

Je naše dítě zralé na vstup do školy?

Drahomíra Jucovičová
Hana Žáčková

- Školní zralost a připravenost
- Zápis do ZŠ
- Možnosti odložení školní docházky
- Význam hry pro předškoláky



Je naše dítě zralé na vstup do školy?



Drahomíra Jucovičová
Hana Žáčková

GRADA Publishing

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PaedDr. Drahomíra Jucovičová

PaedDr. et Mgr. Hana Žáčková

JE NAŠE DÍTĚ ZRALÉ NA VSTUP DO ŠKOLY?

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 5542. publikaci

Odpovědný redaktor Zdeněk Kubín

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Daniela Eftimiadisová

Počet stran 150

Vydání 1., 2014

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o.,

České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2014

Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4750-7

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-9263-7 (ve formátu PDF)

ISBN 978-80-247-9264-4 (ve formátu EPUB)

Obsah

ÚVOD	8
1. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU – CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ	10
1.1 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH (POZNÁVACÍCH) FUNKCÍ	12
1.1.1 Vývoj myšlení a řeči	12
1.1.2 Vývoj paměti a pozornosti	17
1.1.3 Vývoj percepčně motorických funkcí	18
1.2 VÝVOJ EMOCIONALITY A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ, SOCIALIZACE DÍTĚTE	20
2. ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	24
2.1 FYZICKÁ (TĚLESNÁ) ZRALOST	25
2.2 PSYCHICKÁ (DUŠEVNÍ) ZRALOST	29
2.3 SOCIÁLNÍ ZRALOST	32
3. ZÁPIS DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	36
4. MOŽNOSTI ODLOŽENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY O JEDEN ROK A MOŽNOST PŘEDČASNÉHO VSTUPU DO ZŠ	39
5. RIZIKOVÉ FAKTORY OHROŽUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST DÍTĚTE V ZŠ	45
6. FUNKCE DŮLEŽITÉ PRO ČTENÍ, PSANÍ, POČÍTÁNÍ	49
7. VÝZNAM HRY V ŽIVOTĚ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	51
8. CVIČENÍ A HRY NA ROZVOJ PERCEPČNÍCH A KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ	53
8.1 CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ ZRAKOVÉ OBLASTI	53
8.1.1 Cvičení zaměřená na rozvoj zrakové oblasti	54
8.1.2 Hry zaměřené na rozvoj zrakové oblasti	57

8.2	CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ SLUCHOVÉ OBLASTI	61
8.2.1	Cvičení zaměřená na rozvoj sluchové oblasti	62
8.2.2	Hry zaměřené na rozvoj sluchové oblasti	65
8.3	CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ PAMĚTI A POZORNOSTI	73
8.3.1	Cvičení zaměřená na rozvoj paměti a pozornosti	73
8.3.2	Hry zaměřené na rozvoj paměti a pozornosti	75
8.4	CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ MYŠLENÍ	79
8.4.1	Cvičení zaměřená na rozvoj myšlení	79
8.4.2	Hry zaměřené na rozvoj myšlení	81
8.4.3	Cvičení a hry zaměřené na rozvoj matematických představ	83
8.5	CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ ŘEČI	85
9.	CVIČENÍ A HRY ZAMĚŘENÉ NA ROZVOJ MOTORIKY	88
9.1	CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY	89
9.2	CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY	90
9.3	CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ MOTORIKY MLUVIDEL	94
9.4	NÁCVIK RYTMIZACE	94
9.5	CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ GRAFOMOTORIKY	95
9.6	UVOLŇOVACÍ CVIKY	99
9.7	SEZENÍ PŘI PSANÍ	102
9.7.1	Nábytek a osvětlení	102
9.7.2	Nácvik sezení při psaní	103
10.	ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	105
11.	CO BY MĚLO DÍTĚ ZVLÁDAT PŘI VSTUPU DO ZŠ – SHRNUTÍ	114

ZÁVĚR	124
PŘÍLOHOVÁ ČÁST	125
PRACOVNÍ MATERIÁLY PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI	125
Zraková oblast	125
Sluchová oblast (oblast sluchového vnímání a rozvoje řeči)	125
Poznávací (kognitivní) oblast	126
Motorická oblast	127
Sociální oblast	128
PROGRAMY PRO ROZVOJ KOGNITIVNÍCH A MOTORICKÝCH FUNKCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	128
Metoda „Dobrého startu“	128
Kuprev	129
Kumot	130
Maxík	130
Hypo	131
Metoda instrumentálního obohacování R. Feuersteina	132
Celostní program vývoje	133
Grafomotorický program a program ergonomie psaní	134
POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA	135
SEZNAM ZKRATEK	136
OBRAZOVÁ PŘÍLOHA	137
Zraková oblast	137
Grafomotorická oblast	140

Úvod

Je naše dítě zralé na vstup do školy? Tuto otázku si každoročně klade velké množství rodičů, když se blíží zápisy do prvních tříd základních škol, a často i ti, kteří dosud nepochybovali a byli si zralostí svého dítěte jisti. Uspěje moje dítě? Nebude mít problémy? Půjde mu učení? Najde si ve škole kamarády? Jak zvládne nároky školy na pozornost, schopnost se soustředit, učit, podřídit se autoritě učitele a spolupracovat s ostatními dětmi? Otázek je mnoho a jsou zcela oprávněné a na místě, protože vstup dítěte do základní školy je nejen pro dítě, ale i pro celou jeho rodinu velkým krokem. Ne zbytečně bývá nástup do školy přirovnáván ke vstupu do prvního zaměstnání nebo celkově v dospělosti ke vstupu do života. V životě dítěte dochází k velkým změnám, od hravého dětství přechází do světa povinností, i když zatím pouze „malých“. Pokud ale dítě při vstupu do školy neuspěje, i z drobného problému se najednou stává problém velký a rodiče musí řešit otázku, jak dál.

Věk nástupu dítěte do školy byl stanoven na šest let (dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a jeho novely č. 472/2011 Sb., tzv. školského zákona, § 36, odst. 3). V tomto věku by mělo dítě mít již **rozvinuté percepčně motorické a kognitivní funkce**, které jsou **důležité pro učení se čtení, psaní, počítání**. Mimo to by mělo být **zralé po stránce fyzické a sociální i emocionální**. Toto by měly teoreticky splňovat všechny děti ve věku šesti let, nicméně každé dítě se vyvíjí jinak, některé rychleji, některé pomaleji, jiné méně rovnoměrně, a tak školní zralost, kdy by měly být uvedené funkce důležité pro školní výuku zralé, je individuální – některé děti jsou „zralé“ pro vstup do základní školy již před dosažením hranice šesti let, jiné až po ní, některé dokonce výrazně později.

Protože **každé dítě se vyvíjí odlišně a tím je tvořena jeho individualita**, je třeba i k otázce školní zralosti přistupovat individuálně – u některých dětí bývá proto realizován tzv. předčasný vstup do školy, kdy dítě nastupuje do první třídy ještě před dosažením šestého roku, u jiných je třeba realizovat odložení školní docházky u jeden rok, aby dítě mohlo „dozrát“ a nebylo

ohroženo výukovým nebo výchovným selháním po nástupu do první třídy. Někdy bývá realizován odklad školní docházky až o dva roky, stává se tak ale pouze ve výjimečných případech. Pokud si tedy rodiče nejsou jisti, zda je jejich dítě opravdu připraveno na vstup do základní školy, měli by se obrátit pro posouzení na odborníky – dětské psychology a speciální pedagogy.

Potíž vzniká, když dítě nastupuje do základní školy **předčasně** – dítěti pak hrozí vznik specifických i nespecifických poruch učení, může mít v důsledku toho i psychické obtíže, trpět úzkostmi, strachem ze školy až školními fobiemi. Může získat odpor k učení – nechce se učit, od učení utíká, nebo mu učení trvá dlouhou dobu, v důsledku toho získává ke škole odpor, hrozí pak i výchovné obtíže, protože nakonec nezřídka školní výuku zcela neguje. Na druhé straně **zbytečné odložení školní docházky**, pokud dítě bylo již zralé a připravené na vstup do školy, může způsobit rovněž potíže – může ztratit motivaci k učení, zájem o výuku a školní docházku a hrozí výukové i výchovné problémy.

Z výše uvedeného je zřejmé, že **bychom neměli k otázce školní zralosti přistupovat „paušálně“**, jak se často v praxi stává s tím, že „je mnoho odkladů, rodiče jen chtějí prodloužit dítěti dětství, jsou pohodlní, nechtějí se ještě s dítětem učit, a proto bychom měli počet odkladů omezit“. Nebo naopak proto, že je hodně odkladů, a proto „posuneme hranici vstupu dětí do školy až na sedm let“. **Z vývojového hlediska je hranice šesti let pro vstup do základní školy optimální** z důvodu již zmíněného rozvoje kognitivních a percepčně motorických funkcí, ale každé dítě se rozvíjí a vyvíjí jiným tempem, a proto je potřeba **přistupovat k otázce školní zralosti u dětí individuálně**.

1. Dítě v předškolním věku – charakteristika vývojového období

Předškolní věk zahrnuje poměrně široké **vývojové období od věku batolete** (do tří let) **až do nástupu dítěte do školy**, tj. do následujícího období – mladšího školního věku. Jedná se tedy o rozsah od tří do šesti let (Vágnerová, 2008). Jde o dobu, kdy dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, období je ukončeno nástupem do základní školy většinou v šesti letech, nezdřídka ale také v sedmi letech. V některých případech, jak již bylo uvedeno, vstupuje dítě do základní školy i dříve (dle zákona č. 561/2004 Sb. a jeho novely č. 472/2011 Sb., tzv. školského zákona, § 36, odst. 3). U dětí, které jsou narozeny v podzimních měsících a nastupují do školy až v dalším školním roce, může ale dojít i k situaci, kdy dítě ani v tomto věkovém období není ještě zralé pro vstup do školy a je mu vstup odložen o jeden rok, nastupuje pak do první třídy téměř osmileté. V první třídě se pak mohou setkat děti, kterým ještě nebylo šest let, s dětmi, jimž už bude osm let. Práce v první třídě s takovýmto věkovým rozptylem bývá pak pro učitele velmi náročná.

Období předškolního věku je tedy časově velmi rozsáhlé a je to období plné změn – dítě v něm začíná na jeho počátku navštěvovat mateřskou školu a na jeho konci se připravuje na vstup do základní školy. Dítě se také vyvíjí a mění. Rozvíjí se řeč, myšlení, paměť a pozornost, dále i percepční funkce (smyslové vnímání), motorické a grafomotorické schopnosti a schopnost motorické a senzomotorické koordinace. Dochází ke změnám i v emoční a sociální oblasti a celkově v socializaci dítěte, dítě přijímá nové životní role – předškoláka a následně i školáka.

Pro toto období bývá typická „živost a hravost“ (Říčan, 2004), která se projevuje zejména v dětské hře a také se hrou rozvíjí. Přirozená dětská hra rozvíjí i funkce, které jsou důležité pro budoucí učení se čtení, psaní, počítání. Pohybové a rytmické hry cvičí hrubou a jemnou motoriku a schopnost motorické koordinace, jež jsou velmi důležité pro budoucí nácvik psaní. Tzv. senzomotorické hry pak rozvíjejí smyslové vnímání v součinnosti s motorikou a jsou opět důležité pro budoucí výuku čtení, psaní a počítání. Některé hry rozvíjejí přirozenou formou i tzv. předpočetní představy (klasická je např. hra Honzo, vstávej). Hry, které jsou zaměřené na postřeh, cvičí u dětí tak důležitou schopnost koncentrovat pozornost, soustředit se. Fantazijní hry nebo i dětská kresba rozvíjejí kreativitu dítěte. V dřívějších dobách hrály děti běžně a ve velké míře různé typy pohybových nebo rytmických her (tzv. školky s míčem, se švihadlem; rozmanité hry spojené s rytmičtými, s různými dětskými říkankami). Tyto hry měly stoupající obtížnost a mimo rozvíjení percepčně motorických funkcí a schopnosti koncentrace pozornosti, které rozvíjely zcela přirozeně, měly také prvky motivační – povzbuzovaly dítě k výkonu, ke snaze překonat samo sebe i ostatní. Svým způsobem povzbuzovaly děti k vyšší výkonnosti. Skupinové hry měly zase svůj socializační efekt – dítě zaujívalo určitou pozici ve skupině, učilo se ve skupině děti fungovat podle stanovených pravidel, dodržovat také pravidla her.

V současné době děti tyto hry hrají většinou v rámci návštěvy mateřské školy nebo zájmových či sportovních kroužků, ne však v takové míře, v níž se hrávaly dříve. Současná generace dětí by se dala mnohdy označit jako „audiovizuální“ – děti tráví hodně času u televize, počítače, i ke kresbě již někdy nevyužívají jen papír, ale také tablety. Přestože také na počítači může dítě hrát hry, které jsou zaměřené například na schopnost koncentrace pozornosti, prostorovou a pravolevou orientaci, vizuální diferenciaci, často chybí propojení percepce a motoriky, ubývá pohybu, motorické koordinace, omezen je také nácvik grafomotorických funkcí – při „kreslení“ na počítači dítě neuvolňuje ruku pro budoucí psaní takovým způsobem, jako při běžném kreslení. O tom, že hraní na počítači neplní socializační funkci, není pochyb. Důsledkem je často nerovnoměrný vývoj našich dětí, kdy se percepčně motorické funkce důležité pro nácvik čtení, psaní a počítání nerozvíjejí rovnoměrně, často jsou opožděny, a některé děti pak přicházejí k zápisům do prvních tříd nezralé a je jim doporučeno odložení nástupu do základní školy.

1.1 Vývoj kognitivních (poznávacích) funkcí

Kognitivní, tj. poznávací funkce, mají vztah ke vnímání, k poznávacím procesům. Kognitivní procesy jsou psychické procesy, kterými člověk poznává svět i sebe sama. Lze mezi ně zahrnout **vnímání, pozornost, paměť, představitost a fantazii, myšlení a řeč i schopnost kognitivního učení** (Hartl, Hartlová, 2009). Adekvátní rozvoj kognitivních funkcí je jedním z nejdůležitějších faktorů tvořících základ schopnosti učit se.

V šesti letech by už mělo dítě dojít k takovému vývoji kognitivních schopností, aby bylo schopno a připraveno učit se číst, psát a počítat. Vývoj kognitivních schopností zahrnuje zejména změny v myšlení a jeho funkcích, změny v paměti, myšlenkových procesech a jazykových schopnostech, které jsou ovlivněny na jedné straně dědičností, na straně druhé působením vlivů sociálního prostředí, tj. především vlivů výchovy a učení. Dle Piageta (in Hartl, Hartlová, 2009) se jako vývoj kognitivních schopností dá označit snaha dítěte vyhledávat samostatně informace a učit se jazyku. Dítě v období předškolního věku je schopno třídit předměty podle jednoho znaku, nachází se ve stadiu přechodu od egocentrického myšlení ke stadiu jednoduchých, konkrétně logických myšlenkových operací a postupně si vytváří relativně objektivní představu o světě.

Z výše uvedeného vyplývá, že vývoj kognitivních schopností úzce souvisí se školní zralostí a připraveností – v období vstupu dítěte do základní školy by mělo dojít k takovému rozvoji kognitivních schopností, aby bylo dítě schopno se učit, aby mělo vytvořené předpoklady pro učení se čtení, psaní a počítání.

1.1.1 VÝVOJ MYŠLENÍ A ŘEČI

Pro předškolní období je charakteristický přechod od tzv. **egocentrického myšlení** k myšlení názornému, konkrétnímu, předlogickému (někdy rovněž označovanému jako jednoduché logické myšlení). Dítě vnímá okolní svět tzv. přes sebe, podle Piageta (in Hartl, Hartlová, 2009) je samo sobě středem

veškerého dění. Jinými slovy „co já nevnímám, to neexistuje, není“ – jako by veškeré dění souviselo přímo s dítětem. Často bývá v odborné literatuře uváděn příklad, kdy zavírá oči, protože „pokud já nevidím ostatní, ostatní nevidí ani mě“ – v praxi jsme se setkaly s pětiletým dítětem, které si v nepříjemné situaci přetáhlo kšilt čepice přes obličej, protože „když to nevidím, neděje se to“. Uvažování dítěte je rigidní, vnímá okolní svět přes význam, jenž pro něj má.

Názorné, intuitivní, předlogické **myšlení** nerespektuje zcela přesně podstatné znaky reality a rovněž nerespektuje plně zákony logiky (Vágnerová, 2008). Vnímání reálného světa a jeho odraz v myšlení dítěte jsou tak subjektivně zkresleny. Typické pro toto věkové období jsou tzv. dětské hlášky – dítě si například spojí několik informací k sobě a pomocí „své“ jednoduché logiky z nich vyvodí závěr, mnohdy originální, často zábavný, ale leckdy i hodně překvapující.

Z praxe

Dotaz šestileté holčičky: „Babičko, kdy už umřeš?“ „Proč se ptáš?“ „No maminka říkala, že když člověk umře, tak už ho nic nebolí, a ty pořád říkáš, jak tě něco bolí, a já bych chtěla, aby tě nic nebolelo.“

Názorné myšlení je spojeno s konkrétními představami a věcmi. Vnímání je zaměřeno buď globálně – dítě vnímá objekt jako celek a neuvědomuje si detaily –, nebo naopak vnímá detail, který nemusí být podstatný, a celek mu uniká.

Z praxe

Typická situace nastala na výstavě obrazů, kdy se rodič snažil předškolnímu dítěti přiblížit krásu výtvarného umění, a dítě zkoumalo funkci zabezpečovacího zařízení, které pro ně v tu chvíli bylo „důležitější“.

Pro toto věkové období je rovněž charakteristická bohatě rozvinutá **fantazie**, která v myšlení předškolního dítěte doplňuje a přetváří realitu. Říčan dokonce nazývá toto vývojové období s velkým vlivem fantazie velmi příhodně „kouzelným světem předškoláka“ (Říčan, 2004). Fantazie a bohatá představivost prolíná celým životem a světem předškolního dítěte, projevuje se nejen ve

hře, výtvarném projevu a rovněž v oblíbené pohádce, ale i v jeho myšlení, jednání a řeči. Poměrně často se v tomto věku v praxi setkáváme s rodiči, kteří se obávají, zda se u jejich dítěte nerozvíjí nějaká porucha, například „bájná lhavost“, protože si neustále „vymýšlí“, tvrdí, co se nestalo, co není pravda. Rodiče se obávají, aby z jejich dítěte „nevyrostl lhář“. Většinou k uklidnění stačí vysvětlení, že „vymýšlení si“ je projevem fantazie dítěte a pro předškolní věk je charakteristické.

Z praxe

Kdysi jsme se v praxi setkaly s případem, kdy učitelka v mateřské škole označila dívku, která měla bohatě rozvinutou fantazii, jako „lhářku“, což se pochopitelně nelíbilo jejím rodičům a vznikl tak – zcela zbytečně – konflikt. V současné době je z údajné „lhářky“ velmi úspěšná mladá výtvarnice.

Dle Vágnerové (Vágnerová, 2008) je pro toto věkové období typická fantazie, kterou si dítě upravuje realitu podle svého přání tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná. Mimo fantazie se v myšlení dětí projevuje i **magičnost**, jež souvisí jak s fantazií, tak s dětským světem pohádek, a **antropomorfismus**, kdy jsou neživým předmětům přisuzovány lidské vlastnosti („panenka je smutná“). Časté jsou „úniky dětí“ do fantazijního světa, zejména pokud se v jejich životě přihodilo něco, co je pro ně špatně zpracovatelné, nebo ohrožující, například v období rozpadu rodiny, rozchodu rodičů.

Celkově lze shrnout, že myšlení předškolního dítěte se pohybuje na úrovni rigidnějšího, konkrétního, názorného myšlení a dítě je schopno jednodušších logických operací (prelogické stadium). Vnímá tedy svět jednodušším způsobem, „černobíle“ – tvoří si tak svůj přehledný, jasný svět, který je pro ně určitou jistotou, bezpečím. Čemu nerozumí, nebo co si nedokáže propojit, doplní fantazií, opět pro získání jistoty, srozumitelnosti. Myšlení je tak nepropojené, spíše útržkovité, dítě ještě není schopno vyšších forem myšlení (např. abstraktního myšlení). Přestože se pohybuje ve stadiu prelogického myšlení a vytváří si první **předpočetní a početní představy**, nejedná se ještě o vyšší úroveň matematických schopností – typické bývá, že dítě na otázku „Do kolika už umíš počítat?“ odpoví, že do deseti, dvaceti nebo i do sta, v podstatě jde ale o vyjmenování číselné řady, bez provádění matematických operací, jako je sčítání, odčítání (i když některé děti již dokáží např. sčítat do deseti,

s přechodem přes desítku ještě ale většinou ne). Manipulace s čísly jako taková je ještě omezena, ale jedná se o důležitý předpoklad pro budoucí výuku počítání. Dítě v předškolním věku rovněž nemá ještě zcela adekvátně vytvořenu představu času – orientuje se spíše v období dnů než týdnů, měsíců, roků. I když umí již vyjmenovat jednotlivá roční období a měsíce v roce (často ale ne přesně, jak jdou po sobě). Vnímá spíše aktuální dění, vnímání budoucího a minulého je ještě omezeno (Vágnerová, 2008).

S vývojem myšlení jde ruku v ruce **vývoj řeči** – úzce spolu souvisejí a vzájemně se podmiňují. S rozvojem myšlení se rozvíjejí slovní zásoba a řeč, s rozvojem slovní zásoby se opět rozvíjí i myšlení. Úroveň řeči pak odráží úroveň myšlení – v předškolním věku je vlivem jednoduššího názorného myšlení ještě omezena schopnost dítěte používat vyšší, nadřazené nebo abstraktní pojmy. Dítě je v předškolním věku schopno tvořit zatím pouze jednoduché nadřazené pojmy (např. kočka, pes = zvířátka; hruška, jablko = ovoce; židle, stůl = nábytek).

Egocentrické myšlení se promítá i do řeči – dítě hovoří o tom, co vnímalo tzv. přes sebe a své vlastní zkušenosti. Dle Vágnerové (Vágnerová, 2008) si tak zjednodušuje orientaci v prostředí a řešení problémů. Typická je pak pro toto vývojové období tzv. **egocentrická řeč**, kdy dítě komentuje vše, co dělá, ale nevyžaduje odezvu – nepotřebuje partnera, v podstatě nekomunikuje, hovoří pro sebe, jeho řeč není určena nikomu druhému. Dítě tak komentuje nejen svou hru nebo kresbu („Teď nakreslím sněhuláka, to je hlava, nesmím zapomenout na koště...“), ale také běžné denní činnosti. Postupem času a s dozráváním dítěte se egocentrická řeč mění na tzv. vnitřní řeč, která je v podstatě odrazem našeho myšlení.

V předškolním období se nadále rozvíjí řeč dítěte, a zejména jeho slovní zásoba. Dítě je schopno mluvit ve větách, spojovat věty, vyprávět i krátký, smysluplný příběh. S rozvojem myšlení a učním se novým věcem se rozvíjí také jeho řeč, slovní zásoba je bohatší.

Dítě se učí řeči převážně tzv. sociálním učním, učním nápodobou – napodobuje řeč dospělých lidí nebo dětí ze svého nejbližšího okolí. Řečový projev svého okolí (většinou rodiny) tak vnímá jako normu. Nejedná se jen o slovní zásobu, skladbu slov ve větě, o větný přízvuk, ale také o obsahovou stránku řeči.

Z praxe

V praxi jsme zaznamenaly svým způsobem komickou příhodu, kdy dítě při vyšetření školní zralosti ocenilo testovací materiál opravdu velmi vulgárním a věku zcela neadekvátním výrazem. Na dotaz, jestli ví, že nyní řeklo hodně sprosté slovo, odpovědělo dítě udiveně, že neví – ani nevědělo, o které slovo se jednalo –, v rodině se ale používalo zcela běžně a pro dítě bylo normou.

V řeči předškolního dítěte se rovněž ještě objevují **agramatismy**, je omezena schopnost správně skládat slova do věty a věty k sobě. Objevuje se například používání přítomného a minulého času zároveň v jedné větě. Svým způsobem je ne zcela koordinovaná řeč i výrazem nekoordinovaného myšlení. U dětí předškolního věku bývá častý také rychlý proud řeči, při němž se dítě, které nám chce rychle sdělit své myšlenky, až zajíká, vynechává slova nebo celé věty. Myšlení tak bývá rychlejší než řeč, kterou dítě ještě nedokáže stejně rychle a adekvátně vyjádřit vše, na co myslí.

V předškolním věku rovněž trpí ještě hodně dětí **vadami výslovnosti** – dysláliemi. V některých případech bývá příčinou i zcela fyziologická a pro předškolní věk charakteristická záležitost – výměna dentice. Výslovnost některých hlásek, zejména sykavek, je pak dítěti ztížena. Vady řeči se u předškolních dětí, ale bohužel také u začínajících školáků, objevují často ve vysokém procentu (bývá uváděno, že více než 60 % prvňáčků trpí vadou řeči), takže se pomalu stává tento stav normou, což ale není optimální. Vady výslovnosti po nástupu do základní školy významně ovlivňují výkonnost dítěte při čtení, psaní a komunikaci s ostatními, proto bychom se měli soustředit na jejich odstranění ještě před vstupem do první třídy. Navíc návštěva logopedie a intenzivní nácvik během první třídy vytváří pro dítě další, zbytečnou zátěž.

Z praxe

Příkladem z praxe může být případ sedmiletého dítěte, jež trpělo vícečetnou dyslálií, mělo potíže s výslovností všech sykavek a hlásek *r* a *ř*, které nahrazovalo hláskou *l* – snižovala se tak nejenom úroveň čtení, kdy mělo potíže s výslovností čtených slov (čtení budilo zdání dyslektického čtení, přestože dyslektickým nebylo), ale mělo potíže i při psaní, protože slova psalo tak, jak je vyslovovalo, a tudíž je psalo nesprávně.

1.1.2 VÝVOJ PAMĚTI A POZORNOSTI

V období předškolního věku dochází u dětí s dozráváním centrální nervové soustavy k velkému rozvoji paměti, která je podmíněna i zlepšující se schopností koncentrace pozornosti, jež má rovněž souvislost s dozráváním CNS. Dle Vágnerové (Vágnerová, 2008) souvisí úroveň paměti s úrovní ostatních kognitivních schopností a se zkušeností dítěte. Zvyšuje se **kapacita paměti** a **schopnost pohotovějšího zapamatování** nových informací. Dítě ale ještě není schopno používat k zapamatování tzv. paměťové strategie (např. asociace, logické vyvozování, systematické třídění), jedná se u něj spíše o intuitivní zapamatování.

Kapacitu paměti ovlivňují u dítěte předškolního věku i hry, které jsou zaměřené na trénink paměti. Z praxe vnímáme velké rozdíly mezi dětmi, jež jsou po této stránce stimulované (rodiče s nimi hrají paměťové hry, jako např. pexeso, rexesó) a dětmi ze sociálně nevýhodného prostředí, které takto stimulovány nebyly. V tomto věku by mělo být dítě schopné si zapamatovat čtyři náhodně zvolená čísla nebo větu o pěti až šesti slovech – děti, které z různých důvodů ve svém sociálním prostředí stimulovány nebyly, si většinou pamatují větu o třech až čtyřech slovech a čísla buď zopakovat nedokáží, nebo maximálně dvě až tři, což odpovídá věkové kategorii tří až čtyř let. Paměť dítěte předškolního věku bývá označována celkově jako útržkovitá, nesystematická.

Schopnost zapamatování je přímo podmíněna **schopností koncentrace pozornosti** – čím kvalitnější a zaměřenější je schopnost koncentrace pozornosti, tím je dítě více schopno si zapamatovat nové informace, a naopak, pokud se dítě nedokáže po určitou dobu soustředit, nedojde k zapamatování nových informací. Schopnost koncentrace pozornosti má vliv zejména na krátkodobou paměť, která je vstupní branou procesu zapamatování si (krátkodobá paměť trvá pouze několik sekund a jestliže se dítě nesoustředí, má výpadek pozornosti, nedojde k zapamatování informace). V období nástupu do základní školy by mělo být schopno maximálně koncentrovat pozornost v rozsahu minimálně pěti (spíše deseti až patnácti) – pokud tohoto schopno není a dochází k výpadkům pozornosti, je ohrožena jeho schopnost získávání nových informací a jejich zapamatování a schopnost učit se. Schopnost koncentrace pozornosti tak přímo souvisí se školní zralostí (Vágnerová, 2008).

K většímu rozvoji paměti a s ní související schopnosti koncentrace pozornosti ale dochází až v období mladšího školního věku.

1.1.3 VÝVOJ PERCEPČNĚ MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Vývoj percepčních funkcí (**vnímání**) bývá u dítěte popisován jako postupné chápání vztahů – dítě začne vnímat a rozlišovat podobnosti a rozdíly. V širším pojetí se jedná o uvědomování si vnějšího světa prostřednictvím jeho působení na smyslové orgány člověka (Hartl, Hartlová, 2009). Rozvoj smyslového vnímání, které je podmíněno rozvojem centrální nervové soustavy a jeho propojením s motorickými funkcemi, je důležitým předpokladem pro učení se psaní, čtení a počítání.

V tomto období se zpřesňuje **zrakové vnímání**, dítě lépe vidí na blízkou vzdálenost a lépe **vnímá detaily** (Vágnerová, 2008). Je schopné odlišit drobný detail, vnímá a **odlišuje** stranově obrácené tvary – v této době by již mělo rovněž zvládat **základy pravolevé orientace**. Tyto schopnosti tvoří podklad pro vnímání a správné rozlišování písmen a číslic, které se od sebe často liší pouze drobným detailem (a-o-e, m-n, 3-8), nebo jsou stranově obrácené (b-d-p, 6-9).

Pro budoucí učení je rovněž důležitá **schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem** – dítě v této době skládá různé typy skládaček, puzzle, staví ze stavebnic. Je schopno se již zaměřit na jeden detail, dokáže ho vnímat jako součást celku, což je důležité právě pro sestavování různých typů skládaček. Je schopno systematického prohlížení obrázku (části skládačky) a prvotního systematického třídění prvků podle jednoho znaku (např. barvy nebo velikosti), což rovněž ovlivní jeho schopnost složit celek z jednotlivých prvků. Tato schopnost je také důležitá pro budoucí výuku čtení a psaní – například skládání a rozkládání slova z jednotlivých prvků, písmen.

V této době se dítě umí **orientovat v prostoru** – ať již v mikroprostoru (obrázku – např. cesta bludištěm), nebo v makroprostoru (kupř. orientace v budově, cesta domů ze školky atp.). Rozvíjí se prostorová orientace a představivost, které jsou rovněž důležité pro budoucí výuku čtení, psaní a počítání – viz kapitola 8.

Kromě zrakového vnímání se rozvíjí i **vnímání sluchové** – dítě dokáže sluchem určit některé hlásky, i když ještě nezná písmena (dokáže již odpovědět na otázku „Co slyšíš na začátku slova?“). Většinou snáze diferencuje začátky než konce slov, souhlásky než samohlásky (zejména na konci slov – např. máma, doma – nebo uprostřed slov – kupř. les, los). Potíže dětem činí také slova se shluky souhlásek (např. krk, vlk) – v předškolním věku tohoto děti nebývají většinou ještě schopné. V podstatě dítě dokáže zhruba rozlišit některé začínající slabiky nebo hlásky, dokáže i zhruba rozlišit podobně znějící slabiky a hlásky, určí shodná či rozdílná slova (snadněji slova smysluplná než beze smyslu).

Díky těmto schopnostem je i schopno **jednoduché prvotní analýzy a syntézy slova** sluchem. Celkově ale k většímu rozvoji sluchové analýzy a syntézy slova dochází až po nástupu do základní školy. Některé děti předškolního věku ale dokáží již hrát i tzv. slovní fotbal, který schopnost sluchové analýzy a syntézy rozvíjí.

U dítěte předškolního věku bývá již rovněž rozvinuta schopnost sluchové orientace – určí směr přicházejícího zvuku, dokáže rozlišit intenzitu zvuku (nahlas a potichu) a často také délku trvání zvuku (krátce – dlouze). I tyto schopnosti jsou velmi důležité pro budoucí výuku, zejména pro psaní prostřednictvím diktování. Více viz kapitola 8.

V předškolním věku dochází v souladu s tělesným vývojem a rovněž s dozráváním centrální nervové soustavy k vývoji **motorických schopností** – **hrubé motoriky, motorické koordinace**, a zejména **jemné motoriky**, která je důležitá především pro budoucí výuku psaní. Pohyby dítěte předškolního věku jsou přesnější, diferencovanější a koordinovanější. Rozvíjí se především **kresba** – od úrovně tzv. hlavonožce, kdy kreslí velký ovál jako hlavu, z něhož vycházejí končetiny, se kresba zpřesňuje, dítě dokáže nakreslit poměrně adekvátně lidskou postavu (ta bývá ostatně i součástí testů školní zralosti a často je vyžadována při zápisech do základních škol). Je rovněž schopno obkreslit jednoduché geometrické tvary a napodobit jednodušší předkreslené prvky, případně je adekvátně podle předlohy střídat. Bývá rovněž schopno správně napodobit daný počet prvků – některé děti obkreslují prvky sice správně, ale intuitivně, jiné si je již dokáží „spočítat“. Vývoj **motorických a grafomotorických schopností** je důležitý pro budoucí osvojování a psaní písmen a číslic, ale také pro výuku výtvarné, pracovní či tělesné výchovy. Neméně důležité jsou

i tzv. **vizuomotorické schopnosti**, které spojují zrakové vnímání s pohybem (velmi jednoduše řečeno jde o spojení ruka–oko). Opět více viz kapitola 8.

Adekvátní rozvoj percepčně motorických schopností předchází riziku vzniku specifických poruch učení. Naopak pokud je vývoj dítěte v této oblasti nerovnoměrný, nebo opožděný, může být ohroženo vznikem specifických poruch učení – v rámci prevence je proto vhodné realizovat u dítěte cílený percepčně motorický nácvik.

1.2 Vývoj emocionality a sociálních dovedností, socializace dítěte

Jako **sociální vývoj** bývají označovány změny v sebepojetí, v identitě (včetně pohlavní) a změny v oblasti mezilidských vztahů. Sociální vývoj je zaměřen na vytváření mezilidských vztahů, vztahů k nejbližšímu, ale i širšímu sociálnímu okolí. **Emocionalita** je pak pojímána jako citový doprovod a součást prožívání člověka, jako relativně trvalá součást vztahů k okolí a k sobě samému (Hartl, Hartlová, 2009).

Již před třetím rokem vývoje si dítě začíná uvědomovat své „já“, **začíná vnímat svou identitu** – v tomto období také přestává o sobě mluvit ve třetí osobě („Pepíček hapal!“), ale začíná používat zájmeno „já“ (dále i „ty, my, oni“). V období ukončení batolecího věku a přechodu do věku předškolního si ale dítě začíná uvědomovat nejen své „já“, ale i své postavení ve společnosti, a to ve společenství jemu nejbližším, v rodině. To se neobejde bez určitých střetů doprovázených silnými emočními reakcemi – dítě si nejen své „já“ uvědomuje, ale začíná ho rovněž zdatně prosazovat a dochází tak k určitým konfliktům v rodině, protože rodiče se většinou snaží chování svého dítěte nastavit určité hranice, čemuž se dítě aktivně brání – proto bývá toto období označováno jako období vzdoru nebo negativismu. Jde však o zcela přirozenou etapu vývoje dítěte, je projevem jeho identity a socializace – vrůstání, včleňování do společnosti.