie v úlohe individuálneho dopĺňania textu rozprávky

Graf č.6 Porovnávanie hodnôt tvorivosti vo faktore flexibility v úlohe individuálneho dopĺňania textu rozprávky Franklin

Graf č.7 Porovnávanie celkových výsledkov tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v individuálnom meraní verbálnej tvorivosti

Graf č.8 Porovnávanie dosiahnutých výsledkov tvorivosti vo faktoroch fluencie a originality v teste skupinového merania rozprávky Zajko Jojko



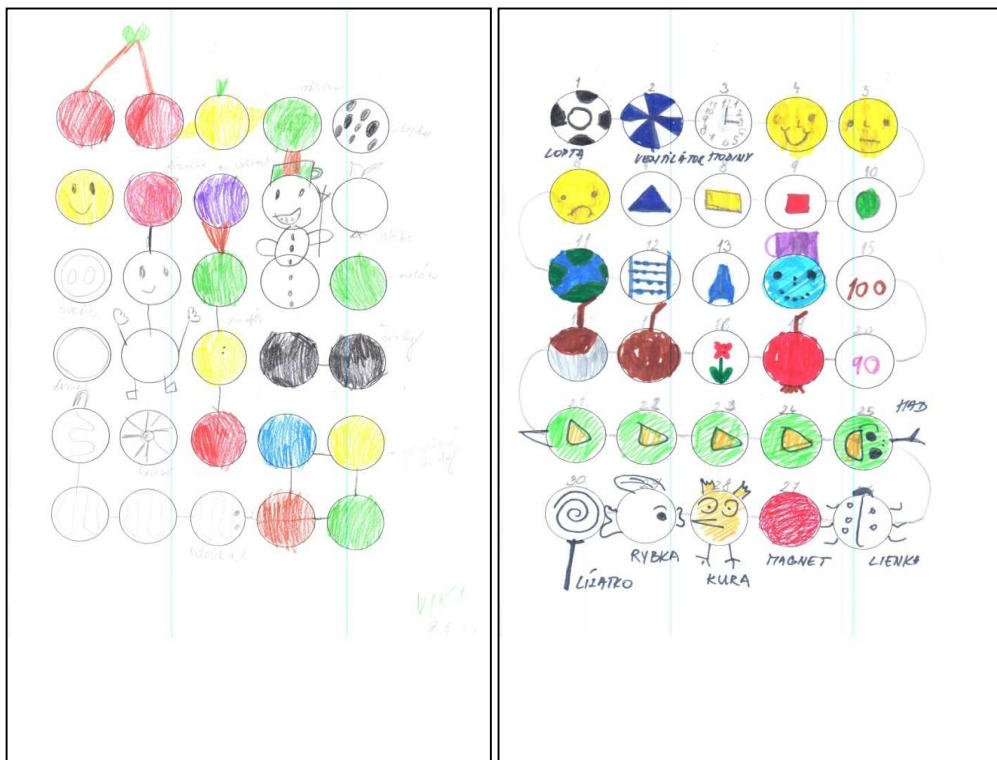
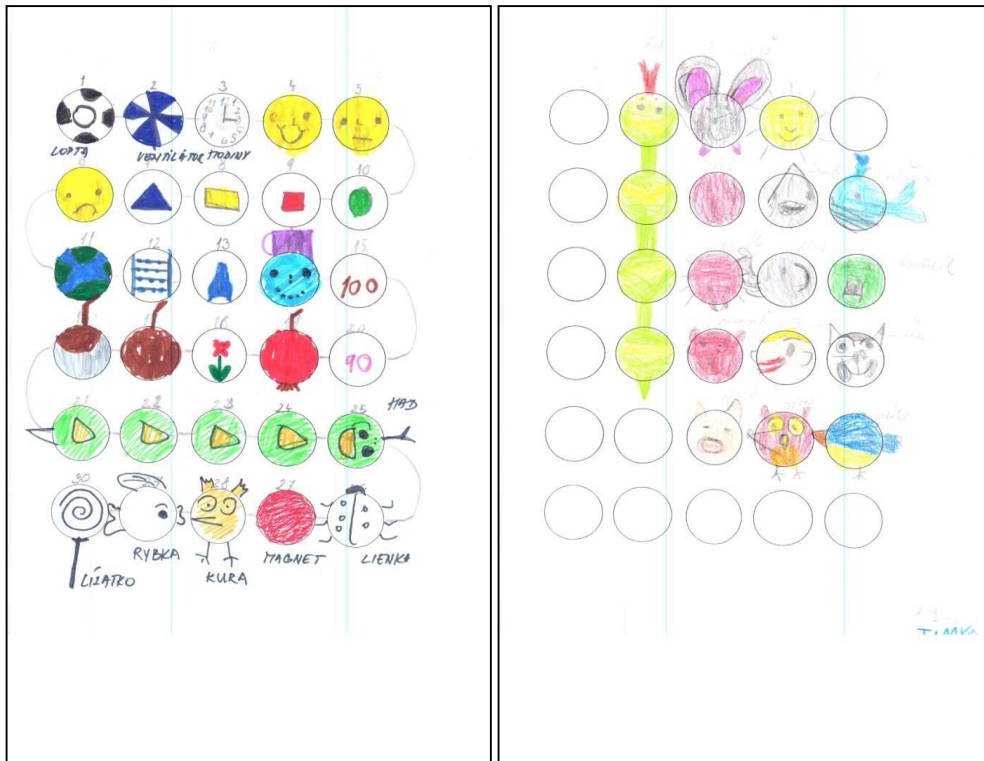
## **ZOZNAM PRÍLOH**

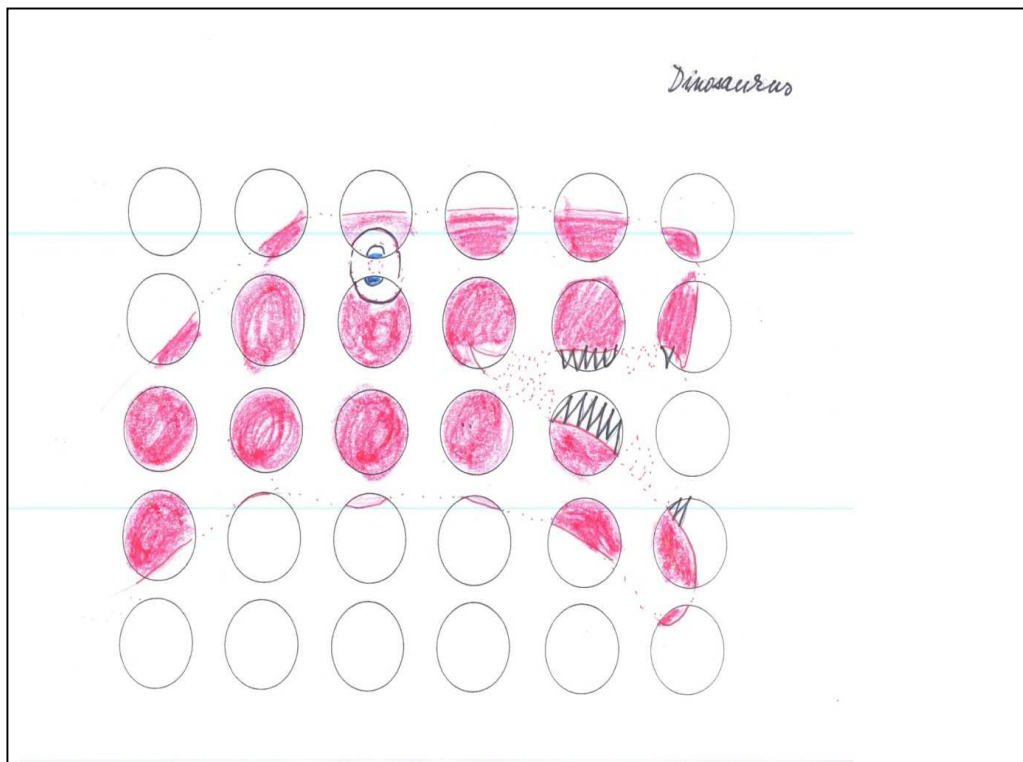
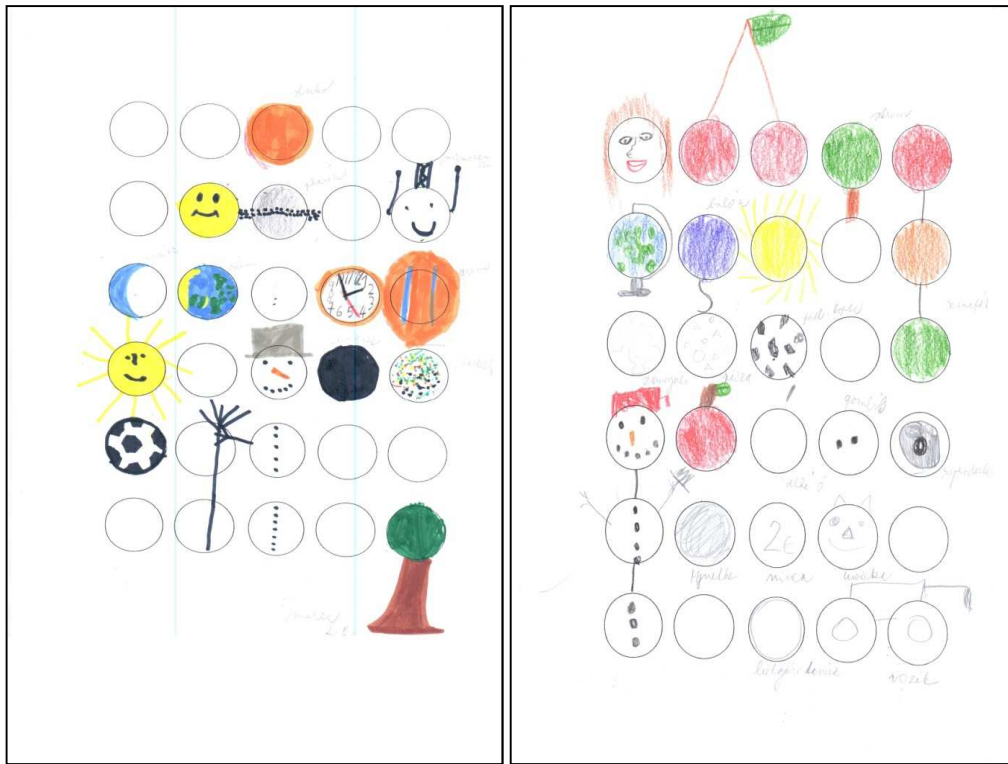
### **Zoznam príloh**

Príloha A – Názorné vypracované ukážky – Torraceho test kruhy .....	I
Príloha B – Názorné vypracované ukážky – Maska pre Ušiaka Jojka .....	III
Príloha C – Názorné vypracované ukážky z detského časopisu Fifík – Obrázkový Snehuliak.....	IV
Príloha D – Názorné vypracované ukážky z detskej knižky – Franklinove dobrodružstvá.....	VI

Príloha A


Názorné vypracované úkážky – Torraceho test úloha kruhy


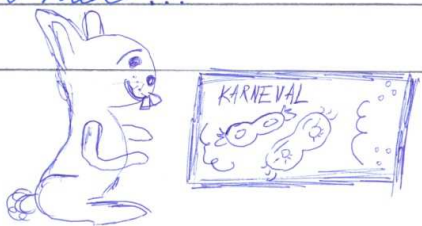




Príloha B

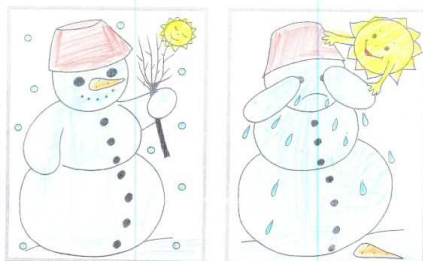
Názorné vypracované úkážky – Maska pre Ušiaka Jojka

<p>Zajko Jojko - Karneval</p> <p>Zajko Jojko sa pripravoval na Karneval. S všetky masky samu nemohli lebo má dlhé uši. Ale špach sa na jedna vymyslela. Ahol predišťný na quštnika. Všetko dobre dopadlo</p> 	<p>1. Maska pre UŠIAKA ASO</p> <p>1) Bol raz jeden zajko Jojko. Zajko Jojko sa chystal na Karneval. Ale uvidel že všetky masky sú mu malé. Potom išiel do obchodu kúpiť si masku. Potom hľadal nejakú dobrú masku.</p>
---	--

<p>KARNEVAL</p> <p>1) Bol raz jeden zajko Jojko. Vydal plagiť napísať Karneval.</p> <p>2. Tak sa pripravoval na Karneval. <small>maska, ktorá mu má byť malá.</small> išiel na nákup do Superku, lebo</p> <p>3. Prechádzal masku a keď mu našiel.</p> <p>Maska bola ďalej kováčom na nabudúce.</p> 	<p>MASKA PRE UŠIAKA ASO</p> <p>2. a na koniec našiel dobrú masku. Potom si ju kúpil. A išiel na Karneval. Zavrhol ravnec a rozpravy je koniec...</p> 
--	---

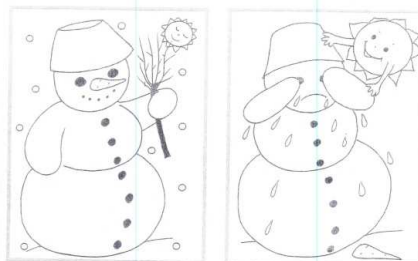


ROZPŘÁVKA O SNEHULIAKOVÍ



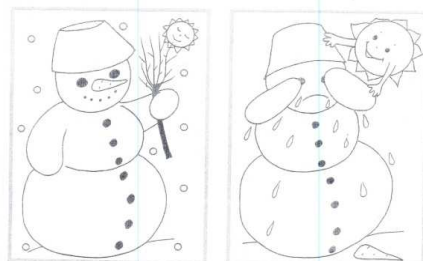
Na prvom obrázku je snehuliak. Je pri som nima. Snehuliak má dva mlieka a na hlave má kaniček. Gombík je na vyčle. Na druhom obrázku sa sope. Je smutný. Na nose má mrkva ale potom mu spadla. Lenko ho pohrieva slnku. To preto je prichádza jar... Keď som nima rozprávky bol koniec.

ROZPŘÁVKA O SNEHULIAKOVÍ



A tak bol smutný a smutný bolo sa sope. Spadol mu mrkva a imi časti tela. A tak zavolať sanitku. Doktor povedal že sa musí ležať a ležať !!! krasí listy!!!! Tak snehuliak ležal a ležal dva týždne. A tak sa udravil. A tak si mašoval čím viac dala líst.

ROZPŘÁVKA O SNEHULIAKOVÍ



Bolo krásne zimne ráno a deti sa rozhodli ísť von. deti išli von a postavili si snehuliaka a slniečko. Dvoška svjtilo a potom svjtilo viac a viac. Keď potom mu padla mrkva. Deti začali plakať a potom sa súpne. Roztopil a v nich roztopila veľka mlaka a roztopil sa všetok sneh a spadni mrazobal. Keď rozprávkou je koniec.

## Príloha D

### Názorné vypracované ukážky z detskej knižky – Franklinove dobrodružstvá

Franklin už vedel rátať i šnúrky viazať. Vedel si zapnúť zips aj gombíky. Ale bál sa ísť do školy. Keďže išiel do školy prvýkrát, robilo to jemu i jeho rodičom veľké starosti.

Slniečko vyskočilo na oblohu a Franklin sa zobudil. "Dnes idem prvý raz do školy!" oznámil novinu rybke Zlatke. Do nového peračníka si zabalil pravítko, ceruzku, gumu a dvanásť farbičiek, ktoré si zastrúhal celkom sám. Potom šiel zobudiť rodičov.

"Rýchlo vstavajte," súrili mamu i otca. "Nesmiem zmeškať do školy."

Franklinova mama pozrela na hodiny. "Aj pani učiteľka ešte spi, " zasmiala sa. "Je veľmi skoro. "

"Tuším sa nevieš dočkať, " povedal otec. Franklin prikývol.

A keďže vstali skoro, mali dosť času na výdatné raňajky.

"S plným bruškom sa ti bude v škole lepšie pracovať, " povedal otec Franklinovi.

Franklin však nebol hladný. "Lenže ja už mam plne bruško, " odpovedal. "Cítim sa, ako keby som v ňom mal kamene. "

Mamička ho objala. "Aj ja som sa tak cítila, keď som išla prvýkrát do školy. Bol to čudný pocit, ale neskôr ma prešiel. "

Franklin veľa nezjedol. Ešte si dvakrát skontroloval tašku a napokon sa vybral do školy.

V škole ich už čakala pani Sova. Milo ich privítala, ukázala im, kde sa vešajú kabáty a kam si majú posadať. Ukázala im ešte kde je záchod a každému ponúkla kúsok ovocia. Medved' si sadol a začal písať, bobor si hľadal knižku na čítanie. Zajko sa šiel hrať s kuchynkou. A Franklin zostal sedieť sám na mieste. "Čo by si rád robil, Franklin? spýtala sa pani Sova. "Neviem," odvetil Franklin a stískal si pritom bruško. "Neviem napísať všetky čísla ako zajko. Ani neviem čítať ako bobor."

"Zajko a bobor sa naučia v škole veľa nových vecí, tak ako aj ty."

Neskôr sa Franklin hrdlo vystrel. "Poznám všetky farby," zvolal. "Aká je toto farba?" spýtala sa pani učiteľka Sova. "To je zvláštna modrá, odpovedal

Frenklin. "Volá sa tyrkysová". "Tak vidíš, i ja som sa naučila niečo nové", povedala pani Sova. "Nechcel by si sa naučiť aj ty niečo naučiť nové ?"

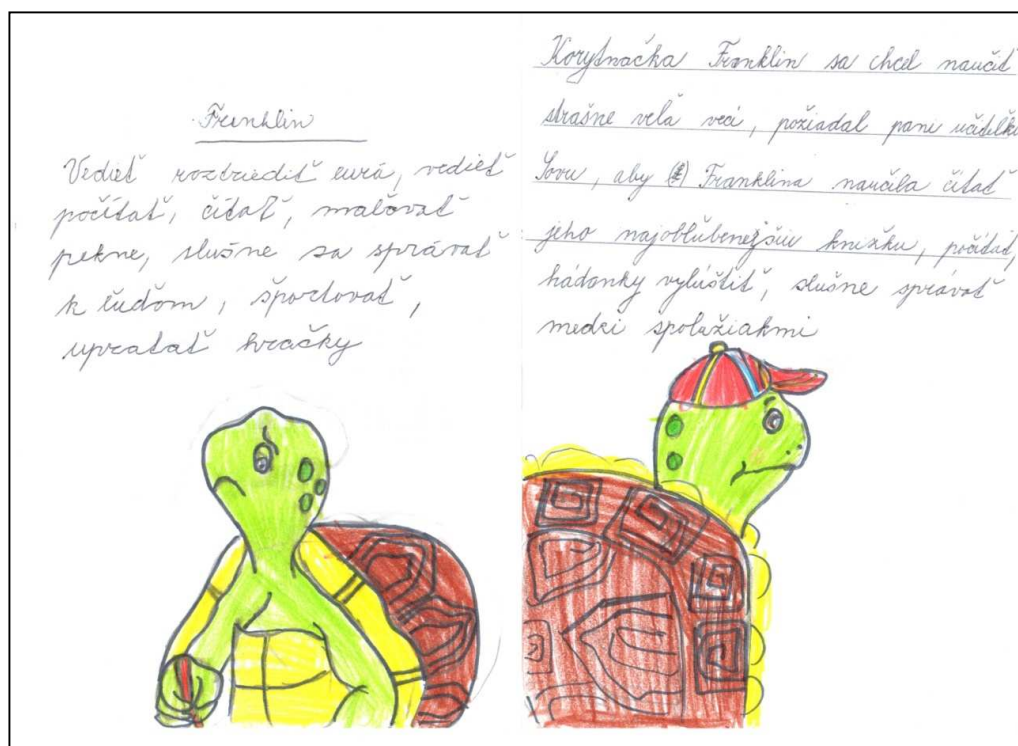
Po stručnom vysvetlení a prečítaní tejto rozprávky žiaci mali popremýšľať nad otázkou, ktorá znela: „Čomu novému sa chcel Franklin naučiť v škole ?“

Ako príklad sme uviedli stručné námety tvorivosti u respondentov na verbálnu zložku z rozprávky Franlinové dobrodružstvá :

Respondent A : "Vedieť si posvietiť v pancieri, naučiť sa nebáť tmy, ísť sám do školy bez doprovodu rodičov"

Respondent B: "Z drevených kociek poskladať budovu, vedieť kresliť, spievať a tancovať"

Respondent C: "Naučiť sa abecedu, čítať, písať, v hračkárskom obchode roztriediť peniaze, správať sa disciplinovane a nehádať sa s priateľmi"







## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Meno autora:** Bc. Katarína Jakabová

**Odbor:** Špeciálna pedagogika – učiteľstvo

**Forma štúdia:** kombinovaná

**Názov práce:** Tvorivosť s narušenou komunikačnou schopnosťou

**Rok:** 2012

**Počet strán bez príloh:** 66

**Celkový počet strán príloh:** 8

**Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov:** 33

**Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov:** 10

**Počet internetových zdrojov:** 0

**Vedúca práce:** PhDr. Zuzana Hanková