

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**VNÍMANIE A VÝZNAM JEHO ROZVOJA V OBDOBÍ**  
**PREDŠKOLSKÉHO VEKU**  
**BAKALÁRSKA PRÁCA**

Študijný program: Predškolská a elementárna pedagogika

Študijný odbor: 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

Konzultant: PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

## **ABSTRAKT**

GÁLIKOVÁ, Mária: *Vnímanie a význam jeho rozvoja v období predškolského veku.*  
[Bakalárska práca] / Mária Gáliková – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Konzultant: PaedDr. Monika Máčajová, PhD.  
Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár /Bc./ - Nitra : PF UKF, 2012

Predkladaná bakalárska práca je venovaná rozvoju vnímania a významu jeho rozvoja v predškolskom veku. Práca pozostáva z troch kapitol a podkapitol. V prvej kapitole sme sa venovali charakteristikám dieťa v predškolskom veku, vývoju poznávacích procesov, ďalej osobnosti dieťaťa a taktiež aj emočnému a sociálnemu vývinu dieťaťa. Druhá kapitola je zameraná na pripravenosť dieťaťa na vstup do školy. Objasnili sme pojem školská pripravenosť a zrelosť a po preštudovaní odbornej literatúry, sme vymedzili, podľa akých kritérií sa určí školská pripravenosť. Nasledujúca tretia a zároveň najrozšírenejšia kapitola analyzuje rozvoj vnímania v predškolskom veku. Zamerali sme sa na rozdelenie vnímania a na jednotlivé vývojové škály zrakového a sluchového vnímania a rovnako aj na vymedzenie pojmu fonemický sluch a jeho rozvoj tak v ontogenetickom, ako aj v edukačnom kontexte. Cieľom našej práce bolo porovnať jednotlivé názory autorov a obohatiť si vedomosti a teoretické poznatky z danej oblasti.

**Kľúčové slová:** predškolský vek, školská pripravenosť, vnímanie dieťaťa, zrakové vnímanie, sluchové vnímanie,

## **ABSTRACT**

GÁLIKOVÁ, Mária: Perception and importance of its development during preschool age. [Bachelor thesis] / Mária Gáliková - Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education, Department of Education. Consultant: PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

Qualification level: Bachelor / Bc. / - Nitra: PF UKF, 2012

The present thesis is devoted to the development of childrens' perception and importance of its development at pre-school age. The work consists of three chapters and subchapters. In the first chapter we describe the characteristics of children at pre-school age, development of cognitive processes, the child's personality and also their emotional and social development. The second chapter focuses on child's readiness for school. We have clarified the concept of school readiness and maturity and after reviewing literature we have defined the criteria according to school readiness is determined. The third chapter, which is the most prevalent, analyzes the development of perception in preschoolers. We focused on division of perceptions and individual and developmental range of visual and auditory perception. As well we analyzed the definition of phonemic hearing and its development in ontogenetic and educational context. The aim of our study was to compare the different views of authors and enrich our theoretical knowledge of this area.

**Keywords:** preschool age, school readiness, the child's perception, visual perception, auditory perception,

# OBSAH

ÚVOD.....	5
1 CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU.....	7
1.1 Vývoj poznávacích procesov v predškolskom veku.....	8
1.2 Osobnosť dieťaťa predškolského veku .....	14
1.2.1 Emočný a sociálny vývin dieťaťa.....	15
2 PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA NA VSTUP DO ŠKOLY .....	17
2.1. Školská pripravenosť a zrelosť.....	17
2.1.1 Činitele ovplyvňujúce školskú pripravenosť.....	18
2.1.2 Testy ako metódy zisťovania školskej pripravenosti.....	19
2.1.3 Oblasti na posúdenie zrelosti dieťaťa.....	19
2.2 Fyzická pripravenosť.....	20
2.3 Psychická pripravenosť.....	21
3 VNÍMANIE A JEHO ROZVOJ V OBDOBÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU.....	23
3.1 Vnímanie dieťaťa.....	25
3.2 Zrakové vnímanie.....	26
3.2.1 Vývojové škály zrakového vnímania.....	30
3.3 Sluchové vnímanie a fonemický sluch.....	34
3.3.1 Vývojové škály sluchového vnímania.....	35
3.3.2 Rozvíjanie fonemického sluchu.....	39
ZÁVER.....	43
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	44

## ÚVOD

Deti sa príchodom do materskej školy dostávajú do nového sociálneho prostredia s rozmanitými sociálnymi vzťahmi a menia svoj spôsob života. Mení sa aj denný poriadok detí a ich doterajší život sa obohacuje o nové zmyslovo-pohybové, poznávacie a citové podnety, ako aj sociálne kontakty s rovesníkmi a dospelými osobami. Deti nadobúdajú nové príležitosti na sebazdokonaľovanie v rôznych, doposiaľ neznámych oblastiach.

Materská škola sa preto usiluje usporiadať denné činnosti tak, aby sa stal život detí v nej radostný, zaujímavý a prítlačivý. V organizačnom a obsahovom usporiadaní denného poriadku sa zohľadňujú vnútorné a vonkajšie podmienky materskej školy.

Predškolský vek a s ním spojený nástup do školy zásadne mení celkový spôsob života dieťaťa. Hravá činnosť ustupuje do úzadia, hlavnou činnosťou sa stáva učenie spojené so školskými povinnosťami. Žiak sa musí prispôbiť požiadavkám školy.

V tomto štádiu postupne nastávajú zmeny v osobnosti, obzvlášť v rozvoji poznávacích procesov, v rozvoji citov a vôle. Taktiež sa rozvíja myslenie dieťaťa, najmä pojmové. Dieťa je ešte nesamostatné, submisívne a ovplyvniteľné. Významné zmeny nastávajú aj v socializácii dieťaťa, v rozvoji jeho sociálnych citov a vzťahov k okolitému prostrediu. Veľký význam má v tomto období správny vzor. Učiteľ je nová autorita, preto predovšetkým na ňom spočíva zodpovednosť, aby usmernil zložité a protichodné správanie dieťaťa. Učiteľ sa stal autoritou, ktorá stanovuje a vysvetľuje dieťaťu jeho novú životnú funkciu, povinnosti a práva. Nakoľko predškolská výchova sa opiera o rozvoj individuality dieťaťa, zachováva sa princíp aktivity, na základe individuálneho modelu výchovy a vzdelávania. Vychádza sa z predpokladu, že každé dieťa má aktívny podiel na svojom osobnostnom raste. Ide o určitú schopnosť sebvýchovy a sebareflexie, ktorá je vlastná každému zdravo sa vyvíjajúcemu jedincovi. Dieťa sa chápe nielen ako objekt, ale aj ako subjekt výchovy. Vo výchovno-vzdelávacom pôsobení na dieťa sa preto upúšťa od dominantného postavenia učiteľky. Pristupuje sa na rovnocenný partnerský vzťah, v ktorom má dieťa i učiteľka rovnakú dôstojnosť.

Cieľ tejto práce je zameraný na analýzu vnímania a jeho význam v rozvoji dieťaťa v období predškolského veku. Bakalárska práca pozostáva z troch na seba nadväzujúcich kapitol. V prvej kapitole bakalárskej práce sme sa zamerali na charakteristiku dieťaťa

v predškolskom veku. Druhá kapitola bola venovaná školskej pripravenosti a zrelosti dieťaťa. Tretia kapitola je zameraná na rozvoj vnímania v období predškolského veku.

Touto cestou sa chcem poďakovať pani PaedDr. Monike Máčajovej, PhD., za jej ochotu, cenné rady, podnetné pripomienky, pomoc a odborné vedenie pri písaní mojej bakalárskej práce.

# 1 CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Prvá kapitola bakalárskej práce je zameraná na charakteristické črty a vlastnosti dieťaťa v období predškolského veku. V tejto časti bližšie priblížime osobnosť dieťaťa a jeho emočný vývoj. Bližšie sa tiež zameriame na hru a kresbu, ktoré majú v živote dieťaťa veľký význam.

Predškolský vek trvá od troch rokov po nástup dieťaťa do školy (t.j. šesť až sedem rokov). Býva označovaný ako vek otázok, vek materskej školy, prvé obdobie vzdoru. M. Vágnerová (1997, s. 107) hovorí, že: *„predškolské obdobie trvá približne od troch do šiestich rokov. Koniec tejto fázy má individuálnu rozličnú časovú lokalizáciu, pretože nie je určený len fyzickým vekom, ale hlavne sociálnym medzníkom, nástupom do školy. Ten s vekom dieťaťa síce súvisí, ale môže oscilovať v rozmedzí jedného, eventuálne viac rokov“*.

O predškolskom období hovoríme ako o radostnom pre dieťa aj pre rodiča, býva označované za vôbec najprijemnejšiu fázu ľudského života. M. Lisál a M. Kňourková (1986, s. 174) hovoria, že: *„predškolské obdobie je najpozoruhodnejšou etapou vývoja ľudského jedinca, spája všetko, čo by bolo u dieťaťa vrodené s tým, čo sa výchovou a učením stane zlatým mostom k budúcej dospeljej osobnosti. Je to doba, na ktorú si v dospelosti spomíname, ku ktorej sa vraciame, ktorá zanechala v našej pamäti už mnohé stopy“*.

Predškolský vek je vlastne obdobie od dovŕšenia 3. roku dieťaťa po vstup do školy. Je charakterizovaný najmä rozvojom osobnosti dieťaťa, rozvíjaním identity, rastom sebakontroly, cieľavedomosťou a vlastnou reguláciou konania. Dieťa vyrastá z rodiny a hľadá si intenzívne sociálne kontakty mimo nej. Hlavnou potrebou dieťaťa je sebaapresadenie, aktívne, iniciatívne na cieľ zamerané konanie. Telesný vývin by sa dal charakterizovať rastom, zvyšovaním hmotnosti a výšky. Stále viac sa zoštiehľuje silueta tela. Je schopné už určitých telesných výkonov, tým, že nemá ešte dobre vyvinuté svalstvo a kostru, tak mu robia problémy dlhotrvajúce námahy, ako napr. dlhé sedenie a státie. Až ku koncu obdobia svalstvo a aj kostra zosilnejú. (Oravcová, J., 2006 s. 46).

V tomto období sa začína formovať osobnosť dieťaťa i tým, že do jeho psychiky pribudlo sebavedomie. Mnoho detí po dovŕšení 3. roku života vstupujú do MŠ. Táto skutočnosť je v ich živote taká významná, že ju môžeme považovať za zlom na prahu nového obdobia a celé toto obdobie nazývame vekom materskej školy. Kvalitatívne

osobitosti predškolského veku definujú zaujímavé zmeny v telesných a pohybových funkciách, poznávacích procesoch, atď. No najdôležitejšie v tomto období sú zmeny vo vývine osobnosti dieťaťa. Na tejto psychickej skutočnosti má veľkú zásluhu práve sebavedomie, lebo je to hlavný formulujúci činiteľ a práve sebavedomie dodáva psychike dieťaťa osobitný individuálny ráz (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 52).

## 1.1 Vývoj poznávacích procesov v predškolskom veku

V tejto podkapitole sa budeme bližšie venovať poznávacím procesom. Ide o procesy, prostredníctvom ktorých prijímame a spracovávame informácie z okolitého i vnútorného sveta. V úvode podkapitoly si bližšie priblížime jednotlivé názory odborníkov k danej téme tak, ako ich uvádzajú v odbornej literatúre.

*„Poznávanie človeka zabezpečujú psychické procesy, ktoré umožňujú postup od priameho nazerania k abstraktnému mysleniu a od neho k činnosti a správaniu“* (Boroš, J., 2002, s. 143). Psychické procesy vyjadrujú vzájomné pôsobenie človeka a sú odpoveďou na situáciu, v ktorej sa človek nachádza. M. Vágnerová (2000, s. 102-103 ) uvádza, že poznávanie sa v tomto veku prejavuje predovšetkým v zameranosti na najbližší svet a pravidlá, ktoré v ňom platia.

Rozvíjanie poznávacích procesov v predškolskom veku je dosť intenzívne a silné, a preto dieťa môže lepšie poznávať okolitú skutočnosť. V psychike dieťaťa sa odráža čoraz presnejšie objektívna realita, aj keď to ešte nie je na úrovni dospelého človeka. Na základe všetkých poznávacích procesov dieťa prejavuje všetky osobitné charakteristické znaky, vyhovujúce vypelosti jeho nervovej sústavy (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 55).

Rozvoj poznávacích procesov je veľmi intenzívny a vyznačuje sa charakteristikami, ktoré sú špecifické pre predškolský vek. Rozvojom poznávacích procesov môžeme umožniť dieťaťu lepšiu orientáciu v sociálnom prostredí a v dôsledku toho lepší kontakt s ním (Kuric, J. a kol., 1986, s. 137).

J. Piaget a B. Inhelderová (1970) nazval typický spôsob uvažovania detí predškolského veku ako: „názorné a intuitívne myslenie. Takéto myslenie je málo flexibilné a nepresné (to znamená, že nerešpektuje plne zákony logiky“

Tieto jeho charakteristické znaky môžeme v krátkosti vyjadriť v nasledovných bodoch:

- 1. Egocentrizmus** - upnutie na subjektívnom pohľade a úsilie zakresľovať názor na základe subjektívnych preferencií.



2. **Fenomenizmus** - dieťa nie je schopné vo svojich úvahách opustiť nejaký obraz reality, na ktoré je upútané.
3. **Magickosť** - zakresľovanie poznania dianí v reálnom svete fantázií a mať tendenciu pomáhať si pri interpretácii.
4. **Absolutizmus** (Mienka človeka) - každé poznanie musí mať trvalú a jednoznačnú platnosť. Pre deti tohto veku je nepochopiteľná relativita názorov dospelých (Vágnerová, M., 2000, s. 102 – 103).

Kompletný vývoj detského poznávania je v predškolskom veku typický postupným opustením subjektívneho pohľadu a dôrazu na viditeľné prejavy aktuálnej situácie. Dieťa v predškolskom veku vyjadruje ako vníma svet v kresbe, hrou alebo rozprávaním, v ktorom sa prejavujú typické znaky myslenia dieťaťa a prežívania emócií.

Teraz si bližšie špecifikujeme jednotlivé poznávacie procesy. K poznávacím procesom zaradíme:

- Pocity a vnímanie,
- Predstavy a fantáziu,
- Pamäť,
- Myslenie,
- Reč.

### **Pocity a vnímanie**

Pocity a vnemy dieťaťa sa oproti predchádzajúcemu obdobiu spresňujú a zdokonaľujú. Lepšie zachytáva vnemy a rozličné podnety, ktoré aj lepšie odlišuje. Čím ďalej, tým viac vo svojich vnemoch zachytáva väčšie množstvo prvkov a vlastností. Už nerozoznáva len základné farby, ale aj odtiene a rôzne melódie. Tým, že u dieťaťa vzrastá druhá signálová sústava, dieťa dokáže cieľavedomejšie a sústredenejšie vnímať. Začína zámerne pozorovať okolitý svet. Objavujú sa tu prvé náznaky úmyselnej pamäti (Kuric, J., a kol., 1963, s. 37). Trojročné dieťa vníma predovšetkým to, čo ho zaujme. Vníma a pociťuje vzťah k takým predmetom, s ktorými môže manipulovať.

Pocity a vnímanie sa vyvíjajú na základe zdokonaľujúcich sa činností kôrových častí analyzátorov. Pred vstupom dieťaťa do školy je vnímanie synkretické. Nerozlišuje, napr. medzi živým a neživým, často veci rozlišuje náhodne. Synkretizmus trvá asi do 8. roku, ale tým, že na dieťa vplýva škola, sa mení (Kuric, J. a kol., 1963, s. 57).

## **Predstavy a fantázia**

Predstavy dieťaťa v predškolskom veku priamo súvisia s jeho pamäťou. Dieťa si vytvára predstavy o tom, čo v minulosti videlo, počulo a skúsilo. Jeho predstavy sú čím ďalej jasnejšie a presnejšie.

Dieťa predškolského veku má bujnú predstavivosť a jeho fantázia je v tomto veku veľmi živá. Rozvíja sa veľmi intenzívne a má tendenciu dosť často oživovať neživé predmety a pripisovať zvieratám ľudské vlastnosti. V tomto veku však klamstvá nevznikajú za účelom klamať, ale dieťa, keď niečo tvrdí, je o tom presvedčené. Dieťa si vytvára fantazijné predstavy len z toho, čo naozaj prežilo. Fantázia je dosť ovplyvňovaná citovými vzťahmi. Dieťa svoje vlastné zážitky vplyvom negatívnych alebo pozitívnych citov zveličuje a počuté príbehy reprodukuje, ako keby ich samo prežilo (Kuric, J., 1963, s. 138).

Fantázia umožňuje dieťaťu utvárať si predstavy rozličných predmetov, situácií a javov, ktoré neboli nikdy obsahom jeho zážitkov. Pre dieťa sú veľmi blízke rozprávky a príbehy, v ktorých sa nachádzajú prvky personifikácie. Hra veľmi často vytvára situácie, v ktorých sa musí pohotovo vynájsť. A v tomto mu pomáha najmä fantázia. Napr. vidí na zemi pohodený kameň a predstavuje si v ňom lietadlo. Dieťa svoju detskú fantáziu využíva nielen pri hrách, ale aj v každodenných situáciách. Dieťa často vymyslí také nápady alebo veci, nad ktorými okolie len žasne. Napr. dieťa, ktoré má 4 roky vidí, ako jeho matka vhodí do automatu mince a vidí, ako z neho vypadnú von cukríky. Dieťa si z toho urobí záver, že peniaze sa v automate premenili na cukríky.

Fantázia dieťaťa predškolského veku je definovaná najmä týmito osobitosťami: konkrétnosť, citovosť a svojráznosť. Konkrétnosť fantázie môžeme definovať tak, že dieťa vychádza z bezprostrednej osobnej skúsenosti. Je schopné utvárať fantastické prvky, ktoré z veľkej časti podľa konkrétnych názorných predstáv získava priamo alebo vlastnou skúsenosťou. Napr. 5 ročné dieťa si predstavuje noc ako „špinavý vzduch“. Vydedukovalo si to na základe toho, že čo je špinavé je čierne. Dospelý, keď použije výraz „čas beží“, 4 - 5 ročné dieťa položí otázku: Kam beží? Kde je čas? Čas má nohy? a pod. Detská literatúra, poézia a taktiež aj próza sú veľmi dobrým prostriedkom výchovy fantázie. Pre deti je veľmi dôležitý správny výber literárnych útvarov, a treba si premyslieť, či obsah a forma bude pre ne vyhovujúca. Dieťa je podnecované na tvorenie a produkovanie fantastických výtvorov, najmä svojimi citmi. Má potrebu cítiť sa dôležitým a chce na seba upútať pozornosť, začne rozprávať o tom, akého ozrutného psa videlo, argumentuje: „Auto bolo

menšie ako ten pes!“ A práve kvôli detskej fantázii vznikajú už v predškolskom veku prvé detské klamstvá. Takéto klamstvá však nie sú skutočné, lebo nevznikajú práve za účelom klamať, ale dieťa si to ešte neuvedomuje.

„V predškolskom veku dieťa uplatňuje svoju fantáziu inak ako dospelý. Uplatňuje ju viac a častejšie, lebo sa ňou usiluje nahradiť medzery a nedostatky v rozumových možnostiach“ (Rybárová, L. - Klindová, E., 1975, s. 57-61).

## **Pamäť**

Obraznosť, citlivosť a živelnosť je typická pre pamäť dieťaťa predškolského veku ako aj pre dieťa útleho veku. Pre dieťa sú oveľa dôležitejšie zážitky, ktoré si aj lepšie zapamätá ako slová. Veľmi dôležitá je konkrétnosť a názornosť. Dieťa si musí prispôbiť citovo materiál, aby si ho zapamätalo. Vždy si lepšie zapamätá veci, ktoré vyvolávajú jeho záujem, vzbudzujú v ňom nadšenie a radosť. V závislosti od silných citových podnetov sa vo vedomí dieťaťa rýchlo vytvárajú pevné dočasné spoje. Jedna zlá skúsenosť úplne stačí a dieťa si to zapamätá, napr. vyšetrenie u doktora, keď bude mať zlú skúsenosť, v budúcnosti sa doktorovi bude vyhýbať. Prvé trvalejšie spomienky pochádzajú z predškolského obdobia. Pamäť dieťaťa na začiatku predškolského obdobia je jednoznačne mimovoľná. Dieťa si v tomto veku zapamätáva veci bez toho, aby sa snažilo, bez akéhokoľvek úsilia, že si ich musí zapamätat. V druhej polovici predškolského veku sledujeme prvý záblesk - náznak úmyselného zapamätávania. Vie si už zapamätat aj podnety, ktoré sa ho citovo nijako netýkajú. Zo začiatku je táto schopnosť ešte slabá. Úmyselnú pamäť možno udržiavať a upevňovať rozličnými príkazmi a úlohami. Pamäťové procesory u predškolského dieťaťa sa uskutočňujú z veľkej časti mechanicky. Pamäť dieťaťa nie je logická. Lepšie si osvojuje materiál, ktorému rozumie, je mu bližší ako taký, ktorý je preň nepochopiteľný, nejasný. Na mechanickú pamäť je dieťa zväčša odkázané v každodennej skúsenosti, nevie ešte preniknúť do podstaty mnohých okolitých javov a vecí.

Veľmi intenzívne sa v predškolskom veku rozvíja pamäť dieťaťa do rozsahu. Dieťa si v útlom veku uchováva iba niektoré a to silné citové zážitky. Ku koncu predškolského veku, teda okolo 5. – 6. roku, sa u neho utvára veľmi bohatá a súvislá reťaz spomienok.

## Myslenie

Myslenie v predškolskom období je viazané na skutočné a konkrétne predmety a deje. V priebehu predškolského veku už dieťa nedáva otázky „Čo to je?“, ale už sa začína pýtať na príčinu, pôvod, význam otázkami: „Prečo? Načo? Ako?“. Dôležitou schopnosťou tvorenia pojmu je rozlišovať podstatné od vedľajšieho. Okolo 4. až 5. roku si dieťa začína usporadúvať pojmy do istých pojmových kategórií, napr. mačka a pes sú zvieratká. Dieťa sa z vlastnej skúsenosti dopúšťa chýb, napr. vtáka a lietadlo zaraďuje do rovnakej skupiny, pretože lietajú. Pred vstupom do školy dieťa začína chápať podstatné znaky predmetov a javov, napr. autobus aj lietadlo sú dopravné prostriedky. Dieťa sa dostáva od chápania konkrétneho obsahu k všeobecnému a abstraktnému. Ale aj napriek tomu zostáva základné konkrétne myslenie a abstraktné ho len čiastočne doplňuje (Kuric, J., 1986, s. 139).

Myslenie u dieťaťa dosahuje vyššiu úroveň, nazývanú názorné, intuitívne myslenie. L. Lisá – M. Kňourková (1986, s. 185) spája posun od názorného myslenia k uvažovaniu v pojmoch s rozvojom reči a s rastom poznatkov o svete. Pre dieťa je veľmi dôležitá konkrétnosť myslenia, pretože je viazaná na priame vnímanie alebo predstavivosť, ktorá súvisí s konkrétnou činnosťou a s tým, čo dieťa zažilo alebo robilo. Dokáže tvoriť úsudky o veciach, ktoré priamo vidí a s konkrétnym predmetom, s ktorým narába. Predčasná generalizácia znamená, že dieťa je unáhlené v tvorení záverov, robí tak na základe svojej ojedinelej skúsenosti. Napr. si myslí, že keď sa postaví na dážď, narastie tak, ako kvietky. Myslenie v tomto období je egocentrické. S vyriešením úloh je to tak, že úlohy vyrieši, ale nepostrehne vzťahy a súvislosti medzi nimi (Oravcová, J., 2006, s. 48-49).

V predškolskom veku môže dieťa riešiť úlohy 3 spôsobmi:

1. pokusom a omylom,
2. názorne, obrazne,
3. logickým úsudkom opierajúcim sa o pojem.

Veľmi dôležité pri rozvoji myslenia je utváranie rozumových operácií. Odkrýva sa fakt, že myslenie 3 – 4 ročných detí je vo vývine pokročilejšie ako reč. Deti lepšie vedia rozumovú úlohu vyriešiť, ako ju povedať. Ale v priebehu 5. – 6. roku reč predbieha myslenie, a to z dôvodu, že deti majú veľa slov v slovnej zásobe, ale veľa z nich si ani nevedia dobre predstaviť. Ostávajú na úrovni prázdnych slov, nedostatočne pochopených a rozumovo spracovaných (Harineková, M., 1981, s. 53).

## Reč a jej vývin

Reč je úzko spätá s celou psychikou človeka. Osobitne sa zdôrazňuje spojenie ľudského myslenia s rečou. Rečou vyjadrujeme, respektíve iným oznamujeme, nielen výsledky svojho myslenia, ale aj prežívania. Mohli by sme to zhrnúť tak, že reč je nástrojom myslenia a formou dorozumievania. Pre človeka ako spoločenského tvora je teda nenahraditeľná. Reč je činnosť, jazyk je materiál - nástroj reči. Predstavuje systém znakov a pravidiel na ich používanie, ktorý sa realizuje v rečovej činnosti (Kutáľková, D., 2005).

Postupne sa detská reč stáva správnou, či už vo výslovnosti (sykavky) alebo gramaticky. V predškolskom období sa zlepšuje aj kvalita rečového prejavu. Po štyroch rokoch začína dieťa hovoriť vo vetách a neskôr tvorí dlhšie súvetia. Jeho slovná zásoba je na úrovni približne 4000 slov. Tvorí ju prevažne konkrétne pojmy s vyššou frekvenciou výskytu. Pojmy sú definované účelom (lopta je na hranie). Vety dieťaťa sú viacslovné, v 6. rokoch päť až šesť členné. Výrazne sa zlepšuje, ale asi 50- 60% detí má problémy s výslovnosťou niektorých hlások (r, s, t, d ...). V jeho reči sa objavujú časté otázky: „Prečo?, Načo?, Odkiaľ“? Toto obdobie nazývame druhým opytovacím obdobím. V tomto období si často dieťa vymýšľa vlastné pojmy, ktoré si odvodzuje od ich vlastností alebo účelu, napríklad dáždnik je „pršník“. O egocentrickej reči hovoríme vtedy, keď dieťa samo so sebou rozpráva, dáva pokyny, povely tak, ako keby to robili jeho rodičia, napr. musím dojesť celé jedlo, aby sa mamička nehnevla (Oravcová, J., 2006, s. 48).

Podobne ako dieťa, aj reč prechádza svojim vývinom. Identifikujeme niekoľko štádií vývinu reči:

- predstupné (prípravné štádia, predrečové činnosti),
- vlastný vývin reči (t.j. vývin reči, počnúc vyslovením prvého skutočného slova dieťaťa).

Významný pokrok v rečovom prejave je aj v tom, že reč sa stáva regulátorom správania dieťaťa. Vývin sa uskutočňuje v týchto fázach:

- I. Dieťa nie je schopné regulovať svoje správanie prostredníctvom reči (1,5-3. rok).
- II. Dieťa reguluje svoje správanie prostredníctvom verbálnej inštrukcie, ak je jej fonetická a sémantická stránka v zhode (3-4 rok).
- III. Dieťa reguluje správanie aj pri odlišnom znení a obsahu verbálnej inštrukcie (4-5 rok).

IV. Dieťa je schopné regulovať správanie aj prostredníctvom vnútornej reči (od 6 roku) (Jakabčic, I., 2002).

## 1.2 Osobnosť dieťaťa predškolského veku

Okrem vyššie uvedených charakteristík dieťaťa a poukázáním na ich vývinový kontext sa zdokonaľovaním a rozvíjaním psychických procesov u dieťaťa predškolského veku postupne formuje štruktúra detskej osobnosti. Dieťa sa začína vyhraňovať ako individualita (Harineková, M., 1981, s. 59). Prejavuje sa to v utváraní, v správaní či uplatňovaní osobnostných vlastností a v súhrne vlastností jedinca, ktorými sa odlišuje od ostatných detí.

J. Kuric (1986) osobnosť dieťaťa hodnotí z hľadiska základných špecifických skupín vlastností:

- podľa hľadiska motivačnej štruktúry osobnosti,
- podľa hľadiska schopností,
- podľa hľadiska vlastností temperamentu.

Správanie začiatkom predškolského veku je riadené primárnymi potrebami, postupne dieťa začína svoje správanie regulovať. Pre dieťa je predovšetkým dôležitá potreba pohybu a rozvoj potreby spoznávania, a tým sa zároveň rozvíja potreba osvojiť si reč.

O predškolskom veku hovoríme, ako o období formovania osobnosti. Začiatkom tohto obdobia sa začína výrazne uplatňovať sebavedomie. Ide o začiatok zložitého systému vytvárania vedomia a chápania „ja“. Toto obdobie je typické pre vznik sebavedomia, ktorý sa vyjadruje výrokom „ja sám“. Trojročné dieťa je značne sebecké a egocentrické. V období predškolského obdobia sa vlastnosti dieťaťa menia a dieťa začína spolupracovať na dosiahnutí spoločenského cieľa a pomaly prekonáva silne vyvinutý cit vlastníctva.

Duševné zážitky si dieťa uvedomuje ako svoje vlastné a môže do nich zasahovať, kontrolovať ich a taktiež aj usmerňovať. Pomáha mu v tom to, že nervová sústava je vyvinutá na vyššej úrovni. Tiež už vie ovládať v istej miere vlastné konanie a impulzy. Učí sa prispôbovať, podriaďovať sa a nerobí v istej chvíli len to, čo sa jemu chce. Napreduje k disciplíne vo všetkých prejavoch k dospelým a k rovesníkom.

Poznávacie záujmy podnecujú dieťa pozorovať a napodobňovať činnosť ľudí a ich vzťahy. Koncom predškolského veku sa začínajú uplatňovať poznávacie záujmy dieťaťa, čo sa odráža aj v záujme o prácu a učenie. So záujmami sú veľmi úzko späté aj schopnosti.

„U trojročných až štvorročných detí sa zreteľne prejavujú aspoň predpoklady pre rozvoj rozličných schopností, t.j. vloh. Už v MŠ vidíme, že nie všetky deti sú rovnako usposobené pre rozličné činnosti, napr. na hudobné alebo výtvarné. Osobitné postavenie medzi schopnosťami v predškolskom veku nadobúdajú najmä tzv. všeobecné rozumové schopnosti – „inteligencia“ (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 80). Americký psychológ B. Bloom uvádza, že inteligencia sa vyvíja u človeka asi do 17. – 18. roku života. Z celého tohto úseku je rozhodujúci čas do 8. roku života, lebo v tejto dobe sa všeobecné rozumové schopnosti rozvinú až na 80% celkovej úrovne. V trvaní od 8 do 18 rokov sa rozvíja už len zvyšných 20% intelligenčnej úrovne jednotlivca. Na základe týchto úsudkov ťažisko vývinu všeobecných rozumových schopností spočíva práve v predškolskom veku. Už ku koncu 6. roka môžeme postrehnúť u niektorých detí aj isté schopnosti a nadanie. Môžeme ich chápať ako prejavy vrodených dispozícií (Harineková, M., 1981, s.60) .

Jednou z vlastností osobnosti, ktoré majú význam už v predškolskom veku, je temperament. U detí môžeme rozlíšiť základné vlastnosti 4 typov temperamentu: sangvinik, flegmatik, choleric i melancholik. U dieťaťa predškolského veku sa začínajú formovať aj prvé náznaky charakteristických črt. Pri deťoch predškolského veku môžeme dosť zreteľne rozpoznať najmä postoje k vlastnej osobe a k sebe samému. V skupine 5 – 6 ročných detí existujú aj deti, ktoré chcú byť stredobodom pozornosti, sú rady, keď majú vedúcu úlohu. Naopak iné deti sú radšej v úzadí, sú oveľa skromnejšie a taktiež aj menej pribojné. V správaní detí predškolského veku sa rysujú aj postoje k iným ľuďom. Každé dieťa sa pri kontakte s inými ľuďmi správa inak, niektoré deti sa správajú citlivo, sú ohľaduplné, vedia ustúpiť a sú žičlivé, iné sú zas sebeckejšie a strohejšie (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 79 - 82).

### **1.2.1 Emočný a sociálny vývin**

V citovej oblasti dochádza u detí predškolského veku k postupnej diferenciacii citových reakcií, k regulácii citového prežívania a aj jeho prejavov. Prejavuje sa taktiež schopnosť porozumieť citom druhého. J. Oravcová (2006, s. 49) hovorí o citovom vývine, v ktorom *„city predstavujú jeden z najvýraznejších motivačných činiteľov dieťaťa, sú najsilnejšou pohnútkou k činnosti“*.

A. L. Venger (1984) rozlišuje nasledovné diferenciacné znaky citov dieťaťa (v porovnaní s dospelým):

- city dieťaťa majú spontánny, autentický charakter,
- citové prejavy majú zvýšenú impulzivnosť,
- city dieťaťa sú značne labilné, typickým znakom je skoro okamžitý prechod z jedného pólu citov na opačný,
- nedostatočná racionálna kontrola citov,
- neschopnosť „ukrývať“ svoje city navonok,
- citové prejavy sú menej diferencované - určitá absencia jemnejších odtieňov citového prežívania,
- citové reakcie vo vzťahu k podnetom sú často neadekvátne.

Dospelý človek robí viac menej tak, ako mu káže rozum, ale dieťa sa správa podľa citov, preto pri usmerňovaní dieťaťa by sme s ním mali komunikovať v rovine citov. Napríklad keď dieťaťu povieme, že odtrhlo autíčku kolesá, že ho to bolí, tomu rozumie skôr, ako keď mu povieme, že nerob to, ocko musel na to autíčko dva týždne robiť. Pred 6. rokom sa postupne objavuje vedomá regulácia citov, dieťa sa učí ovládať ich vonkajšie prejavy podľa okolia. Samotný sociálny vývin teda charakterizuje, že rodina je pre dieťa predškolského veku naďalej najdôležitejším sociálnym prostredím.

Predškolské dieťa má pred sebou v rámci sociálneho vývinu nasledovné úlohy:

1. **Rozšírenie sociálnej reaktivity.** Znamená to, že dieťa si vytvára odlišný vzťah k otcovi, matke, starým rodičom, súrodencom a taktiež aj k rovesníkom a k učiteľke v materskej škole.
2. **Prijímanie noriem a hodnotových orientácií.** V útlom veku má dieťa dovolené veľa vecí. Nemusí jesť lyžičkou, nemusí až tak rešpektovať rodičov. Ale od 4. roku života už je naň vystavovaný tlak z okolia, žiada sa od neho, aby sa správalo určitým spôsobom a dodržiavalo normy správania, ktoré spoločnosť vyžaduje. V dôsledku sociálnych tlakov sa rozvíjajú sociálne kontroly dieťaťa, jeho morálka a sebedovolenie. Podľa L. Kohlberga je *„morálka dieťaťa závislá skôr od názorov a postojov významných dospelých v živote dieťaťa“* (In Oravcová, J., 2006, s. 50). Prijatím a zvnútornením noriem sa rozvíja vnútorná sociálna kontrola, dieťa už prijalo určité obmedzenie a vie, že sa tak už musí správať aj vtedy, keď ho nikto nevidí a nepočuje. Prosociálne správanie je pozitívne správanie, ktoré súvisí s kontrolou agresie, dôležitý je rozvoj empatie a potlačenie svojich vlastných potrieb. Dieťa už vie prejavovať empatiu, tak isto aj súciť a porozumenie.



3. **Osvojovanie si sociálnych rolí.** Dieťa si musí osvojiť vzorec správania a postojov, ktoré sa od neho očakávajú vzhľadom k jeho veku, postaveniu a pohlaviu. Hra má veľmi dôležitú úlohu pri osvojovaní si rolí. Rola kamaráta predstavuje významnú sociálnu skúsenosť, ktorá mu umožňuje rozvíjať priateľské medziľudské vzťahy a kamarátstva. Určitú sociálnu rolu si dieťa osvojuje i vo vzťahu k súrodencom. Je to závislé od veku, aký odstup je medzi deťmi (starší slúži mladšiemu ako vzor). Podstatným pokrokom v osvojovaní si rolí je prijatie pohlavnej roly, diferenciacia na mužskú a ženskú rolu. Odklon medzi mužskou a ženskou rolou nie je rozhodne daný len biologickými rozdielmi, ale aj sociálnym očakávaním (Oravcová, J., 2006).

## 2 PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA NA VSTUP DO ŠKOLY

Vstup dieťaťa do základnej školy môžeme považovať za rozhodujúcu životnú zmenu. Vstupom do školy sa zásadne mení spôsob života dieťaťa. Hrová činnosť, ktorá bola v predškolskom období dominantnou, ustupuje do pozadia a do popredia sa dostáva činnosť učebná. Život v škole začína byť pevne organizovaný a jednotlivé činnosti majú pravidelný a viazaný rytmus.

### 2.1 Školská pripravenosť a zrelosť

Zaškolenie dieťaťa sa stáva jedným z najdôležitejších vývinových medzníkov. Pre dieťa je veľmi dôležité, aby bolo pripravené na vstup do školy. Ak sa tak nestane, môže ho to ovplyvniť na celý život. Mimoriadnu pozornosť venujú školskej pripravenosti pedagógovia, ktorí pôsobia na dieťa v materskej škole, ale i v základnej škole, rodičia, prípadne problematikou sa zaoberajú tiež pediatri, psychológovia a iní odborníci. Základným kritériom pre vstup dieťaťa do základnej školy je vek dieťaťa (šiesty rok), ale taktiež je potrebné rešpektovať individuálne zvláštnosti dieťaťa.

V odbornej literatúre sa v spojitosti s riešením otázok prechodu dieťaťa s materskej školy do základnej školy a v kontexte zaškolenia dieťaťa stretávame s dvomi pojmami. Ide o termíny školská pripravenosť a školská zrelosť.

V. Kurincová ( In Kurincová, V – Seidler, P., 1993, s. 21) pod pripravenosťou rozumie „*schopnosť dieťaťa prevziať a úspešne plniť požiadavky kladené na jeho osobnosť*“

*v začiatkových fázach školského vyučovania. Tieto požiadavky sa vzťahujú na telesnú, intelektuálnu, sociálnu, morálnu a pracovno- motivačnú stránku osobnosti dieťaťa“.*

Iný pohľad na školskú pripravenosť nám ponúka J. Kropáčková (2008, s. 11), ktorá ju chápe ako *„aktuálny stav rozvoja osobnosti dieťaťa vo všetkých oblastiach s prihliadnutím k vnútorným vývojovým predpokladom a vonkajším výchovným podmienkam“.*

Pod pojmom školská zrelosť *„rozumieme taký stupeň vývoja telesných a duševných vlastností dieťaťa, ktorý je nutným predpokladom úspešného zvládnutia požiadaviek , ktoré na dieťa kladie škola“* (Langmeier, J. - Langmeier, M. - Krejčířová, D., 1998, s. 76).

J. Kropáčková (2008, s. 12) charakterizuje školskú zrelosť *„ako stav dieťaťa, ktorá zahrňuje jeho zdravotnú, psychickú a sociálnu spôsobilosť začať školskú dochádzku a zvládnuť požiadavky vyučovania“.*

Analýzou kritérií hodnotenia pripravenosti dieťaťa na školu sa zaoberajú T. Slezáková a A. Tirpáková (2006). Uvádzajú dva prístupy. Do prvého prístupu zaraďujú názory odborníkov, ktorí používali pojem školská zrelosť. Chápali ju ako biologický jav, kde jediným kritériom bol vek dieťaťa. Druhý prístup predstavovali názory autorov, ktorí používali pojem školská pripravenosť a okrem zrelosti organizmu považovali za kritérium aj dosiahnutú úroveň fyziologickej a sociálnej stránky osobnosti dieťaťa, motiváciu k učeniu i nadväzovanie kontaktov s rovesníkmi i učiteľmi. Napriek mnohým odlišnostiam v prístupoch a kritériách hodnotenia školskej pripravenosti k najčastejšie používaným patrí vek dieťaťa pri vstupe do školy, fyzická, psychická a sociálna pripravenosť, ale i emocionálno-vôľová pripravenosť. S. Witzlack (1968) nepovažuje zrelosť za nutnú podmienku pre vstup do školy. Škola má dispozície žiaka sústavne rozvíjať a prispôbiť učebné podmienky aktuálnym možnostiam dieťaťa. Školská pripravenosť zvyrazňuje širšie súvislosti a môže zahŕňať aj školskú zrelosť. Uprednostňuje sa jednoznačne pojem školská pripravenosť, pred pojmom školská zrelosť (Kolláriková, Z. - Pupala, B., 2000, s. 220).

### **2.1.1 Činitele ovplyvňujúce školskú pripravenosť**

Medzi činitele, ktoré ovplyvňujú pripravenosť dieťaťa na školu, zaradila V. Kurincová(1993) okrem vnútorných podmienok vývoja i vonkajšie, ale za najdôležitejšie pokladá výchovné pôsobenie rodiny a materskej školy. Za vnútornú pripravenosť považuje

základnú úroveň poznatkov a rozumových schopností dieťaťa, city, disciplinovanosť, sociálnu vyspelosť, učebné zručnosti, návyky a vlastnú snahu dieťaťa učiť sa. Niektoré deti prejavujú väčší záujem o vonkajšie okolnosti, za ktoré autorka pokladá triedu a nábytok v nej, výzdobu triedy a iné vonkajšie okolnosti, ktoré nazývame vonkajšou pripravenosťou dieťaťa. Ak táto prevažuje nad vnútornou, môžu sa u dieťaťa prejavovať problémy s adaptáciou na školské prostredie a podmienky v škole, to môže niekedy priniesť až neurotické prejavy, ktoré častokrát spôsobujú odmietavý postoj dieťaťa k škole. (Kurincová, V. - Seidler, P., 1993, s. 21 - 22) .

### **2.1.2 Testy ako metódy zisťovania školskej pripravenosti**

Na posúdenie školskej zrelosti používajú učiteľky materskej školy testy, ktoré obsahujú úlohy pre dieťa. V praxi sa už niekoľko rokov používa A. Kernov test 21 základných výkonov. Test bol zo šiestich Kernových úloh zredukovaný na tri, medzi ktoré patrí: kresba ľudskej postavy, napodobnenie písaného písma a obkreslenie skupiny 10 bodiek, podľa predlohy. Učiteľky v materskej škole používajú aj test lateralita na získanie informácie, či je dieťa pravoruké alebo ľavoruké, pretože niekedy ešte aj pred nástupom do základnej školy dieťa používa obidve ruky, čo môže znamenať nevyhranenú lateralitu, je to tiež jeden z dôvodov odkladu školskej dochádzky.

Existujú testy, ktoré sa používajú na zisťovanie školskej zrelosti dieťaťa. Sú to *Goppingenský neverbálny test školskej pripravenosti*, používaný v poradenskej praxi, na zistenie úrovne vývinu jednotlivých psychických funkcií a procesov. Informácie o úrovni rozvoja vnímania, myslenia, pamäti a motoriky môžeme získať pomocou dánskeho *Kresebného testu školskej pripravenosti*. Na individuálne vyšetrenie školskej pripravenosti sa používa aj *Edfeldtov reverzný test*, *Obrázkovo-slovníková skúška O. Kondáša a Matějčekov Test obkresľovania tvarov* (Varcholová, M. - Maliňáková, M. - Miňová, M., 2003, s. 22 – 23).

Všetky testy sú vlastne metódami zisťovania školskej pripravenosti.

### **2.1.3. Oblasti na posúdenie zrelosti dieťaťa**

- **Telesná stránka** je posudzovaná pediatrom. Ide hlavne o aktuálny a predchádzajúci zdravotný stav, ale aj o posúdenie celkového vývinu organizmu. Deti na začiatku školskej dochádzky majú veľmi často mierne urýchlený rast. Zmeny motoriky sú dôležité pre posúdenie zrelosti pre školu, ktoré súvisia so sémantickými

premenami: lepšia koordinácia pohybov dieťaťa, lepšie šetrí silami, má lepšie a presnejšie pohyby.

- **Intelektuálna stránka.** Dieťa by malo mať primeranú slovnú zásobu, taktiež primeranú výslovnosť a reprodukčné schopnosti. Malo by vedieť nakresliť ľudskú postavu, obkresliť niektoré geometrické tvary (štvorec, trojuholník). Zisťuje sa tiež orientačná schopnosť dieťaťa: či pozná svoje meno, adresu, či sa vie orientovať v priestore, hore, dole, vpravo, vľavo a taktiež aj orientácia v čase, deň, týždeň. Musí vedieť číselný rad do desať a poznať základné farby.
- **Sociálna a morálna stránka.** Keďže dieťa má začať so školskou dochádzkou, nemá mať problém vydržať istý čas bez matky, rodinného príslušníka a malo by sa vedieť zaradiť medzi svojich spolužiakov.
- **Pracovno-motivačná stránka.** Od dieťaťa sa čaká, že v škole bude vedieť prevziať pracovné úlohy a vydrží ich plniť. Pri posudzovaní školskej zrelosti je väčšia zodpovednosť na učiteľke, ktorá uskutoční zápis a rozhodne ak bude treba, či má byť dieťa podrobené diagnostikovaní ďalším odborníkom (Kurincová, V. - Seidler, P., 1993, s. 22).

So školskou pripravenosťou súvisí aj odklad školskej dochádzky dieťaťa o ktorý môžu požiadať rodičia, ak sa nevedia rozhodnúť, či je ich dieťa dostatočne pripravené. Rodičia môžu požiadať o pomoc materskú školu, ktorá im zabezpečí odborné poradenstvo a posudok z centra špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie.

## 2.2 Fyzická pripravenosť

Fyzickú pripravenosť neposudzujeme len na základe telesnej zrelosti, ale aj podľa osobnosti dieťaťa voči záťaži, podľa celkového zdravotného stavu a individuálnych zvláštností organizmu (telesná výška a váha)

Rýchlosť rozvoja je u každého dieťaťa individuálna. Vek šesť rokov života nemusí automaticky znamenať, že fyzická a funkcionálna stránka rozvoja osobnosti dieťaťa a jeho zdravotný stav je na požadovanej úrovni (Slezáková, T. - Tirpáková, A., 2006, s. 12).

Za časté kritérium telesnej pripravenosti sa považuje výška a hmotnosť. Je najjednoduchším, ale zároveň aj najmenej dôležitým ukazovateľom vyspelosti dieťaťa a so školskou zrelosťou súvisí len veľmi málo (Langmeier, J., 1989). Ak dieťa nedosahuje požadovanú priemernú telesnú výšku a váhu neznamená to, že je fyzicky nezrelé. Aj deti menšieho veku zvládnu nároky školskej výučby. Dôležité je, aby bolo dieťa pripravené

zvládať záťaž. Nové podmienky súvisiace so školou znamenajú pre dieťa veľkú záťaž. M. Zvalová. - P. Zvalo (1989, s. 197) uvádzajú, že ak sú požiadavky školy na dieťa neprimerané, môžu z toho vzniknúť zdravotné ťažkosti. Napr. bolesti hlavy, brucha, neurózy. Deti, ktoré majú problém s adaptáciou, mali priemerné hodnoty, ktoré majú byť (výška, váha, rozpätie ramien, výška v sede) nižšie, ako u ostatných žiakov. No ak je dieťa pripravené na vstup do školy tak sa učí postupne záťaž prekonávať a nástup do školy ho nezaťažuje až natoľko, ako dieťa, ktoré nie je pripravené na vstup do prvého ročníka.

V oblasti celkového vývoja sa zlepšuje celková koordinácia hrubej motoriky a takisto aj rovnováha čo je spôsobené premenou telesnej stavby (dieťa je vyššie a ľahšie). Umožňuje to dieťaťu zvládať náročnejšie pohyby ako: jazdu na bicykli, plávanie, korčuľovanie.

Súčasne s rozvojom hrubej motoriky sa do úvahy berie aj vyzretie jemnej motoriky. Jemnú motoriku si deti rozvíjajú dennými činnosťami (osobná hygiena) a hrou (modelovanie, stavanie z kociek navliekanie koráľkov, obliekanie bábik, hra na piesku...). Pri posudzovaní školskej pripravenosti sledujeme aj úroveň grafomotoriky. Dieťa pred vstupom do školy by malo byť schopné obkresliť jednoduchú predlohu, kresliť vlnky a postavu so všetkými jej detailmi.

Ďalší ukazovateľ fyzickej pripravenosti je celkové pretiahnutie postavy, kedy sa menia proporcie a predlžujú končatiny. Toto obdobie je nazývané aj obdobím prvej vyťahnutosti (Kropáčková, J., 2008., Slezáková, T. – Tirpáková, A., 2006).

Fyzická pripravenosť je veľmi dôležitým kritériom pre určenie školskej pripravenosti, ale treba tiež brať ohľad na psychickú a sociálnu pripravenosť, ktoré sú ale menej dôležité.

### **2.3 Psychická pripravenosť**

Je nevyhnutným predpokladom pre zvládnutie roly žiaka. Výsledky výskumov potvrdzujú, že ku koncu predškolského veku u mnohých detí vzniká potreba učiť sa, získavať nové poznatky.

Psychická pripravenosť v sebe zahŕňa: emocionálnu - vôľovú a rozumovú pripravenosť. Pri emocionálno - vôľovej pripravenosti je dieťa emocionálne stabilné, odolné voči frustráciám a schopné prijať neúspech. Dieťa dokáže taktiež počkať na splnenie svojich želaní, vie vydržať bez mamy, vie sa aj ovládať, vydrží sedieť, dávať pozor a nerozprávať sa. Nerobí mu väčšie ťažkosti vystupovať pred druhými, má stálejšie záujmy

a taktiež má pozitívny vzťah k povinnostiam. Pri rozumovej pripravenosti pozorujeme úroveň:

- vnímania,
- myslenia,
- pamäte,
- pozornosti,
- reči,
- motoriky,
- kresby.

Úroveň vnímania je členená t.j., že dieťa dokáže celok rozložiť na časti a naopak. Lepšie postihuje detaily, zrkadlové tvary nevníma ako rovnaké a sluchom rozlišuje základné zvuky. Myslenie poznáme konkrétne a analytické. Konkrétne myslene dieťa využíva pri zaobchádzaní s názorným materiálom (množstvom, poradím a následnosťou). Analytické myslenie dieťa využíva v orientácii vo svete okolo, v kresbách a dejoch, lepšie postihuje podobnosti a rozdiely, chápe vzťahy a súvislosti. Čo sa týka pamäte dieťaťa je stále viac mechanická ako logická, je trvalejšia. Dieťa má osvojené predmatematické predstavy (rozumie pojmom prvý, posledný, väčší, menší, dole, hore..). Pozornosť sa ustáľuje a predlžuje sa dĺžka trvania koncentrácie pozornosti. A čo sa týka ďalšieho znaku rozumovej pripravenosti – reči, dieťa má čistú výslovnosť, vyjadruje sa spisovne, pozná nejaké riekanky, pesničky, básničky. Taktiež dokáže porozprávať obsah krátkej rozprávky a rozumie jej obsahu, vyslovuje krátke slová po hláskach. Vie použiť správne pomenovania a používa vety a súvetia na opis zážitkov. S motorikou dieťaťa súvisí aj cieľená pohybová aktivita, pri ktorej dieťa vykonáva menej bezúčelných pohybov, ovláda svoje motorické správanie, kontroluje sa a pokojne sedí. Kreslenie je presné a neroztrasené, vystrihovanie jednoduchých tvarov je podľa predkreslenej čiary. Kresba dieťaťa je podľa jednoduchej predlohy, dieťa dokáže nakresliť postavu aj so všetkými základnými znakmi a jeho kresba vernejšie odráža skutočnosť.

### 3 VNÍMANIE A JEHO ROZVOJ V OBDOBÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

V záverečnej kapitole sa budeme venovať vnímaniu a jeho rozvoju v období predškolského veku. Pojem vnímanie môžeme charakterizovať ako poznávací proces, ktorý zachytáva to, čo v prítomnom okamihu pôsobí na naše zmyslové orgány.

Vnímanie môžeme chápať aj ako „*bezprostredný zmyslový odraz skutočnosti. Je aktívnym, reflexným procesom, ktorý je podmienený úlohám a cieľom činnosti človeka*“ (Veličkovskij, B. M. - Zinčenko, V. P. - Lurika, A. R., 1979, s. 12).

S vnímaním súvisí aj „*vnem*“, o ktorom sa T. Pardel (1982, s. 185) vyjadruje, že „*vzniká práve tak ako pocit, priamym pôsobením predmetov na zmyslové orgány. Neodráža však iba jednotlivé vlastnosti predmetov ako pocit. Charakterizuje ho predmetnosť a celosť javov a vecí, ktoré zmyslove vnímame*“.

V procese poznávania dokáže človek vnímať predmety a javy daného prostredia viacerými zmyslami naraz. Napr. pri jablku nevnímame len jeho farbu, ale aj tvar, vôňu chuť (Boroš, J., 2002, s. 145).

J. Štefanovič. - J. Greisinger (1987, s. 72) tvrdia, že „*vnímanie sa uskutočňuje na základe analyticko-syntetickej činnosti analyzátorov. Na jeho začiatku je zmyslová alebo recepčná analýza, ktorej podstata je v tom, že každý receptor z komplexu vonkajších vlastností, ktoré má vnímaný predmet alebo jav, vyberie a odrazí iba tie*“.

T. Pardel (1982, s. 185) definuje vnímanie ako „*odraz predmetov a javov skutočnosti vo vedomí človeka. Vzniká bezprostredným pôsobením na zmyslové orgány. Vnímanie nie je nikdy pasívnym odrážaním vecí a javov. Na veci sa nielen dívame, ale ich aj aktívne vnímame. Čím sú skúsenosti a vedomosti človeka väčšie a bohatšie a emocionálny život diferencovanejší, tým bude jeho vnímanie bohatšie, obsažnejšie, živšie a naopak. Vnímanie je zložitý jav, v ktorom sa odráža poznávanie a prežívanie človeka*“.

Vnímanie je poznávací proces, ktorý nielen prijíma informácie, ale ich aj spracuje. Zaručuje práve kontakt človeka s okolím. Je to základný psychický regulátor.

Poznáme dve fázy vývoja vnímania: prvú fázu tvorí vnímanie zmyslové (pocit'ovanie). Druhú fázu tvorí vnímanie kognitívne, je to dôležitá fáza spracovania informácií (vnímaného podnetu). Obe fázy vnímania nie sú pasívnym odrazom vonkajšieho sveta, ale sú aktívnym procesom (Boroš, J., 2002).

Medzi základné druhy vnímania patrí :

- vnímanie tvaru - vnímanie formy, či sú predmety široké, pravidelné, nepravidelné, podľa veľkosti, či sú malé, veľké;
- priestoru - či sú od nás objekty (vpravo-vľavo, vpredu-vzadu). Zrakový analyzátor tu má rozhodujúcu úlohu;
- pohybu - vnímanie sa uskutočňuje hlavne zrakom a sluchom;
- času - dôležité pri časovom vnímaní je vnímanie následnosti, postupné zmeny na predmetoch a javoch, dôležité sú aj rytmické deje (pulz, tráviace procesy);
- medziľudské (sociálne) vnímanie - vnímanie iných ľudí, s ktorými sa stretávame. Považuje sa za osobitný druh vnímania z toho dôvodu, lebo jeho správnosť a presnosť ovplyvňujú osobitné mechanizmy. Sú to: identifikácia, sociálno-psychologická reflexia a empatia (Kubáni, V., 1999).

Podľa J. Oravcovej (2006, s. 47) je pre vnímanie tohto obdobia charakteristická globálnosť, čo značí, že dieťa vníma predmety ako celky, nevšima si ich detaily, ale je schopné zamerať sa len na jeden výrazný detail. Nedokáže vnímať celok ako súbor detailov a nevidí vzťahy medzi nimi. Ďalej sem autorka zaraďuje subjektívnosť, pri ktorej sú vnemy dieťaťa silne ovplyvnené jeho citovým vzťahom k predmetom, vnímanie je málo objektívne. A napokon je to aktívnosť, čo znamená, že dieťa potrebuje pri vnímaní aktívne narábanie s predmetmi, poznáva ich v spojení s činnosťou, potrebuje s vecami manipulovať, hovoriť o nich.

Pre vnímanie je charakteristická aj:

- Centrícia – pri výberovosti vnímania sa jeho ďalší proces realizuje tak, že vnímaný objekt odlišujeme od pozadia, v ktorom sa nachádza a sústreďujeme naň vnímanie. Vyčleňovanie figúry a odsúvanie jej okolia do pozadia sa nazýva centrícia.
- Apercepcia – minulé skúsenosti človeka sa zapája do procesu vnímania (vedomosti a poznatky o objekte, ktorý vnímame). Čím sú naše skúsenosti a vedomosti o objekte väčšie, tým presnejší a bohatší je obsah vnemov.
- Pregnantnosť vnímania – funguje na základe princípu uzatvárania (dopĺňanie chýbajúcej časti celku na celkom uzavretý) a princípu dobrého tvaru, čo znamená upravovanie vnímaného predmetu do „dobrého“ tvaru (Verešová, M. a kol., 2010, s. 68 – 69).



### 3.1 Vnímanie dieťaťa

Vnímanie dieťaťa predškolského veku je prevažne ešte globálne (celostné) vnímanie. Pomocou hmatu dieťa už rozlišuje aj zložité tvary, zrakom rozoznáva aj doplnkové farby, sluchom dokáže identifikovať rôzne zdroje zvuku a takisto chuť aj čuch mu umožňujú dostatočnú diferenciáciu predmetov. Medzery vo vnímaní dieťa často nahrádza fantáziou.

Vnímanie času predškolačka je nedokonalé. Dieťa subjektívne „meria čas“ prostredníctvom určitých udalostí, opakujúcich sa javov, ktoré sa ho týkajú; je dominantne orientované na prítomnosť. Časové pojmy ako minulosť a budúcnosť nemajú ešte pevný obsah. Aj vo vnímaní priestoru dochádza k podceňovaniu vzdialeností. Nedostatočná je aj orientácia v smere vľavo, vpravo (Boroš, J., 2002).

Zo všetkých poznávacích procesov, ktoré poznáme, je vnímanie pre dieťa predškolského veku najdôležitejšie. Zaručuje mu priamy styk so skutočnosťou. V tomto čase je pre vnímanie charakteristická najmä slabá účasť druhej signálovej sústavy (reči). Ukazuje sa to práve v nedostatočnej analýze podnetov, ktoré doliehajú na receptory dieťaťa. Z toho dôvodu je vnem nepresný, nejasný odraz skutočnosti vo vedomí dieťaťa (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 55).

J. Kuric (1986, s. 137) uvádza, „že pre vnímanie je charakteristický synkretizmus, t.j., že dieťa nedokáže detailne analyzovať vnímaný predmet. Jeho vnímanie je globálne, dieťa vníma povrchne a obrysovo“.

Pri rozvoji vnímania dieťaťa zohráva dôležitú úlohu jeho perцепčný a kognitívny vývoj. V predškolskom veku sa vnímanie len zdokonaľuje a zjemňuje. Samozrejme, že toto zdokonaľovanie závisí aj od rozvíjania ostatných vývinových zložiek. V tomto období dieťa všetko zaujíma, je zvedavé, skúma svoje okolie a jeho vnímanie je úzko späté s myslením (Koch, J. - Matějček, Z., 1963, s. 251).

V nasledujúcej časti tejto kapitoly sa detailnejšie budeme venovať rozvoju vnímania a myslenia u detí predškolského veku „ročných“.

Do prvej skupiny môžeme zaradiť trojročné deti. Takéto dieťa vníma tie predmety, ktoré ho zaujmú. Začiatkom tohto obdobia vníma dieťa zvlášť tie objekty a ich časti, s ktorými môže manipulovať. Správnosť vnímania si overuje praktickou činnosťou. Pre ich perцепčný a kognitívny vývoj sú typické tieto znaky:

- majú radi napínavé príbehy s hádankami a tajomstvami;

- darí sa im od seba rozlíšiť slová, ktoré znejú podobne, napr. pes - bez, pusa – husa;
- vedia zoradiť kocky do vodorovného tvaru a stavať z nich mosty;
- čiastočne začínajú chápať pojem času a trvania, ale určité nepochopenie, ako napr. zajtra som nespál po obede, však zostáva.

Druhú skupinu tvoria štvorročné deti. Niektoré z nich už v tomto veku začínajú čítať jednoduché knižky pre najmenších, kde býva len niekoľko slov na strane, ale zato veľa obrázkov. Majú radi hry so slovami a vytvárajú rôzne jazykové nezmysli. Chápu súvislosť každodenných udalostí a činností: „Keď ráno vstaneme oblečieme sa, naraňajkujeme sa, vyčistíme si zuby a ideme do škôlky“.

Tretiu skupiny tvoria päť ročné deti, ktoré z malých kociek stavajú schody, chápu pojmy ako rovnaký tvar, rovnaká veľkosť. Dokážu označiť predmety, ktoré majú v rade zvláštne postavenie: prvé, druhé a posledné (Allen, K. E. – Marotz, L. R., 2008, s. 103-118).

### **3.2 Zrakové vnímanie**

Zrakové vnímanie má v procese prípravy detí na školu svoje nezastupiteľné miesto a rozvoj zrakovej percepcie sa stáva jednou z kľúčových oblastí pre budúcu prípravu detí. Táto schopnosť je primárnym predpokladom na výučbu začiatočného čítania a písania. Nedostatočne rozvinuté zrakové vnímanie môže byť jednou z príčin ťažkostí pri osvojovaní si čítania a písania.

Zrak je zmysel, ktorý umožňuje vnímať svetlo, rôzne farby, tvary a slúži k celkovému vnímaniu okolia. Pre človeka je zrak najdôležitejším zmyslom, a to predovšetkým preto, že až 80% informácií z prostredia vnímame vďaka nemu. O zraku môžeme povedať, že je stredom poznávania materiálneho sveta, ale zároveň je aj prostriedkom komunikácie.

Pri zrkovom vnímaní zohráva dôležitú úlohu orgán zraku. *„Zrkový analyzátor – orgán zraku – tvorí jednotku troch zložiek (periférnej, prevodnej a zrkového centra v mozgovej kôre). Začína sa periférnou časťou – očnou guľou (resp. očnými guľami), ktorá je prispôsobená na sústredenie a prijatie svetla. Z očí vychádzajú zrkové nervy, ktorými sa nervové impulzy dostávajú do mozgu. Očná guľa je umiestnená v tvárovej časti lebky, v kostnej schránke pyramídového tvaru, v tzv. očnici“* (Oláh, Z., 1981, s. 25).

Deti, ktoré sú zrelé, majú inú stratégiu vnímania, sú schopné si obrázok systematicky pozerat' a vnímat' celok ako súbor detailov, medzi ktorými sú nejaké vzťahy. Z toho vyplýva, že sú spôsobilé vizuálnej analýzy, t.j. uvedomenia si, z akých častí sa skladá celok a syntézy, vedeli by zložit' celok z častí. Pre dieťa je nevyhnutné, aby vnímalo slovo ako súbor písmen v určitom poradí a z týchto písmen ich zložit'. Výkonnosť zrakovej práce ovplyvňuje zrelosť očných pohybov.

Zrakové vnímanie dieťaťa sa zdokonaľuje vďaka dozrievaniu nervovej sústavy, ale ešte nedosahuje svoj vrchol. Zlepšuje sa zraková ostrosť, a preto dokáže predmety pomenovať z väčšej vzdialenosti. Vie rozoznať tvary ako kruh, štvorec, ale nevie, nedokáže oddeliť tvar od predmetu, napr. všetko okrúhle je koleso (Oravcová, J., 2006, s. 47).

Pre predškolský vek je typická veľká nepresnosť a slabá ostrosť vnemov v oblasti zrakového vnímania. Trojročné dieťa napríklad nepozná viac ako 3 – 4 základné farby, t.j. zelená, červená, žltá, modrá. Ďalšie farby ešte veľmi dobre nerozlišuje a zväčša ich stotožňuje s niektorou zo základných farieb. Ak má za úlohu vybrať z veľkého množstva farebných kociek, všetky kocky takej istej farby, napr. červenej, splní úlohu nepresne. Povyberá aj hnedé, ružové, oranžové alebo fialové kocky. 5 – 6 ročné dieťa má farebné videnie o poznanie lepšie. Má väčšmi vyvinutú citlivosť na vnímanie farieb a rozlišuje z nich nielen väčší počet, a rozlišuje už nielen základné, ale aj doplnkové farby, a taktiež rozlišuje aj tmavšie a jemnejšie odtiene (Klindová, L. - Rybárová, E., 1975, s. 55).

Pri zrakovej orientácii je dôležitý tvar predmetu. Objavujú sa nepresnosti vo vnímaní veľkosti a proporcie, zvlášť vzdialených predmetov. Majú tendenciu preceniť veľkosť priestoru.

Lepšie už rozlišuje aj rôzne plochy a telesá. Dieťa je už schopné zasúvať kocky do rôznych otvorov. Tiež vie podľa predlohy skladať rozprávkové scény z kociek, na ktorých sú tieto scény nalepené. Musí medzi mnohými kockami nájsť tú pravú a zaradiť ju na správne miesto. V tomto období deti majú záujem nielen o farebné knižky s množstvom farebných obrázkov, ale začínajú sa zaujímať aj o dej a postrehnú humorný zmysel obrázka. Táto schopnosť rozlišovania tvarov a všimania si podrobností musí byť do 7 roku na takej úrovni, aby bolo dieťa schopné rozlišovať a pamätať si písmená, ktoré sa bude učiť písať a čítať (Koch, J.- Matějček, Z., 1963, s. 251).

Zrakové vnímanie dieťaťa dozrieva ku koncu predškolského veku na takú úroveň, ktorá je potrebná pre učenie čítania a písania. Dieťa v predškolskom období má lepšie

videnie na diaľku ako na veľmi blízku vzdialenosť. Videnie nablízko je tým namáhavejšie, že dieťa musí zaostriť očné šošovku a musí veľmi koncentrovať pozornosť. Preto dieťa tohto veku nevydrží dlho pri jednej činnosti a je k nej aj menej motivované. Veľmi podstatný je aj vývoj v oblasti vizuálnej diferenciacie. Tým rozumieme, že dieťa vie lepšie rozlišovať podobné obrázky, resp. písmená. Keď je dieťa školsky zrelé, vie lepšie rozlišovať rôzne detaily na obrázku, napr. ich tvar a počet (táto schopnosť je nutná pre rozlišovanie písmen, napr. m, n alebo F a T). Dôležité je aj rozlišovanie smeru, t.j. obrátených a otočených tvarov. Keď je dieťa nezrelé, pletú sa mu podobné písmená, napr. b a d (Matějček, Z., 1987, Seifert s Hoffnung, 1994 In Vágnerová, M., 2000).

Z. Matějček (1987, In Vágnerová, M., 2000, s. 137) uvádza, že „*koordinácia očných pohybov dozrieva okolo 6. roku života, takže v dobe, keď má ísť dieťa do školy*“. Videnie človeka je dostatočne ostré len v dobe fixácie, keď sa oči pohybujú, videnie je menej presné. Dieťa, ktoré nie je zrelé, nedokáže presne vnímať, pretože jeho očné pohyby sú menej koordinované, nepravidelné a nesystematické. Nezrelým deťom robí komplexná koordinácia problémy. Nie sú schopné napr. usmerniť pri kreslení pohyb ruky podľa kontúr určitého tvaru, resp. pohyb zastaviť a zmeniť smer čiary. Tieto deti ľahko pretiahnu čiaru, nedodržia plochu, ktorú vyfarbujú, netrafia na správne miesto a pod. Isté je, že táto nezrelosť im bude robiť problémy vo vyučovaní písania, keď sa dieťa musí ešte navyše sústrediť na tvary písmen, ktoré dobre nepozná, a ktoré bývajú často koordinačne obtiažne (In Vágnerová, M., 2000, s. 137 – 140).

V neskoršom predškolskom veku je dieťa schopné viac vnímať a taktiež aj uvedomovať si polohu predmetu v priestore. Pozorovaním musí mať overené, že pre niektoré predmety je charakteristická určitá poloha: strom má kmeň dole a korunu má hore. Konkrétny obsah je charakteristický pre zrakové vnímanie predškolského veku. V predškolskom veku sa dieťa skôr zameriava na celok ako na detail. Text pri čítaní potrebuje sledovať zhora dolu a zľava doprava. Nie je pravidlo, že fixácia očí v uvedenom smere a pravidelný posun očí po riadku je pre každého čitateľa samozrejmosťou. Pozorovať a stimulovať pravidelnosť očných pohybov želaným smerom môžeme podporovať od útleho veku. A veľmi dôležitá je aj zraková pamäť z toho dôvodu, že dieťa si zapamätá rôzne symboly – písmená a taktiež aj číslice (Bednářová, J. - Šmardová, V., 2008, s. 14).

Na zisťovanie úrovne zrakovej percepcie detí predškolského veku boli vytvorené viaceré diagnostické nástroje, napr. Edfeldtov test (1955), Vývinový test zrakového vnímania a Test od M. Frostigovej (1963).

Test M. Frostigovej obsahuje nasledovné testy:

- zrakovomotorickej koordinácie – koordinácia oko – ruka je založený na kreslení neprerušovaných rovných, zaoblených alebo hranatých čiar, ohraničených čiarami rôznej šírky alebo bodmi bez vodiacich čiar;
- figúra – pozadie – test skúmajúci premeny vo vnímaní figúr oproti postupne komplexnejšiemu pozadiu;
- testy zamerané na zistenie konštantnosti tvaru – sú zamerané na spoznanie kruhu, štvorca, elipsy a obdĺžnika;
- test polohy v priestore – zahŕňa diskrimináciu série prevrátených obrázkov alebo otočených figúr;
- test priestorových vzťahov – založený odkopírovaní jednoduchých vzorov a foriem a ich následné nakreslenie prostredníctvom vodiacich bodov.

#### **Úlohy na rozvoj zrakového vnímania sa realizujú prostredníctvom úloh na:**

- zmeny v známom prostredí - čo sa zmenilo;
- triedenie podnetov podľa určitého pravidla (farba, tvar, veľkosť, materiál);
- hľadanie rozdielu medzi dvomi na prvý pohľad rovnakými obrázkami;
- hľadaním chýb v obrázku;
- označovanie rovnakých tvarov podľa predlohy;
- skladanie obrázkov z častí;
- na posilnenie zrakovej pamäti robíme úlohy na zapamätanie čo najväčšieho počtu podnetov počas krátkej expozície;
- zapamätávanie obrázkov v rovnakom poradí;
- označenie zmien, ktoré sa stali počas neprítomnosti v priestore (Duchovičová, J. - Lazíková, A., 2008, s. 107-108).

### 3.2.1 Vývojové škály zrakového vnímania

- **Vnímanie farieb:**

#### **Priradenie základnej farby:**

Pri tejto činnosti pracujeme s konkrétnymi predmetmi. Vhodné sú farebné kocky, taktiež aj diely zo stavebnice a hračky a predmety, s ktorými je dieťa v každodennom kontakte. Predmety si pripravíme tak, aby z každej farby boli aspoň dva. Je nutné aby predmety boli zhodné. Vyberieme si jeden predmet a povieme dieťaťu, aby si vybralo predmet rovnakej farby. Môžeme mu dávať prirovnania, hľadáme rovnakú farbu ako je obloha.

#### **Na pokyn ukáže požadovanú farbu:**

Môžeme pracovať s rovnakými predmetmi. Ale až na taký rozdiel, že dieťaťu dáme pokyn, aby ukázalo, podalo dospelému červenú, žltú kocku. Hra na pokyn ukáž požadovanú farbu, bude spočívať v tom, že dieťaťu dáme pokyn, že sa musí dotknúť v triede hoci čoho čo má farbu napr. červenú. Môžeme mu dať prirovnanie červená, ako jablčko.

#### **Pomenuj základnú farbu.**

Táto úloha, pomenuj základnú farbu, je pre dieťa najnáročnejšia. Dieťaťu ukážeme hocikaký predmet a pýtame sa ho akú má farbu. Môžeme to urobiť aj hrovou činnosťou, ako napr. Vonku začínajú kvitnúť kvietky. Akej sú farby? Deti odpovedajú podľa toho aký kvietok vidia.

#### **Prirad' odtieň farieb.**

Pri tejto činnosti deti už musia poznať všetky farby. V tejto hre ide o to, že máme urobené štvorce rôznych farieb. Tieto štvorce rozstrihneme na polí, kedy nám vzniknú obdĺžniky a pomiešame jednotlivé farby. Vyberieme jeden obdĺžnik a dieťaťu povieme, nech si vyberie takú istú farbu aj odtieň obdĺžnika. Keď si vyberie buď tmavšiu, alebo svetlejšiu vysvetlíme si aký je medzi nimi rozdiel.

#### **Pomenuj odtiene farieb.**

Dieťaťu v tejto činnosti ukážeme obdĺžnik jednej farby a spýtame sa ho akú má farbu a odtieň. Najlepšie to deti pochopia, keď túto činnosť predvedieme na nácvičnej dvojici. Napr. tu máme tmavoružový obdĺžnik a tu svetloružový. Prechádzame na druhú dvojicu a takto postupujeme pokiaľ sa nevystriedajú všetky deti.

- **Figúra a pozadie**

**Vyhľadaj známy predmet na obrázku:**

Máme jeden veľký obrázok, na ktorom sú rôzne obrázky. Dáme pokyn aby si dieťa pozrelo a vyhľadalo na obrázku napr. bábiku, včielku a my sledujeme či sa mu to darí a pod.

**Vyhľadaj objekt na obrázku podľa predlohy:**

Táto druhá úloha nám nadväzuje na prvú a to z takeho dôvodu, že niektoré predmety, ktoré sú umiestnené na tom jednom veľkom obrázku, sú umiestnené aj v rámčeku, ktorý má pod obrázkom. Dáme deťom pokyn, aby ukázali na veľkom obrázku predmety, ktoré sa nachádzajú v rámčeku pod obrázkom. Pri činnosti sledujeme deti, či to zvládajú.

**Vyhľadaj známy objekt na pozadí:**

Máme obrázky, na ktorých zámerne pozadie splýva s obrázkom. Dieťa sa pýtame čo je na obrázkoch nakreslené. Dieťa sa musí zamerať na figúru a musí zvládnuť odpútať sa od pozadia, aby zistilo, čo je umiestnené na obrázku.

**Odlíš dva prekrývajúce sa obrázky:**

Začíname otázkami. Čo je na obrázku nakreslené? Obrázok sa skladá vždy z línie dvoch prvkov. Snažíme sa deti viesť k rozpoznávaniu každého z nich.

**Sleduj líniu medzi ostatnými líniami:**

Obrázok je nakreslený viacerými líniami. Dieťa sa pýtame čo je na obrázkoch nakreslené. Musí pozornosť zamerať na figúru odpútať sa od pozadia, od ostatných predmetov. Dieťaťu môžeme nechať ukázať približne líniu jednotlivých objektov.

**Vyhľadaj tvar a pozadie:**

Máme jeden veľký obrázok a pod nim malý rámik. V malom rámiku sa nachádzajú rovnaké tvary, ako na veľkom obrázku, na ktorom dieťa vyhľadáva rovnaké tvary, ktoré sú namalované v spodnom rámčeku. Napr. nájdi mi vo veľkom obrázku lietadielko a pozri, či sa nachádza aj v malom rámiku.

- **Zrakové rozlišovanie**

**Odlíš výraznejšie iný obrázok v rade:**

Máme rad obrázkov napr. mačičiek. Dieťa necháme nech si prehliadne celý rad obrázkov a potom ho vyzveme, aby našlo obrázok, ktorý je iný ako ostatné. Prvé rady môžu slúžiť ako cvičné, aby sme si boli istý, že dieťa pochopilo, čo má robiť. Ktorý obrázok sa tam nehodí, tak ten dieťa buď preškrtnie, zakrúžkuje, alebo iba naň ukáže.

**Odlíš obrázok v inej veľkosti:**

Opäť máme celý rad obrázkov napr. vtáčikov. Necháme nech si dieťa prezrie celý rad obrázkov a potom ho vyzveme, aby našlo obrázok, ktorý je v rade iný – menší, alebo väčší. Takisto prvé dva rady môžu byť iba skúšobné, či dieťa úlohu pochopilo a dieťa môže obrázky zakrúžkovať, alebo len na ne ukázať.

#### **Odlíš iný obrázok v rade:**

Postup je presne taký istý, ako u predchádzajúcich dvoch úloh. Väčšina detí je schopné obrázok buď zakrúžkovať, alebo ho preškrtnúť.

#### **Odlíš obrázok v rade líšiaci sa horizontálnou polohou:**

Postup je taký istý, ako u predchádzajúcich úloh. Dieťaťu necháme priestor, aby si radu obrázkov dobre pozrelo a vyzveme ho, aby označilo obrázok, ktorý má oproti ostatným inú polohu, je inak natočený. Takisto si overíme či dieťa pochopilo, čo sa od neho očakáva a dobré je povedať si, prečo je ten obrázok iný a čím sa líši od ostatných.

#### **Odlíš obrázok v rade líšiaci sa detailmi:**

Princíp je ten istý, ako v predchádzajúcich úlohách, ale táto variácia je zložitejšia a namáhavejšia, lebo obrázok sa líši iba malým detailom.

#### **Odlíš zhodné a nezhodné dvojice líšiace sa detailom:**

Prvý riadok musí jednoznačne slúžiť ako cvičný. Dieťaťu dáme pokyn, aby porovnálo dvojicu obrázkov v rámečku a preškrtnlo všetky rámečky, kde dvojice obrázkov nie sú rovnaké. Je vhodné, aby sme dieťa pozorovali, či pracuje systematicky, postupuje zľava do prava, zhora na dol, alebo či uprednostňuje dvojice, ktoré ho viac zaujmú.

#### **Odlíš obrázok líšiaci sa vertikálnou polohou:**

Znovu necháme dieťa nech si prehliadne celý rad obrázkov a potom ho vyzveme, aby našlo obrázok ktorý je v rade iný. Prvé dva rady budú slúžiť, ako skúšobné, či dieťa pochopilo, čo sa od neho očakáva. Tvar, ktorý je odlišný dieťa graficky vyznačí.

#### **Vyhľadaj dva rovnaké obrázky v rade:**

Dieťa si zas prehliadne celý rad obrázkov a vyzveme ho, aby našlo a graficky vyznačilo dva rovnaké obrázky v rade. Prvé rady slúžia ako cvičné.

#### **Odlíš zhodné a nezhodné dvojice líšiace sa vertikálnou polohou:**

Postupujeme rovnako ako pri predchádzajúcich úlohách. Dieťa má nájsť dvojicu obrázkov, ktorá je odlišná od ostatných dvojíc.

- *Časť a celok*

#### **Poskladaj obrázok z dvoch častí:**



Jeden obrázok máme ako predlohu a druhý rozstrihneme na dve časti, podľa vyznačenia. Sú 3 možnosti, ako dieťa bude postupovať pri skladaní obrázku: buď zloží obrázok samostatne bez predlohy, alebo skladá podľa predlohy a tretí spôsob je, že obrázok skladá na predlohe.

#### **Poskladanie obrázka zo štyroch častí:**

Postupujeme rovnako, ako u predchádzajúcej úlohy, ale obrázok nemáme rozdelený na dve, ale na štyri časti.

#### **Poskladanie obrázka z niekoľkých častí:**

Táto variácia je zložitejšia, ako predchádzajúce dve. Najskôr dieťa necháme nech obrázok poskladá zo šiestich častí a keď to zvládne môžeme pristúpiť ku skladaniu obrázka z deviatich častí.

#### **Zloženie tvaru z niekoľkých častí na predlohu:**

Tvar, ktorý nám slúži ako predloha, máme položený vedľa seba na stole. Druhý tvar rozstriháme podľa vyznačenej línie. Ku skladaniu pristupujeme po jednotlivých tvaroch. Nechávame dieťa skladať na predlohe.

#### **Zloženie tvaru z niekoľkých častí podľa predlohy:**

Rovnako ako v predchádzajúcej úlohe, akurát, že dieťa nebude skladať na predlohe, ale vedľa predlohy.

#### **Doplniť chýbajúce časti na obrázku:**

Vľavo máme vzor, ako má obrázok vyzerat'. Na každom z obrázkov niečo chýba a treba tam niečo dokresliť. Dieťa postupuje podľa predlohy.

- *Zrková pamäť*

#### **Pamätá si tri predmety, pozná, ktorý chýba:**

Vyberieme tri predmety, hračky, ktoré dieťa dobre pozná, napr. bábiku, autíčko, macíka. Dieťaťu tieto tri predmety ukážeme a zakryjeme šatkou, jeden z predmetov odstránime a odokryjeme šatkou. Dieťa má za úlohu zistiť, ktorý predmet chýba.

#### **Pamätá si tri obrázky, pozná, ktorý chýba:**

Úloha je podobná, ako predchádzajúca, nepracujeme však s predmetmi, ale s obrázkami. Zakryjeme tri obrázky a dieťa má zistiť po odokrytí, ktorý chýba.

#### **Zo šesť obrázkov si tri pamätá:**

Dieťaťu na istý čas ukážeme šesť obrázkov. Potom ich skryjeme a dieťa má za úlohu vymenovať tri, ktoré si zapamätalo.

#### **Pozná videné obrázky:**

Vystrihneme obrázky z rámčeka. Deťom ukážeme list na ktorom sú už len niektoré obrázky. Dáme mu pokyn, aby si zapamätalo čo najväčší počet obrázkov. List zakryjeme a dieťaťu ukážeme vystrihnuté obrázky. Dieťa má za úlohu vybrať tie obrázky, ktoré predtým videlo.

#### **Umiestni obrázky na miesto:**

Postupujeme ako u predchádzajúcej úlohy a však s tým rozdielom, že dieťa má za úlohu zapamätané obrázky položiť na miesto, kde ich predtým videlo. S touto činnosťou sledujeme zrakovú i priestorovú pamäť.

- *Pohyby očí a riadkov*

#### **Menuje objekty zľava doprava:**

Dieťa necháme nech pomenuje obrázok v rade. Prvá rada môže slúžiť, ako nácvichná. Uistíme sa, že dieťa obrázok vľavo chápe ako prvý a necháme ho pokračovať. Sledujeme, či nevynecháva, nepreskakuje riadky a sledujeme, ako sa mu darí fixácia očí a riadkov.

#### **Vyhľadá daný prvý objekt v skupine zľava doprava:**

Dieťaťu vysvetlíme, že budeme hľadať všetky skupiny (dvojice), kde je prvý v rade nami určený predmet. Je vhodné aby dieťa postupovalo podľa prvej dvojice. Dieťa vyznačí všetky skupiny, kde určený prvok je v rade prvý (Bednářová, J. – Šmardová, V., 2008, s. 14-18).

Oslabené zrakové vnímanie je treba precvičovať tzv. reedukačnými cvičeniami zameranými na konkrétnu oslabenú oblasť.

### **3.3 Sluchové vnímanie a fonematický sluch**

Ďalším prostriedkom komunikácie je sluch a významnou úlohou ovplyvňuje i rozvoj reči. Keď sledujeme sluchové vnímanie, nezameriavame sa na ostrosť zvuku, ale posudzujeme najmä úroveň fonematického uvedomovania, ktoré má významnú úlohu pri rozvoji reči aj čitateľských zručností. Už v prenatálnom období plod vníma rôzne zvuky, ktoré vyvolávajú pohybovú reakciu ale až v predškolskom období dochádza k väčšiemu rozlišovaniu zvukov, elementov reči (Bednářová, J. - Šmardová, V., 2008).

*„Podnetom na sluchové vnímanie sú zvukové vlny, ktoré vznikajú chvením predmetov. Receptorom zvukového vnímania je ucho, najdôležitejšiu úlohu zohráva slimák vo vnútornom uchu a v ňom umiestnené nervové vlákna rôznej dĺžky“ (Valachová, D., 2008, s. 24).*

So sluchom súvisí aj rozlišovanie zvukov ľudskej reči a ten sa nazýva fonematický sluch. Jeho vývoj závisí od rečového prostredia. Keď si osvojíme cudziu reč, znamená to aj osvojovanie si nového systému fonematického sluchu (Valachová, D., 2008, s. 24). Fonematický sluch je schopnosť rozlišovať v slovách sluchom fonémy, ktoré majú významotvornú funkciu. Podľa D. Kutáľkovej (In Máčajová, M., 2011) fonematický sluch dovoľuje dieťaťu presne rozpoznávať jednotlivé hlásky.

No ak nie je dobre vyvinutý, niektoré rozdielne hlásky splývajú, dieťa ich počuje podobne, niekedy dokonca rovnako. Ak sa dieťaťu dostatočne venujeme, nemusíme sa do veku 4 rokov fonematickému sluchu nejako zvlášť venovať. Prostredníctvom prírodných zvukov fonematický sluch rozvíjame od útleho detstva. Sú to zvuky, napr. zvierat (hau, béé), citoslovčia a zvukomalebné slová (bum, au). V nich hlásku podstatne dlhšie artikulujeme, čím má dieťa väčšiu možnosť ju zachytiť.

Takisto sa zdokonaľuje aj vnímanie figúry a pozadia, zameranie pozornosti a vyčlenenie niektorých zvukov z pozadia. Čím je pozadie hlučnejšie, tým horšie dieťa zameriava pozornosť na požadované sluchové vnemy. S väčšou koncentráciou pozornosti sa rozvíja zámerné načúvanie. So správnou výslovnosťou sa spája aj sluchová diferenciácia – rozlišovanie. Dobré rozlišovanie hlások je dôležité, nielen na písanie, ale aj na čítanie. Postupne dochádza k rozvoju sluchovej analýzy a syntézy. S rozlišovaním krátkych a dlhých samohlások úzko súvisí aj vnímanie rytmu a veľmi dôležitá pre učenie v predškolskom veku je aj sluchová pamäť.

### 3.3.1 Vývojové škály sluchového vnímania

- *Načúvanie*

#### **Lokalizuje zvuk (ukáže smer):**

Dieťa si zavrie oči a necháme ho hádať a ukázať smer, odkiaľ prichádza daný zvuk. Táto úloha sa najlepšie robí v skupine ľudí, kde každému zo skupiny dáme napr. papier s ktorým bude na náš povel šušťať. Vytvoríme kruh a dieťa, ktoré háda, si sadne do stredu kruhu. Ukážeme na nejaké dieťa, ktoré má zašušťať, a dieťa, ktoré sedí v kruhu háda z ktorého smeru zvuk prichádza.

#### **Pozná predmety podľa zvuku:**

Najskôr si pripravím pár predmetov, ktoré používame pravidelne každý deň. Deťom na ukážku predvedieme, aké zvuky vydávajú pripravené predmety. Potom dáme pokyn aby si

deti oči zavreli a musia hádať, ktorý predmet zvuk vydáva. Napr. púšťanie vody, štrngotanie kľúčov, krčenie papiera, cinkanie lyžičkou o pohár a pod.

**Poznanie piesne podľa melódie:**

Deťom zahráme, alebo pustíme na rádiu známu melódiu piesne a deti necháme určiť o akú pieseň sa jedná.

**Počúvanie krátkeho príbehu z rozprávky:**

Pozorne sledujeme, či dieťa dokáže počúvať rozprávanie alebo čítanie krátkeho príbehu rozprávky. Sledujeme hlavne zaujatosť, ako dlho sa dieťa dokáže sústrediť.

- *Sluchové rozlišovanie (sluchová diferenciácia)*

**Rozlíšenie slova s vizuálnym podnetom – zmena hlásky:**

Pred dieťa rozložíme rôzne obrázky a striedavo hovoríme slová. Dieťa ukazuje, ktorý obrázok k slovu patrí. Zmena hlásky v slove napr. dieťa musí zmeniť slovo hodiny na hodinky.

**Rozlišovanie slova bez vizuálneho podnetu– zmena hlásky:**

Táto úloha je zložitejšia, ako predchádzajúca. Dieťaťu vysvetlíme, že budeme vyslovovať dvojice slov a ono nám bude hovoriť po každej dvojici, či slová boli rovnaké, alebo nie. Medzi dvojice sú zámerne zaradené aj zhodné dvojice, aby automaticky všetky dvojice nepovažovalo za odlišné. Zmena hlásky v slove hrady: hrady – brady.

**Rozlišovanie slova s vizuálnym podnetom– zmena samohlásky:**

Táto úloha spočíva v tom, že pred dieťa rozložíme obrázky a striedavo hovoríme slová. Dieťa hovorí, ktorý obrázok k slovu patrí. Dôležité je, že dieťa nebude meniť hlásku, ale samohlásku. Zmena samohlásky v slove napr. parník– perník.

**Rozlišovanie slova bez vizuálneho podnetu– zmena samohlásky:**

Táto variácia je ťažšia, ako predchádzajúca. Dieťaťu vysvetlíme, že budeme vyslovovať dvojice slov a ono nám bude hovoriť po každej dvojici, či slová boli rovnaké, alebo nie. Zmena v tejto úlohe nastala v samohláskach. Zmena samohlásky v slove napr. plot- plat.

**Rozlišovanie slova s vizuálnym podnetom- znelé na neznelé hlásky, sykavky:**

Ako v predchádzajúcich úlohách. Pred dieťa predložíme rozstrihané obrázky a striedavo hovoríme slová a dieťa ukazuje, ktorý obrázok patrí k slovu. Zmena neznelé na znelé hlásky a zmena sykavky napr. kos - kôš, kosa – koza.

**Rozlišovanie slova bez vizuálneho podnetu- znelé na neznelé hlásky, sykavky:**

Ako už bolo spomínané táto úloha je ťažšia. Dvojice slov budeme iba vyslovovať a dieťa nám bude hovoriť po každej dvojici, či slová boli rovnaké, alebo nie. O to je to ťažšie, že

dieťa už nemá pred sebou obrázok. Zmena znelé a neznelé hlásky, sykavky napr. telo - delo, zem – sem, noc – nos.

#### **Rozlišovanie slova s vizuálnym podnetom- zmena dĺžky:**

Už sme hovorili, že dieťa ma pred sebou obrázky a my ako ich budeme menovať ono bude na neukazovať. Zmena dĺžky napr. lyže - líže, páni – paní.

#### **Rozlišovanie slova bez vizuálneho podnetu- zmena dĺžky:**

Platí to isté, že budeme vyslovovať dvojice slov a dieťa nám po každej z dvojíc povie či boli dvojice slov rovnaké. Zmena dĺžky napr. dráha - drahá, vila– víla.

#### **Rozlišovanie slova s vizuálnym podnetom- zmena mäkkčňa:**

Postup je ten istý. Budeme hovoriť slová a dieťa nám bude ukazovať na jednotlivé obrázky.

#### **Rozlišovanie slova bez vizuálneho podnetu- zmena mäkkčňa:**

Postupujeme rovnako, ako v predchádzajúcich úlohách, dieťa pozorne počúva dvojice slov a po každej sa ho spýtame, či jednotlivé dvojice boli rovnaké. Zmena mäkkčňa napr. čistí- čistý.

#### **Rozlíšenie slabiky:**

Najťažšia variácia pre dieťa postupujeme rovnako, ako v predchádzajúcich úlohách a všímame si, ktorú slabiku má dieťa problém rozlíšiť. Napr. tam – dam, čil - žil, dyn - din, zni - zny, kni – kny.

- ***Sluchová pamäť***

zopakovanie štyroch nesúvisiacich slov, zopakuje vetu z piatich slov. Napr. dieťa povie jednu vetu „idem do školy“ a pridá k nej jedno slovo a takto každý pridáva slovo k tej vete a na konci vznikne jedna dlhá veta.

- ***Sluchová analýza a syntéza***

#### **Roztlieskaj slovo na slabiky:**

Dieťaťu dáme roztlieskať najskôr jednoduché slovo, ako napr. mama a na začiatku ho vytlieskame s ním. Keď vidíme, že nemá s tým najmenší problém zvyšujeme náročnosť slabík. Hodnotenie prebieha podľa toho, aké náročné slová roztlieska.

#### **Zvládanie vyčítaniek:**

Hodnotíme, či dieťa zvládne aspoň časť vyčítaniek. Sledujeme, či delí slová po slabikách (Pec nám spadla).

#### **Z trojice slov nájdí rýmujúce sa dvojice:**

Z obrázkov vyberieme trojicu - dvojicu slov, ktoré sa rýmujú a tretí obrázok zo slovom, ktoré sa nerýmuje. Trojicu slov pomiešame a pýtame sa, či sa rýmujú všetky tri obrázky. Dieťa ukáže na obrázok, ktorý sa s nimi nerýmuje.

**Urči, či sa dve slová rýmujú:**

Z obrázku, ktorý máme položený na stole, vyberieme dieťaťu dvojicu slov, ktoré sa rýmujú a dvojicu, ktorá sa nerýmuje. Dieťa má za úlohu určiť tú dvojicu slov, ktorá sa nerýmuje.

**Vyhľadaj rýmujúce sa dvojice:**

Pred dieťa dáme všetky obrázky, ktoré sú rozmiešané a dáme mu pokyn, nech z týchto obrázkov vyberie všetky také, ktoré sa rýmujú.

**Urči počet slabík:**

Dieťaťu hovoríme jedno- až štvorslabičné slová. Sledujeme, či si pomáha roztlieskavaním, alebo si už vie slová po slabikách prehovoriť. Pokiaľ nevie určiť počet slabík, odlišujeme, či má dieťa problémy s rozslabikovaním, alebo s určením počtu.

**Urči začiatočnú hlásku slova:**

Sledujeme, či dieťa vôbec dokáže určiť všetky začiatočné hlásky, alebo určí iba niektoré.

**Urči slová začínajúce danou hláskou:**

Začneme tým, že sa detí pýtame, či vedia, ktoré slová sa začínajú na hlásku s, m, t... Môžeme si pomôcť aj obrázkami, že deťom povieme nech nájdu obrázok začínajúci sa na hlásku napr. s.

**Urči poslednú samohlásku v slove:**

Dieťaťu sa pýtame, akú hlásku počuje na konci slova. Dávame kratšie slova typu: les, myš, mrak. V žiadnom prípade nezadáme slová, ktoré inak píšeme a inak vyslovujeme a taktiež nezadáme slová, ktoré končia samohláskou.

**Slovný futbal:**

Veľmi zložitá úloha, ktorú zvládnu len niektoré predškolské deti. Aby túto úlohu zvládli musia mať zafixované pojmy prvý, posledný a taktiež musí mať zvládnuté rozslabikovanie slov s primeranou slovnou zásobou. Napr.- určí poslednú samohlásku v slove, určí slovo, ktoré obsahuje danú hlásku, z hlások zloží slovo, jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš).

**Urči poslednú samohlásku v slove:**

Dieťaťu zadávame slová, ktoré končia samohláskou typu voda, páli, váza.

**Urči, či slovo obsahuje danú hlásku:**

Detí sa pýtame, či slovo mäso obsahuje hlásku s, či obsahuje hlásku t... . Pýtame sa na hlásky na začiatku, konci i v strede slova. Zadávame aj hlásky, ktoré slovo neobsahuje.

#### **Z hlások zloží slovo:**

Pred dieťa rozložíme obrázky, ktoré máme prichystané. Jednotlivé slová rozhláskujeme, napr. p-e-s, d-o-o. Dieťa sa pozerá na obrázky a skúša z uvedených hlások zložiť slovo. Keď úlohu zvláda s obrázkami, skúsime i bez obrázka.

#### **Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky:**

Deťom zadáme jednoslabičné slovo a necháme ich, aby ho rozhláskovali.

- *Vnímanie rytmu*

#### **Urči, či dve krátke rytmické štruktúry sú zhodné:**

Dieťaťu vyťukáme, vytlieskame, zapískame dvojicu dvoch až troch tónov. Dieťa má určiť, či dvojica bola rovnaká, alebo iná. Je lepšie, ak tóny vydávajú dvaja dospelý ľudia, dieťa sa lepšie orientuje. Alebo môžeme urobiť inú variáciu: necháme dieťa rytmus vyťukať a dospelý napodobní to, čo dieťa vyťukalo a pýta sa ho, či napodobnil správne.

#### **Urči, či dve ďalšie rytmické štruktúry sú zhodné:**

Táto variácia je ťažšia, ako tá predchádzajúca. Zadávame dva až štyri, popr. päť tónov.

#### **Napodobni rytmus (dva až štyri tóny a viac):**

Dieťaťu predvedieme rytmickú štruktúru a dieťa napodobňuje po dospelom.

#### **Zvláda záznam krátkej rytmickej štruktúry:**

S dieťaťom si urobíme zápis tónov. Krátke tóny budeme zapisovať bodkou a dlhé čiarkou. Môžeme to znázorniť aj za pomoci krátkych a dlhých stavebnicových dielov - kocky a kvádre. Zadávame dva až tri tóny.

#### **Zvláda záznam dlhšej rytmickej štruktúry:**

Toto je zložitejšia variácia predchádzajúcej úlohy. Dieťaťu zadávame dva až štyri tóny, ktoré musí zapísať (Bednářová, J. - Šmardová, V., 2008, s. 40 – 46).

Oslabené sluchové vnímanie je treba precvičovať tzv. reedukačnými cvičeniami zameranými na konkrétnu oslabenú oblasť.

### **3.3.2 Rozvíjanie fonemického sluchu**

Schopnosť fonematickej diferenciacie je základným predpokladom správneho rečového vývoja. Bez toho, aby sa dieťa naučilo počúvať, vyčleňovať a diferencovať zvuky reči, nemôže správne vyslovovať, zvlášť znelé a neznelé hlásky a sykavky. Pokiaľ nie je fonemický sluch dobre rozvinutý, niektoré hlásky splyvajú a dieťa ich počuje

podobne alebo dokonca rovnako. Dostatočne rozvinutý fonemický sluch však nie je dôležitý len pre vývoj zreteľnej a správnej výslovnosti, ale aj pre následné osvojenie si čítania a písania.

V. Pokorná (In Duchovičová, J. – Lazíková, A., 2008, s. 180) uvádza, že sluchová diferenciácia sa rozvíja postupne, až keď je ukončená základná schopnosť používať reč spolu s jej gramatickými štruktúrami. Zhruba okolo 5. roku dieťa začína vnímať hlásky v slovách, ktorou hláskou slovo začína, ktorou končí. Najťažšie pre dieťa je určiť hlásku v strede slova.

Sluchové vnímanie je možné rozvíjať nasledovnými úlohami na:

- detekciu a lokalizáciu zvukov;
- rozlišovanie rôznych zvukov (prírodných, hudobných, hlasov ľudí a zvierat). Akustická pamäť: opakovanie veršov, súvetí, riekaniek a vyčítaniek. Fonemický sluch: vytlieskavaním slov a slabík, vytváranie rýmov zo slov (Duchovičová, J. - Lazíková, A., 2008, s. 109-110).

Spôsoby rozvíjania fonemického sluchu:

- rozvíja učením básničiek, riekaniek, rytmizáciou spojenou s tleskaním, spevom, pohybmi rúk a iných častí tela. Dobre rozvinutý fonemický sluch je predpokladom pre správne rozlišovanie hlások v bežnej reči.

Postup pri rozvoji fonemického sluchu:

- Začíname identifikáciou rôznych zvukov.
- Prechádzame k obrázkom, ktoré sa odlišujú v jednej fonéme.
- Hovoríme slová vo dvojiciach a úlohou detí je povedať, či sú slová rovnaké alebo nie.
- Práca so slabikami v slove.
- Končíme samostatnou fonémou, napr. vyber slová začínajúce na hlásku „l“, dopln chýbajúcu hlásku v slove (Máčajová, M., 2011).

V oblasti sluchového vnímania dochádza k rozvoju verbálneho sluchu (odlišuje reč hovorenú, rytmizovanú), hudobného sluchu (rozlišuje farbu, silu a výšku tónov) sluch pre rozličné hluky a šumy (hluk auta). Má problém s vnímaním priestoru, so vzdialenosťou, veľkosťou predmetov a s vnímaním času (Oravcová, J., 2006, s. 47).



Sluchové vnímanie sa priebežne vylepšuje tak, že dieťa presnejšie rozlišuje zvuky, ktoré prichádzajú na jeho zmyslový orgán. Úroveň sluchového vnímania má osobitú úlohu pri vývine reči. Keď dieťa vníma presnejšie reč blízkych a dospelých, tak ju aj lepšie napodobní. A opačne, ak detský sluch nie je dobre vyvinutý, alebo ak sa dieťa nenaučí vôbec hovoriť, alebo vo vývine reči zaostáva, 2 - 3 ročné deti spravidla ešte nerozlišujú hlásky, navzájom ich zamieňajú a preto hovoria zle. V sluchovom vnímaní je dôležitým pokrokom vnímanie tónov a melódií. Zdokonaľuje a upresňuje sa najmä vnímanie intenzity, polohy a aj výšky tónu. Dieťa už pred 6. rokom dosahuje väčšinou takú úroveň, že úspešne zvládne základné požiadavky z hudobnej výchovy.

J. Kuric (1986, s. 137) uvádza, že v oblasti sluchového vnímania sa zdokonaľuje a spresňuje vnímanie intenzity a výšky tónu. Pri vstupe do školy sú deti už spravidla schopné zvládnuť základné požiadavky hudobnej výchovy, ale ešte nedokážu presne reprodukovať melódiu.

Sluchové vnímanie sa rozvíja rýchlejšie ako zrakové vnímanie. Môžeme povedať, že väčšina 6 ročných detí dokáže bez problémov rozlišovať fonémy, hovoríme o zvukoch, ktoré sú hovorené rečou svojho rodného jazyka. To im ide lepšie ako vizuálna podoba písmen, ktoré ešte vôbec nepoznajú. Schopnosť sluchového procesu dozrieva v priemere v 6,5 roku (Matějček, Z., 1987).

Niektoré deti nie sú schopné z dôvodu nezrelosti rozlišovať podobne znejúce hlásky, najmä v kontexte určitej slabiky, resp. slová (obvykle ich ani nedokážu správne vyslovovať, pretože im chýba potrebná spätná väzba). Sluchová analýza a syntéza sa vo väčšej miere rozvíja až v škole. Sluchové podnety majú obmedzený čas, nedá sa k nim vracať (učiteľ by ich musel zopakovať). Z toho dôvodu sú dosť závislé na kvalite pozornosti. Vnímanie reči je u väčšiny ľudí umiestnené v ľavej mozgovej hemisfére. Lenže vnímanie jednotlivých hlások, t.j. tých, ktoré nie sú v slove, nech už sú prezentované zrakovo alebo sluchovo, zabezpečuje pravá mozgová hemisféra. Z toho vyplýva, že pre úspešnosť v škole je potrebná koordinácia činnosti oboch hemisfér a obzvlášť pri počiatkovej výučbe čítania a písania, keď sa dieťa začína učiť čítať, vníma tlačené písmena a slová ako obrazce, ktoré nemajú iný význam. Táto činnosť je závislá na funkcii pravej mozgovej hemisféry. Hneď ako dieťa začne chápať zmysel čítaných viet, bude písmená aj slová vnímať ľavou hemisférou. Najmä v prvej triede musí koordinovať činnosť oboch hemisfér, čo je dosť ťažké. Spolupráca oboch hemisfér závisí na rovnomernosti ich zrenia. U chlapcov je zrenie pomalšie, ale dochádza častejšie k skoršej funkčnej diferenciacii

pravej hemisféry, ktorá zaisťuje vnímanie priestoru, obrázkov, prírodných zvukov a motorickú činnosť (Matějček, Z., 1987).

Rozlišovanie tónov u dieťaťa v predškolskom veku je čím ďalej, tým lepšie. Rozlišujú správne zahratú známu melódiu od falošnej a samy sa učia jednoduché pesničky. Keď má dieťa zjemnené sluchové vnímanie, môžeme to poznať i na reči dieťaťa. Presnejšie a lepšie napodobní artikuláciu jednotlivých hlások, napodobní dokonca aj hlas a spôsob, akým sa vyjadrujú cudzí ľudia. Vie si už z vetných celkov celkom bezpečne vyčleniť jednotlivé slová. Tieto výrazné slová si opakuje a „hrá sa“ s nimi, aby aj sluch mohol prispiet' k osvojovaniu vyšších oznamovacích foriem, musí sa uskutočniť ešte ďalší proces. Úlohou dieťaťa je pochopiť, že jednotka reči, t.j. slovo, sa skladá ešte z menších častí, ktorými sú slabiky a hlásky. Dieťa sa musí naučiť „počúť“ jednotlivé hlásky v slove, aby to dané slovo mohlo rozložiť a po hláskach napísať, alebo musí napísané písmená spojiť do slova a prečítať (Koch, J. - Matějček, Z., 1960, s. 252).

## ZÁVER

Spoločenský význam výchovy na prelome tretieho tisícročia vzrastá najmä z hľadiska riešenia globálnych problémov ľudstva. Ukazuje sa, že od účinnosti výchovy závisí aj ďalšie prežitie ľudstva. Na výchove sa podieľa nielen rodina, ale aj škola a spoločnosť. Efektívnosť výchovy je teda podmienená súčinnosťou týchto troch činiteľov, ak zlyhá len jeden z nich – rodina, škola alebo spoločnosť, zlyháva aj výchova. Včasná, spoločensky žiaduca výchova jedinca je preto opodstatnená najmä z hľadiska dlhoročnej preventívnej účinnosti výchovy, ktorou je dosiahnutie adaptability a osobnej integrity človeka. Základnú charakteristiku – ľudskosť, totiž človek nedostáva od prírody, ale získava ju v priebehu života.

V tomto kontexte môžeme predškolskú výchovu chápať ako výchovu pre život. Predškolskú výchovu preto nemožno zužovať iba na prípravu na školu, alebo spájať ju výlučne so zamestnanosťou rodičov, či iba zamestnanosťou žien – matiek. Právo na kvalitnú inštitucionálnu predškolskú výchovu má dieťa nezávisle od sociálneho postavenia rodiny, v ktorej žije, a preto aj nezávisle od zamestnanosti či nezamestnanosti svojich rodičov. Je to aj v záujme naplnenia Deklarácie práv dieťaťa. Vytvorením príležitosti navštevovať materskú školu sa rešpektuje sociálna potreba dieťaťa na spoločenský kontakt s rovesníkmi, ktorá sa objavuje medzi druhým a tretím rokom veku človeka. Napokon, aj výchova je výsostne interaktívnou záležitosťou. Materská škola je pre dieťa dôležitá a nezastupiteľná, najmä z hľadiska sociálneho učenia. Rané detstvo je najdôležitejším obdobím aj preto, že z neho vychádzajú základy pre ďalšie obdobia. V tomto období sa vývin uskutočňuje dvoma procesmi – zrením a učením. Aj keď sa učenie môže urýchliť, postup fáz zrenia sa nemôže zmeniť alebo preskočiť. Všetky deti prechádzajú v podstate rovnakými fázami vývinu. Rozdiely v ich telesnom, citovom aj celkovom osobnostnom vývine sú dané individuálnymi zvláštnosťami.

Z hľadiska rozvoja reči a socializácie má podstatný význam rečový a sociálny kontakt dieťaťa nielen s dospelými, ale aj s inými deťmi. Tento základný predpoklad zabezpečuje dieťaťu práve výchovno-vzdelávacie prostredie materskej školy. Veríme, že práca bude základným zdrojom informácií pre hlbšie skúmanie danej problematiky.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ALLEN, K. E. - MAROTZ, L. R. 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-055-0.
- ANDERSONOVÁ, J., a kol. 1993. *Dobry štart do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-852582-66-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno:Computer Press, a.s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno : Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-35-1.
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANIEL, J., a kol. 2002. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: UKF, 2002. ISBN 80-8050-551-9.
- DUCHOVIČOVÁ, J. - LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava : IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.
- HARINEKOVÁ, M. 1981. *Vývinová psychológia*. Nitra: PF UKF, 1981.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris, 2002. ISBN 80-89018-34-3.
- KLINDOVÁ, Ľ. - RYBÁROVÁ, E. 1975. *Vývinová psychológia*. Bratislava: SPN, 1975. 67-159-75.
- KOCH, J. - MATĚJČEK, Z. 1963. *Psychológia a pedagogika dieťaťa*. Vydavateľstvo Osveta, Martin, 1963. ISBN 65-71-63.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- KUBÁNI, V. 1999. *Všeobecná psychológia*. Prešov: FHaPV, PU, 1999. ISBN 80-88885-58-2.
- KURIC, J a kol. 1963. *Vývinový psychológia*. Bratislava: SPN, 1963. ISBN 68-506-63.
- KURIC, J a kol. 1986. *Ontogenetická psychológia*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-409-86.
- KURIC, J a kol. 1964. *Vývojová psychológia*. Praha: SPN, 1964. ISBN 16-906-64.
- KURINCOVÁ, V. - SEIDLER, P. 1993. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra PF, UKF, 1993. ISBN 80-85-183-53-6.
- LANGMEIER, J. - LANGMEIER, M. - KREJČÍROVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha : H & H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- LISÁ, L. - KŇOURKOVÁ, M. 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: AVICENUM, 1986. ISBN 08-084-86.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť : teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra : UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0005-9.
- OLÁH, Z. 1981. *Zrak a súčasný život*. Bratislava: Obzor, 1981.
- ORAVCOVÁ, J. 2006. *Vývinová psychológia*. Žilina: FHV, UMB, 2006. ISBN 80-8070-510-0.
- PARDEL, T. 1982. *Psychológia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. ISBN 14-247-70.
- SLEZÁKOVÁ, T. - TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80-8050-968-9.
- ŠTEFANOVIČ, J. - GREISINGER, J. 1987. *Psychológia*. Martin: Osveta, 1987. ISBN 70-038-87.
- VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedaagogická dieagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-303-9.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VELIČKOVSKIJ. B. M. - ZINEČKO. V. P. - LURIKA. A. R. 1979. *Psychologie vnímání*. Praha: SPN, 1979. ISBN 17-194-78

VENGER. L. A., 1975. *Vnímání a učení v předškolním věku*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-228-76.

VEREŠOVÁ, M a kol. autorov.2010. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Bratislava: ENIGMA, 2010. ISBN 978-80-89132-89-8.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

**Dostupné na internete:**

<http://www.videnie.sk/zrak/videnie/27-info> ( citované 18.2.2012)

<http://poradnavt.sk/dokumenty/skolska-zrelost.pdf> (citované 7.4.2012)