

Utváranie kritického postoja dieťaťa voči mediálnym obsahom (na príklade rozprávky / reklamy)

Žaneta Gužíková, Dušan Kostrub

Abstrakt: Deti sa v období detstva stali najväčšími prijímateľmi mediálnych obsahov a najatraktívnejšou skupinou pre mediálny priemysel. Preto za dôležité považujeme, ako dokážu poznať a porozumieť médiám; ako narábať s ich obsahmi a naučiť sa, že nie všetko, čo sa vyskytne v médiách je pravdivé, alebo správne. Kritické myslenie smerujúce k vytvoreniu úsudku objavujeme u dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. Stratégie usudzovania a mentálne procesy, ktoré využíva sme identifikovali, interpretovali v úvahách a v usudzovaní, zároveň podložili interpretáciami dieťaťa. Zisťovali sme, či a ako si dieťa uvedomuje prezentovaný význam (identifikačný kód), či dokáže usúdiť prenášanú pravdivostnú hodnotu, a aké sú jeho interpretácie (významový odklon/príklon) v sledovaných rozprávkach / reklamách. Uchopenie, analyzovanie a vyhodnotenie informácií voči hodnotám prezentovaných v rozprávke / reklame dokazuje zaujatie postoja kritického užívateľa mediálnych obsahov.

Kľúčové slova: dieťa, detstvo, mediálne obsahy, prekoncepty, hermeneutika

1. Predpoklady utvárania kompetentného postoja kritického užívateľa mediálnych obsahov

Potreba dieťaťa získať neustále nové informácie sa stala jednou zo základných potrieb a je prejavom dnešného ľudstva. Množstvo dát a informácií, ktoré nás obklopujú sa javia ako neprekonateľná spleť a prestávame sa snažiť spomínané prostredie chápať. O to viac si uvedomujeme dôležitosť kritického prístupu k informáciám, ktoré nás obklopujú. Ak pristupujeme k informáciám kriticky, tak sme schopní rozmýšľať nad tým, ako sú formulované argumenty

nachádzajúce sa už v informácií a získame odstup. V informácii hľadáme spôsob myslenia a nielen primárne určitú informáciu. Kým v rámci kognitívnej psychológie (J. Plichtová, 2002, s. 39) je myslenie „produktom“ individuálnej mysle, v rámci sociálnych reprezentácií je myslenie činnosťou, ktorá sa odohráva v konkrétnej inter-akcii myslí, v konkrétnom spoločenskom kontexte. Jazyk je z hľadiska sociálnych reprezentácií zaujímavý nielen ako prostriedok dorozumievania sa, ale aj ako nositeľ poznania a kultúrnych významov, v ktorom sa myslenie konštituuje, uchováva a šíri. Dieťa (E. Severini & D. Kostrub, 2018, s. 102) sa ako spoločenská bytosť na súčasný svet pozerá absolútne, ale prijímanie poznatkov o svete je podmienené zvykmi, inštitúciami, spôsobom myslenia, ktoré zdieľajú členovia konkrétnej kultúry. Sú to vzorce kultúry platné pre spoločnosť, v akej dieťa vyrastá a širšie sociálno-historické súvislosti života utvárajúce súčasný sociokultúrny kontext detstva.

Podľa J. Deweyho (L. Held, 2011, s. 24) myslenie nemá takmer žiadne vekové hranice, avšak podľa novších výskumov, napr. Piagetovej teórie kognitívneho vývinu (1993), myslenie dieťaťa v predškolskom veku sa významne líši od uvažovania žiaka v staršom školskom veku. Podľa J. Piageta (J. Piaget, 1991; A. Plháková, 2005; K. Žoldošová, 2004a; G. Brown & C. Desforges, 2006; R. Kohoutek, 2008; S. Ahmad, H. Abid, B. Ayesha, S. Khadija & M. Misbah, 2016) sa kognitívny vývoj u detí v predprimárnom vzdelávaní odohráva v druhom štádiu: Predoperačnom (2-7 rokov). Deti si vytvárajú jazykové schopnosti, začínajú chápať symboly, ktoré sa nachádzajú ako označenia na rôznych objektoch, čo je základ na tvorbu intuitívnych zdôvodnení pre udalosti, ktoré pozorujú okolo seba. O veciach premýšľajú konkrétne, aj keď reč a myslenie sa zdokonaľujú. Tvrdí, že dieťa predškolského veku nie je schopné vykonávať logické myšlienkové operácie. E. Žatková & D. Kostrub (2011, s. 46) uvádza, že v tomto období deti napr. prejavujú centráciu – tendenciu zamerať sa na jediný zvláštny nápadný aspekt komplikovaného objektu alebo situácie a ignorujú ostatné stránky situácie, i keď sú dôležité. Štádium je

charakteristické rozvojom. Myslenie dieťaťa (D. Kostrub et al, 2018, s. 46) nie je iba nezrelým myslením dospelého jedinca, ale sa vo viacerých zásadných a závažných ohľadoch od neho líši. Tieto odlišnosti tvoria niekoľko štádií, ktoré dieťa postupne dosahuje. Rýchlosť, akou cez jednotlivé štádiá dieťa prechádza, závisí od vplyvov prostredia v podobe kvality i kvantity vhodných podnetov, ktoré majú dopad na získavanie subjektívnych skúseností dieťaťa. Zároveň je závislá a riadená biologicky danými procesmi zrenia. Každé štádium sa vyznačuje určitou kognitívnou štruktúrou (alebo neštruktúrou), t. z. zvláštnou stratégiou či stratégiami, ktorými sa dieťa pokúša porozumieť a usporiadať vlastné skúsenosti. Každá skúsenosť (J. Dewey, 1938, s. 35) prijíma niečo z toho, čo už prebehlo predtým a určitým spôsobom modifikuje kvalitu toho, čo príde neskôr. Sociálna skúsenosť L.E. Berk a A. Winsler (In R. Tóthová, D. Kostrub & Š. Ferková, 2017, s. 154) tvaruje spôsob myslenia a interpretovania sveta jedincom. Jazyk a reč – ako primárny nástroj ľudskej sociálnej komunikácie a „mentálneho kontaktu so sociálnym svetom“ – má z tohto hľadiska kľúčový význam, keďže je rozhodujúcim „psychologickým nosičom“ sociálnej skúsenosti a nástrojom myslenia. Jazyk zabezpečuje kritické prepojenie medzi sociokultúrnym prostredím a individuálnym svetom. Poznanie (D. Kostrub et al, 2018, s. 255) nevzniká tam, kde je určené všetko alebo kde nie je určené nič. Objektom poznávania a myslenia nie je obyčajne jeden izolovaný objekt, ale celá problémová situácia. Poznanie (Z. Kolláriková & B. Pupala, 2001, s. 215) považuje za „ľudské dielo“, ktoré nevyprodukoval a neprodukuje jednotlivý človek (ako indivídium), ale generuje ho societa, ktorá kognitívne štruktúruje svet podľa svojich potrieb a záujmov. Dieťa sa stáva „kognitívnym subjektom“ tým, že sa v tejto societe pohybuje a nejakým spôsobom v nej operuje, participuje na jej živote. Subjekty (D. Kostrub, E. Severini & M. Rehúš, 2012, s. 97) sa nevzdávajú svojich myšlienok sami od seba, ale až vtedy, keď sa stretnú s inou, vhodnejšou teóriou, ktorá im naznačí, že ich doterajšie poznanie nie je adekvátne využiteľné v novej (učebnej) situácii.

Na to, aby učiáci a učiaci sa subjekt mohol porozumieť prednostiam novej (alternatívnej) teórie, je nevyhnutné uviesť ho do kognitívno-konfliktných situácií, ktoré predpokladajú výzvu jeho myšlienkam. Uvedomovanie si zo strany učiaceho a učiaceho sa subjektu je neodmysliteľný krok pre konceptuálnu zmenu.

Ďalšou a neodmysliteľnou podmienkou je úzke vzájomné prepojenie kognitívnej, emocionálnej, afektívnej, motivačnej (internomotivačnej) a konatívnej zložky osobnosti učiaceho (sa). Úspech koncepčnej zmeny závisí od signifikantného (zmysluplného) učenia sa. Dieťa (E. Severini, 2014, s. 10) sa ako spoločenská bytosť na súčasný svet pozerá absolútne, ale prijímanie poznatkov o svete je podmienené zvykmi, inštitúciami, spôsobom myslenia, ktoré zdieľajú členovia konkrétnej kultúry. Sú to vzorce kultúry platné pre spoločnosť, v akej dieťa vyrastá a širšie sociálno historické súvislosti života utvárajúce súčasný sociokultúrny kontext detstva. Aj keď existujú rozdiely v stvárnení sociálnej reality rozličnými ľudskými spoločenstvami, je sociálne poznanie, ktoré členovia spoločenstva zdieľajú, organizované do súdržného celku súčasne so stratégiami a kultúrnymi nástrojmi (sprehľadňovanie, zefektívňovanie, racionalizácia súčinnosti a komunikácia) členov sociokultúrneho spoločenstva. Tieto stratégie zabezpečujú to, že jednotlivci môžu vzájomne nachádzať v každodennej realite interpretačné prieniky svojho konania (verbálneho aj neverbálneho) a zdieľať s druhými zrozumiteľný svet. Dospelí (O. Kaščák, 2008, s. 57) sú, ale zaplavení každodennými obrazmi malých, nekompetentných, milených a hravých detí, čím sa podporuje ich ochranársky postoj voči nim, ich prehnaná ústretovosť. Dieťa má zostať dieťaťom, najlepšie malým nekompetentným dieťaťom. Svojim postojom tak dospelá populácia paradoxne udržiava deti v detinskosti a jej jednoduchých prejavoch.

Samotné dieťa a detstvo, jeho správanie a konanie a pohľad naň, ovplyvňovala a ovplyvňuje kultúra spoločnosti so svojimi princípmi a tradíciami (M. Miňová, 2014, s. 56). Za dôležité považujeme chápať detstvo (D. Kostrub et al, 2018, s. 42) ako jedinečnú,

výnimočnú a neopakovateľnú ľudskú individualitu, ktorú charakterizujú tri spoluvytvárajúce zložky. Týmito zložkami sú biologické, psychické a sociálne činitele, ktoré podmieňujú charakter osobnosti. Biologické činitele sú genetickými predispozíciami, ktoré získavame dedičnosťou. Genetický potenciál má vplyv na vzhľad dieťaťa, ale aj na základné predpoklady na rozvoj jeho neskorších spôsobilostí. Genetický potenciál vo významnej miere zároveň ovplyvňuje aj to, čo postupne dokážeme, aké budeme mať vlastnosti a i. Genetické predispozície sa vplyvom iných podmienok môžu, ale aj nemusia v plnej miere rozvinúť. Psychické činitele sú tvorené psychickou vybavenosťou osobnosti. Spoluvytvárajú ich vlastnosti osobnosti, štruktúrovanie centrálnej nervovej sústavy, celková funkčnosť psychických procesov, úroveň všeobecnej inteligencie a i. Na základe jednotlivých psychických činiteľov dieťa spracúva rozmanité podnety vonkajšieho prostredia. Sociálne činitele sú tvorené súhrnom všetkých sociálnych skúseností. Kvalitu sociálnych skúseností ovplyvňuje viacero faktorov, ku ktorým patrí kultúra, spoločenské a rodinné prostredie a i. Ľudské mláďa (J. Plichtová, 2002, s. 252) sa rodí s nedokončenou CNS, aby sa mohla v ranom detstve dotvoriť a rozvinúť, a to v súlade s interakciami s daným kultúrnym prostredím. Ľudský jedinec disponuje mnohými potenciarmi, avšak záleží práve na interakciách s daným sociálnym a spoločenským svetom, ktoré z nich a akým spôsobom budú rozvíjané (samozrejme aj s aktívnym príspevom samotného jedinca). Z aspektu sociokognitivistických teórií (D. Kostrub, 2008, s. 62) individuálne myslenie je výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie, vzájomne vydiskutovaných a kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií – ich spoločenského významu, ktorá zhrňa aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca (prítomnosť osobného zmyslu). Súčasný postmoderný diskurz (E. Severini, 2014, s. 9) kladie dôraz na autonómnosť a kompetentnosť jednotlivca a na jeho kritické myslenie, aby sa vedel a dokázal vynásť v každodennom živote. Rozum nielenže je schopný (s)poznávať, ale je objektivizovaný (je objektom diskurzov) vo vede a filozofii, stáva sa najvyššou inštanciou

pri riešení všetkých problémov spoločenského a individuálneho života jednotlivca v sociokultúrnom kontexte. Dieťa v detstve (K. Žoldošová, 2004a) nadobúda denne množstvo skúseností, na základe ktorých si vytvára určitý spôsob správania, reagovania na podnety z prostredia. Tieto algoritmy správania vyplývajú z určitých predstáv, vlastných vysvetlení pozorovaných skutočností. Pohľad dieťaťa (M. Belešová, 2017, s. 8) na skutočnosť, ktorá ho obklopuje, jeho vlastná interpretácia tejto skutočnosti a javov, pričom táto interpretácia hoci sa nemusí zhodovať s faktami, pre dieťa v danej chvíli tvorí logickú štruktúru, čo je základným prvkom detských prekonceptí. Základným zdrojom (R.B. Kolenaková, 2020) vzniku detských prekonceptov sú kognitívne procesy, na základe ktorých dieťa pripisuje javom okolo seba význam, vytvára si určitú ucelenú predstavu o tomto svete, ktorý sa týmto spôsobom preňho stáva zmysluplným. Deti (L. Smolleck & V. Hershberger, 2011) neustále bádajú a skúmajú svoje okolité prostredie, čím si vytvárajú naivné porozumenia (prekoncepty) o svete, v ktorom žijú. Uznávané sú (J. Pivarč, 2014, s. 35,36) ako súbor špecifických poznatkov a predstáv alebo individuálne interpretačné modely ovplyvnené mnohými faktormi. Štruktúra obsahu poznania vo formách myšlienkových zhlukov a pojmov vytvárajúca idiosynkratický jedinečný vzor poznatkov (t. z. kognitívna dimenzia), ktorá je zdôraznená emocionálnym prejavom jednotlivca (afektívna dimenzia). Detské predstavy (prekoncepty) (K. Žoldošová, 2004b, s. 68; K. Žoldošová, 2006) sa od vyvinutých predstáv (konceptov) odlišujú v niekoľkých aspektoch, pričom ich spôsob pretvárania je zhodný, odlišná je len intenzita s akou sa rekonštrukcia uskutočňuje. Detské predstavy vo vhodných podmienkach podliehajú zmenám intenzívnejšie. Čím sú dokonalejšie, tým je zmena menej častá (menej potrebná). Prekoncepty si vo svojej nedokonalej forme dieťa zachováva, pokiaľ sú postačujúce na vysvetlenie reality. V prípade, že narazí na novú skutočnosť, ktorá nie je v súlade s jeho doterajšou predstavou, nastáva kognitívny konflikt a zaradenie nového konceptu do jeho mentálnej štruktúry. Dieťa nie je ochotné spontánne meniť svoje

predstavy, ktoré sú jasné a zmysluplné. J. Plichtová (2002) konštatuje, že ľudské poznávanie má sociálnu podstatu a je konštruované v podmienkach sociálnych interakcií. Vo vzájomnom pôsobení medzi deťmi, dieťaťom a skupinou detí, medzi skupinami detí dochádza k javu, akým je sociokognitívny konflikt. Ak sa sociokognitívny konflikt (R. Tóthová, D. Kostrub & Š. Ferková, 2017, s. 151) stáva zdrojom nerovnováhy v poznaní jedinca a následne smeruje ku konceptuálnej, koncepcnej zmene, tak je podľa nás pre učiteľa potrebné zamerať sa na interpersonálnu interakciu a transakciu, ktorá zámerne iniciuje a neustále podnecuje medzi zúčastnenými subjektmi sociokognitívne konflikty za týmto účelom. Kreovať (socio)kognitívne konflikty vo výučbe nie je samozrejmosťou, vyžaduje to mysliaceho učiteľa. Diskusie o riešení problémov alebo získavaní schopností riešiť problémy (D. Wood, J.S. Bruner & G. Ross, 1976) sú zvyčajne založené na predpoklade, že dieťa je samé a bez pomoci. Ak sa berie do úvahy sociálny kontext, zvyčajne sa to považuje za príklad modelovania a napodobňovania. Zásah učiteľa však môže zahŕňať oveľa viac. Častejšie ide o akýsi proces „lešenia“, ktorý umožňuje dieťaťu alebo nováčikovi vyriešiť problém, vykonať úlohu alebo dosiahnuť cieľ, ktorý by presahoval jeho úsilie bez pomoci. Toto lešenie pozostáva v podstate z toho, že dospelý „kontroluje“ tie prvky úloh, ktoré sú na začiatku mimo schopnosti učiaceho sa, čo mu umožňuje sústrediť sa a dokončiť len tie prvky, ktoré sú v rozsahu jeho schopností. Úloha tak postupuje do úspešného konca. Predpokladajú však, že tento proces môže pre učiaceho sa potenciálne dosiahnuť oveľa viac ako asistované dokončenie úlohy. Nakoniec to môže viesť k rozvoju schopnosti učiaceho sa tempom, ktoré by ďaleko prevyšovalo jeho úsilie bez pomoci. Tvrdia však, že dieťa nemôže mať z takejto pomoci prospech, pokiaľ nie je splnená jedna prvoradá podmienka. V terminológii lingvistiky musí produkciu predchádzať pochopenie riešenia. To znamená, že dieťa musí byť schopné rozpoznať riešenie konkrétnych problémov skôr, ako bude samé schopné vytvoriť kroky, ktoré k nemu vedú bez pomoci. Zmyslom učenia sa tvrdí J.S. Bruner (1965) je, aby sa v dieťaťu rozvíjal

záujem o to, čomu sa učí, a súčasne s tým i príslušný súbor postojov a hodnôt v intelektuálnej činnosti vôbec. Pochopiť má základnú štruktúru učebného predmetu ako minimálnu požiadavku pre využívanie poznatkov, pre ich prenesenie na problémy, s ktorými sa dieťa stretáva mimo triedy, alebo v ďalších ročníkoch. Vyučovanie štruktúre poznatkov a učenie sa tejto štruktúre, a nie jednoducho osvojenie faktov a techník, to je ústredný moment v klasickom probléme prenosu. Takéto učenie sa zahrňuje v sebe veľa vecí, v ktorých neposledné sú pomocné návyky a schopnosti, ktoré deťom dovoľujú aktívne využívať toho, čo už pochopili. Ak má predchádzajúce učenie sa uľahčovať nasledujúce, musí sa dieťaťu predkladať všeobecný obraz, v ktorom sú čo možno najjasnejšie vyjadrené vzťahy medzi získanými poznatkami. Podľa L.S. Vygotského (In W. Rieber & J. Wollock, 1997, s. 17) myšlienky musíme v ľudských mentálnych procesoch rozlišovať v dvoch úrovniach: prvou je myseľ ponechaná sama sebe; druhá úroveň je myseľ (mentálny proces) vyzbrojená nástrojmi a pomocnými prostriedkami. Rovnakým spôsobom musíme rozlišovať dve úrovne praktickej činnosti: prvá je „holá ruka“, druhá ruka vyzbrojená nástrojmi a pomocnými prostriedkami. Navyše v praktickej aj mentálnej oblasti má rozhodujúci význam druhá, nástrojová rovina. V oblasti mentálnych javov L.S. Vygotský nazval prvú úroveň úrovňou „prirodzených“ a druhú úroveň úrovňou „kultúrnych“ mentálnych procesov. „Kultúrny“ proces je „prirodzený“ proces sprostredkovaný jedinečnými mentálnymi nástrojmi a pomocnými prostriedkami. L.S. Vygotského teória (Z. Petrová & B. Pupala, 2008, s. 117) má niekoľko podstatných komponentov. Prvým z nich je určenie zdroja vývinu jedinca v sociálnych interakciách – menej kompetentný jedinec sa v interakcii s kompetentnejším jedincom učí participovať na kultúrnych aktivitách konvenčnejším a efektívnejším spôsobom. Druhým je individuálne psychologická rovina vývinu, teda proces, v ktorom sa interpersonálne stratégie riešenia situácie stávajú súkromnými, intrapersonálnymi stratégiami. Obe tieto dimenzie prepája koncept kultúrnych nástrojov, ktoré sú z jednej strany

vyjadrením podstaty sociokultúrnej stratégie riešenia situácie (teda sociálnej praxe) a na druhej strane základným prostriedkom, ktorý riadi priebeh vysporiadanie sa jedinca s problémovou situáciou najprv za účasti kompetentnejšieho druhého, neskôr samostatne. L.S. Vygotského koncept vývinu nie je teda len vyjadrením konkrétnych charakteristík mysle jedinca a ich postupnej reštrukturalizácie, ale je integrovaný do štruktúry sociálnych interakcií, ktoré obohacujú a menia spôsob vysporiadanie sa jedinca so sociálnou realitou. L.S. Vygotského teória (D. Kostrub, E. Severini & M. Rehúš, 2012, s. 56) je interpretovateľná cez ústredný koncept všetko mentálne má pôvod v sociálnom, čím sa zdôrazňuje aktívna participácia členov učiacej sa skupiny, zóna najbližšieho rozvoja, náročný proces sociálne podmienenej mentálnej rekonštrukcie a transformácie poznania označovaný ako interiorizácia (zvnútorňovanie), sociálne podmienená elaborácia ako interakcia myslí, diskurzívne praktiky vydiskutovávania na báze procesov interpersonálnej interakcie, komunikatívnej transakcie a mentálnej intrakcie a iné. Dôležitým sa javí (R. Tóthová, 2014, s. 16) L.S. Vygotského konštrukt – „zóna najbližšieho vývinu“ dieťaťa. „Je zistený kruciálny význam sociálno-podporných aktivít dospelého (vychovávateľ, učiteľ) aj kompetentnejších vrstovníkov pomáhajúcich dieťaťu uspieť tam, kde by samo ešte neuspelo. Dieťa vo vhodne („činnostne“) organizovanom vyučovaní je nútené, či môže robiť vďaka tomuto sociálnemu kontextu to, čo nie je schopné vykonávať individuálne, pretože nedisponuje rozvinutou interiorizovanou formou týchto spôsobilostí („čo dnes dokáže dieťa v spolupráci s druhým človekom, to bude zajtra vedieť robiť samo“).“ Odborne zdatná a kompetentná učiteľka materskej školy podporuje komplexný rozvoj a kultiváciu osobnosti detí (M. Miňová, 2020, s. 59). Škola by teda mala nahliadať na každé dieťa ako na kompetentného jedinca a zároveň si byť vedomá toho, že jeho kompetencia je definovaná kontextovo – inštrumentálne. Zóna najbližšieho vývinu (R. Miller, 2011, s. 162) nie je o rozširovaní obzorov, ale o ukazovaní toho, ako možno poznatky, ktoré už dieťa má, využiť alebo uplatniť pri riešení nového problému. Koncept edukačné skúsenosti sa úzko

viaže na iný koncept, ktorým je zóna najbližšieho vývinu. Zóna najbližšieho vývinu (D. Kostub, 2008, s. 109) sa zameriava na interaktívny a transakčný systém, v ktorom sa deti/žiaci/študenti (niekedy len jeden z nich) a ich učitelia zamestnávajú problémami, ktoré by nemohli sami vyriešiť. Vystávajú však otázky napr.: kto a ako má zabezpečiť, aby boli deti/žiaci/študenti simultánne kontaktovaní s (učebnými a životnými) problémami, aký charakter majú mať tieto problémy, a v neposlednom rade, aké skúsenosti majú deti/žiaci/študenti získať ich (vy)riešením? Učiteľ si má uvedomovať, že deti/žiaci/študenti sa lepšie učia, ak je proces ich učenia sa a učiteľovho vyučovania interaktívny, transakčný, konštruktívny a bohatý na rôzne učebné kontexty. Tým môže byť stimulovaná najmä diskusia medzi deťmi/žiakmi/študentmi navzájom a medzi nimi a ich učiteľmi, stimulovanie vývoja detského/žiackeho/štvudentovho chápania a „prenikanie“ do ľudských zámerov a úmyslov, a na základe toho do rôznych interpretácií činností, ktoré vyvolal určitý jav, proces, konanie a pôsobenie. Učiteľ (Z. Helus, 2004, s. 55) ktorý chce byť vo vývine dieťaťa nápomocný, neposudzuje len to, čo dieťa už dokáže samostatne reprodukovať a zvládať. Pre ďalší vývin dieťaťa má oveľa väčší význam overiť si to, čo dieťa dokáže s pomocou druhého - rodiča, pokročilejšieho spolužiaka, učiteľa. Tým akoby už bola predvídaná, už teraz navodzovaná jeho budúca schopnosť.

A odstupňovanou resp. minimálnou nutnou pomocou sa dieťa v predstihu vo svojej budúcej poznávacej schopnosti orientuje, skúša si ju do istej miery už teraz, je na ňu pripravené, teší sa na ňu, je motivované k jej získaniu. Pomoc je pritom nutná! Inak dieťa v zóne najbližšieho vývinu stroskotá a bude pred tým, čo prichádza pociťovať rozpaky či strach. Ved' samé sa tu zatiaľ pohybovať nevie! Pomoc, ale musí byť iba minimálna – iba taká, aby dieťa smerovalo vpred s pocitom, že to je tiež, alebo najlepšie predovšetkým jeho dielo. Deti (D. Kostub, 2008, s. 76) sa lepšie učia, ak je proces interaktívny a bohatý na kontexty. Tak je zabezpečovaná stimulácia diskusií medzi deťmi, stimulovanie vývinu detského chápania a „prenikanie“ do ľudských zámerov a úmyslov, a tým do rôznych

interpretácií činností, ktoré vyvolal určitý jav. Sociálne a kognitívne kompetencie sú zamerané predovšetkým na odhadovanie zámerov ostatných a na autokorekciu vlastného správania subjektu. Sociálne situované a kognitívne elaborované konanie je veľmi vzdialené prvoplánovému významu. L.S. Vygotský (In A. Stetsenko, 2017, s. 96) vypracoval niekoľko kritických prvkov pre nový model psychológie, na priesečníku vzdelávania a pedagogiky, kde vychádzal z aktivizmu, étosu solidarity a rovnosti. Tieto prvky zahŕňalo (v krátkosti): (1) trvanie na kultúrno-historickom pôvod mysle v zdieľanej a kolaboratívnej, kultúrne sprostredkovej činnosti a na psychologických procesoch, ktoré sa spoločne vytvárajú interakciou jednotlivcov, ktorí sa spoliehajú na historicky vyvinuté kultúrne zdroje v neustále sa meniacich a dynamických zónach proximálneho (najbližšieho) rozvoja; (2) pojem ne/sociálne konštruované a podmienené prístupom k potrebným kultúrnym nástrojom pre vývin; a (3) určenie praxe ako základ poznatkov a vedy. Poznávajúci organizmus (R. Tóthová, 2014, s. 19) je prvý a najdôležitejší organizátor, ktorý interpretuje skúsenosť a prostredníctvom interpretácie ju sformuje do štruktúrovaného sveta. Pri zmysluplnom učení sa dieťa prijíma informáciu (neukladá si ju mechanicky do pamäti), prehodnocuje a dáva do vzťahu s doterajšími poznatkami o svete. Informáciu využije na vytvorenie koherentnej interpretácie. Dieťa následne interpretuje vlastné predstavy o svete. Schopnosť rozdeliť svet (A. Cimpian, 2021) do samostatných kategórií (napr. stoličky, psy, tínedžeri) je kľúčovou črtou ľudského poznania, pretože nám umožňuje predstaviť si neurčitý počet odlišných jednotlivcov ako rovnocenných v niektorých aspektoch – ako tie isté veci. Ekvivalencia znižuje informačnú zložitnosť nášho prostredia, ale čo je rozhodujúce, uľahčuje široké zovšeobecnenia medzi jednotlivcami v kategórii. Takéto zovšeobecnenia pre celú kategóriu prenikajú do každodenného myslenia a správania. Dieťa je subjekt, bytosť (D. Kostrub et al, 2018, s. 182), ktorá vždy aktívne štruktúruje novú konkrétnu situáciu a prideluje jej konkrétny význam. Potom nie samotná situácia, ale jej interpretácia rozhoduje o tom, ako sa dieťa

zachová. Medzi jednotlivými významami v porozumení konkrétnej situácie a jej psychologickým charakterom sa odohráva dynamická interakcia. Ak konanie nevedie k očakávanému efektu, dieťa analyzuje situáciu odlišným spôsobom. Preto by sme o detskom myslení (K. Žoldošová, 2004b, s. 69) nemali uvažovať ako o nedokonalom, nedokonalé sú len predstavy a to z dôvodu nedostatočného množstva nadobudnutých skúseností s realitou. Vzdelávanie (J.S. Bruner, 1965, s. 71) sa považovalo skôr za prostriedok, ako zlepšiť osud našich detí v porovnaní s našim osudom; to je takmer všeobecný názor, že deti majú mať lepšie možnosti vzdelávania ako ich rodičia. Ale pri všetkej úcte k vzdelávaniu sme venovali pomerne málo času jeho obsahu: neurčité odkazovanie na „trívium“ sa zdalo postačujúce. Práca sa u nás považovala za známku efektívnosti myslenia, a preto snád' ako ktorákoľvek západná veľmoc sme považovali trhlinu medzi teóriou a praxou za nebezpečnú. Dnes si mnohí uvedomujú nielen praktickú cenu vzdelávania, ale i obsah a kvalitu – čím je a čím by mohlo byť. Učenie sa chápe J.S. Bruner (In R.Tóthová, D.Kostrub & Š. Ferková, 2017, s. 169) ako každú formu získavania poznania pre seba samého využívaním vlastnej mysle. Získaním poznania sa významne podporuje intelektuálny rozvoj, pričom sa jedinec v tom istom čase učí heuretickým objavovaním. Naučiť sa niečo, znamená (vy)riešiť problém.

2. Metodológia výskumu

Výskumná štúdia obsahuje kvalitatívne výskumné nástroje a metódy za účelom hlbokého porozumenia skúmaným javom viažucich sa na subjekty výskumu. Získali sme kvalitatívne údaje od subjektov, s ktorými sme viedli opakované pološtruktúrované interview. Zhromaždené údaje boli podrobené analýze a v texte priamymi citáciami. Nerobíme výskumnú sondu, ale sme dlhoročnými praktikmi a s deťmi sme v každodennom kontakte ako ich učitelia. Vychádzame s vlastných skúseností, ktoré sme získali mnohoročnou pedagogickou praxou.

Výzkumný problém

Problém definujeme na základe predchádzajúcich pozorovaní a diskusií s deťmi plniacich povinné predprimárne vzdelávanie, ktoré vnášajú do konania a komunikovania rôzne fragmenty skúsenosti pochádzajúcej zo sledovania televíznych programov, reklám na tabletoch, telefónoch, počítačoch a televízoroch. Rozhovory a hry detí v materskej škole vyúsťujú do imitácií odsledovaných rozprávok a reklám bez náležitej úvahy o význame prenášanej zo sledovania, dieťa sa stáva pasívnym konzumentom. Našou úlohou bolo pátrať po interpretáciách významu vybraných konceptov (reklama/rozprávka) v individuálnom poňatí dieťaťa.

Cieľ výskumnej štúdie

Cieľom výskumnej štúdie je identifikovať uvedomovanie si významu (identifikačného kódu) dieťaťom prezentovaného prostredníctvom rozprávky / reklamy s identifikovaním úvahy dieťaťa o pravdivostnej hodnote prenášanej rozprávkou / reklamou. Nachádzať vzájomné súvislosti medzi reklamou a rozprávkou v interpretáciách dieťaťa. Odhaliť prítomnosť prejavov kritického myslenia dieťaťa v materskej škole.

Výskumné otázky

V rámci realizovanej kvalitatívnej štúdie sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

RQ1 Uvedomuje si význam (identifikačný kód) prezentovaný rozprávkou/reklamou?

RQ2 Usudzuje pravdivostnú hodnotu prenášanú rozprávkou/reklamou?

RQ3 Aké sú interpretácie (významový odklon/príklon) sledovaných rozprávok a reklám dieťaťa?

RQ4 Dokáže zaujať postoj kritického užívateľa voči hodnotám prezentovaných v rozprávke/ reklame?

Časové rozpätie výskumu a subjekty výskumu

Výskum sa realizoval od septembra 2021 do decembra 2021. Subjektmi výskumu bolo 24 detí plniacich povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole v Šali. Výber subjektov bol zámerný, dôkladný, pričom sme získali vzorku typického prípadu. Subjekty dobre poznali skúmanú (interpretovanú a tematizovanú) realitu. Zámerom bolo poukázať, kto je stotožnení s realitou; kto pozná jej rozmanité benefity i hrozby. Všetky subjekty boli výskumníkom vopred oslovené na participáciu, preukázali ochotu a dobrovoľnosť participovať. Zákonní zástupcovia detí poskytli informovaný súhlas a zároveň boli ubezpečení o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu.

Výskumné nástroje a metódy

Uplatnili sme participatívne pozorovanie, fókusovú skupinu a pološtruktúrované interview. Participatívne pozorovanie nám vytvorilo príležitosť zbierať kvalitatívne údaje prostredníctvom konania, v ktorom sme prijali rolu účastníka diania a participovali na vyplývajúcich rozhovoroch. Boli sme súčasťou výskumu a preto chápeme súvislosti zvnútra procesov a postupov. Snažili sme sa na najvyššej úrovni zapájať ako participant vo výučbe pre získanie, čo najkvalitnejších údajov a dát pre výskum. Ako učitelia sme vo výučbe prítomní každý deň a práve preto dokážeme rozpoznať, čo sa deje, a ako to možno pochopiť a interpretovať. Naša činnosť priamo súvisí s činnosťou našich detí. To je interaktívna interakcia. Participatívne pozorovania (terénnu observačnú metodológiu) sme realizovali v troch fázach (D. Kostrub, 2022, In P. J. Spradley, 1980, s. 34 In U. Flick, 2012, s. 155):

1. Deskriptívne pozorovanie (zamerané na opis pozorovanej reality): poskytuje výskumníkovi orientáciu v oblasti jeho výskumu a umožňuje vykonať nešpecifické opisy. Využíva sa na čo najväčšie zachytenie zložitosti oblasti výskumu a zároveň na rozvíjanie otázok výskumu, ako i konkrétnejšieho pohľadu na oblasť výskumu.

2. Lokalizované pozorovanie (zamerané na ohraničenú časť pozorovanej reality): je využívané v situáciách výskumu, keď je potrebné, aby sa perspektíva postupne obmedzovala len na procesy a problémy, ktoré sú pre výskumnú otázku najpodstatnejšie.
3. Selektívne pozorovanie (zameraná na presne vybrané časti pozorovanej reality): uskutočňuje sa v čase pred ukončením zberu údajov a zameriava sa skôr na vyhľadávanie ďalších údajov a príkladov pre konkrétne typy praktík a procesov zistených v druhom kroku.

Vo fókusovej skupine s tvorbou video nahrávky sme získali kvalitatívne dáta z viacerých aspektov: s využitím skupinovej interakcie vzniknutom a prebiehajúcim rozhovore. Na základe našich dlhodobých skúseností samotnú diskusiu vo fókusovej skupine sme koncipovali a realizovali ako akčnú transformáciu poznania (sociálnych reprezentácií, koncepcií, konkrétnych konceptov ap.) zúčastnených subjektov, aby sa mohla redimenzovať (opäť nanovo dimenzovať) vitálna prax kultúrnych a diskurzívnych praktík, o ktorých sa viedla diskusia (bližšie: E. Severini & D. Kostrub, 2018, s. 65 až 67). Výskumným nástrojom bolo pološtruktúrované interview, ktoré sme si nahrávali na diktafón. Časť otázok sme si pripravili vopred, ale ich poradie sme menili podľa priebehu interview. V prípade, že subjekt nerozumel otázke, alebo sme zachytili zaujímavú odpoveď, utvorili sme novú otázku, prípadne sme niektorú vynechali. Digitálne technológie nám pomohli zachytiť a uložiť záznamy z aktivít, udalostí vo výučbe, ktorým sme sa opätovne pri sledovaní, počúvaní niekoľko krát vrátili. Považujeme to za dôležitú a potrebnú spätnú väzbu pre nás ako výskumníkov. Získavanie dát: získali sme vysvetlenia a poznanie subjektov zapojených do výskumu.

Elaborácia výskumného materiálu

Získané objemné množstvo výskumného materiálu sme podrobili analýze otvoreného kódovania kde sme rozoberali, preskúmavali, porovnávali, konceptualizovali a kategorizovali údaje. Opakovane sme údaje analyzovali, čo umožnilo dôslednú saturáciu jednotlivých kategórií. Boli sme otvorení rozmanitým príležitostiam ktoré nám poskytla kvalitatívna metodológia a bádali / skúmali sme všetky dostupné možnosti.

Výskumné zistenia

Z výskumného materiálu sme na základe analýzy dát uvedené relevantné kategórie distribuovali do dvoch primárnych kategórií:

Tabuľka 1:

Kategórie identifikujúce interpretácie subjektov k rozprávke/reklame

Poradie výskytu	Kategória	Kód	Frekvencia
1	Informačný zdroj rozprávka	IZ ROZ	47
2	Informačný zdroj reklama	IZ REK	29
3	Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej rozprávkou / čo a ako robiť	VUPHROZ	25
4	Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej reklamou / čo a ako robiť	VUPHPREK	23
5	Uvedenie si významu (informačného kódu) prezentovaného rozprávkou	UVP ROZ	19
6	Rozprávka navodzuje – zábavu	ROZ Z	16
7	Reklama navodzuje – zábavu	REK Z	14
8	Uvedenie si významu (informačného kódu) prezentovaného reklamou	UVP REK	12
8	Konzument reklamy	KR	12
9	Rozprávka navodzuje – oddych	ROZ O	11
10	Prevzatie a predstieranie názoru dospelých	PPND	9
11	Čiastočná reprodukcia obsahu	ČRO	7
11	Neprikladá význam reklame	NVREK	7
12	Úplná reprodukcia obsahu	ÚRO	3
13	Uvedenie si vzťahov prezentovaných reklamou / rozprávkou	UVP REK/ROZ	2
14	Reklama navodzuje – oddych	REK O	1

Tabuľka 2: Kategórie identifikujúce významový príklon/odklon k rozprávke/reklame

Poradie výskytu	Kategória	Kód	Frekvencia
1	Príklon k rozprávke odklon od reklamy	P ROZ OR	17
2	Príklon k rozprávke príklon k reklame	P ROZ PR	7

3. Interpretácie a konceptuálna mapa

Prezentujeme zodpovedanie výskumnej otázky RQ1: Uvedomuje si význam (identifikačný kód) prezentovaný rozprávkou / reklamou? Vo výskume sme sa zamerali na detské interpretácie, ktoré sme zatriedili do niekoľkých kategórií.

V najfrekventovanejšej kategórii Informačný zdroj rozprávka (IZ ROZ) subjekty výskumu interpretujú ako kritérium pre rozprávku jej informačnú hodnotu „*Že ma niečo naučí.*“ a s tým súvisiace ponaučenie „*Že sa môžeme z nej poučiť.*“, čo je aj cieľom rozprávok prezentovaných deťom. Dôležitosť kladú na ponaučenie „*Pre mňa to, že keď je rozprávka dobrá, tak ma ponaučí, keď není dobrá, tak sa bojím.*“, ktoré i my dospelí často zabúdame. Zdôrazňujú, že analyzovanie, prerozprávavanie, či prediskutovanie pozretej rozprávky má zmysel „*Znamená, že si sadneme a pozeráme a hovoríme. Je dobrá rozprávka, aj keď sa o nich rozprávame, lebo nám potom dá ponaučenie.*“, pretože na základe vydiskutovania si významov v skupine, dochádzalo k vyvodeniu si záveru/záverov. Rozprávky učia deti ako funguje svet, ako sa tvoria vzťahy medzi ľuďmi a deti dostávajú návod na riešenie rôznych problémov „*Lebo im rozumieme a učíme sa ako treba.*“, „*... dozviem sa niečo. Že sa niečo niekomu stalo a potom to vyriešili.*“, „*Som sa naučila, že nemôžeš mať odpadky pohádzané po zemi, ale musíš si ich odpratať.*“

Deti považujú reklamu za zdroj informácií (Informačný zdroj reklama - IZ REK), ktorý v nás vyvoláva potreby „*Že, aby deti mali*

viac hračiek a mali sa s čím hrať.“, upozorňuje, presviedča „*Upozorňuje nás na nové veci, hračky.*“, že len ich produkt je ten správny a donúti nás k nákupu „*Informáciu, že kde sa to dá kúpiť, kam máme ísť a tak.*“ Reklama sa sústreďuje na predstavenie výrobku budúcim zákazníkom „*Že sa dozviem, že existujú dedoles ponožky.*“ a dokáže odstrániť prípadný nákupný odpor „*Znamená to, že keď ukazuje hračky, tak tam sú hračky, čo sa dajú kúpiť. A keď niekto chce ponožky, tak si ide kúpiť ponožky.*“ Reklama informuje o produktoch, cene výrobku, mieste kde sa dá produkt kúpiť, informuje a oboznamuje subjekt s daným výrobkom „*Len to, že, čo sa predáva, ponožky, hračky, ako to vyzerá. Čo ešte majú a kde mám ísť, do akého obchodu. Alebo si to mám vyľukať na internete a odtiaľ to objednať. Pošlú to domov, keď zaplatíš ponožky.*“ Sledovaním rozprávok (kategória Uvedomenie si významu (informačného kódu) prezentovaného rozprávkou UVP ROZ) sa deti ocitnú v neobyčajných, úžasných príbehoch, či nebezpečných dobrodružstvách, kde si jednoduchšie uvedomia existenciu dobra a zla „*Na to nás upozorňuje, že máme robiť dobré veci.*“, spoznávajú rozdiel medzi reálnymi a virtuálnymi vzťahmi „*Lebo sa dozviem, že na internete nemáme priateľov, oni neprídu na oslavu. Len niekto.*“, nachádzajú zmysel každodenných domácich činností „*No, že ma naučí, čo mám robiť. Lebo keď neupracem, tak tam budem mať neporiadok.*“ a dôležitosť starostlivosti o seba a svoje zdravie „*No ona nás upozorní ako sa máme správať, čo máme robiť, aby sa nám nič nestalo. Aby sme si neublížili, alebo neboli chorí. A keď sme chorí, že máme ležať v posteli a piť čaj.*“ Objavujú paralelu medzi rozprávkovým svetom a každodenným ľudským životom „*Že treba sa upratovať. A že netreba celý deň sedieť pri počítači.*“, „*Aby sme toľko nepracovali na počítači. Aby sme nehádzali odpadky na zem. Aby sme si nič nebrali, lebo keď niekto to ukradne ide do basy.*“ Uvedomujú si svoje činy, hodnotia svoje správanie a dokonca prehodnocujú niektoré morálne hodnoty na príklade postáv. V kategórii Reklama navodzuje – zábavu (REK Z) subjekty ovplyvnila hudobne spracovaná reklama na ponožky,

kde sa k sledovanej reklame s tancujúcimi škrečkami pridávajú deti „*Že si zatancujeme.*“, „*Lebo si zatancujeme spolu. Je to sranda.*“, „*Lebo niekoho to baví pozeráť a keď sú dedoles tak potom aj tancujú. Sú zábavné.*“, „*Znamená, že sa zabavíme.*“, kde smiech, hudba, tanec, humor urobili reklamu a jej produkt obľúbeným. Subjekty si uvedomujú informácie z reklamy, ktoré sú určené **na účely prezentácie, propagácie a šírenia výrobkov, alebo služieb** Uvedomenie si významu (informačného kódu) prezentovaného reklamou (UVP REK) „*Keď ju pozerám tak viem, čo sa dá kúpiť. Potom kde je akcia. Kde mám ísť. Kde bude niečo dobré pre mňa na predaj.*“, „*Že vieme, čo sa predáva. Čo si môžem kúpiť.*“, „*Upozorňuje nás nato, že koľko to stojí, že je to lacné a môžem si to kúpiť tu lacnejšie, lebo len u nich to je lacné.*“ Reklama evokovala a aktivizovala v dieťati niekoľko dôležitých kognitívnych činností, čo bolo dôsledkom záujmu o danú oblasť. Aktívna zaangažovanosť pre nás znamenala, že dochádza k uvedomovaniu si svojho uvažovania o reklame, pričom využívali vlastný spôsob vyjadrenia svojich myšlienok. Predchádzajúce poznatky, osobné skúsenosti boli základom, ktorý umožnil lepšie porozumieť a prezentovať detské verzie poznatkov „detské prekoncepty“. Aktivizovaním schém (doterajšie konštrukty) v rovine uvedomenia si dieťa dokázalo lepšie interpretovať svoje detské naivné teórie, do ktorých vnášalo všeobecne uznávanú rovinu poznania. V kategórii Rozprávka navodzuje – zábavu (ROZ Z) „*Mne je dobre keď ju pozerám, smejem sa a zabáva ma.*“, chápu vtip zakomponovaný do konania postáv, mimiky, gest, či rozprávania. Detské myslenie si ich vysvetlí po svojom, čo sa odrazí navonok smiechom, dobrou náladou, úsmevom. Prevzatie a predstieranie názoru dospelých (PPND) je kategória, kde deti prezentovali postrehy a názory dospelých, ktoré prevzali a ovplyvnili ich následné konanie „*No len to, čo je nové a čo môžeme kúpiť, ale aj keď to je drahé. Lebo ponožky sú drahé, ale sú aj také isté v inom obchode a sú lacné. Ale to sú neni také dedoles, ale tam na nich je niečo iné napísané a mama povedala, že sú lacnejšie a sú tie isté ako by to boli tie dedoles. Ale tam sú také*

lienky a na tej druhej sú listy.“, „Aby ľudia míňali veľa peňazí. A keď budú veľa míňať, tak budú musieť veľa chodiť do roboty.“, „Aby sme si nepokazili očka, lebo keď moc pozeráš do počítača, tak si pokazíš očka, lebo mama už nosí okuliare.“. Preto je veľmi dôležité, keď sa rodič zaujíma o to, čo dieťa sleduje v televízii, na tablete a pod. a diskutuje o mediálnych obsahoch s dieťaťom. Uľahčuje dieťaťu prienik do problematiky a rozvíja schopnosť uplatňovať stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi. Na základe prijímaných informácií si postupne dieťa začne vytvárať vlastný názor na médiá. V kategórii Rozprávka navodzuje – oddych (ROZ O) „Že pri nej si poležím a počívam, pozerám a oddychujem. A teší ma keď si ju pozerám.“, „... a oddýchol si.“, „Oni existujú už dávno, lebo si ich vymýšľali ľudia, aby svoje deti vedeli uspať. Lebo večer, keď pozerám dobrú rozprávku, viem dobre zaspáť.“, spájajú dokonalú predstavu o oddychu so sledovaním rozprávok, označujú činnosť za obľúbenú, ktorá navodzuje príjemné pocity. Konzument reklamy (KR) je kategória, ktorá poukazuje na to, že dieťa je vystavené pôsobeniu reklamy a trhu „Lebo keď idú Vianoce, viem čo si mám objednať u Ježiška.“, „Upozorňuje nás na to, čo si máme ísť kúpiť a kam.“, „Lebo ich vidíme a potom viem, čo chcem si ísť do obchodu kúpiť. Reklamujú.“, „Aby sme mohli zapisovať veci, čo chceme na vianoce.“, „No, že nám povedia, čo si máme ísť kúpiť.“ Dieťa neustále vystavené veľkým tlakom reklám, ktoré ponúkajú vždy nové, rafinovane prekombinované hračky, hry, oblečenia podlieha tlaku a stáva sa konzumentom (reklama dieťaťu určuje spôsob života). Dieťa po vzhliadnutí rozprávky/reklamy čiastočne reprodukuje obsah (ČRO) „Aj horár nám na koniec povedal ako máme sa správať s počítačom.“ a Úplne reprodukuje obsah (ÚRO) „Mne Macko Uško, keď prišli zajačikovia a prasiatko na návštevu, potom všetko omylom zrútili stôl keď sa hrali a Macko Uško potom spal a pri večer také smeti sa mali potom oči, ústa a nohy. Musel to upratať.“ Reprodukuje pre neho dôležité udalosti, prezentuje hlavné postavy a dej, ktorý si zapamätalo. Reprodukuje situácie, z ktorých vychádza ponaučenie. Nakoľko dnes sú už všetky

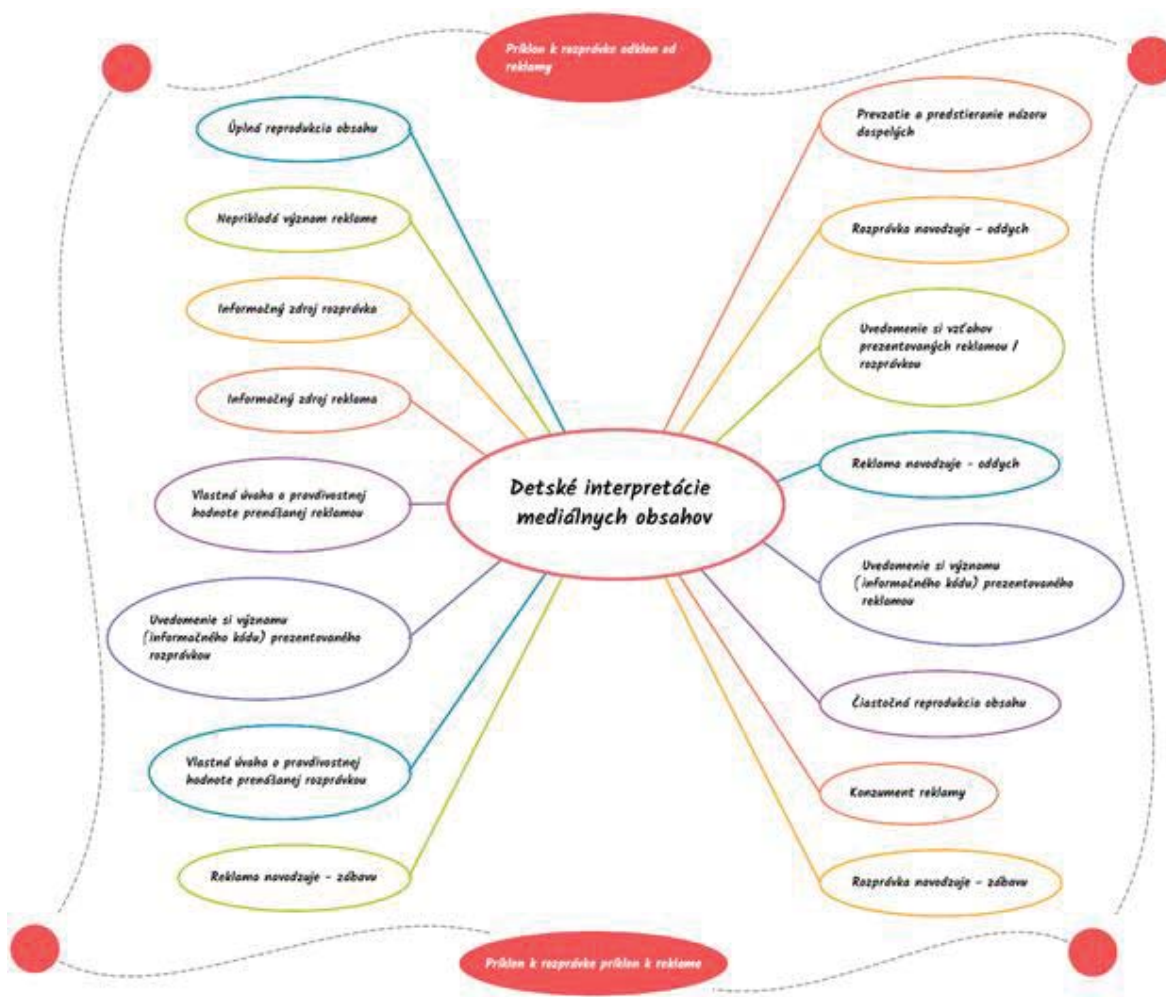
informácie vzdialené iba niekoľko klikov, nemajú veľkú váhu, neprikladá im dieťa veľký význam. Neprikladá význam reklame (NVREK) „*No len tak, aby bolo voľno vo filme. Aby sme sa mohli najesť.*“, „*Znamená to, že ich je veľa a potom to nepozeráme. A teraz sme pozerali na hračky, ale také ja mám to tú dráhu. Ale by som chcel takú, čo tam nebola.*“ Informácie majú okamžite na dosah, a aj keď rýchlo upriamia pozornosť na reklamu, rovnako rýchlo strácajú záujem. Kategóriu Uvedomenie si vzťahov prezentovaných reklamou / rozprávkou (UVP REK/ ROZ) a Reklama navodzuje – oddych (REK O) sme zaznamenali s nízkou frekvenciou výskytu. Všetky vyskytnuté kategórie považujeme za jednoznačné a zreteľné pre pochopenie významu objavených interpretácií.

Kategórie Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej reklamou a Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej rozprávkou nám zodpovedali RQ 2 Usudzuje pravdivostnú hodnotu prenášanú rozprávkou/ reklamou? V kategórii Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej reklamou (VUPHPREK) sa deti opierali o známe poznatky, skúsenosti a zaujali vlastné stanovisko „*Nie, lebo keď je inde lacnejšie tak oni možno, ten ujo to nepovie v telke, ale to napíše na tabuľu.*“, „*Existujú preto, aby nás nútili kúpiť si niečo, také veci, čo sa reklamujú.*“ deti sú v úvahe v popredí, nakoľko úvaha má subjektívny charakter „*Podľa mňa nemá žiadny prínos, ale občas nám môžu pomôcť keď vyberáme nejaké veci, ktorá sa reklamuje.*“ Uvažovali o reklame, ktorej cieľom je presvedčiť „*Lebo, aby tá reklama nás chce v niečom presvedčiť. Napríklad mňa o tom presvedčajú mňa na Patrola hračky, tak tá reklama ma najviac zaujíma a aj dedoles.*“ Kategória Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej rozprávkou (VUPHPROZ) „*No niektorá ako máme chodiť do školy, že máme dávať pozor, iná zas o strielačkách, ale tá neni dobrá.*“, „*Na dobré a na zlé veci. Čo je zlé nerobíme a dobré to robíme.*“, „*Napríklad, keď niečo robíme zle, alebo uvidíme nejakú poučnú rozprávku tak sa niečo naučíme.*“, „*Keď je o čarovných slovičkách naučíš sa o čarovných slovičkách a budeš ich hovoriť. Keď máš rozprávku Macka Uška,*

všade môže byť nejaké poučenie.“, „Že nikdy nemáme nechať rozhádzanú izbu, lebo sa tam môže niečo stať a bude tam strašný výbuch.“, „No vieme, čo máme robiť. Kedy sa starať o zuby a, že si ich musíme umyť stále, lebo by nás boleli.“ Dospievanie dieťaťa k názoru: „Že neni dôležité mať kamošov na počítači, je dôležité mať kamošov v reálnom živote. Lebo tí sú ozajstní. Tak ja mám týchto kamošov a počítačových nechcem.“ a robenie záveru poukazuje na výskyt usudzovania dieťaťom.

Zodpovedanie výskumnej otázky RQ 3 Aké sú interpretácie (významový odklon/príklon) sledovaných rozprávok a reklám dieťaťa?: V kategóriách identifikujúce významový príklon/odklon k rozprávke/reklame sa najfrekvencovanejšou kategóriou stala Príklon k rozprávke odklon od reklamy (P ROZ OR), kde deti jednoznačne preferujú rozprávku a jej informačnú, poučnú hodnotu. Uvedomujú si význam (informačného kódu) prezentovaného rozprávkou, o ktorom rozprávajú a prenášajú ho do bežného života. Rozprávka prináša deťom priestor pre zábavu a oddych, ktorý je pre nich v živote potrebný. Reklamu považujú za nepotrebnú, zbytočnú, ktorá prezentuje ľuďom to, čo nepotrebujú. Ak ľudia naozaj niečo potrebujú, kúpia si to aj bez *reklamy*. *Reklame neprikladajú veľký význam a preto informácie sprostredkované reklamou pre nich nemajú veľkú váhu, význam. V kategórii Príklon rozprávke príklon k reklame (P ROZ PR) deti presvedčila reklama o tom, aby reklamované produkty vlastnili. Deti nekriticky prijali informácie a pod vplyvom propagačných oznámení túžia aj po tovare, ktorý nepotrebujú. Reklama sa stala manipulatívnym prostriedkom, ktorý pretvoril dieťa do role konzumenta. Príklon k rozprávke je totožný s vyššie uvedenou interpretáciou v kategórii Príklon k rozprávke odklon od reklamy (P ROZ OR). Uvádzané dve kategórie sú rovnocenné, ale odlišujú sa vo vysvetľovaní na základe deťmi identifikovaných rozporných vlastností.*

Na interpretáciu zistení využívame konceptuálnu mapu a prislúchajúci text. Konceptuálna mapa je zobrazením identifikovaných vzťahov, súvislostí medzi nimi a skúmaného javu.



Obrázok 1: Konceptuálna mapa Detské interpretácie mediálnych obsahov

Získané poznatky sa pre nás ako výskumníkov stali dôležitým východiskom pre realizáciu ďalších výskumov a pre učiteľa vhodným nástrojom pre modifikáciu vzdelávacích metód vo výučbe. Učiteľ spoluutvára a organizuje spoločne riadené digitálne – učebné – prostredie. Stáva sa tak dizajnérom, pretože má syntetizujúcu úlohu; syntetizuje to, čo prezentujú mysle učiacich sa subjektov (detí).

Všetko vyššie uvedené je konštatácia, všetko nižšie uvedené bude usudzovanie.

Významom výskumu je parciálne zisťovanie komplexu ako sa utvára osobnosť kritického užívateľa mediálnych obsahov.

Usudzujeme, že dieťa dokáže:

- Definovať slová, ktoré denne využíva a upresniť si (v interakcii s inými deťmi, dospelými) ich význam. Využívať viacero myšlienkových schopností, ktoré si vyžaduje štruktúra tohoto procesu. Schopnosť identifikovať (význam pochopený cez praktizovanie reči), povedať, čo niečo znamená, čo považujeme za dôležité, pretože dieťa neustále premýšľa. Analyzovať a objasňovať pojmy, myšlienky, javy, kedy sa pre dieťa stáva pojem, či myšlienka jasnejšia a skúsenosť zmysluplnejšia. Poznať a vedieť je prirodzená túžba dieťaťa, pri ktorej sa mu žiada zhodnúť sa na slovách, ktoré využíva, kvôli dosiahnutiu interpersonálneho porozumenia.
- Usudzovať, kde sa zapája celá rada aktov myslenia. Usudzovanie dieťaťa sa postupne zdokonaľuje, pretože sa dostáva do situácií (v diskusiách, rozhovoroch), kde je ovplyvňované tými, ktorí sa ich snažia ovplyvniť a odradiť od cieľa. Obraňovaním a obhajovaním toho, čo považujú za správne a pravdivé sa usudzovanie dieťaťa rozvíja. Už deťom v predprimárnom vzdelávaní záleží na pravde (chápanej aj ako zhoda v názore), dokážu spoločne s ostatnými deťmi v diskusii zvažovať a zdieľať rôzne názory, predkladať a skúmať kritériá, objasňovať vypovedané úsudky počas diskusie, všímať si referenčné rámce, z ktorých problémy vychádzajú, spájať nové poznatky so starými, pretože sa kontext spájania stal pre nich bežným. Usudzovanie nie je aktom, ktorý realizuje dieťa úplne samo, ale na tvorbe úsudku sa podieľa určitým spôsobom každý do diskusie angažovaný subjekt. Dieťa poskytne určitú časť, druhé k tomu niečo pridá a tak spoločne dokážu utvárať úsudok. Myslenie dieťaťa získava koherentnú štruktúru, vytvára sa určitý poriadok a jasná organizácia.
- Skúmať a bádať, pretože sa dokážu dopytovať, klásť otázky, formulovať problém, hypotézy, overovať si ich platnosť,

uviesť príklady a proti príklady, aktivovať súbor nástrojov, ktorý využíva na lepšie porozumenie skúsenostiam a dáva im zmysel, a pod. Nadväzovať vzťahy v spolupráci s ostatnými pri skúmaní a bádaní – spolupracovať, kde formulácia myšlienky je výsledkom intersubjektivity.

- Objasňovať a rôzne vysloviť to, čo si myslí, vysloviť presnejšie svoje myšlienky slovami a vetami. V prípade nepresnosti vo vyslovovaní a následnom vyžiadaní objasnenia vysloveného (povedaného) objasňovať myšlienku. Preorganizovať si koncipovanú vyslovenú myšlienku inak, aby nastalo vzájomné pochopenie sa a jednoznačná formulácia vyslovenej myšlienky. Objasniť to, čo bolo nepochopené uvedením príkladov a upresniť zmysel slov, ktoré využíva. Vytvoriť vzťahy medzi tým, čo bolo povedané a predmetom skúmania, diskutovania.
- Triediť t.z. organizovať informácie podľa určitých kritérií vhodnosti, primeranosti cez procesy validizácie a falzifikácie s odvolávaním sa na pravdivosť, logickosť a prijateľnosť. Posúdiť samotnú informáciu s prihliadnutím na okolnosti vzniku a identifikovať klamanie, zavádzanie. Identifikovať klamára a zavádzanie ako začiatok vynárajúceho sa kritického prístupu k informáciám v rámci zaujímajúcего kompetentného postoja. (bližšie: D. Kostrub, 2008, s.76 v tejto štúdii).
- Spolupracovať aj z hľadiska sociálneho. Vzájomne sa počúvať, prejavovať rešpekt alebo empatiu (prijať druhého takého, aký je), usudzovať. Prepájať jednotlivé názory do vzájomných súvislostí, produkovať vlastné myšlienky vychádzaním z myšlienok iných detí, stavať na nich a rozvíjať ďalšiu diskusiu. Preformulovať vyslovené myšlienky tak, aby boli zrozumiteľné, jasné pre ostatných.
- Využívať kritériá ako pravidlo, či princíp a posúdiť určité situácie a činy, z ktorých vyplynie úsudok.

- Vysvetliť predpoklad, objaviť slabú stránku názoru, alebo objaviť jeho myšlienkovú silu. Odhaliť to, čo potrebuje objasniť a čo je v myslení pevne ukotvené – ukotviť slová a činy ešte konzistentnejšie .
- Uviest' príklad, skonkretizovať myšlienku, slovne označiť udalosť, alebo prípad, ktorý sa viaže na tému rozhovoru, diskusie a pod. Podoprieť príkladom skúmanie a umožniť tak posunúť sa v spoločnom skúmaní vpred. Uviest' príklad, ktorý ilustruje pravidlo, všeobecnú pravdu a pod. Uviest' protipríklad, ktorý sponchybňuje pravidlo, všeobecnú pravdu a pod.
- Utvárať si vlastné poznanie, predstavy a hodnoty na základe „právď“, hodnôt, názorov vplyvom meniacej sa doby, jej špecifik a znakov súčasnej kultúry dospelých.
- Zdôvodňovať svoj názor, interpretovať na čom sa zakladá, ozrejmiť svoju perspektívu, stanovisko a diskutovať. Využívať slovo „pretože“, ktoré naznačuje, že dieťa chce tvrdenie, názor podoprieť dôvodom (dôkazom).
- Skúmať a zaujímať sa o poznatky, myšlienky skúsenosti, hodnoty, názory druhého. Uviest' vypočuté rozmanité perspektívy do súvislostí, a tak obohatiť pochopenie skúmaného javu, problému.
- Podeliť sa o svoje myšlienky a úvahy s ostatnými, klásť si otázky medzi sebou (deťmi), vzájomne diskutovať o názoroch a pozmeňovať ich.
- Využiť prejavový nesúhlas ako prostriedok, ktorý podporuje samostatné a presnejšie uvažovanie. Dieťa si (vplyvom nasýtených interpersonálnych interakcií) rozvíja schopnosť zovšeobecňovať, hľadať protipríklady, formulovať názor v podobe hypotézy, overiť hypotézu, skúmať problém v rôznych kontextoch apod., zároveň formulovať jasnejšie, presnejšie a zdôvodnenejšie úsudky.

To všetko nám poukázalo na významnosť chápania týchto dvoch žánrov a to prostredníctvom zaujatia kompetentného postoja dieťaťa

v predmetnej veci - dieťa dokáže zaujať postoj kritického užívateľa voči hodnotám prezentovaných v rozprávke / reklame (RQ 4).

4. Diskusia

Vo výskume narábame s otvorenými interpretáciami poskytnutými zo strany detí, ktoré pripisovali mediálnym obsahom zmysluplný význam. Vytvorili si určitú ucelenú predstavu, ktorá sa stala pre nich zmysluplnou, a ktorú nám odprezentovali. Prísun informácií z médií využívali deti pre svoje učenie sa a zároveň uvažovali nad prezentovanými informáciami. Premyslené využívanie médií vo výučbe bralo do úvahy ich silný potenciál, ale aj riziká ich nevhodného a nekritického využívania. Nakoľko médiá ponúkajú rozličnú zábavu, môžu vytvárať u detí závislosť spôsobujúcu zužovanie chápania t.z., že to, čo médiá ponúkajú, sa líši od reálneho (spoločensky prijateľného vysvetlenia) života. Pozitívny vplyv médií nepovažujeme za automatický, ale ako výsledok špecifického vzdelávacieho pôsobenia mediálnej výchovy a učiteľa „experta“. Učiteľa „experta“ - pedagóga, ktorý vytvára podmienky pre skupinu mysliacich „zmysel hľadajúcich“ detí zapojených do skúmania mediálnych obsahov, ktoré ich zaujímajú. Vytvára pre deti intelektuálne náročnejšie prostredie; výzvu uvažovať a zvažovať, ktorú si už vyskúšajú v materskej škole. Prostredie neustáleho skúmania, hľadania a spochybňovania presvedčení, úvah, úsudkov v príjemnej podporujúcej atmosfére. Vzbudzuje záujem detí o učenie sa, aktivizuje ich a uľahčuje pochopiť fungovaniu médií, dôvodov, prečo médiá fungujú tak, ako fungujú. Podporuje uvedomiť si postavenie médií v rozdielnych historicko-spoločenských kontextoch. Využíva rôzne mediálne učebné materiály, programy, prezentácie a aplikuje ich do výučby, kde ale dieťa neprepadá absolútnej dôvere prezentovaného mediálneho odkazu, pretože premýšľa nad ním a reflektuje ho. S deťmi skúma komplexný proces, ktorý vyžaduje využívanie množstva zložiek myslenia tvoriacich úsudok. Podporuje v dieťati uvedomovanie si vlastného myslenia; spôsob akým postupuje; nástroje, ktoré využíva, využiteľné v budúcnosti na „dešifrovanie“ i skrytých odkazov v médiách.

Rozvíja samostatné myslenie dieťaťa ako schopnosť uvažovania nad „niečím“ (mediálnymi obsahmi). Podporuje zhromažďovanie vlastných myšlienok, pretože ich následkom je tvorenie vlastných názorov, úvah, právd a pod., ktoré dopomôžu v orientácii mediálnych odkazoch. Vyzýva deti formulovať otázky, ktoré v nich skúsenosti vyvolajú a pritom dbá, aby ich vyslovovali jasne, zreteľne, spresňovali myšlienky, prípadne vlastnými slovami zopakovali to, čo povedali, zapájajúc sa do reflexívneho procesu. Podporuje ich slobodne myslieť, podporuje ich autonómiu, zodpovednosť a sprevádza v hľadaní a to tak, že ich učí zaujímať kritické stanovisko k médiám. Učiteľ, ktorý príležitostne, alebo i veľmi často pomocou otázok vytvára dieťaťu priestor skúmať, premýšľať, získavať skúsenosti s mediálnymi obsahmi. Ktorý musí byť pohotový v poskytovaní pozornosti deťom, chápať množstvo prepojených faktorov, podporovať rôznorodosť a originalitu. Nestáva sa pre deti jediným vzorom, ale jedným zo vzorov a prejavuje sa určitými spôsobmi charakteristickými pre skúmanie: formuluje svoje názory do hypotéz, kladie otázky, skúma problémy, hľadá riešenia, skúma zmysel slov, počúva, premýšľa, prejavuje rešpekt, empatiu a pod. Spolupracuje s deťmi napr. tak, že jednotlivé vypočuté názory prepojí do vzájomných súvislostí, ale svoje vlastné myšlienky vytvára z detských interpretácií. S deťmi v aktivitách využíva „nástroje mysle“, pretože, ak deti pochopia akým spôsobom je potrebné nástroje využívať, bude pre nich čoraz ľahšie úvahy štrukturovať a naučia sa využívať kritériá presnosti, koherencie. Naučia sa žiť s potrebou hľadať kriticky odpovede, využívať médiá pre svoje vzdelávanie sa, kriticky filtrovať prezentované informácie, pretože informačné technológie, médiá vstupujú a zasahujú do života detí už v ranom detstve.

Proces hľadania *zmysluplnosti, vhodnosti, primeranosti, pravdivosti, logickosti a prijateľnosti* v mediálnych obsahoch sa najefektívnejšie uskutočňuje v spolupráci s ostatnými a má sociálny charakter, preto naším ďalším predmetom skúmania bude zameranie sa na interakcie medzi deťmi a učiteľov, robotiku, robotov. Nakoľko náš výskum považujeme za validný, odporúčame ho využiť s inými

subjekty v inom vzdelávacom kontexte. Znamená to, že náš výskum je aj opakovateľný. Evidujeme bohatý potenciál skúseností v danej tematike, čo predstavuje skúmať, bádať a ďalej hľadať prepojenia s inými žánrami (robotikou, robotmi).

Zameranie výskumu odporúčame v budúcnosti sústrediť na skúmanie skupinových interakcií vo využívaní digitálnych technológií s dôrazom: na zvyšovanie (pozorovania) autonómie v konaní a uvažovaní detí v kolaborácii s učiteľkou (deťmi); na rozvíjanie učiacou sa skupinou produkovaných zovšeobecnení pochádzajúcich z rečových aktov dotknutých subjektov; na dynamické poňatie výučbového lešenia (angl. instructional scaffolding); na procesy vynárajúcich sa kompetentných postojov detí vrátane zamerania sa na zaujímanie profesijných kompetentných postojov učiteľky. Pri výskume využiť aj iné výskumné nástroje ako napr.: naratívne interview na zhrnutie navzájom súvisiacich udalostí; odhaliť odlišné spôsoby a formy akými ako jednotlivci získali skúsenosti, a to prostredníctvom pojmov využitím fenomenologického interview; v hĺbkovom interview zachytiť bohaté a opisné údaje o tom, ako subjekt uvažuje a správa sa, a tiež zároveň umožniť rozvíjať zložité procesy myslenia; v epizodickom interview zistiť ako jednotlivci chápu a interpretujú tému digitálne technológie, vyzvať ich na spomenutie si konkrétnej situácie, udalosti z minulosti (epizódy), vyzvať subjekty výskumu na zamyslenie sa nad epizódami – napríklad ako udalosti s digitálnymi technológiami ovplyvnili ich životy; vyrozprávanie príbehu ako nástroja na objasnenie čohosi, kde je príbeh postavený na faktoch na ktoré sa istým spôsobom odvoláva a / alebo ich obsahuje (jasnejšie tak komunikovať osobne podmienené posolstvo a nachádzať dôkaz pre argumentáciu). Výskumné nástroje nám umožnia priblížiť a rozšíriť perspektívu nazerania na skúmané javy.

Seznam literatury

- Ahmad, S. a kol. 2016. Play and Cognitive Development: Formal Operational Perspective. In *Journal of Education and Practice* [online]. 2016, vol. 7, no. 28 [cit. 2022-01-10]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/PC/Desktop/Dizerta%C4%8Dn%C3%A1/Piaget%20%C4%8Dl%C3%A1nky/Piaget.pdf>. ISSN 2222-288X (Online).
- Belešová, M. 2017. Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdelání* [online]. 2017, vol. I, no. 1 [cit. 2022-01-15]. Dostupné na internete: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_FINAL_komplet.pdf. ISSN 2533-7882.
- Brown, G. - Desforges, C. 2006. *Piaget's theory: A psychological critique*. 1 st ed. London : Routledge, 2006. 195 p. ISBN 0 7100 0393 5 Pbk.
- Bruner, J.S. 1965. *Vzdělávací proces*. 1 vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 89 s.
- Cimpian, A. 2021. Generic Statements, Causal Attributions, and Children's Naive Theories. University of Illinois at Urbana-Champaign [online]. 2021, [cit. 2022-01-15]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/profile/Andrei-Cimpian/publication/268265431_Generic_Statements_Causal_Attributions_and_Children's_Naive_Theories/links/563ff76e08ae45b5d28d3582/Generic-Statements-Causal-Attributions-and-Childrens-Naive-Theories.pdf.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. 1 st ed. New York: Touchstone, 1938. 91 p.
- Held, L. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. 1 vyd. Bratislava: SAV, 2011. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.
- Helus, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN: 80-7178-888-0.
- Kaščák , O. 2008. *Deti v kultúre – kultúry detí*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2009. 146 s. ISBN 978-80-89055-93-7.
- Kohoutek, R. 2008. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. In *Pedagogická orientace* [online]. 2008, vol. 18, no. 3 [2022-01-12]. Dostupné na internete: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>. ISSN 1805-9511 (online).

- Kolláriková, Z. - Pupala, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- Kostrub, D. a kol. 2018. *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného programu*. 1 vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 288 s. ISBN 978-80-223-4667-2.
- Kostrub, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*. 1 vyd. Prešov : Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-890-5587-6.
- Kostrub, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie: Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. 1 vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. 162 s. ISBN 978-80-223-4166-0.
- Kostrub, D. 2017. Postoje aktérov treba dokázať akceptovať: konštrukcionistická didaktika výučby matematiky. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2017, vol. 64, no.3, s. 40-58.
- Kostrub, D. 2022. *Učiteľ - výskumník Profesia založená na výskume: Dizajny výskumu a premeny výučby*. 1 vyd. Bratislava: v tlači.
- Kostrub, D. - Severini, E. - Rehúš, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava/Martin : Alfa print, s.r.o., 2012. 110 s. ISBN 978- 80-971081-6-8.
- Miller, R. 2011. *Vygotsky in perspective*. [online]. New York : Cambridge University Press, 2011. 451 s. [cit. 2022-01-01]. Dostupné na internete: <https://www.cambridge.org/core/books/vygotsky-in-perspective/8C366CD48C39BD2FAFE9F03B5FD4646C>. ISBN 978-05-1173-658-2.
- Miňová, M. 2014. Dieťa, detstvo a rola učiteľa. In *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* [online]. 2014 [cit. 2022-01-18]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Novotnae1>. ISBN 978-80-555-1073.
- Miňová, M. 2020. Portfólio dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. In *Osvita i suspiľstvo* [online]. 2020 [cit. 2021-12-12]. Dostupné na internete: http://pedagogika.wszia.opole.pl/ebook/1_2020.pdf. ISBN 978-83-66567-00-9.
- Petrová, Z. - Pupala, B. 2008. K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. In *Pedagogika* [online]. 2008, vol.LVIII, no. 2 [cit. 2022-01-21]. Dostupné na internete: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_2_03_K_sucasnym_117_130.pdf. ISSN 2336-2189.

- Piaget, J. 1991. *Seis estudios de psicología*. [online]. Barcelona : Labor, 1991. 199 p. [cit. 2022-01-26]. Dostupné na internete: http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf. ISBN 84-335-3502-1.
- Pivarč, J. 2014. Children's conceptions of social pathology phenomena: interpretational framework of selected primary school pupils. In *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* [online]. 2014, vol. 4, no. 2 [cit. 2022-01-24]. Dostupné na internete: <https://www.soc.cas.cz/en/node/6047>. ISSN 1804-7890.
- Plháková, A. 2005. Teorie kognitivního vývoje. In *VARIA PSYCHOLOGICA X* [online]. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, p. 7-22. Dostupné na Internetu: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf#page=7. ISSN 1214-3251.
- Plichtová, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. 1. vyd. Bratislava: MÉDIA, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.
- Sasseville, M. - Gagnon, M. 2011. *Pozorujeme filozofování s dětmi*. [CD-ROOM]. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, 2011. ISBN 978-80-7394-pracovní verze.
- Severini, E. 2014. *Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti a kolaboratívneho učiacich sa subjektov v učiacej skupine*. 1. vyd. Bratislava : Metodicko - pedagogické centrum, 2014. 70 s. ISBN 978-80-8052-861-4.
- Severini, E. - Kostrub, D. 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2018. 182 s. ISBN 978-80-89510-71-9.
- Smolleck, L. - Hershberger, V. 2011. Playing with Science: An Investigation of Young Children's Science Conceptions and Misconceptions. In *Current Issues in Education* [online]. 2011, vol. 14, no. 1 [cit. 2022-01-12]. Dostupné na internete: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/324>. ISSN 1099-839X.
- Stetsenko, A. 2017. *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. [online]. New York : Cambridge University Press, 2017. 421 p. [cit. 2022-01-20]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/PC/Downloads/The%20Transformative%20Mind%20-%20Expanding%20Vygotsky%E2%80%99s%20Approach%20to%20>

- Development%20and%20Education%20(1).pdf. ISBN 978-0-521-86558-6.
- Tóthová, R. 2014. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. 1 vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 90 s. ISBN 978-80-565-0004-0.
- Tóthová, R. - Kostrub, D. - Ferková, Š. 2017. *Žiak, učiteľ a výučba*. 1 vyd. Prešov : Rokus, 2017. 370 s. ISBN 978-80-89510-61-0.
- Wollock, J. - Rieber, R. W. 1997. *The collected works of L.S.Vygotsky*. 1. vyd. New York: Springer, 1997. 426 s. ISBN 978-03-064548-8-2.
- Wood, D. - Bruner, J.S. - Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. In *Journal of Child Psychol Psychiatry* [online]. 1976, vol. 17, no. 2 [cit. 2022-01-05]. Dostupné na internete: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. ISSN 0021-9630.
- Žatková, E. - Kostrub, D. 2011. *Tvorivá dramatika vo výučbe*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2011. 192 s. 978-80-89510-02-3.
- Žoldošová, K. 2004a. Rozvoj prírodovedných predstáv detí predškolského a mladšieho školského veku. In *Aktuální proměny a vize v předškolní výchově : sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí : 7. května 2004* [online]. 2004 [cit. 2022-01-18]. Dostupné na internete: <https://docplayer.sk/116367302-Rozvoj-pr%C3%ADrodovedn%C3%BDch-predst%C3%A1v-det%C3%ADpred%C5%A1kolsk%C3%A9ho-a-mlad%C5%A1ieho-%C5%A1kolsk%C3%A9ho-veku.html>. ISBN 80-7041-930-X.
- Žoldošová, K. 2004b. Detské predstavy o prírodných javoch. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Séria D – Vedy o výchove a vzdelávaní* [online]. 2004, vol. 8 [cit. 2022-01-02]. Dostupné na internete: <https://www.truni.sk/sites/default/files/uk/f000191.pdf>. ISBN 80–8082-015-5.
- Žoldošová, K. 2006. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. 1. vyd. Bratislava: Veda /Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. 134 s. ISBN 80-8082-095-3.

*PaedDr. Žaneta Gužíková
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK, Bratislava, Slovakia
Univerzita Komenského v Bratislave
email: guzikova2@uniba.sk*

*doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK, Bratislava, Slovakia
Univerzita Komenského v Bratislave
email: kostrub@fedu.uniba.sk*