

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
Katedra pedagogiky

**Bakalářská práce**

Klára Černá

**Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku**

**Possibilities of cognitive development in preschool children**

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování především PhDr. Haně Krykorkové, CSc., za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které mi během tvorby bakalářské práce poskytovala.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 6. 2011

podpis

## **Abstrakt**

Tato práce si klade za cíl vytvořit elementární úkolovou situaci pro děti předškolního věku, která by umožňovala rozvoj všech kognitivních funkcí a usnadňovala dítěti porozumění vztahům a souvislostem mezi předměty a jevy. Úkolová situace též zohledňuje širší společenský a kulturní kontext, v němž se odehrává proces učení a poznávání.

Předškolní věk je obdobím, kdy se utváří osobnost dítěte a jeho kognitivní aparát, nezbytný pro přípravu do školy i do budoucího života.

Klíčová slova:

předškolní věk – kognitivní rozvoj – dítě – elementární úkolová situace – proces uvědomování – vztahy a souvislosti - utváření osobnosti

## **Abstract**

This thesis aims to create an elementary task situation for preschool children, which would allow the development of cognitive functions and facilitate the child's understanding of relationships and connections between objects and phenomena. Task situation also reflects the wider social and cultural context where the process of learning and cognition takes place.

Preschool age is a period when shaping the personality of the child and his cognitive apparatus necessary for preparation for school and future life.

Key words:

preschool age – cognitive development – child – elementary task situation - process of awareness - relationships and connections – formation of personality

# Obsah

Úvod.....	6
1. Využití kognitivních a konstruktivistických přístupů v předškolním vzdělávání.....	8
1.1 Odraz kognitivních a konstruktivistických přístupů v předškolním období .....	8
1.2 Impulzy konceptu "edukační kultury obratu" do procesu poznání .....	11
v předškolním období.....	11
1.3 Učení a připravenost dítěte do školy .....	13
2. Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku.....	16
2.1 "Hledání vztahů a souvislostí" jako rozvojetvorný činitel v procesu poznání.....	17
2.2 „Hledání vztahů a souvislostí“ v podmínkách kognitivně osobnostně sociální součinnosti..	20
2.3 Vybrané kognitivní postupy a jejich možnosti uplatnění u dětí předškolního věku. ....	25
2.3.1 Kognitivní mapování v elementární podobě .....	25
2.3.2 Elementární plánování v časovém sledu .....	26
2.3.3 Kladení otázek.....	27
2.3.4 Elementární tvořivost .....	28
2.4 Úkolová situace v elementárním pojetí.....	30
3. Úkolová situace „Kognitivní zeměkoule“ .....	34
3.1 Základní struktura úkolové situace .....	34
3.2 Aplikace úkolové situace .....	38
Struktura úkolové situace „Kognitivní zeměkoule“ .....	41
Závěr .....	51
Seznam použité literatury.....	52
Přílohy .....	54
Seznam tabulek .....	58
Seznam obrázků .....	58
Seznam příloh .....	58
Souhlas s půjčováním bakalářské práce.....	59

## Úvod

Období předškolního věku lze považovat za jednu z nejvýznamnějších vývojových fází člověka. V této době se dítě postupně vymaňuje ze závislosti na svém okolí, začíná si budovat vlastní autonomii a uvědomovat vlastní svébytnost. Dochází též k prudkému rozvoji veškerých kognitivních procesů, dítě s velkým nadšením objevuje okolní svět, hledá vzájemné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými předměty a jevy, což mu umožňuje poznat a lépe pochopit sebe sama i realitu vůbec.

V souvislosti s neustále se zvyšujícími nároky na šíři poznatků jedince žijícího v tzv. „společnosti vědění“, se jeví jako žádoucí efektivně rozvíjet a stimulovat kognitivní aparát dítěte, podporovat utváření jeho sebepojetí s využitím metakognitivních prvků, a to již v předškolním věku. Hlavním cílem této práce je vytvoření jakési „kognitivní základny“ předcházející kognitivní úrovni I, která dítěti usnadní přechod na vyšší stupeň vzdělávání na základní škole i jeho další budoucí vývoj.

Četné výzkumy u nás i v zahraničí prokázaly, že jistý potenciál pro rozvoj metakognitivních procesů v sobě skrývá již předškolní období, kdy se u dítěte objevuje tendence k hodnocení jeho práce, sdělování zkušeností, výsledků, postupné uvědomování si kauzálních vztahů a časové posloupnosti jednotlivých úseků činností a dějů. Zde se ještě nejedná o metakognici v pravém smyslu slova, nýbrž o elementární formu pocíťování a povědomí o určitých impulsech, jež v dítěti vyvolávají touhu poznávat, zdokonalovat svoje myšlení postupně směřující k vlastní sebereflexi.

Výše jmenovaný fakt se stává příležitostí pro rozvoj elementárních učebních strategií založených na hledání vztahů a souvislostí nejrůznějších fenoménů, jež jsou součástí vnímané reality. Z tohoto důvodu byla pro tuto práci navržena úkolová situace, jež si klade za cíl co nejefektivněji a nejsmysluplněji podporovat a rozvíjet u dítěte schopnost myslet ve vztazích a souvislostech s ohledem na širší kontext, v němž se proces učení a poznávání odehrává. Rozvoj těchto dovedností probíhá prostřednictvím jednoduchých dílčích úkolů a hry, která je dominantní aktivitou předškolního období.

Praktická část této práce obsahuje popis konkrétní struktury úkolové situace opatřenou komentáři, jež má učitelům mateřských škol usnadnit jejich práci. Otevírá se zde rovněž prostor pro možný výzkum na základě využití a testování předkládaného výukového materiálu.

*„Dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje.“*

*Zdeněk Helus<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* 1. vyd. Praha : Portál, 2004. s. 94. ISBN 80-7178-888-0.

# 1. Využití kognitivních a konstruktivistických přístupů v předškolním vzdělávání

Snad každé dítě touží po objevování a poznávání okolního světa, po neustálém rozšiřování a prohlubování obecných poznatků, což mu zajišťuje pochopit elementární vztahy a souvislosti mezi subjekty reality a umožňuje podílet se na jejím utváření. Současná společnost je nazývána „společností vědění“ (též „vzdělanostní společností“)<sup>2</sup> vyznačující se schopností správně získávat a zpracovávat informace z nejrůznějších zdrojů, hodnotit je, nakládat s nimi a posléze je aplikovat do situací praktického života. Zvyšující se náročnost na úroveň poznatků vyvolaná rychlými změnami sociálních podmínek a technologickým pokrokem může být doprovázena i značnou mírou dezorientace, zvláště pro nejmladší generaci. Škola jako výchovně vzdělávací zařízení by měla tyto aspekty zohledňovat, reagovat na ně patřičným způsobem a připravovat na život ve „společnosti vědění“ již děti v předškolním věku.

## 1.1 Odraz kognitivních a konstruktivistických přístupů v předškolním období

Kognitivní revoluce v psychologii proběhnuvší ve druhé polovině 20. století znamenala zásadní obrat v chápání reality, ovlivnila téměř všechny vědní disciplíny, včetně pedagogiky a věd o učení. Kognitivní psychologie<sup>3</sup> položila základ konstruktivistickým přístupům k učení vyznačujících se konstruováním poznatků učícím se jedincem. Kognice, čili poznávání je zde chápáno jako systém všech činností a operací souvisejících s lidským myšlením, přijímáním, ukládáním a využíváním informací. Jedná se o aktivní proces, jenž se uskutečňuje v interakcích poznávajícího jedince s poznávaným subjektem a je sdílen s ostatními lidmi v rámci určité sociální skupiny či kultury. „*Samo poznání pak není otisk*

---

<sup>2</sup> HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese . In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. s. 27. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>3</sup> Podle Sterberga se kognitivní psychologie „*zabývá otázkou, jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich.*“ STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. s. 20. ISBN 80-7178-376-5.



*poznávaného, ale výtvor, konstrukt.*<sup>4</sup> Tento přístup ke vzdělávání umožňuje dítěti rozvíjet kognitivní (poznávací) procesy - mentální činnosti, jejichž prostřednictvím lidé poznávají okolní svět (do této skupiny psychických procesů patří např. vnímání, učení, představivost, paměť, pozornost, myšlení, řeč, fantazie,..). Výše jmenované procesy slouží jedinci nejen k pochopení vztahů a souvislostí mezi jednotlivými předměty, jevy a skutečnostmi, ale též mu umožňují tyto skutečnosti přetvářet.

Jednotlivé komponenty lidského poznávání jsou charakterizovány komplexitou a strukturovaností, existují mezi nimi četné vazby, tudíž není možné vnímat prvky tohoto systému odděleně, nýbrž jako soustavu na sobě závislých elementů. V komplexním pojetí je třeba pohlížet i na realitu obecně, chápat ji jako soubor subjektů a jevů se vzájemnými vztahy a souvislostmi. Správné pochopení těchto vazeb mezi aspekty skutečnosti je odrazovým můstkem k následnému vzniku myšlenkových operací, s jejichž pomocí dítě dokáže řešit problémy a dále zacházet se získanými informacemi, což má pozdější vliv na školní úspěšnost či neúspěšnost.

K rozvoji konstruktivistických přístupů do značné míry přispěly výzkumy švýcarského vývojového psychologa Jeana Piageta a ruského psychologa Lva Semjonoviče Vygotského. Jean Piaget s jeho ženevskou školou se zasloužil o vytvoření koncepce genetické epistemologie<sup>5</sup> - interdisciplinární vědy opírající se o poznatky psychologie, filozofie, logiky, zkoumající vývoj poznávacích procesů u člověka a vytváření kognitivních struktur. Dále se podílel na vzniku stadiálního (víceúrovňového) pojetí vývoje poznávacích procesů vyjadřující odlišnosti těchto procesů v jednotlivých vývojových stádiích. Úroveň kognitivních funkcí charakterizují v každém stádiu přesné zákonitosti a specifika, které by měli zohledňovat a respektovat učitelé i rodiče, neměli by dítě zbytečně přetěžovat ve snaze urychlit rozvoj jeho poznávacích procesů. Předškolní věk spadá do stádia, jež Piaget nazývá předoperačním, vyznačujícím se prudkým rozvojem kognitivního aparátu a egocentrickým myšlením (o tomto stádiu bude podrobněji diskutováno v dalších kapitolách).

Při poznávání reality si dítě vytváří vnitřní myšlenková schémata na základě vlastních prožitých zkušeností s poznávaným subjektem. Do tohoto procesu zasahují vychovatelé, upozorňují dítě na nesprávnost jeho tvrzení, v jehož důsledku dochází v myšlení dítěte

---

<sup>4</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 50. ISBN 80-7178-888-0.

<sup>5</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 142. ISBN 80-7178-303-X.

k jakémusi vnitřnímu nesouladu a pozdějšímu úsilí rovnováhu zpětně obnovit, k tzv. ekvilibraci.<sup>6</sup> Asimilační procesy se pomalu přeměňují v akomodační, kdy si v průběhu postupného nabývání nových zkušeností dítě začne vytvářet nové myšlenkové struktury jimiž rozšiřuje a rekonstruuje struktury stávající.

Zatímco Piaget považoval za klíčové procesy zrání, jež determinují učení, Lev Semjonovič Vygotskij nahlížel na vztah mentálního vývoje jedince a schopností učit se opačně. V rámci jeho koncepce lze učení chápat jako činnost, která předchází vývoji, kladl též důraz na význam sociálního prostředí, kulturního kontextu, v němž jedinec interaguje. Vygotského teorii nejlépe charakterizuje tzv. *zóna nejbližšího vývoje*, vzdálenost mezi současnou aktuální úrovní výkonu a potenciální úrovní dosažené v budoucnu. Dítě se připravuje na novou etapu vývoje, přibližuje se k ní, zatím ji nedosáhlo, avšak za vhodných podmínek, s pomocí zkušenějšího jedince (dospělého, zdatnějšího dítěte) může této vyšší úrovně dosáhnout snadněji a rychleji, než by tomu bylo při vývoji bez jakékoliv intervence či spolupráce se zprostředkující osobou.<sup>7</sup> Vygotského koncepci lze využít také při práci s předškolními dětmi a při tvorbě elementárních výukových strategií. Učitel<sup>8</sup> může dítěti zadat o něco těžší úkol, než jaký je schopné zvládnout na své aktuální mentální úrovni, pokládá dítěti jednoduché návodné otázky, jež dítě postupně přivedou k řešení a posunou ho tak blíže k oné potenciální úrovni znalostí. Měl by však v tomto případě přistupovat k dítěti citlivě s přihlédnutím k jeho individuálním postojům a zájmům o konkrétní úkolové situace.

Neustále se rozšiřující horizont poznatků vede dítě postupně k vlastní sebereflexi, tedy obrácení myšlení do vlastního vědomí, k prožitkům, kdy se předmětem myšlení stává samo myšlenkové dění.<sup>9</sup> V předškolním věku probíhá proces *sebereflexe (sebeuvědomování)* na úrovni jakéhosi pocíťování, povědomí a nutkání, které je stále ještě řízeno a usměrňováno vnější autoritou (rodičem, učitelem atd.). Avšak později se tyto neuvědomělé činnosti

---

<sup>6</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrát k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 51. ISBN 80-7178-888-0.

<sup>7</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 71-72. ISBN 80-7178-943-7.

<sup>8</sup> Učitele/učitelku mateřské školy lze považovat za jednoho z klíčových činitelů v procesu rozvoje kognitivních funkcí dítěte; pro tyto účely byl navržen dotazník zkoumající povědomí učitelů o této problematice včetně možností dalšího vzdělávání v této oblasti a utváření způsobilosti k rozvoji daných procesů u dětí (viz Přílohy – Příloha 1)

<sup>9</sup> MALOY, L. *Reflexe dětí předškolního věku*. Praha, 2005. 108 s., 32 s. příloh. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Hana Krykorková, Csc.

transformují na činnosti uvědomělé, stanou se z nich příkazy, instrukce, jimiž se bude dítě řídit a bude podle nich postupovat při řešení problému, překonávání překážek apod.

Již předškolní dítě přichází do mateřské školy s určitými elementárními poznatky o daném předmětu či jevu, s tzv. *prekoncepty*, dítě např. ví, že tráva má zelenou barvu, rostou na ní květiny apod., na základě prověřování současných empirických poznatků a zkušeností pak konstruuje vlastní poznání.<sup>10</sup> Prožitky a znalosti získané v nejrůznějších interakcích jedince s prostředím tvořené množstvím mentálních reprezentací slouží jako prostředky k jakési ustavičné „přestavbě“ poznatků. Nově získávané informace jsou začleňovány do již existujících myšlenkových schémat a struktur, které se tak neustále reorganizují a přeměňují. Učitel by tedy měl brát v úvahu poznatky, které si dítě přineslo z předcházejících situací a na základě těchto informací formovat vhodné elementární výukové strategie a postupy. Výuka založená na principu vyjadřování prekonceptů vede dítě k vyjádření spontánních, bezprostředních myšlenek o daném subjektu skutečnosti.

## 1.2 Impulzy konceptu "edukační kultury obratu" do procesu poznání

### v předškolním období

„Společnost vědění“ považuje vzdělávací aktivity za klíčové prostředky rozvoje a kultivace osobnosti, umožňující jedinci participaci na veškerých procesech jednotlivců i společnosti jako celku. Helus definuje vzdělání těmito pojmy: „*vzdělání jako ústřední činitel rozvoje lidských zdrojů a vzdělání, respektive škola jako výťah k osobnímu úspěchu.*“<sup>11</sup> Již škola mateřská by tedy měla být oním pomyslným výtahem k budoucímu osobnímu úspěchu, přípravou dítěte do školy a do života ve společnosti.

Jeví se jako užitečné učitelům zdůraznit, že veškeré činnosti vykonávané předškolním dítětem - hry, výuka, sdílení zkušeností, sociální interakce - se odehrávají v nejrůznějších *kontextech*, tedy v určitém specifickém prostředí aktuální situace, v němž probíhá proces poznávání předmětů, jevů, událostí, jejich vzájemných souvislostí a vztahů.<sup>12</sup> Učitel

<sup>10</sup> BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 67-68. ISBN 80-7178-216-5.

<sup>11</sup> HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. s. 27. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>12</sup> KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. s. 160-161. ISBN 978-80-7308-301-4.

představuje pro dítě v mateřské škole zprostředkovatele oněch vztahů a souvislostí mezi subjekty okolního světa, tudíž by měl během přípravy konkrétní výukové strategie zohledňovat: na jakém stupni obtížnosti se daná elementární úkolová situace nachází, jaké kognitivní funkce budou během jejího průběhu nejvíce aktivizovány, na jaké mentální úrovni se nachází dítě, jak dlouho udrží pozornost, předpoklad, jaké si přinese do úkolové situace prekoncepty, jak u dítěte vzbudit zájem o úkolovou situaci, jaké typy otázek dětem pokládat, a to vše v souladu s širším kontextem společenským a kulturním (o specificích úkolové situace v předškolním věku podrobněji v podkapitole 2.4).

Na základě těchto podkladů volí učitel vhodnou metodu pro zprostředkování úkolové situace dětem. Vzhledem k prelogickému uvažování dítěte předškolního věku, kdy je jeho myšlení a pozornost soustředěna výhradně na aktuálně prožívanou událost, viděný předmět, pozorovaný jev apod., by měl učitel vybírat takové úkolové situace, ve kterých dítě aktivuje svoje zkušenosti a vyjádří prekoncepty. Tyto činnosti směřují dítě k utváření povědomí o existenci vlastního nitra se zaměřením na vlastní myšlenkové procesy.

Cílem existence jedince ve „společnosti vědění“ však není pouze předávání poznatků, informací, jejich zpracování, ukládání a další využívání, nýbrž také všestranná kultivace a rozvoj jeho osobnosti, prosociálního chování a širšího kulturního povědomí. K těmto hodnotám je třeba vychovávat již generaci předškolních dětí, což by bylo možné uskutečnit a rozvíjet v podmínkách tzv. „*edukační kultury obratu*“ v elementární podobě, Helusovy koncepce, obsahující nejen prvky pedagogiky, filozofie, teologie, sociologie, psychologie, ale také přírodních věd, medicíny apod.<sup>13</sup>

Tato vývojová tendence je vymezena čtyřmi zřeteli: zřetelem *antropologickým* zaměřeným na člověka (pro účely této práce na dítě); přístup učitele v mateřské škole by měl být tudíž velmi vřelý, v mateřské škole by měla panovat přátelská atmosféra, v případě neúspěchu by měl učitel dítěti ukázat správnou cestu k dosažení cíle, nikoliv kritizovat.

Zřetel *etický* propojuje získávání dovedností a vědomostí s osvojením morálních hodnot, vzdělání je zde chápáno jako nástroj k uskutečnění životní cesty člověka, zároveň však obsahuje i jakési varování před hrozbami dnešního světa, jež způsobují ztrátu vlastní svéráznosti.<sup>14</sup> Předškolní období, kdy se utváří základy sociální kognice a dochází k interiorizaci norem a vzorců chování, v sobě skrývá potenciál pro uplatnění mravních

---

<sup>13</sup> HELUS, Z.: Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In *Učitel v současné škole*. Praha: 2010. s. 29. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 29-30.

aspektů v systému úkolových situací, díky nimž se dítě učí postupně přejímat zodpovědnost za své jednání.

Morální prvky lze vpravit do úkolových situací prostřednictvím prezentací příčin a následků, které usnadňují dítěti pochopit vztahy a souvislosti mezi událostmi a rovněž plní preventivní funkci, pomáhají potlačovat u dítěte sklony k patologickému chování (významem vztahu příčiny a následku, dalších kauzálních vztahů, souvislostí a jejich aplikací do elementární úkolové situace se podrobněji věnují kapitoly 2 a 3). Tyto elementy jsou obsaženy ve zřeteli *kontextovém*.<sup>15</sup>

Pro pochopení čtvrtého a zároveň posledního zřetele koncepce edukačního obratu, označovaného jako *přesahový* či *transcendující* (nadčasová orientace člověka na význam a smysl jeho života pro celé lidstvo),<sup>16</sup> není kognitivní aparát předškolního dítěte vybaven. Avšak při akceptaci předcházejících třech zřetelů a zařazení jejich elementů do výchovně vzdělávacího procesu je možné položit i těmto tendencím základ již nyní, prvky transcendujícího myšlení se budou postupně u dítěte objevovat během jeho vývoje.

### 1.3 Učení a připravenost dítěte do školy

V souvislosti s připraveností dítěte do školy se naskytuje možnost rozvíjet elementární návyky a přístupy k učení již v období předškolního věku, které lze chápat jako přípravnou fázi či předstupeň pro rozvoj metakognitivních a autoregulačních procesů nezbytných pro osvojení aktivního postoje k úkolové situaci. Pojetí připravenosti dítěte do školy a k učení je propojeno s jeho motivací, která mu umožní přijmout daný úkol a zaujmout vůči němu určitý postoj.<sup>17</sup>

Učení lze chápat jako činorodý, tvořivý proces, který pomáhá jedinci adaptovat se na vnější podmínky a přizpůsobit se novým neznámým situacím. Jedná se o typ poznávacích procesů, schopnost, tudíž je možné ji rozvíjet a trénovat. Učení ovlivňují vnější vlivy závislé na sociálním prostředí a jeho podnětech, společně s vnitřními podmínkami, jejichž charakter je determinován vrozenými dispozicemi, genetickou výbavou a předchozími

---

<sup>15</sup> HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In *Učitel v současné škole*. Praha: 2010. s. 29. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 29.

<sup>17</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č 2, s. 37-52. ISSN 3330-3815.

zkušenostmi dítěte.<sup>18</sup> Svoji nezastupitelnou úlohu zde hraje nejen prostředí mateřské školy, ale především rodinné zázemí a výchovné působení, existence dítěte v situacích podporujících jeho aktivní přístup, aktualizaci prožitků, možnost spolupracovat, jež podněcují kognitivní zájem, směřují k utváření kognitivní svébytnosti.<sup>19</sup> (o budování kognitivní svébytnosti v závislosti na podmínkách kognitivně osobnostně sociální součinnosti, rozvoji procesu metakognice a autoregulace pojednává podrobně podkapitola 2.2).

Aby se dítě ztotožnilo s úkolovou situací, musí u něj učitel vzbudit zájem o poznávaný objekt či jev, chválit dítě za jeho pokroky v učení, sdílet jeho spontánní projevy radosti ze hry či jiné aktivity. Umožnit mu prožít úspěch, jež zásadně ovlivňuje proces sebezdokonalování, utváření sebedůvěry, sebeúcty a sebehodnocení, což eliminuje problémy spojené se sebezpojetím po nástupu do školy, jež si dítě dále přenáší i do života v dospělosti.

Za důležitou podmínku připravenosti lze považovat také schopnost dítěte vyrovnat se s neúspěchem a překonávat četné překážky bránící poznání. K tomu může přispět zvýšený důraz na doprovázení učebních a kognitivních činností mluveným slovem - jeden z klíčových faktorů podporující rozvoj sebereflexe. Již u předškolních dětí se objevují tendence hovořit o výsledcích své práce, vyjádřit, kde se jim dařilo a kde nikoliv, co je na činnosti zaujalo apod. Učitel by se měl ptát dětí na jejich spontánní vyjádření související s poznávaným objektem či jevem, měl by klást dětem jednoduché otevřené otázky, pracovat s příběhem apod. (o kladení otázek podrobněji v oddíle 2.3.3).

V případě projevů kognitivního nezájmu, by měl být učitel připraven poskytnout dětem pomoc, kognitivně ho obohacovat, tzn. postupně u něj utvářet způsobilost vybudovat si kladný vztah k poznání,<sup>20</sup> měl by rovněž disponovat způsobilostí diagnostikovat příčiny kognitivních nezajmů. Podle Vágnerové by měl učitel zohledňovat také individuální rozdíly ve vývoji fyzických i psychických funkcí dítěte, znát jejich podstatu a vzájemné vztahy, uvědomovat si, že každá odchylka má svoji příčinu, kterou je možné vhodným přístupem k učení minimalizovat či zcela odstranit.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Žák a jeho učení. In *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2008.

<sup>19</sup> KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č 1, s. 26-44. ISSN 3330-3815.

<sup>20</sup> KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.

<sup>21</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002, s 3-4. ISBN 80-246-0181-8.

Již Komenský vyslovil myšlenku: „*Cvičeny tedy i naše děti býti mají k vyrozumívání všechněm věcem, přirozeným i jiným...I tak, jak se to při mladičkových dělání dá; tj. podle pochopitelnosti jejich.*“<sup>22</sup> Učitel by měl mít tuto tezi neustále na paměti a zprostředkovávat dětem takové poznání, které bude pro děti inspirující, nikoliv zatěžující.

---

<sup>22</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia, 2007. s. 50. ISBN 978-80-200-1451-1.

## 2. Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku

Období předškolního věku trvá přibližně od 3 do 6 let, ačkoli je možno v širším slova smyslu označit za předškolní období celé období od narození až do vstupu do školy. „*Ani není třeba podotýkat, že je to jedno z nejvýznamnějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.*“<sup>23</sup> Konec této životní fáze určuje nejen fyzický věk, ale především sociální změny spojené s nástupem dítěte do školy. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je hlavním cílem této vývojové etapy vést dítě k osvojení znalostí a klíčových kompetencí a vytvořit základ pro celoživotní vzdělávání, umožňující snazší orientaci v informační společnosti. Znalostmi se rozumí nejen vědomosti, ale především schopnost uplatnit je v praktickém životě.<sup>24</sup>

Tato životní etapa je charakterizována postupným budováním autonomie, uvolňováním se ze závislosti na rodině a rozvojem aktivit, které už nejsou tak samoučelné. Za klíčovou aktivitu předškolního období lze považovat hru umožňující dítěti prosazení a uplatnění ve skupině vrstevníků. K uvolnění oné závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná komunikace. Dětské myšlení obsahuje ale stále ještě egocentrické a prelogické prvky, vázaným na subjektivní dojmy a na aktuální situační kontext. Vypořádání se s tímto problémem je považováno za jeden z klíčových úkolů předškolního období a důležitý předpoklad pro nástup do školy - významným vývojovým mezníkem v životě každého jedince.

Předškolní období se vyznačuje rychlým tempem vývoje všech kognitivních (poznávacích) funkcí, které dítěti pomáhají pochopit komplikované vztahy okolního světa. Myšlení předškolního dítěte má prelogickou, předoperační povahu, která připravuje základ pro pozdější stádium konkrétních operací. Předoperační stádium myšlení je charakterizováno egocentrismem a fantazijními představami. Egocentrického rázu je v tomto období také řeč sloužící jako prostředek uvažování a formulování vlastních prožitků. Rozvíjí se též

---

<sup>23</sup> GILLERNOVÁ, I; MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 13. ISBN 978-80-7367-627-8.

<sup>24</sup> Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcové vzdělávací programy, MŠMT ČR* [online]. Praha : 2004 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://msmt.cz>>.

<sup>24</sup> Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcové vzdělávací programy, MŠMT ČR* [online]. Praha : 2004 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://msmt.cz>>.



sémantická a epizodická paměť, která dítěti umožňuje slovní vyjadřování a reflektování prožitých zkušeností a situací.

## 2.1 "Hledání vztahů a souvislostí" jako rozvojetvorný činitel v procesu poznání

Poznání a pochopení vztahů a souvislostí mezi předměty a jevy tvoří základ veškerých myšlenkových procesů, učení, vnímání i adaptace na podmínky reálného světa. S jejich rozvíjením je třeba začít již v předškolním věku charakterizovaným zvýšenou zvědavostí a zájmem o subjekty a události, s nimiž dítě interaguje. Na základě této skutečnosti získává nové zkušenosti a informace, které si zařazuje do již existujících struktur vztahů.<sup>25</sup> Při práci s malými dětmi se jedná především o schopnost poznat společné a odlišné znaky, elementární třídění, tvorbu jednoduchých pojmů, pocíťování, jaké jevy mají vliv na život dítěte, jejich smysluplnost aj.

Uvědomování si vztahů a souvislostí lze chápat jako možnost zformovat *rozvojetvorný znak* pro zdokonalování kognitivních funkcí dítěte a využít jej při tvorbě elementární úkolové situace.

Správné pochopení vzájemné provázanosti vlastností jednotlivých objektů skutečnosti se stává předpokladem pro pozdější příznivý vývoj nižších myšlenkových operací, v tomto případě, především elementární analýzy (rozbor, rozklad problému na dílčí úseky) a syntézy (spojování a seskupování jednotlivých částí do celku). Míra rozvoje těchto nižších myšlenkových operací pak ovlivňuje kvalitu vyšších navazujících myšlenkových operací. V problematice vztahů a souvislostí se jedná převážně o deduktivní<sup>26</sup> (vyvozování závěrů na základě všeobecných faktů) a induktivní myšlení<sup>27</sup> (formulace všeobecných pravidel z jednotlivých pojmů).

---

<sup>25</sup> MALOY, L. *Reflexe dětí předškolního věku*. Praha, 2005. 108 s., 32 s. příloh. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Hana Krykorková, Csc.

<sup>26</sup> Ruisel uvádí jako jeden z příkladů deduktivního usuzování následující tvrzení: „Všichni savci mají kožešinu. Netopýr je savec. Z toho vyplývá, že netopýr má kožešinu.“ RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 56. ISBN 80-7178-425-7.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 58.

Sternberg označuje tento myšlenkový proces jako schopnost „vidět jak stromy, tak les“<sup>28</sup>, což v širším slova smyslu znamená vnímání jednotlivých detailů u předmětů a jevů, ale souběžně i schopnost dávat si tyto detaily do vzájemných souvislostí a uvědomovat si, že mezi detaily existuje množství vazeb a jejich soubor tvoří celek. Ačkoli myšlení předškolního dítěte je charakterizováno centrací, tedy tendencí zaměřit se pouze na jeden výrazný znak předmětu a opomíjení ostatních mnohdy významnějších znaků, je možné vhodnou stimulací docílit rozvoje decentračních procesů<sup>29</sup> považovaných za předchůdce konkrétních myšlenkových operací<sup>30</sup>.

Dítě zprvu postřehne nápadné znaky předmětů a jevů, které považuje v daný okamžik za důležité. Poté pozoruje, zkoumá a hledá společné či rozdílné atributy různých objektů a vybavuje si vlastní prožité zkušenosti vztahující se k oněm objektům. Na základě jednoduchého srovnávání – představně elementární myšlenkové operace – zjišťuje podobnosti a odlišnosti mezi pozorovanými objekty. Učí se spojovat či rozlišovat vlastnosti jednoho objektu s jiným a ukládat nové poznatky do stávajících vztahových schémat.

Dalším prvkem rozvojetvorného znaku je příčinnost, tedy existence vztahů mezi příčinou a následkem, což dítěti umožňuje lépe chápat časovou posloupnost jednotlivých událostí (určité události musí zákonitě nastat dříve než jiné), a to i přesto, že vnímání časového kontinua je v předškolním věku stále ještě nepřesné. Předškolák přeceňuje význam času, délku časových úseků posuzuje v souvislosti s konkrétní činností. Avšak četné zprostředkování příčinných vztahů dítěti dospělým člověkem u něho buduje základnu pro utváření plánovacích schopností, na kterých může dítě stavět ve školním období při osvojování složitějších učebních strategií.

Každá lidská činnost se děje z nějakého důvodu, slouží k různým účelům a směřuje k určitému cíli. Aby bylo onoho cíle dosaženo, je nutné použít vhodných nástrojů neboli prostředků, jež k dosažení vedou. Současnou dobu charakterizuje stanovování většího množství dílčích cílů, pomocí kterých lze v konečné fázi dosáhnout cíle (účelu) hlavního. Tento proces je stále složitější, vyžaduje schopnost naplánovat si budoucí činnosti s využitím rozmanitých prostředků. V předškolním věku si dítě ještě plně neuvědomuje, že činnosti běžně prováděné mají jistý smysl a vedou ke konkrétním cílům. Dosahování cílů (účelů) je

---

<sup>28</sup> STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. s. 196-197. ISBN 80-247-0120-0.

<sup>29</sup> Piaget definuje decentraci jako „přechod od jedné centrace ke dvěma centracím jdoucím po sobě“. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 124. ISBN 80-7178-309-9.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 124.

zpravidla záležitostí vzdělávání na základní škole, lze však říci, že celý lidský život je možné považovat za jakýsi sled účelových situací (např. dítě chodí do mateřské školy, aby se něco naučilo...učí se, aby lépe chápalo okolní svět...chápe svět, aby jednou bylo úspěšné ve škole atd.). Tento fakt si žádá rozvíjet vztahy účelů a prostředků již u předškolních dětí. Hlubší uvědomění si vzájemné závislosti účelu na jeho prostředku může učitel podpořit a rozvíjet technikou elementárního plánování (bude diskutována v oddíle 2.3.2.), která dítěti umožní rozpoznat smysl různých druhů nástrojů a činností konaných a využívaných k těm či oněm účelům.

Do procesu učení a poznání však vstupuje mnoho dalších činitelů (především kognitivních, osobnostních a sociálních), jež mají zásadní vliv na všestranný rozvoj osobnosti dítěte. O těchto faktorech bude řeč v následující kapitole.

## 2.2 „Hledání vztahů a souvislostí“ v podmínkách kognitivně osobnostně sociální součinnosti

Život každého jedince se odehrává v kontextu rozmanitých vztahů a souvislostí, utvářejících se ve specifickém prostředí, jež je ovlivněno mnoha okolnostmi. Bylo prokázáno, že schopnost poznávat a učit se není determinována pouze kognitivními složkami, ale také celou řadou mimokognitivních - osobnostních a sociálních faktorů (hodnoty, postoje, emoce, motivace, sociální vztahy a interakce, podnětnost prostředí) vstupujících do těchto procesů. Jejich vzájemná provázanost vytváří jakýsi „trojvztah“, v němž se odehrává proces vnímání okolního světa a učení.<sup>31</sup> Jednotlivé aspekty tohoto konceptu jsou na sobě navzájem závislé, společně ovlivňují každodenní situace, do kterých se dítě dostává.

Součástí komplexního pojetí všech výše jmenovaných vztahů se stává kognitivní svébytnost vyjadřující postoje k daným úkolovým situacím, determinována kognitivními a osobnostními prvky. Dítě se v podmínkách kognitivně osobnostně sociální součinnosti postupně učí získávat informace, zpracovávat je a používat. Na základě uvědomování si souvislostí mezi těmito informacemi, se u něj objevují první tendence k prosazení vlastního názoru a vytváření přístupů k jednoduchým úkolovým situacím v mateřské škole i mimo ni.

Osobnost dítěte je zde chápána jako celek tvořený strukturami se vzájemnými vazbami a vztahy, jejichž síla a četnost ovlivňuje míru integrity osobnosti. Avšak již od tří let věku dítě bojuje také s dezintegrujícími silami vlastní osobnosti, které se staví do opozice vyvíjejícímu se „já“ a výrazně ho oslabují. Podlehnutí těmto silám může mít patologické důsledky pro zdravý rozvoj dítěte.<sup>32</sup> K eliminaci těchto následků je třeba provázející výchova vedoucí k všestranné kultivaci osobnosti dítěte ze strany rodičů i učitele. Jejich snahou by mělo být postupné seznamování dítěte s možnými hrozbami a neblahými následky některých druhů chování a činů (např. pokud si dítě bude hrát s ostrými předměty, může se vážně zranit apod.). Toho lze dosáhnout při zprostředkování a demonstraci kauzálních vztahů v elementární podobě. V podobných situacích se dítě učí těžit ze svých zkušeností, které posléze využije v situacích nových. Začíná si uvědomovat vztah mezi užitečnými a škodlivými jevy a jejich důsledky pro skutečný život. K tomuto pokroku by však nedošlo bez působení vlivů vnějšího prostředí a socializačního procesu.

---

<sup>31</sup> KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: 2010. s. 157-158. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>32</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 105-114. ISBN 80-7178-888-0.

Socializací se rozumí dlouhodobý celoživotní proces, v jehož průběhu se jedinec začleňuje do lidské společnosti, osvojuje si a zvnitřňuje způsoby sociálního chování, normy, hodnoty, postoje a přijímá různé sociální role svého kulturního společenství. Od narození dochází u dítěte k proměnám jeho individuálních osobnostních charakteristik, díky nimž se odlišuje od ostatních a stává se z něho kulturní svérázná bytost, schopna žít v harmonii s ostatními jedinci. U předškolního dítěte dochází během procesu socializace ke změnám ve třech klíčových oblastech, v oblasti *sociální reaktivity*, *sociální kontroly a osvojování sociálních rolí*.<sup>33</sup> V tomto období se dítě poprvé dostává do kontaktů s vrstevníky, učiteli, rodiči, sourozenci, ale také s širší rodinou a cizími lidmi. Postupně si zvnitřňuje společensky přijatelné normy a vzorce chování. Jejich charakter závisí do značné míry na společenských normách rodiny, v níž dítě vyrůstá. Dochází zde také k průběžnému osvojování sociálních rolí, jež bude zastávat během dalšího vývoje, a to uvnitř rodiny i mimo ni. Dítě má možnost pozorovat a učit se od svého nejbližšího okolí očekávané způsoby chování náležící k základním sociálním rolím (např. dívka, syn, matka, soupeř, učitel, babička, kamarád, bratr apod.) a je schopno si uvědomit jejich obsah. Díky sledování projevů ostatních jedinců začíná elementárně chápat nejvýznamnější souvislosti a faktory ovlivňující povahu sociálních vztahů i jejich účastníky, což mu dále umožňuje odhadnout vlastní projevy a způsob jednání v budoucích interakcích.

Bezesporu nejvýznamnějším činitelem, který má zásadní vliv na sociální vývoj dítěte, je rodina. Poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty, vytváří vědomí domova, rodinné identity a pocit sounáležitosti. Podle Matějčka potřebuje každé lidské mládě pomoc a ochranu od lidí, se kterými spolužije. Podmínkou je však láska, těmto lidem musí na dítěti skutečně záležet.<sup>34</sup> Rodinu lze chápat jako primární prostředí, kde probíhá kognitivní osobnostně sociální součinnost, v tomto případě její sociální složka. V těchto podmínkách se dítě učí poznávat pocity svých rodičů i sourozenců, chápat jejich potřeby, umět se do nich vžít, ale zároveň prosazovat vlastní názory, což vede k uvědomění si jaký dopad může mít to které chování na další existenci dítěte nejen v rodinném prostředí. Rodinné zázemí ovlivňuje též sebepojetí a sebehodnocení dítěte, na jehož povaze závisí v podstatě přístup k učení i k životu vůbec.

Sociální kognice se dále zdokonaluje po nástupu dítěte do mateřské školy - vůbec první společenské instituce, se kterou se dítě ve svém životě setkává. V mateřské škole mohou být vytvořeny vhodné podmínky pro kognitivní osobnostně sociální součinnost a utváření

---

<sup>33</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 93-94. ISBN 80-247-1284-9.

<sup>34</sup> MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: 1994. s. 9-10. ISBN 80-7178-006-5.

kognitivní svébytnosti dítěte. Předškolní docházku lze chápat jako přechod mezi rodinnou výchovou a nástupem na základní školu, k němuž je nutná zralost a připravenost. Prostředí mateřské školy dítěti umožňuje snazší adaptaci, získávání nových zkušeností a všestranný rozvoj jeho osobnosti. Je místem, kde platí určitá pravidla a normy, které je třeba respektovat a dodržovat, ačkoliv jsou zpravidla poněkud přísnější než v rodině. Dochází zde ke kontaktům s vrstevníky, s nimiž dítě tráví výuku v mateřské škole i svůj volný čas. Kontakt se skupinami heterogenního charakteru (smíšené skupiny dětí dle pohlaví, věku, zdatnosti apod.) se z hlediska kognitivní osobnostně sociální součinnosti jeví pro dítě jako vysoce efektivní. Učí se respektovat starší a šikovnější děti, pomáhat těm mladším a méně zdatným. Na základě pozorování jeví ve skupinách si dítě postupně uvědomuje, jak si stojí ve skupině vrstevníků, vytváří se u něj tendence k sebereflexi a sebespazování. Kontakt s ostatními dětmi umožňuje rozvoj kognitivních procesů, především řeči, myšlení a utváření složky „Já.“ V tomto období vstupuje do života dítěte poprvé cizí autorita, tedy učitel, kterého by mělo přijmout jako významnou dospělou osobu, jež kultivuje jeho osobnost. Vztah mezi učitelkou a dítětem je zpravidla velmi osobního charakteru, je proto nutné, aby výchovné působení učitele vzbuzovalo v dítěti pocit harmonie prvků jistoty s prvky autority.

Existence dítěte ve výše jmenovaných sociálních vztazích u něj vytváří zárodky tzv. sociální inteligence. Tvůrce tohoto termínu, americký psycholog E. L. Thorndike, tímto pojmem označuje schopnost chápat a optimálně jednat s lidmi ve svém okolí, se smyslem pro komunikaci založenou na spolupráci a utváření nekonfliktních vztahů.<sup>35</sup> U předškolních dětí závisí míra oné vznikající schopnosti na způsobu výchovy a společenském působení na dítě ze strany jeho vychovatelů. V podmínkách sociálních interakcí dítě začíná uvažovat o vlastních poznávacích procesech, objevuje se u něj potřeba vyjadřovat svoje myšlenky, učí se pravidlům chování a způsobům, jak tato pravidla dodržovat. Za základní podmínky sociální inteligence je možno považovat prvek participace (účast jedince a podílení se na činnosti v různých sociálních uskupeních) a sociální vhléd (schopnost pojmenovat sociální situace, pochopit vztahy a souvislosti mezi nimi). Učitel by měl u dětí podporovat spolupráci při hrách i elementárních úkolových situacích, možnosti sdílet prožitky z těchto situací s ostatními dětmi a vytvořit podmínky pro aktivní účast všech dětí na všech činnostech. Podle Piageta souvisí s utvářením sociální inteligence a interpersonálního chování proces decentrace – opak dětského egocentrismu, jehož prostřednictvím dochází u dítěte k postupnému vnímání reality, a to i sociální, z více úhlů pohledu.<sup>36</sup> Na základě pozorování jednání ostatních lidí, se dítě

---

<sup>35</sup> RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 46-47. ISBN 80-7178-425-7.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 48.

během svého vývoje učí nahlížet na svět očima druhých a jeho chování přestává být egocentrické. Učí se vhlédem jednat s druhými lidmi, chápat jejich názory, být ohleduplné a předvídat jejich chování.

Všechny výše jmenované komponenty, kognitivní, osobnostní a sociální, ovlivňují kognitivní svébytnost utvářející se na základě procesu autoregulace (sebereflexe), metakognice (sebeuvědomování) a kulturní kognice (kulturní kontext)<sup>37</sup>.

Autoregulací se rozumí významná osobnostní kvalita, která směřuje k samostatnosti a svébytnosti jedince, jejíž neoddělitelnou součástí je metakognice<sup>38</sup>. S její pomocí si dítě postupně buduje autonomii a vymaňuje se z vnějšího řízení, ze závislosti na okolí, což mu umožňuje přejímání odpovědnosti za výsledky svých činností. Dochází k tvorbě sebepojetí a vlastní svéráznosti, u dítěte se začínají objevovat první známky intrapersonálních dovedností a orientace na vnitřní řízení, tedy na svůj niterní svět. Objevují se prvopočátky uvědomování si a pocíťování, kým je, jak se chová ve vztahu k sobě i druhým, jaké by chtělo být, co pro to musí udělat, jaké bude mít z dané situace přínosy apod. Učí se být samo sebou, vnímat hodnotu a důležitost sebe sama, přijímat výzvy každodenního života a tím se stát lidskou bytostí, která aktivně konstruuje svoji vlastní realitu.

V procesu metakognice („*poznávání na druhou; poznávání toho, jak člověk poznává*“)<sup>39</sup> se odráží četné množství osobnostních aspektů (např. sebedůvěra, motivační předpoklady, sebeprosazení), tudíž se zde objevuje příležitost propojit autoregulační a metakognitivní komponenty a posléze je aplikovat do jednoduchých úkolových situací. Dítě díky nim lépe pochopí vztah mezi sebehodnocením a sebeuvědoměním a zjistí, že prostřednictvím zamýšlení se sama nad sebou, je schopné ovládat vlastní jednání a projevy.

Aby byl výčet determinant kognitivní osobnostně sociální součinnosti úplný a celistvý, je třeba doplnit tuto koncepci o tzv. kulturní kognici charakterizující sounáležitost dítěte s kulturním prostředím, v němž probíhá jeho intelektuální a sociální růst. Je nutné mít na paměti, že osobnost a intelekt dítěte se utváří ve specifických sociálních a kulturních souvislostech.<sup>40</sup> Učitelé i rodiče by měli dítě postupně vést k uvědomování si, že společně s ostatními dětmi a dospělými spadá do určitého kulturního kontextu. Tento proces lze

---

<sup>37</sup> KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: 2010. s. 158. ISBN 978-80-7308-301-4.

<sup>38</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č 2, s. 37-52. ISSN 3330-3815.

<sup>39</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 311. ISBN 80-7178-303-X.

<sup>40</sup> MÁLKOVÁ, G.: *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 14. ISBN 978-80-7367-585-1.

podpořit zařazením kulturního zřetele do většiny elementárních úkolových situací v mateřské škole, a to seznámením dítěte s tradicemi a zvyky konkrétní rodiny, kultury, země, národnosti apod. Rozvíjí se zde pozdější povědomí dítěte „někam patřit“ (např. město, stát, střední Evropa, celá planeta...). V neposlední řadě také schopnost, že se může - jako svébytný jedinec - spolupodílet na utváření kulturního prostředí.

Zřetel autoregulace, metakognice a kulturní kognice se doporučuje zakomponovat do úkolových situací v mateřských školách, o nichž bude podrobněji hovořeno v následujících kapitolách.



## 2.3 Vybrané kognitivní postupy a jejich možnosti uplatnění u dětí předškolního věku.

Pro předkládaný didaktický materiál určený k rozvoji chápání vzájemných vztahů u předškolních dětí byly vybrány čtyři kognitivní postupy skrývající v sobě možnosti efektivního využití osobnostního potenciálu této věkové kategorie.

### 2.3.1 Kognitivní mapování v elementární podobě

Tento postup uspořádání myšlenek využívá kognitivních (myšlenkových, mentálních) map, jež vyjadřují - nejčastěji grafickým znázorněním - asociace, souvislosti, možnosti a zkušenosti vztahující se k danému problému či tématu, sloužící k rozvoji poznávacích procesů. Elementární kognitivní mapování je v této práci považováno za jeden z klíčových nástrojů pro snazší pochopení hledání vztahů a souvislostí mezi předměty a jevy.

Pro předškolní věk lze využít obrázkové myšlenkové mapy sloužící k převedení verbálních pojmů do vizuální podoby, vedoucí ke zdokonalování (nejen zrakové) paměti a percepce, tvoření pojmů a následnému porozumění uspořádání světa. Myšlení předškolního dítěte se soustřeďuje zpravidla na jeden nápadný detail objektu. Díky technice kognitivního mapování rozšiřující repertoár vztahů a souvislostí se dítě začne postupně zabírat dalšími atributy. Pomocí nově získaných poznatků bude postupně rekonstruovat obsah vlastního myšlení.<sup>41</sup> Kognitivní mapu lze považovat za významný nástroj podporující efektivní učení, neboť všechny výše jmenované rozvíjené schopnosti formují základ pozdějšího procesu analýzy a syntézy potřebné ke čtení a psaní.

Na základě aktualizace zkušeností a rychlosti zrání CNS (centrálního nervového systému) pomáhá kognitivní mapování rozvíjet paměťové procesy. V mladším předškolním věku se uplatňuje převážně paměť krátkodobá, bezděčná a mechanická, sloužící k uchování obecných faktických informací a vzpomínek, ovšem bez vztahu ke konkrétnímu místu a času. Dítě ještě není schopné plně využívat paměťové strategie, tzn. postupy vedoucí k snadnějšímu zpracování a uchování informací ani nedisponuje schopností rozdělit tyto informace do nejruznějších kategorií, jejich generalizací či aplikování poznatků do jiných oblastí.

---

<sup>41</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 86. ISBN 80-7178:120-7.

Teprve kolem pátého roku přechází tento proces k dlouhodobému záměrnému zpracování a uchování informací. Větší povědomí o konkrétní oblasti a následné využití logických souvislostí zvětšuje objem zapamatovaného, toho lze dosáhnout stimulací, např. pomocí paměťových her, jež mohou sloužit jako nástroj pro rozvoj metapaměti (schopnost monitorovat vlastní paměťové procesy). Starší předškoláci již vědí, že je snazší si zapamatovat malé množství známých informací, že určité poznatky se po nějaké době zapomenou, avšak zatím nechápou význam zapamatování pro pochopení logických vztahů a souvislostí.<sup>42</sup> K jejich rozvoji může učitel využít právě postup elementárního kognitivního mapování.

Epizodická paměť slouží ke zpracování a uchování osobně prožitých událostí a zkušeností. U dítěte se vytvářejí první vzpomínky, kombinace skutečně prožitého a odvozeného, jež probíhá v sociálních interakcích, především v rodině a mezi vrstevníky. Sociální kontakty pomáhají též odbourávat egocentrické myšlení<sup>43</sup>, vyznačující se pozorností zaměřenou na vlastní osobu a opomíjením odlišných názorů. Dítě je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel pohledu na situaci, stává se středem vlastního světa názorů a myšlenek. Existence sociálního kontextu a pozorování chování druhých dětí i dospělých umožňuje eliminaci onoho zkreslování skutečnosti.

Doporučuje se proto, aby při práci s kognitivní mapou učitel kladl zvýšený důraz na spolupráci dětí, umožnil jim vzájemnou komunikaci a tím podporoval rozvoj prosociálního chování.

### 2.3.2 Elementární plánování v časovém sledu

Jedním z hlavních kritérií pro rozvoj plánovacích schopností vytvářejících základní předpoklady pro formování učebních strategií je uvědomování si časové souslednosti událostí a činností. V předškolním věku se dítě nejprve učí postupy jak konat jednotlivé činnosti, až poté začne chápat jejich časový sled a význam. Ještě si neuvědomuje, že předem promyšlený

---

<sup>42</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. s.89. ISBN 80-246-0181-8.

<sup>43</sup> Říčan poukazuje na význam slova „egocentrismus“; tento pojem je třeba chápat nikoliv jako egoismus či sobectví, ale jako tzv. *kognitivní egocentrismus* tedy nedostatek dětského myšlení. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. s. 134-135. ISBN 80-7038-078-0.

sled určitých činností vede k vytyčenému cíli. Jedná se o tzv. nevědomé plánování – vykonávání činností bez nutnosti plánu.<sup>44</sup>

Názorné ukázky časové posloupnosti vybraných jevů a zvýšený důraz na tvorbu obsahového a časového plánu mohou u dětí ve velké míře přispět ke zvýšení povědomí o existenci vazeb mezi jevy a jejich časové posloupnosti. K těmto účelům poslouží učitelům obrázkové kognitivní mapy, s jejichž pomocí lze dětem vysvětlit časovou souslednost vybraných událostí. Avšak i učitel by měl postupně získat způsobilost k naplánování elementárních úkolových situací, stanovit si cíle, zvolit vhodné postupy a prostředky k jejich dosažení, vytvořit kritéria pro hodnocení výsledků, vyřazení nepodstatných informací, apod. Učitel by měl mít rovněž na paměti, pro jakou věkovou skupinu úkol připravuje, které aktivity již děti dané věkové skupiny zvládnou a které nikoliv.<sup>45</sup>

Plánování je poměrně složitý soubor na sebe navazujících činností, a proto je zde nutná větší pomoc a intervence ze strany učitele. Děti potřebují vysvětlit sled jednotlivých kroků, aby později pochopili jejich smysl pro dosažení cíle, aby se naučily vytrvat a dotáhnout práci do konce.

### 2.3.3 Kladení otázek

S otázkami se dítě setkává již od svého narození a provází jej v celém životě. Otázky podněcují zvědavost, která tvoří odrazový můstek veškerých poznávacích procesů. V předškolním období, charakteristickém zvýšenou mírou zvědavosti, je kladení otázek společně s hrou považováno za jednu z nejoblíbenějších činností dítěte. Kladení otázek z jeho strany signalizuje velký zájem o poznání a objevování okolního světa.

Rodiče i učitelé by měli být při kladení otázek obezřetní, dávat přednost kvalitě před kvantitou. Jeví se jako žádoucí klást menší množství jednoduchých otázek, avšak více promyšlených, otevřených, tedy takových, které nemají jen jednu správnou odpověď a umožňují tvorbu otázek nových. Obsah otázek by měl být spíše konkrétní povahy, protože předškolní děti ještě nejsou schopny uvažovat abstraktně a složité nekonkrétní otázky by mohly vést k chaosu a zmatku v dětském myšlení. Rozmanitost otázek z různých oblastí

---

<sup>44</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. s. 46. ISBN 80-7178-966-6.

<sup>45</sup> KUPCOVÁ, Martina. *Práce s myšlenkovou mapou* [online]. 2005 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz>>.

lidského vědění pomáhá dítěti lépe uchopit realitu, obohacuje jeho kognitivní struktury o nové souvislosti, rozvíjí verbální vyjadřování a slovní zásobu.

Při položení správné otázky si dítě osvojuje základní gramatická pravidla, jako např. skloňování, časování či stupňování, je schopné používat jednoduchá souvětí. Hlavním úkolem tohoto období je přechod komunikativní složky řeči na kognitivní složku. Úroveň a rychlost jejího rozvoje závisí do značné míry na množství poznatků, kterými se dítě pokouší slovně vyjádřit svoje myšlenky, pocity a prožitky a na frekvenci sociálních kontaktů s dospělou osobou a vzájemné komunikaci. Řeč se zde stává prostředkem sociální integrace sloužící dítěti k začlenění do sociálních skupin, pochopení vztahů mezi ostatními jedinci a jeho postavení ve společnosti, rovněž vystupuje jako prostředek myšlení a poznávání.

Postup elementárního kognitivního mapování nabízí příležitosti nejen k uvědomělému plánování, ale také k tvorbě efektivních otázek, s jejíž pomocí lze docílit zdokonalení všech výše jmenovaných řečových dovedností. Učitel by měl ustoupit do pozadí, dát dětem dostatek prostoru a času, aby se sami ptaly, vytvořit ve třídě optimální podmínky pro zprostředkování výukového tématu s využitím příběhu, následné diskutování o prožitcích a nechat děti pokládat si otázky mezi sebou. V případě nepochopení se nabízí příležitost využít jednoduchých návodných otázek, tedy takových, jež dítě postupně dovedou k výsledku a vyřešení úkolu. Toto doporučení otevírá možnosti pro vytvoření vlastního přístupu a vztahu dítěte k otázkám, které u něj aktivizují jeho touhu po dalším poznávání a hledání nových a stále složitějších vztahů mezi skutečnostmi.

#### **2.3.4 Elementární tvořivost**

Výše popsané činnosti (rozvojetvorné techniky) v sobě skrývají určitý potenciál pro rozvoj kreativity (tvořivosti)<sup>46</sup> – základny pro pozdější rozvoj divergentního myšlení<sup>47</sup> nezbytného k nalézání různých přístupů k řešení problémů. Rychlé tempo vývoje a pokroku vyžaduje pružnost v myšlení a odpoutání se od zažitých způsobů řešení a vyhodnocení dané

---

<sup>46</sup> Dacey a Lennonová chápou kreativitu jako „schopnost vytvářet vědomosti nové“ a „schopnost zabývat se ohromnou škálou složitých problémů a příležitostí“. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2000. s. 11. ISBN 80-7169-903-9.

<sup>47</sup> Jedná se o tzv. rozvíhavé myšlení charakterizované originalitou, flexibilitou, sebevyjádřením, schopností vytvářet nejrůznější alternativy řešení problémů, produkováním nápadů a jejich využitelností v praktické činnosti.

situace. Aby dítě jednoho dne v tomto složitém systému obstálo, bude muset vyvinout určité úsilí a být tvořivé. V předškolním věku se jedná o elementární tvořivost či spíše o tvořivý přístup k úkolovým situacím. Horizont poznání lze rozšířit pomocí činností umožňujících uplatnění osobitých postojů k dílčím úkolům, např. využitím předmětů k jiným než obvyklým účelům (např. kulička zmačkaného papíru může představovat míč apod.). Vytváří se zde prostor pro svérázné vyjádření vlastních názorů, sebeprosazování a sebeuplatnění.

Tvořivé přístupy pomáhají rozvíjet představivost a fantazii a postupně přetvářet všechny znaky egocentrického myšlení předškolního dítěte na atributy pozdější kognitivní úrovně I – fáze konkrétních myšlenkových operací. Kolem čtvrtého roku věku se mění způsob, jakým dítě poznává okolní svět, dochází k prudkému vývoji schopnosti „něco si představovat“ (konkrétní viděný předmět, prožitou událost, pojem...) prostřednictvím něčeho jiného - symbolu (obraz, představa, mluvené slovo...) a k následnému vyvolání oné představy nepřítomného předmětu, události apod. Podle Piageta se vývoj inteligence dostává z nižší úrovně *předpojmové symbolické* na vyšší úroveň *názorného intuitivního myšlení*. Tento způsob myšlení je však stále velmi nepřesný a omezený, nerespektuje logiku.

Prvky dětského myšlení charakterizované fenoménismem, absolutismem a prezentismem (přeceňování významu přítomnosti, aktuálního okamžiku či tvrzení), magičností, antropomorfismem<sup>48</sup> (přisuzování lidských vlastností neživým předmětům), vytvářejí představy, v předškolním období velmi bohaté a fantazijní. Pro předškoláka hrají v poznávacím procesu velmi důležitou roli, dítěti pomáhají pochopit složité a komplikované jevy okolního světa. Vnímání jednotlivých jevů je doplněno o tzv. *dětskou konfabulaci* (smyšlená tvrzení, o nichž jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé). Vyskytují se přibližně do 6. roku života dítěte. Tato činnost je neprožitá, dítě si není vědomo, že jde o smyšlenku, z tohoto důvodu ji nelze považovat za skutečnou lež. Na tento fakt by měli brát zřetel rodiče i učitelé, kteří zde působí jako průvodci a usnadňují dětem rozlišit svět fantazie a reality.

Podle Piagetova dělení představ, determinuje tvořivé myšlení především obrazová představa - zvnitřněná nápodoba - ze které se později vyvine mentální představa, poté myšlenka, jež umožňuje dítěti učit se řeči, zajistit mu kontakt s lidmi a zprostředkuje lépe chápání vzájemných vazeb mezi aspekty skutečnosti.

Představivost i fantazii je možné rozvíjet prostřednictvím elementárního kognitivního mapování pomáhajícího spoluutvářet podmínky pro uplatnění prvků tvořivosti. Nabízí se zde rovněž možnost uplatnit v úkolových situacích otázky, jež vedou dítě k uvědomění si, že daný

---

<sup>48</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 175. ISBN 80-246-0956-8.

problém může mít více než jedno řešení a tím směřují ke schopnosti dívat se na věci z nových hledisek. Schopnost zaujmout vůči problému odlišná stanoviska, je důležitým předpokladem pro pozdější vybudování přístupu k úkolovým situacím ve škole. Tyto principy lze velmi dobře uplatnit při hře, která dle Fishera rozšiřuje vnímání, zdokonaluje schopnost učit, usnadňuje dítěti orientaci nejen ve školním učení, ale i v životě.<sup>49</sup>

## 2.4 Úkolová situace v elementárním pojetí

V následující úvaze o možnostech kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku vycházíme ze skutečnosti, že převážná část kognitivního rozvoje na všech stupních vzdělání včetně vzdělání předškolního se uskutečňuje prostřednictvím *úkolových situací*. Jde o kategorii, která má v pedagogické psychologii své vymezení a akceptace jejích základních podmínek je předpokladem úspěšného využití. Tímto pojmem se rozumí „*úkol, ve kterém je obsažen požadavek na žáka, je určitým způsobem presentován, zpracován, organizován, nachází se na určitém stupni náročnosti, je v něm obsažena motivace i regulace kognitivní činnosti.*“<sup>50</sup> Úkolová situace se opírá o principy činnosti (intencionální) psychologie, jejímž hlavním znakem je zvýšená aktivita vzdělávaného – vstupujícího do procesu učení jako jeho činitel. Učitel zde vystupuje jako „garant metody“ čili je přesvědčen, že jeho postup a metoda, kterou zvolil k prezentaci úkolu, se jeví jako nejefektivnější a patřičně rozvíjí kognitivní funkce dítěte.<sup>51</sup>

V podmínkách předškolního věku se jedná o jednoduchou úkolovou situaci vyznačující se spíše prvky hry, než skutečného školního úkolu. Učitel v mateřské škole by měl počítat se všemi faktory ovlivňující vzdělávání dítěte již při přípravě výukové či herní aktivity, vytvořit si jednoduchý plán jak zprostředkovat dítěti dané souvislosti se zohledněním všech činitelů ovlivňujících výsledek úkolové situace. V první řadě by měl zvážit, jaké vztahy chápe dítě různé věkové skupiny a na jakém stupni se nachází úroveň jeho kognitivních procesů. Děti mladšího předškolního věku rozpoznají především výrazné atributy předmětů jako je např. jeho barva, velikost, tvar apod. Teprve u starších předškolních dětí se postupně

---

<sup>49</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. s. 102. ISBN 80-7178:120-7.

<sup>50</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. In *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č 2, s. 37-52. ISSN 3330-3815.

<sup>51</sup> KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: 2010. s. 159. ISBN 978-80-7308-301-4.

buduje širší povědomí o složitějších vztazích a souvislostech a schopnost těžit z těchto vztahů v reálných situacích.

Za úkolovou situaci v předškolním věku lze považovat i *hru* - jednu z nejdůležitějších činností tohoto vývojového období – symbolické vyjádření, jež dítěti pomáhá interpretovat realitu a vyrovnávat se s dosud neznámými situacemi, kterým zatím nerozumí. Hrou dítě naplňuje většinu svého volného času, umožňuje mu vybití přebytečné energie. Podle I. P. Pavlova, který studoval mj. také chování vyšších živočichů při hře, souvisí existence tohoto fenoménu s objevem orientačně pátracího reflexu<sup>52</sup>, též nazývaného reflexem „co je to“. Je všeobecně známo, že člověk je tvor zvědavý a hravý. Hra je tedy podnícena zvědavostí, explorací vlastností předmětů a jevů. Její obsah i délka závisí na zrání nervových struktur a působení sociálního prostředí. Hru lze chápat také jako sdílenou aktivitu, nový projev jednání, vyžadující sebezpůsobení a prosociální chování.

Na počátku předškolního období se stále vyskytuje z velké části hra autotelistická (samoúčelná), konaná bezvýhradně pro pocit radosti ze hry, napětí, dobrodružství apod. Postupně se z této spontánní činnosti vyvine aktivita s konkrétními cíly. Umožňuje regulaci vlastního jednání, zvnitřňování norem a pravidel. Vyrovnává rozpor mezi touhou a potřebou zacházet s předměty a skutečnou možností. Příkladem mohou být dětské hry na prodavačku, doktora, rodinu apod. - děti vzhledem k nízkému věku a dalším omezením ještě nemohou tyto funkce zastávat v reálném životě.

Hra zde slouží jako cesta k uspokojení svých potřeb a zároveň učí dítě manipulaci s novými neznámými předměty, a to v jejich reálné i v symbolické podobě. Neuman hru definuje jako „základní existenční fenomén, pomocí něhož člověk napodobuje určitou činnost nebo se kulturně snaží přiblížit něčemu vyššímu, aby nakonec sám sebe proměnil.“<sup>53</sup> V širším slova smyslu tedy hra pomáhá utvářet osobnost dítěte. Účast v jakékoliv hře vyžaduje aktivní a tvořivý přístup, spontánnost, radost, zodpovědnost, soustředění, samostatnost, schopnost rychlé reakce a přizpůsobení se aktuální situaci, odhodlání, se schopností vytrvat až do konce. V tomto případě je však třeba zdůraznit, že schopnost vytrvat ve hře až do konce nemusí nutně probíhat na úkor ostatních účastníků hry, právě naopak: učitelé by měli připravovat pro děti především hry založené na principu kooperace, tedy takové hry, kde neexistují nejsilnější a nejslabší hráči, vítězové a poražení, nýbrž spoluhráči a partneři. Rozvíjejí tak u dětí

---

<sup>52</sup> DOSTÁL, A. M. ., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1988. s. 139. ISBN 14-514-88.

<sup>53</sup> NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. s.18. ISBN 978-80-7367-276-8.

schopnost spolupracovat s ostatními, pomáhat slabším a méně zdatným dětem, být zodpovědný za své jednání.

Pro předškolní věk je charakteristická především *iluzivní a úkolová (napodobivá, námětová) hra* (dělení dle Langmeiera a Krejčířové),<sup>54</sup> kde dítě využije množství kognitivních procesů, např. paměť, tvořivé přístupy, fantazii, pozornost; rozvíjí plánovací schopnosti. Dále se učí chápat vztah mezi minulostí, přítomností a budoucností, manipulovat s předměty, připisovat jim význam dle aktuální představy (např. klacík jako puška, vařečka) a zastávat nejrůznější sociální role a funkce (např. hra na maminku a tatínka, princeznu, prodavačku). Piaget označuje tento typ hry za *symbolickou fiktivní hru*, jež se objevuje zhruba od 2 do 6 let věku, je charakterizována přeměnou skutečností k vlastním potřebám pomocí asimilačních procesů. Hlavním znakem této fáze je napodobivé gesto s předmětem symbolizujícím daný jev či vztah (např. předstírání spánku, ukládání medvídko do postýlky apod.) Podle Piageta má hra procesuální charakter, to znamená, že její úroveň je založena na principu akomodace a asimilace,<sup>55</sup> (o těchto procesech již bylo hovořeno v podkapitole 1.1).

Hry vytvářejí různé modelové situace, prostřednictvím kterých dítě poznává sebe sama, druhé lidi, předměty, jejich vzájemné vztahy a souvislosti, mají pro dítě velký význam z hlediska získávání nových zkušeností, rozšiřování a prohlubování znalostí.

Klíčovým cílem her je formování osobnosti dítěte, prostřednictvím her si dítě osvojuje a upevňuje vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje, jež bude potřebovat teprve „zítra.“<sup>56</sup> Umožní dítěti orientovat se ve vztazích a souvislostech jeho současného světa, ale také usnadní porozumění složitějším vztahům, v nichž se bude odehrávat budoucí školní i osobní život dítěte.

Zvolení vhodné cesty, metody, způsobu, jak dítěti vysvětlit dané vztahy a souvislosti je dalším krokem k rozvojetvornému učení. Jako velmi užitečné metody pro předškolní věk se jeví zprostředkování úkolové situace vizuální formou (např. obrázky předmětů různých velikostí sloužící k rozvoji schopnosti třídít) či přiblížení problému pomocí příběhu. Učitel by se měl rovněž zamyslet nad užitečností a smyslem dané úkolové situace, vysvětlit dítěti proč se o dané věci hovoří, učí a k čemu mu získané znalosti a dovednosti poslouží později ve

---

<sup>54</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 101. ISBN 80-247-1284-9.

<sup>55</sup> PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 58. ISBN 978-80-7367-263-8.

<sup>56</sup> PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. s. 29. ISBN 80-85282-50-X.



škole i v životě. Na tomto i podobných příkladech lze dobře demonstrovat vztah účelu a prostředku (např. dítě drží v ruce tužku/prostředek/, aby nakreslilo obrázek /účel, cíl/...apod.).

Aby byl výukový proces považován za rozvojetvorný, je nutné ze strany učitele v každé úkolové situaci zjišťovat předchozí pojetí dítěte (vyjadřování prekonceptů), ptát se ho např. zda už daný předmět někde vidělo, zda ví, k čemu se používá, jaké podobné předměty zná, zda bylo na určitém místě, s kým, co tam prožilo apod. V průběhu úkolových situací je třeba si ověřovat porozumění, v případě neporozumění být schopný poskytnout dítěti pomoc, ukázat mu cestu k zvládnutí problému a naučit dítě k postupnému přebírání odpovědnosti za chybu. Chyba je zde chápána nikoliv jako selhání, ale jako informace pro další cestu k řešení problému. Je signálem toho, že tímto směrem cesta k vyřešení nevede.<sup>57</sup>

Návrh konkrétního úkolové situace pro zdokonalení chápání nejrozmanitějších vztahů a souvislostí reálného světa a rozvoj patřičných kognitivních funkcí u předškolních dětí je předkládán v následujících kapitole.

---

<sup>57</sup> MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 38. ISBN 978-80-7367-585-1.

### 3. Úkolová situace „Kognitivní zeměkoule“

#### 3.1 Základní struktura úkolové situace

„Kognitivní zeměkoule“ je úkolovou situací navrženou pro rozvoj elementárních kognitivních funkcí a procesů u předškolního dítěte. Tvoří ji soubor obrázkových<sup>58</sup> myšlenkových map<sup>59</sup>, jejímž základním tvarem je kruh - symbol planety Země - složený z šesti soustředných kruhů (viz obrázek 1). Každý z nich (nebo jejich část) představuje určitou součást světa, oblast vědění (v podmínkách vzdělávání tematický okruh).

Jádro tvoří kruh s názvem „Já“ - představuje dítě v roli činitele vlastního poznávání, uvědomující si vlastní svébytnost, rozvíjející odpovědnost za sebe sama, utváření okolního světa i odpovědnost za ostatní jedince.

Na tuto základní obrázkovou myšlenkovou mapu budou děti postupně umisťovat dílčí myšlenkové mapy dle probraného tematického okruhu.

Úkolová situace, primárně zacílena na snazší chápání vztahů a souvislostí mezi předměty a jevy, s nimiž dítě přichází do kontaktu, je realizována čtyřmi postupy,<sup>60</sup> které se jeví jako nejpotřebnější a nejefektivnější z hlediska zdokonalování kognitivních procesů dítěte. Soubor jimi rozvíjených znaků tvoří jakýsi „předstupeň“ myšlenkových procesů nižšího řádu, tedy kognitivní úrovně I, což dítěti umožní snazší přestup z předškolního vzdělávání na základní školu.

Podkapitola 3.2 prezentuje možnost konkrétní aplikace úkolové situace do předškolního vzdělávání, jednotlivé dílčí prvky jsou opatřeny komentáři, jež obsahují návrhy, impulsy, připomínky a další možnosti rozvíjení daného druhu kognice.

---

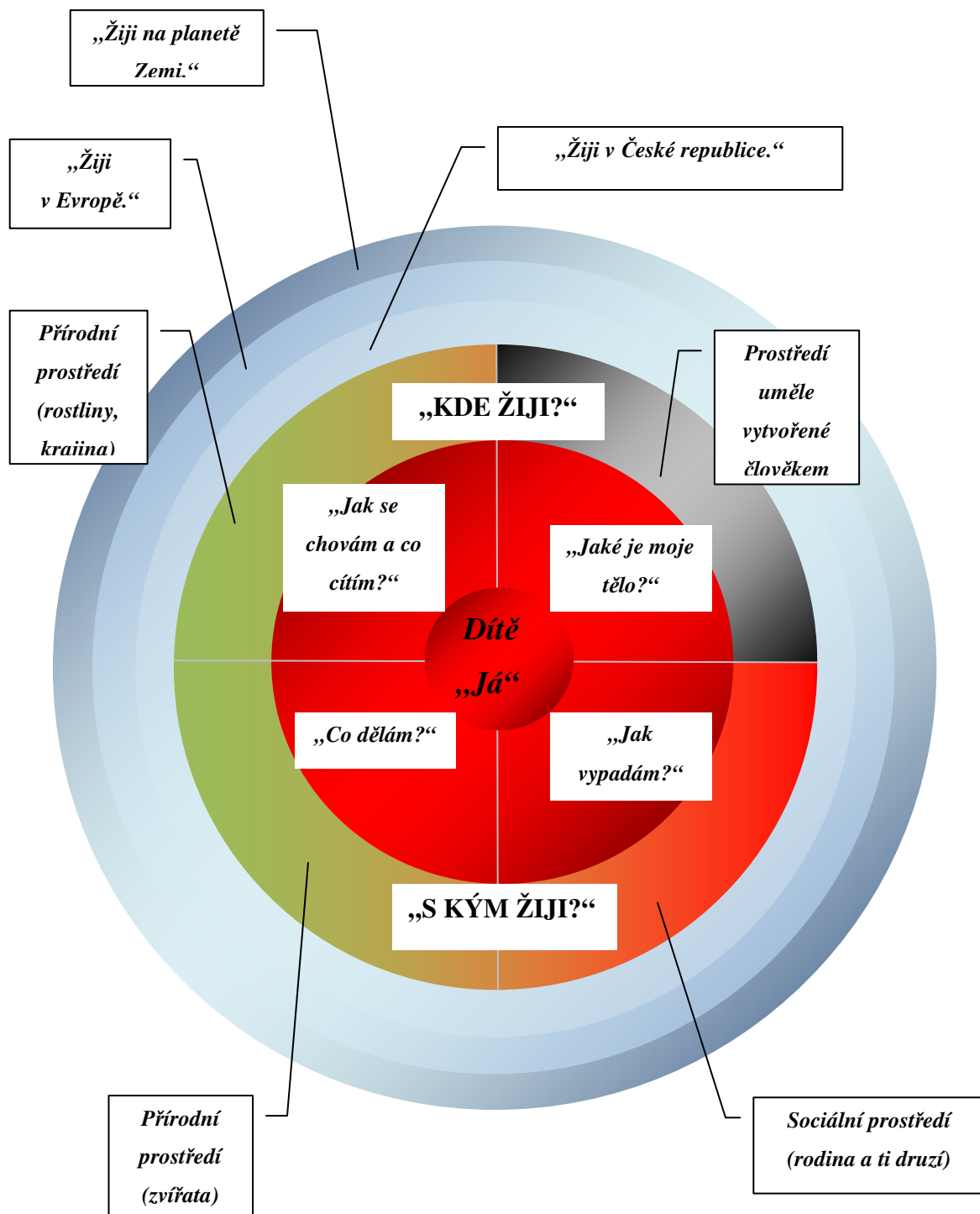
<sup>58</sup> v předkládané ukázce grafického znázornění (viz obrázek 1) se jedná o verbální kognitivní mapu, nikoliv o obrázkovou sloužící ke snadnější orientaci učitele (pozn. autorky bakalářské práce)

<sup>59</sup> ideální průměr pomůcky „Kognitivní zeměkoule“ je 2 až 3 m, pomůcka je umístěna na stěně v mateřské škole nebo na podlaze

<sup>60</sup> jedná se o postup elementárního kognitivního mapování, plánování v časovém sledu, kladení otázek a tvořivého přístupu (viz podrobněji v kapitole 2.3)

Tato úkolová situace si klade za cíl:

- efektivně a smysluplně rozvíjet poznávací funkce předškolního dítěte, jež tvoří jakýsi kognitivní základ pozdějších kognitivních funkcí nižší a vyšší úrovně
- vzbudit u dítěte zájem o okolní svět a situace odehrávající se v něm
- uvědomit si vzájemnou provázanost a souvislost mezi jednotlivými subjekty a jevy
- rozvíjet chápání kauzálních vztahů
- uvědomit si důležitost vlastní role jako činitele rozvoje těchto vztahů
- vytvořit základnu pro povědomí o jednotlivých výše jmenovaných elementech okolního světa, které jsou součástí jednoho celku
- položit základy sociální a kulturní kognice



**Obrázek 1 Schéma úkolové situace "Kognitivní zeměkoule"**

Zdroj: vytvořeno autorkou bakalářské práce

Pro podrobnější dělení bylo vymezeno šest obecných barevně odlišených tematických celků umožňujících učitelé vytvářet nepřeberné množství podtémat a jejich libovolných kombinací. Dělení znázorňuje následující tabulka:

Kruh	Barva	Umístění	Prvky a jejich význam
1.	červená	střed, jádro	„Já“, dítě
2.	červená	vně jádra	fyzická a psychická stránka dítěte
3.	červená	vpravo dole	sociální prostředí a vztahy
	černá	vpravo nahoře	prostředí vytvořené lidskou činností
	zelená	levá polovina	přírodní prostředí
4.	modrá	vně prostředí	Česká republika
5.	modrá	předposlední kruh	Evropa
6.	modrá	vnější kruh	planeta Země

**Tabulka 1** Dělení tematických okruhů úkolové situace "Kognitivní zeměkoule"

Zdroj: vytvořeno autorkou bakalářské práce

Ve všech výše jmenovaných tematických celcích se rovněž uplatňuje pět klíčových oblastí rozvoje dítěte podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcové vzdělávací programy, MŠMT ČR* [online]. Praha : 2004 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://msmt.cz>>.

## 3.2 Aplikace úkolové situace

Práce s úkolovou situací „Kognitivní zeměkoule“ je založena na konstruktivistickém přístupu a vyjadřování prekonceptů. V úvodu úkolové situace by měl učitel navodit vhodnou atmosféru, aktivuje tak u dítěte bdělost a soustředěnost (měl by mít však na paměti, že předškolní dítě udrží pozornost velmi krátkou dobu, zpravidla okolo patnácti minut). Jako nástroj k navození atmosféry může učitel dle svého uvážení využít přehrávání různých zvuků vztahujících se k probíranému tematickému celku, čímž podporuje zdokonalování sluchové percepce.

Poté vytvoří ve třídě takové podmínky, jež podněcují dítě ke spontánnímu vyjádření jeho aktuálních nápadů souvisejících s tématem. Učitel se takto může dovědět, jak to které dítě nahlíží na danou skutečnost či na jaké kognitivní úrovni se právě nachází. Tato fakta poslouží jako cenný materiál k přípravě budoucích úkolových situací.

Pro realizaci úkolových situací učitel disponuje jakýmsi inventářem obrázků znázorňujících jednoduchým způsobem daný předmět, jev, osobu, vztah apod. Podle aktuálního tématu učitel vybere z inventáře obrázků (pro účely této práce je možné ho nazvat klíčovým obrázkem), ukáže jej dětem a poté „sbírá“ od dětí jejich prekoncepty - bezprostřední dojmy, zkušenosti, pojmy, myšlenky, jež děti napadnou v souvislosti s konkrétním tématem. Obrázek položí na zem, kde má připraveny další obrázky vztahující se k tematickému celku tak, aby na ně viděly všechny děti.

Na základě získaných informací učitel vybere ze souboru obrázků nejvěrohodněji vyjadřující myšlenku dítěte. Starší předškoláci si mohou vybrat obrázek sami nebo za pomoci učitele.<sup>62</sup> Ten poté požádá dítě, aby „svůj prekoncept“ přiložilo na libovolné místo ke klíčovému obrázku. Skutečnost, že každé dítě má k dispozici vlastní prekoncepty v grafické podobě, u něj vyvolává pocit důležitosti, jedinečnosti, objevují se u něj první známky sebereflexe. Učitel ustupuje do pozadí, dává dítěti prostor a svobodu, aby si postupem času samo uvědomilo, jaké poznatky jsou pro něj užitečné. Podle Giordana je tento pedagogický přístup efektivní a přínosný i při výuce malých dětí, „...*probouzí a stimuluje zvědavost,*

---

<sup>62</sup> Do souboru obrázků vztahujících se k tematickému okruhu může učitel záměrně vložit obrázek, jež zdánlivě s tématem nesouvisí. Pokud si ho nějaké dítě vybere pro konstrukci kognitivní mapy, učitel na tento fakt upozorní, táže se dítěte, proč daný obrázek nepatří mezi ostatní, avšak zároveň může děti vyzvat k tomu, aby přece jenom zkusily najít nějaký nápadný znak vztahující se k ostatním obrázkům (pokud ovšem v onom případě existuje). Toto může být jeden z možných způsobů, jak pracovat s chybou – vytvořit z ní informaci, která může být užitečná pro další poznávání.

*posiluje sebedůvěru, rozvíjí schopnost komunikace a dodává učiteli se odvahy, aby si zvolil cíle, kterých chce v závislosti na svých vlastních zájmech dosáhnout.*“<sup>63</sup>

Děti postupně vytvářejí ze svých prekonceptů obrázkovou kognitivní mapu, na jejímž základě může proběhnout elementární diskuse, děti hovoří o svých myšlenkách, prožitcích, souvislostech vztahujících se k onomu tématu, slyší rozdílné zkušenosti a postřehy ostatních dětí, což jim pomáhá postupně odbourávat egocentrické myšlení. Dítě si začíná uvědomovat, že různí lidé mohou zaujímat k věci různá stanoviska, zároveň se však u něj vyvíjí i tendence umět si obhájit stanovisko vlastní – důležitá schopnost pro pozdější školní úspěšnost a začlenění do školního kolektivu.

Pro další průběh úkolové situace může učitel zvolit tvořivou hru, dle probíraného tématu, zde je pro ilustraci uveden příklad:

*„Představ si, že máš žízeň, ale nemáš hrneček, abys do něj vodu mohl(a) nalít. Co uděláš?“*

Možné alternativy:

*„Naberu si vodu dlaní.“*

*„Strčím pod proud tekoucí vody pusou.“*

*„Zhotovím si pohárek z listu papíru.“*

*„Napustím vodu do lahve.“*

*„Použiji kelímek od jogurtu.“*

*„Napustím vodu do igelitového sáčku.“*

*„Natrhám větší listy nějaké rostliny a z nich vytvořím pohárek apod.“*

Učitel může téma dále rozvinout a položit dětem také následující otázky:

*„Na co všechno ještě můžeme použít hrneček kromě pití?“*

*„Jakou může mít hrneček barvu, velikost, tvar...apod.?"*

Poté si mohou děti jednotlivé varianty řešení problému vyzkoušet v praxi, alternativ, jak vyřešit daný problém existuje zajisté nepřeborné množství, děti mohou učitele překvapit svou fantazií a vynalézavostí. Tato hra je určena především pro starší předškoláky, mladší děti mohou ty starší doprovázet, pomáhat jim a pozorovat jejich počínání.

---

<sup>63</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 71-72. ISBN 80-7178-216-5.

Prostřednictvím podobných her lze dítěti rovněž prezentovat vztahy a souvislosti mezi předměty a jevy, např. vztah účelu a prostředku:

*„Potřebuji hrneček, vodu, láhev, ruce...(prostředek), abych se mohl(a) napít (účel).“*

Dítě si začíná lépe uvědomovat, že k provedení určité činnosti je zapotřebí více dílčích úkonů probíhajících v daném časovém sledu, to mu pomáhá utvářet předstupeň elementárního plánování, jež má zásadní vliv na pozdější proces tvorby efektivních výukových strategií.

Úkolová situace „Kognitivní zeměkoule“ nabízí dítěti možnost rozvoje impulsů vedoucích k pochopení vzájemné provázanosti dílčích elementů okolního světa, podněcuje dítě k vlastní aktivitě a uvědomění si sebe sama jako činitele tento svět utvářet ku prospěchu všech lidí žijících na planetě Zemi.



## **Struktura úkolové situace „Kognitivní zeměkoule“**

## Okruh č. 1 – „Já“

Sled úkolových situací je zahájen tematickým okruhem „Já“ - dítě, bytost směřující k vlastnímu sebeuvědomění, sebeprosazení, toužící poznat a pochopit svět v jeho nejširších souvislostech. Bytost s velkým potenciálem k všestrannému rozvoji jeho osobnosti, schopna aplikovat a využít získané poznatky nejen v úkolových, ale také v praktických situacích, v sociálních vztazích a v životě vůbec.

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** uprostřed „zeměkoule“ (nejmenší červený kruh)

## Okruh č. 2

**Vzájemné souvislosti mezi fyzickou a psychickou stránkou osobnosti a jejich význam pro rozvoj dítěte**

**„Jaké je moje tělo?“**

První dílčí tematický celek vytváří prostor pro poznání základních částí lidského těla a jejich klíčových atributů (např. velikost, povrch, tvar, počet, výška, barva, vůně atd.). Umožňuje dítěti porovnávat vlastní tělesné znaky se znaky ostatních dětí, zdokonaluje vztah shody a rozdílu, skládání věcí do celku a důležitost jednotlivých částí celku, zároveň plní preventivní funkci (péče o vlastní zdraví, prevence onemocnění a úrazů apod.)

Dále též usnadňuje dítěti pochopení vztahu příčiny a následku:

„Co se mi může stát, pokud budu jíst jenom sladkosti?“ (příčina)

„Budu mít zkažené zoubky.“ (následek)

*Při zahájení školního roku tímto tematickým okruhem podporuje učitel u dítěte rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, nezbytné pro utváření pozdějšího procesu seberealizace.*

*Dítě si snáze uvědomuje svoji vlastní roli v procesu poznávání a učení.*

*Poznávání elementárních atributů lze aplikovat i na poznávání atributů jakýchkoli dalších předmětů, s nimiž dítě přichází denně do kontaktu.*

*Dítě si začíná uvědomovat, že pozorovaný předmět má svoji barvu, velikost, množství, tvar, povrch, chuť, vůni, hmotnost, nachází se na určitém místě apod.*

*např. „Kolik mají lidé očí?...Dvě... Jaké další části našeho těla máme dvakrát?“*

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** vpravo nahoře  
v červeném kruhu

**„Jak vypadám?“**

Je místem pro základní charakteristiky fyzického  
vzhledu (např. délka vlasů, barva očí, oblečení atd.),  
navazuje na předchozí okruh. Dítě se dále učí rozlišovat  
pro kterou část těla, příležitost a počasí je daný oděv  
vhodný.

Pochopení vztahu účelu a prostředku je možné  
dítěti zprostředkovat např. tímto způsobem:

„Co si musím dát na hlavu, aby mi nebyla zima?  
(účel)...Čepici.“ (prostředek)

nebo vztah příčiny a následku:

„Co se stane, když si nevezmu čepici?“  
(možné následky)

**Umístění na „Kognitivní mapě“:** vpravo dole  
v červeném kruhu

**„Jak se chovám a co cítím?“**

Prostřednictvím tohoto tematického okruhu si dítě  
uvědomuje základní lidské vlastnosti, pocity, projevy  
chování, a to jak svoje vlastní, tak i svých blízkých. Učí se  
je dělit na pozitivní a negativní (rozvoj elementárního  
třídění), postupně si utváří povědomí o jejich vlivech na  
budoucí činnosti. Tento tematický okruh v sobě zahrnuje  
i sociální aspekty; dítě se na základě pozorování druhých  
lidí učí reflektovat pocity a chování za určitých situací  
a přiměřené reakci na ně.

*Učitel demonstuje  
kauzální vztahy  
prostřednictvím  
obrázkových myšlenkových  
map.*

*Účelnost a příčinnost u dětí  
postupně rozvíjí vnímání  
časové souslednosti, jež je  
nezbytná k budoucímu  
vývoji plánovacích  
schopností ovlivňujících  
školní úspěšnost.*

*Souvislost s předcházejícím  
tematickým okruhem; učitel  
může dětem položit otázku:  
„Je důležitější, jak  
vypadám nebo jak se  
k ostatním chovám?“*

*Dítě si zvnitřňuje pozitivní  
hodnotové orientace.*

*Dítě se učí regulovat  
projevy svého chování.*

Pochopení vztahu příčiny a následku učitel může u dítěte podpořit např. následujícím způsobem:

*„Jak se cítím?“*

*„Protože pojedu na prázdniny k babičce,...(1.) (příčina)*

*...mám z toho velkou radost.“ (2.) (následek)*

**Umístění na „Kognitivní mapě“:** vlevo nahoře v červeném kruhu

**„Co dělám?“**

Tento tematický okruh vyjadřuje základní lidské činnosti (např. chůzi, sezení, spánek, přijímání potravy atd.), dále pak aktivity podporující smysluplné využití volného času dítěte. Okruh lze propojit např. s okruhem „Jaké je moje tělo“, jež dítěti pomáhá pochopit souvislosti jednotlivých částí lidského těla potřebných k určitým činnostem.

Prostřednictvím tohoto okruhu lze zdokonalovat chápání vztahu účelu a prostředku:

*„Noha je prostředkem pro chůzi, běhání, kopnutí do míče atd.).“*

*„Co dělám?...Vidím, jím, chodím, mračím se...atd.“*

Dále dítěti umožňuje pochopit, které z činností ho těší, ovlivňují jeho zdraví; jak se má obléknout pro výkon dané aktivity, jaký mají význam pro rozvoj vlastní osobnosti i budoucí život.

**Umístění na „Kognitivní mapě“:** vlevo dole v červeném kruhu

*Určité události musí zákonitě nastat nejdříve.*

*Souvislost s předcházejícím tematickým okruhem; umožňuje dítěti pochopit, co dané pocity způsobují či ovlivňují:*

*„Které činnosti mě rozesmějí, rozpláčou, rozzlíbí?“*

*„Když půjdu na karneval, budu se smát, když spadnu z kola, budu plakat, když mi kamarád sebere hračku, budu se na něj zlobit.“*

### Okruh č. 3

#### Vztahy mezi prostředím přírodním a prostředím vytvořeném lidskou činností

Představuje okolní prostředí, jeho typické elementy, vzájemné vazby mezi přírodou a uměle vytvořeným prostředím, jež mají vliv na kognitivní, osobnostní i sociální vývoj dítěte. Tematický okruh je tvořen dvěma oblastmi, které je možno dále dělit:

*„S kým žiji?“*

#### **Sociální prostředí**

Tuto oblast charakterizují dva typy prostředí, přírodní a sociální, živé bytosti, s nimiž dítě spolužije a utváří okolní svět.

V souvislosti se sociálním prostředím je třeba zdůraznit význam rodiny, vzájemné závislosti a obsahy rolí jejich členů (*„maminka nám vaří, tatínek nám opravuje dům, bratříček a sestřička si se mnou hrají...apod.*). Rodina je důležitým faktorem rozvíjejícím prosociální chování, nezbytné pro fungování v sociálních vztazích s ostatními dětmi a lidmi.

Obsahy sociálních rolí jednotlivých členů rodiny lze využít pro demonstraci jednoduchých příčinných vztahů, např.:

*„Tatínek chodí do práce (prostředek), aby vydělal peníze (účel).“*

*„Co by se mohlo stát, kdyby nechodil do práce?“  
(možné následky)*

*Souvislost  
s předcházejícími  
tematickými okruhy;*

*„Co mohu udělat pro to,  
abych potěšil(a) maminku,  
tatínka?...Čím bych je  
naopak nepotěšil(a) či  
dokonce rozzlobil(a)?“*

*Sebehodnocení dítěte závisí  
na hodnocení a přístupu  
jeho vychovatelů.*

*Existence dítěte  
v sociálních interakcích  
umožňuje položit základy  
sociální inteligence.*

*Dítě si začíná uvědomovat  
záměrnost a smysl aktivit,  
které koná.*

## **Přírodní prostředí**

Přírodní složku zastupují zvířátka<sup>64</sup> umožňující dítěti pochopit existenci nižších živých organismů, jejich významu pro člověka, vztahů mezi zvířátky a dítětem (např. na péči dítěte o rybičky lze demonstrovat vztah příčinnosti a účelnosti:

*„Co se stane, když rybičky nenakrmím?“*

*(možné důsledky)*

*„Půjdu nakrmit rybičky (prostředek), aby neměly hlad (účel, cíl).“*

Pochopení těchto vztahů u dítěte postupně rozvíjí schopnost pečovat o druhé, buduje odpovědnost za sebe sama, za všechny živé bytosti, rodinné příslušníky, ostatní děti, lidi i zvířátka.

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** zelená a červená dolní část

### ***„Kde žiji?“***

Touto otázkou je uvedena oblast přírodního (živého) a uměle vytvořeného (neživého) prostředí, fenomény, v nichž se odehrává vývoj dítěte se specifickými charakteristikami a znaky.

### ***Prostředí vytvořené člověkem***

Neživou složku charakterizují prvky prostředí vytvořené lidskou činností (např. domov, venkov, město,

---

<sup>64</sup> zvířátka jsou zde chápána jako živočichové žijící ve volné přírodě, domácí zvířata a domácí mazlíčci, věrní přátelé každého dítěte, o které se dítě stará

*Dítě si začíná uvědomovat existenci většího množství následků, jež mohou nastat v konkrétní situaci a jejich dopad na průběh budoucích událostí.*

*U dítěte se formuje povědomí o významu a vlivu člověka a lidské činnosti na kultivaci okolního prostředí, začíná vnímat sebe sama jako činitele onoho přetváření.*

domy, silnice, škola, lidská povolání, dopravní prostředky atd.).

Na základě výše jmenovaných prvků uměle vytvořeného prostředí je možné rozvíjet proces poznávání základních atributů věcí a jevů, elementární třídění, rozdíl a shodu i vztah účelu a prostředku např. takto:

*„Pekař peče housky (prostředek), které jíme ráno k snídani, abychom neměli hlad.“*

*(účel, cíl)*

nebo

*„Abych se dostal(a) do školky (účel, cíl), musí mě tam tatínek zavést autem (prostředek).“*

nebo

*„Co by se mohlo stát, pokud se nerozhlédnu na silnici?“*  
*apod.*

*(možné příčiny)*

### **Přírodní prostředí**

Živá složka je zastoupena dalšími elementy přírodního prostředí, především rostlinami (např. stromy, květiny, tráva, ovoce, zelenina atd.) a nejdůležitějšími přírodními jevy, jež mají vliv na život dítěte (počasí, roční období, vnímání času, dny v týdnu, měsíce apod.).

Prostřednictvím nejrůznějších kombinací těchto elementů se dítě seznamuje s elementárními kauzálními vztahy a zákonitostmi přírody. Tento příklad umožňuje vysvětlit vztah příčiny a následku v závislosti na delším časovém průběhu:

*„Když budu zalévat semínka (příčina), tak mi z nich jednou vyroste mrkvička (následek).“*

Mezi přírodní a umělou složkou prostředí probíhá též řada interakcí, existuje mezi nimi množství navzájem

*Dítě si uvědomuje, že k činnostem, které každý den vykonává, je zapotřebí činnost dalších lidí.*

*Úkolové situace probíhají v daném časovém sledu.*

*Dítě začíná vnímat existenci delších časových úseků a jejich vliv na povahu předmětů a jevů.*

ovlivňujících se vztahů. S pomocí těchto vazeb lze rovněž dítěti zprostředkovat vztah účelu a prostředku:

*„Abych si mohl(a) vyrobit píšťalku (účel, cíl), potřebuji k tomu větvičku (prostředek), kterou najdu v lese.“*

nebo vztah příčiny a následku:

*„Pokud bude dlouho sucho (příčina), zvadnou nám na zahrádce kytičky (následek).“*

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** zelená a černá horní část

Prvky následujících okruhů (kruh č. 4, kruh č. 5 a kruh č. 6) se zaměřují na širší okolí a prostředí, v němž se formuje osobnost dítěte a rozvíjí jeho kognitivní funkce, v tomto případě především základy kulturní kognice.

#### **Okruh č. 4**

*„Žiji v České republice.“*

Tento tematický celek symbolizuje Českou republiku, rodnou zemi, širší prostředí, kde dítě žije spolu s ostatními dětmi a lidmi. Postupně si uvědomuje pocit sounáležitosti s prostředím a sociálními skupinami s podobnými atributy (např. počasí, rostliny, zvířata, stejná barva pleti, tradice, svátky atd.).

Na tomto příkladu může dětem učitel ukázat souvislosti mezi symboly charakterizujícími Českou republiku a předměty, jež dítě využívá nebo zná:

*„Jaké barvy můžeš vidět na české vlajce?“*

*„Kde ještě můžeš vidět modrou, červenou a bílou barvu?“*

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** nejmenší modrý kruh

*Dítě si začíná uvědomovat, že je třeba si stanovit jednoduché cíle, samo hledá vhodné nástroje a cesty, jak těchto cílů dosáhnout.*

*Jeví se jako vhodné zvolit širší výkladu těchto tematických okruhů na základě konkrétních zkušeností dětí.*

*Učitel pokládá dětem otázky, např. jaká místa v naší zemi navštívily, co tam viděly/dělaly, co se jim tam líbilo/nelíbilo apod.).*

*Toto téma rozvíjí převážně schopnost hledání společných znaků u předmětů, osob, jevů, a to z toho důvodu, že tyto subjekty mají většinou v rámci jedné země stejný nebo podobný charakter.*



## Okruh č. 5

### *„Žiji v Evropě.“*

Tento tematický celek znázorňuje Evropu, světadíl, kde leží Česká republika, rodná země dítěte. Dítě získává širší povědomí o rodné zemi, která tvoří jednu část většího celku společně s ostatními národy Evropy.

Prostřednictvím tohoto zjištění zažívá dítě pocit širší sounáležitosti s prostředím a sociálními skupinami s rozmanitými, ale i podobnými charakteristikami (stejně jako u předcházejícího tematického celku, se jedná např. o počasí, rostliny, zvířata, stejná barva pleti, tradice, svátky atd.).

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** předposlední modrý kruh

*Na rozdíl od předchozího tématu definovaného spíše hledáním společných atributů jednoho národa, toto téma rozvíjí vnímání základních odlišných znaků (kulturních a přírodních diferenciací) jednotlivých evropských národů.*

*Avšak je možné téma Evropa pojmout rovněž jako celek složený z několika částí (národů), zprostředkovat dětem vztahy, souvislosti a specifické znaky společné pro všechny evropské národy.*

*I zde se může učitel tázat děti, zda už navštívily nějaký stát v Evropě, zda byly někdy u moře, na horách, jaké tam bylo počasí apod.*

*Děti si mohou přinést do školky fotografie z cest a společně sdílet zážitky a zkušenosti.*

## Okruh č. 6

### *„Žiji na planetě Zemi.“*

Dítě, jeho rodina, přátelé, domov, předměty, události, živá a neživá příroda, veškeré vztahy a souvislosti probíhající mezi těmito prvky skutečnosti tvoří jeden celek – svět, jenž dítě obklopuje. Lze ho chápat také jako prostředí pro utváření kognitivní svébytnosti v podmínkách kognitivně osobnostně sociální součinnosti.

V rámci tohoto tematického okruhu je možné využít prvky ze všech předcházejících a různě je kombinovat. Zde je pro ilustraci uvedeno několik příkladů:

*„Abychom mohli jet s rodiči o prázdninách k moři, potřebujeme nějaký dopravní prostředek, který nás tam doveze (auto, letadlo...).“*

provázanost s okruhem č. 3, s částí „Kde žiji“:

*„Jakými dopravními prostředky můžeš jet k moři?“*

*„Kdo tyto dopravní prostředky řídí (druh povolání)?“*

demonstrace vztahu účelu a prostředku:

*„Abych se mohl(a) u moře koupat (účel, cíl), musím si do kufru zabalit plavky, nafukovací kruh, ručník ... (prostředek).“*

demonstrace vztahu příčiny a následku:

*„Pokud si nezabalím do kufru nafukovací kruh (příčina), nebudu se moci u moře koupat (následek).“*

Na celé planetě žijí lidé a děti lišící se vlastnostmi, barvou pleti, koníčky, místy, kde žijí, stravou, kterou jedí apod. Je však nutné mít na paměti, že všechny tyto děti a lidi spojuje touha po poznání světa a možnosti mít dostatečné množství příležitostí pro jeho přetváření ku prospěch celého lidského společenství.

**Umístění na „Kognitivní zeměkouli“:** vnější modrý kruh

*Učitel provází dítě na jeho cestě za poznáním.*

*U dítěte se objevují prvotní impulsy směřující k integrujícímu pohledu na realitu.*

*Naše planeta – místo, kde se utváří kognitivní svébytnost dítěte.*

*Dítě jako aktivní činitel vlastního učení a poznávání.*

## Závěr

Tato práce se zabývala problematikou možností rozvoje poznávacích procesů u dětí předškolního věku a jejich uplatněním v elementárních úkolových situacích s ohledem na širší společensko-kulturní kontext. Současná doba, charakteristická zvyšujícími se nároky na vzdělávání a osobnostní rozvoj jedince, vyžaduje, aby na tento společenský jev byla připravována již nejmladší generace. Již v předškolním období je třeba položit základy pro rozvoj učebních kompetencí usnadňujících dítěti nejen nástup do školy, ale též přípravu na celoživotní vzdělávání a budoucí život.

Jako klíčový rozvojetvorný prvek jsme zvolili „hledání vztahů a souvislostí mezi předměty a jevy“, a to z toho důvodu, že jejich pochopení považujeme za základní pilíř myšlení a přizpůsobení se podmínkám okolního světa. Pro rozvoj těchto schopností se nám jevily jako efektivní čtyři kognitivní postupy v elementární podobě - kognitivní mapování s využitím obrázků, kladení otázek, plánování založené na vnímání časového sledu a tvořivé přístupy k úkolovým situacím. Seznámení se s těmito výše jmenovanými didaktickými postupy v elementární podobě již v mateřské škole, dítěti pravděpodobně usnadní vytváření kompetence k učení nezbytné k úspěšnosti na vyšších stupních vzdělávání včetně pozdějšího uplatnění v pracovním životě.

Učitelé by však měli mít i nadále na paměti, že předškolní období je dobou hry, spontánní radosti z poznávání a objevování nového, tudíž i povaha úkolových situací by měla obsahovat prvky hry. Rovněž je třeba si již ve fázi plánování úkolových situací uvědomovat, zda nejsou požadavky na dítě příliš náročné a zatěžující. Hlubší psychologizace procesu poznání a učení by měla být součástí přípravy her i úkolů, učitelé by měli brát v úvahu též individuální projevy každého dítěte, především jejich osobnostní charakteristiky a sociální zázemí zásadně ovlivňující průběh učení a poznávání.

Předškolní věk v sobě skrývá množství potencialit k osobnostnímu růstu dítěte. Již tvorba práce samotné přinesla mnoho dalších otázek týkajících se možností kognitivního rozvoje, hledání jiných rozvojetvorných znaků a jejich uplatnění v elementárních úkolových situacích, role učitele v procesu poznávání a učení, realizace úkolové situace „Kognitivní zeměkoule“ apod. Naskytuje se nám též příležitost provést empirické šetření na základě předkládaného didaktického materiálu a obohatit tuto problematiku novými poznatky.

## Seznam použité literatury

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DOSTÁL, A. M. ., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1988. 264 s. ISBN 14-514-88.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178:120-7.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- GILLERNOVÁ, I; MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Žák a jeho učení. In *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2008.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č 2, s. 37-52. ISSN 3330-3815.
- KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č. 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.

- KUPCOVÁ, Martina. *Práce s myšlenkovou mapou* [online]. 2005 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz>>.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MÁLKOVÁ, G.: *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MALOY, L. *Reflexe dětí předškolního věku*. Praha, 2005. 108 s., 32 s. příloh. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Hana Krykorková, Csc.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.
- PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. 121 s. ISBN 80-85282-50-X.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 145 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcové vzdělávací programy, MŠMT ČR* [online]. Praha: 2004 [cit. 2011-06-29]. Dostupné z WWW: <<http://msmt.cz>>.
- RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STERNBERG, R. J.: *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 136 s. 71-72. ISBN 80-7178-943-7.

# Přílohy

## Příloha 1

Následující dotazník měl být původně součástí této práce, měl sloužit k empirickému šetření - práce by ale byla příliš rozsáhlá, z tohoto důvodu do ní nebyl zařazen. Zamýšlím však využít jej v práci diplomové a uvádím ho zde, neboť se domnívám, že učitel(ka) v mateřské škole hraje důležitou roli při rozvoji poznávacích procesů dítěte.

### **Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku**

#### Dotazník pro učitelky MŠ k bakalářské práci

Dobrý den,

jmenuji se Klára Černá, jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia oboru Pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Píši bakalářskou práci na téma „Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku“. Chtěla bych vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Vaše odpovědi prosím zaškrtněte nebo vypište - dle instrukcí pod zadáním otázky. Dotazník je anonymní a všechna získaná data budou sloužit pouze ke zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji za spolupráci

#### **1. Co se vám vybaví pod pojem kognitivní rozvoj?**

(možno více odpovědí)

- a) schopnost koncentrace
- b) práce se stresem
- c) paměťové procesy
- d) rozvoj jemné a hrubé motoriky
- e) tvořivost a fantazie
- f) proces třídění informací

**2. Existuje ještě něco související s pojmem kognitivní rozvoj?**

(prosím vypište)

.....  
.....

**3. Jaký ekvivalent se nejlépe hodí ke slovu kognitivní?**

- |              |             |               |
|--------------|-------------|---------------|
| a) mentální  | b) smyslový | c) poznávací  |
| d) vnímající | e) duševní  | f) pozorovací |

**4. Které psychické procesy byste zařadili mezi kognitivní?**

(možno více odpovědí)

- |            |              |          |
|------------|--------------|----------|
| a) vnímání | b) pozornost | c) vůle  |
| d) řeč     | e) strach    | f) paměť |

**5. Jaké další kognitivní procesy znáte?**

(prosím vypište)

.....  
.....

**6. Pojem kognitivní mapa vnímáte jako:**

- a) znázornění pravé a levé hemisféry lidského mozku
- b) grafické znázornění jednotlivých psychických procesů u dětí
- c) grafické vyjádření asociací, souvislostí a zkušeností vztahujících se k danému tématu





**9. Na závěr několik základních údajů o vás:**

**Kolik let pracujete jako učitel/ka v mateřské škole?**

- |                 |                |                  |
|-----------------|----------------|------------------|
| a) 1 rok a méně | b) 2 - 5 let   | c) 6 - 10 let    |
| d) 11 - 15 let  | e) 16 - 20 let | f) 21 let a více |

**10. Nejvyšší dosažené vzdělání:**

- a) základní
- b) vyučen/a
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

**11. Pohlaví:**

- |         |        |
|---------|--------|
| a) žena | b) muž |
|---------|--------|

**12. Věk:**

- |                    |                |                  |
|--------------------|----------------|------------------|
| a) méně než 20 let | b) 21 - 30 let | c) 31 - 40 let   |
| d) 41 - 50 let     | e) 51 - 60 let | d) 61 let a více |

**13. Na závěr vaše připomínky, náměty, postřehy k dotazníku a jeho tématu:**

(prosím vypište)

.....  
.....

Děkuji vám za spolupráci

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Dělení tematických okruhů úkolové situace "Kognitivní zeměkoule" .....	37
--	----

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Schéma úkolové situace "Kognitivní zeměkoule" .....	36
---	----

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Možnosti kognitivního rozvoje u dětí předškolního věku - dotazník pro učitelky MŠ k bakalářské práci	
---	--

## Souhlas s půjčováním bakalářské práce

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze

dne..... Podpis.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum