

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

# MAGISTER

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání  
ve výzkumu

1/2022

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Redakční rada:**

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

**Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:**

Doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)

Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

Prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowiczek (Univerzita v Krakově)

Prof. Robert Bacalja, PhD (Univerzita v Zadaru)

assist. prof. Maja Cindrić, Ph.D. (Univerzita v Zadaru)

**Redakce:**

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Alžběta Vaňková (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47  
OLOMOUC

Evidenční číslo periodika: **MK ČR E 20929**

**ISSN 1805-7152**

**e-ISSN 2571-1342**

Časopis vychází v režimu open access v licenci CC BY SA 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

**Editorial Board:**

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)  
Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)  
PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

**Non-university and International Editorial Board:**

Doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov)  
Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)  
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)  
Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)  
Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)  
Prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)  
Prof. Robert Bacalja, PhD (Univerzita v Zadaru)  
assist. prof. Maja Cindrić, Ph.D. (Univerzita v Zadaru)

**Editing:**

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)  
Ing. Jan Částka (author imprint)  
Mgr. Alžběta Vaňková (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based on civil, administrative law or criminal liability.

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

Registration number: **MK ČRE 20929**

**ISSN 1805-7152**

**e-ISSN 2571-1342**

The magazine is published in open access mode under CC BY-SA 4.0:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

# OBSAH

<b>Výzkumná šetření.....</b>	<b>5</b>
<b>Strategický plán inovace procesů pedagogické praxe     v pregraduální přípravě učitelů primárních škol</b>	
Dominika Provázková Stolinská .....	7
<b>Faktory vedoucí ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání</b>	
Veronika Bačová .....	23
<b>Puberta z pohledu žáků v období prepubescence</b>	
Miluše Rašková, Michaela Bartošová .....	32
<b>Utváranie kritického postoja dieťaťa voči     mediálnym obsahom</b>	
Žaneta Gužíková, Dušan Kostrub.....	52
<b>Abstrakty .....</b>	<b>87</b>
<b>Informace pro autory.....</b>	<b>89</b>

# **Výzkumná šetření**



# Strategický plán inovace procesů pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů primárních škol

Dominika Provázková Stolinská

**Abstrakt:** V září 2021 podepsali děkani pedagogických fakult v ČR s ministrem školství dohodu o realizaci reformy pregraduální přípravy budoucích učitelů s akcentem na naplňování vzdělávacích trendů dle *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Požadavky na nové přístupy v pregraduální přípravě vyplývají z velmi dynamicky se rozvíjejících podmínek ve společnosti. Naší snahou je vytvoření plánu komplexního rozvoje studentů v systému pregraduální přípravy tak, jak je možné jej realizovat na PdF UP v Olomouci.

V článku navazujeme na analýzu procesů pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů primárních škol (Provázková Stolinská, 2020a) a hodnocení aktuální úrovně pedagogické praxe (Provázková Stolinská, 2020b) se snahou navrhnout možné strategie k inovaci pedagogické praxe v kontextu aktuálních potřeb školského terénu a moderních trendů v pedagogice. Akcentujeme přidanou hodnotu plánované strategie v orientaci na studenty a pedagogický terén

**Klíčová slova:** reforma pregraduální přípravy, učitel 1. stupně základní školy, pedagogická praxe, koncepce rozvoje.

## Úvod

Předkládáme vlastní návrh inovace konceptu pregraduální přípravy budoucích učitelů 1. stupně základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále PdF UP), přičemž jsme pozornost zaměřili na eliminaci úzkých míst.

Naším záměrem je zdůraznit možnost vývoje studenta v průběhu celého studia ve vazbě na obsah komunikativní kompetence, a to v plném jejím rozsahu. Uvádíme také metody rozvoje, kterými

je možné dané úrovni kompetence dosáhnout. V návaznosti na hodnocení kvality tohoto záměru jsme se vedli strukturou metody KARAT (Wagnerová, 2008) a domníváme se, že můžeme říci, že náš záměr je konkrétní, ambiciózní, reálný, akceptovatelný a termínovaný.

Vycházíme z konceptu strategického myšlení (Liedtka, 1998), které vyžaduje:

- Systémový pohled – pokusili jsme se o řešení problémů spojených s realizací pedagogické praxe usazením do inovativního konceptu pregraduální přípravy budoucích učitelů primárních škol.
- Zaměření na cíle – cíle vycházejí z potřeb inovovat vzdělávací nabídku v pregraduální přípravě budoucích učitelů primárních škol v orientaci na studenty a pedagogický terén.
- Inteligentní oportunismus – naší snahou bylo koncipovat inovovaný systém jako flexibilní, jež studentovi umožňuje vlastní profesní rozvoj a dává prostor pro hledání vlastní profílace v průběhu celého jeho studia.
- Hypoteticky orientované myšlení – provedli jsme analýzu stávající úrovně pregraduální přípravy s akcentem na sledování procesů pedagogické praxe se záměrem odhalit úzká místa. Na základě výsledků jsme se pokusili o vytvoření inovativní strategie.
- Myšlení v čase – také zde jsme vycházeli z výše zmiňované analýzy a zvažovali jsme vhodnost strategií s ohledem na připravovanou reformu pregraduální přípravy budoucích učitelů tak, aby respektovala moderní trendy ve vzdělávání a vytvářela prostor pro konkurenceschopnost absolventů na trhu práce.



Co se týče postupu implementace našeho návrhu do podmínek vzdělávací nabídky na PdF UP, pak zamýšlíme konstruovat a naplňovat kroky níže uvedené strategie.

Obrázek 1: Strategický postup operacionalizace inovace procesů



Při vymezování vlastního strategického postupu vycházíme z definic srov. Fotr a kol. (2020):

### **Ad 1 VIZE**

Jako vizi jsme stanovili inovovat studijní program tak, aby se jednalo o moderní, kontextuálně pojaté studium s akcentem na pedagogickou praxi.

Směřujeme se k termínu přípravy nové akreditace studijního programu, což je datováno k horizontu 1-2 let. Pokud bude akreditace přijata s implementací navrženého konceptu, pak se počítá s uplatnitelností po dobu 10 let, během kterých by měly probíhat pouze parciální úpravy bez strukturálních změn.

Časové vymezení tedy představuje delší platnost přibližně v intervalu let uplatnění 2024 – 2034.

## **Ad 2 POSLÁNÍ**

Dle definice představují vize časově ohraničený popis podoby inovace pedagogické praxe.

Budeme-li vycházet z vymezení pojmu poslání, pak se jedná o zdůraznění obsahové podoby vizí nyní již bez determinace časem. Základním smyslem nového konceptu pregraduální přípravy je vytvoření moderního a na trhu práce konkurence schopného absolventa, který je pečlivě připraven a adekvátně vybaven kompetencemi tak, aby mohl uspět jak v tuzemském, tak zahraničním prostředí. O to usilujeme jednak v návaznosti na plánovanou reformu pregraduální přípravy budoucích učitelů, tak také na blížící se termín přípravy nové akreditace studijního programu, ale především v reakci na výsledky výzkumu longitudinálního charakteru, ze kterého vyplynula potřeba systémového pojetí modelu komunikační didaktiky.

## **Ad 3 STRATEGICKÝ ZÁMĚR**

Jak již bylo řečeno, vycházíme z kompetenčního modelu učitele primární školy s akcentem na kompetenci komunikativní, protože její kvalitní naplnění představuje výraznou dispozici aplikace didaktických strategií.

V rámci strategického záměru předkládáme návrh inovované koncepce, který můžeme konstruovat do 3 pilířů:

1. strukturální provázanost rozvoje komunikativní kompetence studenta,
2. obsahová návaznost tematiky v předmětech v průběhu vývoje celého pětiletého studia,
3. návrh využití pedagogického experimentu.

Nejvíce intenzivní je implementace problematiky v prvních letech studia, kdy je nezbytná kontextuální provázanost s pedagogickou

realitou, aby student docenil význam rozvoje komunikativní kompetence.

## 1. PILÍŘ STRATEGICKÉHO ZÁMĚRU

Rok studia	Vazba na studijní předmět	Strategie rozvoje komunikativní kompetence	Vazba na komunikativní kompetenci	Složky komunikativní kompetence
1. ZS	Úvodní pedagogická praxe	Identifikace a reflexe úrovně komunikativní kompetence učitele v realitě pedagogické praxe	Seznámení s úrovní komunikativní kompetence učitele v plném jejím rozsahu	Verbální a neverbální složka komunikace
1. ZS	Pedagogická komunikace	Hlubková sebereflexe vstupních dispozic Videotréning interakcí Mikrovýstupy v reálném prostředí 1. stupně ZŠ	Určení vstupní úrovně a rozvoj: Verbální a neverbální složky komunikace sebezprezentační dovednosti dovednosti naslouchat a projevoval empatii sebeovládání a sebereflexe	Verbální a neverbální složka komunikace
1. LS	Didaktika primárního vzdělávání	Teoretická východiska tematiky Identifikace kategorií v hospitační pedagogické praxi Zpracování přípravy na vyučování se zaměřením na rozkládání didaktických a komunikačních strategií	Rozvoj v oblasti: Plánování komunikačních strategií vhodných pro výuku a podporu učení žáků Plánování komunikačních strategií podporujících vztah mezi učitelem a žákem a utváření podpůrného školního klimatu Reflexe vlastního působení ve výuce Prezentačních dovedností v kontextu jejich volby dle pedagogické situace a dispozic komunikačních partnerů Řízení komunikace s žákem	Verbální a neverbální složka komunikace

2. ZS	Pedagogická praxe v mateřské škole	Tandemová výuka Identifikace a reflexe úrovně komunikativní kompetence učitele v realitě pedagogické praxe	Seznámení se specifiky komunikativní kompetence učitele v prostředí smíšené třídy	Komunikační strategie
3. ZS	Hodnocení a sebehodnocení na primární škole	Teoretická východiska tematiky formativního a sumativního hodnocení a sebereflexe Identifikace a popis výhod a úskalí různých přístupů k hodnocení žáka Sebereflexe vlastního přístupu ověřeno v pedagogické praxi	Rozvoj v oblasti: Kvalitního řízení žáka se snahou o facilitaci při sebehodnocení a hodnocení spolužáka Poskytování narativní zpětné vazby Sebereflexe	Komunikační strategie
5. ZS	Aspekty efektivní komunikace	Modelové a typové mikrovýstupy Sebereflexe	Rozvoj je zacílen na: Řízení komunikace s rodičem Dovednosti pracovat v pedagogickém týmu a spolupracovat s dalšími odborníky Zodpovědnost, sebeovládání a zvládnutí konfliktů s prvky asertivního chování a jednání Směňování k finální úrovni v oblasti komunikativní kompetence budoucího učitele primární školy s ohledem na profil absolventa	Ukotořování složek komunikativní kompetence do funkčního didaktického systému
5.	Praxe k diplomové práci	Realizace pedagogického experimentu s prvky metody Lesson Study	Směňujeme ke zdokonalování úrovně komunikativní kompetence budoucího učitele v plném jejím rozsahu na podkladě vlastní empirie	Ukotořování složek komunikativní kompetence do funkčního didaktického systému
V průběhu studia	Výzkumné a vědecké aktivity studentů	Realizace pedagogického experimentu s prvky metod dle designu zaměřeno na člověka (volba závěsů na aktuální úrovni studia a podmínek v pedagogické praxi)	Směňujeme ke zdokonalování úrovně komunikativní kompetence studenta v plném jejím rozsahu na podkladě vlastní empirie	Ukotořování složek komunikativní kompetence do funkčního didaktického systému

Tabulka 1: Struktura modelu rozvoje komunikativní kompetence učitele primární školy.

## 2. PILÍŘ STRATEGICKÉHO ZÁMĚRU

1. Projektování organizace a obsahu výuky				2. Projektování didaktických strategií							
Stanovení cílů výuky	Strukturace etap výuky	Volba výukových strategií	Projektování výuky s ohledem na individuální potřeby žáků	Motivování žáků	Zapojování každého žáka a individuální přístup	Podpora smyslového učení	Podpora emočního rozvoje	Podpora učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Řešení konfliktů a kázeňských problémů v prostředí distanční výuky	Možnosti komunikace a spolupráce s rodiči	
3. Projektování komunikačních strategií											
Specifika verbální stránky pedagogické komunikace	Specifika neverbální stránky pedagogické komunikace	Specifika pedagogické komunikace činem	Kladení otázek	Směr pedagogické komunikace a interakce	Dodržování komunikačních pravidel	Prostor pro humor	Bariéry v pedagogické komunikaci	Patologické projevy komunikace	Průběžné sledování žákovy aktivity	Reakce na vzniklé pedagogické situace	Podpora spolupráce žáků
4. Poskytování zpětné vazby žákům							5. Reflexe výuky				
Používání popisné zpětné vazby tříde	Používání popisné zpětné vazby u každého žáka	Práce s chybou žáka	Vedení k hodnocení spolužáků	Vedení k sebehodnocení	Naplnění stanovených cílů	Specifika vývojových zvláštností žáků mladšího školního věku	Hodnocení výuky jako formy				

Tabulka 2: Komunikativní kompetence v didaktickém systému. Zdroj: vlastní.

Předložený soubor dvou tabulek vymezuje strukturování rozvoje komunikativní kompetence v čase (tabulka 1) a v obsahovém systému (tabulka 2). Důraz klademe na postupný a plynulý možný rozvoj komunikativní kompetence budoucích učitelů v rámci pregraduální přípravy na PdF UP. V úvodní hospitační pedagogické praxi motivačního charakteru by měli studenti sledovat úroveň komunikativní kompetence učitele, ke které by měli v průběhu studia směřovat. Ještě v tom stejném semestru – tedy na počátku studia, by měli studenti zhodnotit svoji vstupní úroveň, aby poznali své dispozice, na kterých mohou utváření kompetence stavět, a limity, které by měli postupně studiem odstraňovat. V dalším semestru jsou studenti seznamováni s problematikou didaktiky primární školy. Zde by rozvoj komunikativní kompetence měl také dominovat, protože prostřednictvím jejího uplatnění dochází k realizaci aktuálního pojetí procesů vzdělávání. V navazujícím semestru se studenti setkávají s praxí v málotřídní škole, která představuje specifické, i když pro nás velmi tradiční, prostředí. Také zde by měli

studenti reflektovat úroveň komunikativní kompetence učitele, aby rozšiřovali základnu své znalosti dané problematiky. Jak bylo prezentováno v teoretických východiscích i ve výzkumu, existuje úzká provázanost didaktických aplikací a komunikačních strategií. Proto dobrá znalost prostředí praxe i teoretických vymezení tematiky zvyšuje předpoklad úspěšné realizace vyučovacího procesu.

Velmi důležitým momentem je kategorie hodnocení a sebehodnocení, která již vyžaduje znalost vzdělávacích procesů. Jedná se o faktor, který výrazně ovlivňuje motivaci a pochopení vlastní úrovně z pohledu žáka. Aby student efektivně používal hodnotící strategie, pak je důležité znát a umět optimálně hodnotit také svoji vlastní úroveň a aktivitu. Z tohoto důvodu je problematika sebereflexe významnou parciální částí všech oblastí.

V posledním ročníku se v rozvoji komunikativní kompetence již můžeme zaměřit na finalizaci výstupní úrovně studenta s ohledem na profil absolventa oboru. Zde bychom se měli zaměřit na specifická témata vyžadující nejen zprostředkovanou, ale především vlastní zkušenost s pedagogickým terénem. Do modelu tedy zahrnujeme témata jako komunikace v pedagogickém týmu, komunikace s rodičem, asertivní chování a zodpovědnost za vlastní jednání.

V průběhu studia je studentům nabízen také předmět kategorie „volitelný“, který studentům dává prostor se realizovat ve výzkumných aktivitách. Studenti si předmět zapisují v celém spektru studijních let, ale častěji se jedná o vyšší ročníky. V návaznosti na aktuální úroveň studentů a podmínky v pedagogické praxi je možné ke studiu zařadit snahu o pedagogický experiment se zaměřením na komunikaci mezi učitelem a žákem, a to např. s výběrem prvků metod Learning study, design experiment, design-based research, metodika 3A atp. Je možné pokusit se také o realizaci metody s prvky Lesson Study, ale vzhledem k její náročnosti je vhodnější ji zařadit do procesů tvorby diplomové práce studenta.

### 3. PILÍŘ STRATEGICKÉHO ZÁMĚRU

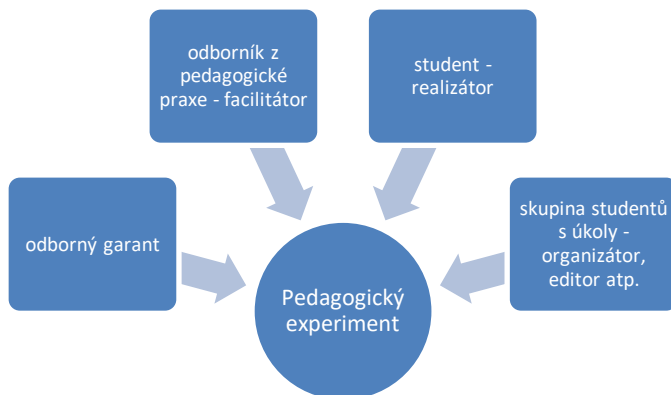
#### Pedagogický experiment v komunikaci učitel-žák s prvky metody *Lesson Study*

Opět se vracíme k poznámce, že úroveň komunikativní kompetence učitele výrazně ovlivňuje proces i výsledek vzdělávání. Na kvalitě pregraduální přípravy v této oblasti je tedy závislé návazné impresivní i expresivní jednání absolventa v prostředí pedagogické praxe. Výše uvedený model je strukturován tak, aby podporoval optimální rozvoj studenta. Je však uvedena také možnost nadstandardního růstu v dané oblasti, pokud si tuto cestu student zvolí např. při zpracovávání své diplomové práce. Myšlenka vychází z možnosti realizovat reflexivní model přípravy budoucích učitelů, protože odpovídá požadavkům současné velmi dynamicky se rozvíjející společnosti a zrychlenému postupu nárůstu vědeckých poznatků. Zde je možné nabídnout prostor pro realizaci pedagogického experimentu s prvky metody *Lesson Study*. Vycházíme z postupů autorů Fernandez, C., Chokshi, S. A. (2002), Cerbin, W., Kopp, B. (2006), Hart, L. C., Alston, A., Murata, A. (2011) a Lewis, C. C., Hurd, J. (2011), Provázková Stolinská, (2020b).

#### **KDO?**

Metoda *Lesson Study* klade důraz na rozvoj spolupráce učitelů na různých stupních svého profesního vývoje. Na podkladě této metody bychom tedy do pedagogického experimentu měli angažovat tyto členy s jejich pozicí a úlohou:

Obrázek 2: Kolegium v pedagogickém experimentu



Všichni členové tvoří kolegium, které je za proces i výsledek spoluzodpovědné. Vzhledem ke skutečnosti, že se zde setkávají jak odborný garant, odborník z pedagogické praxe, tak kolektiv studentů, může docházet k prohloubení pochopení nejrozličnějších situací, které se v pedagogické realitě projevují, a které každý člen týmu ze své pozice jinak analyzuje.

### CO?

Metoda Lesson Study nemá svůj ekvivalent v českém jazyce, ale je možné ji přeložit jako „studium vyučovací hodiny“. Jak již z názvu vyplývá, tato metoda se opírá o zkoumání a bádání v prostředí praxe - jedná se o analýzu vyučování, a to z různých úhlů pohledu, na základě rozličných rolí aktérů, kteří se do procesu pedagogického experimentu angažují.

Kolegium tedy společně vytvoří modelovou vyučovací hodinu, kterou promyslí na různých úrovních. Modelují nejen projekt vyučovací hodiny s ohledem na didaktickou stránku, ale promýšlejí také učební strukturu žáků ve třídě z procesuálního, komunikačního a strategického pohledu. Kromě toho si zvolí výzkumnou otázku, kterou budou prostřednictvím procesů a výsledků vyučování vyhodnocovat.

Projekt vyučovací hodiny:

Projektování kurikula

- Výukové cíle
- Vyučovací a komunikační strategie
- Individualizace a diferenciacce

Hodnocení podmínek pro realizaci vyučování

- Charakteristika třídy
- Individuální vzdělávací potřeby žáků
- Kázeň

Učební struktura žáků

- Učební styly žáků
- Učební zvyky žáků

Hodnocení průběhu a výsledků

- Práce s chybou
- Reflexivní zpětná vazba
- Důraz na sebehodnocení žáků a hodnocení spolužáků

Reflexe a sebereflexe

- Reflexe výuky směrem ke zvoleným didaktickým a komunikačním strategiím
- Sebereflexe výuky směrem ke zvoleným didaktickým a komunikačním strategiím

Při projektování vyučovací hodiny vycházíme z komunikačního přístupu dle Mortimera a Scotta (2003), který je založen na myšlence dvojí stránky komunikace ve vyučování – s transmisivními prvky a na žáka orientované.



Na projekt vyučovací hodiny přímo navazuje volba výzkumného problému, která směřuje k analýze procesů komunikace mezi učitelem a žákem v reálném prostředí pedagogické praxe. Příkladem takového výzkumného problému může být např.: „Jaký vliv má vyučovací styl učitele na žákův zájem o učební činnost?“.

## JAK?

Obrázek 3: Fáze pedagogického experimentu v komunikaci učitel-žák



Výše uvedené schéma zachycuje procesuální nastavení pedagogického experimentu. V první fázi se kolegium společně dohodne na tématu, které bude rozpracováno. Zde se vychází z konceptu komplexního myšlení. Poté každý provede analýzu tématu a společně se dohodnou na obsahu vyučovací hodiny a výzkumné otázce.

Poté každý připraví návrh obsahu vyučovací hodiny a kolegium se dohodne na finální podobě.

Při realizaci vyučovací hodiny by měli být přítomni všichni členové kolegia a vyučovací hodina by měla být zachycena na video.

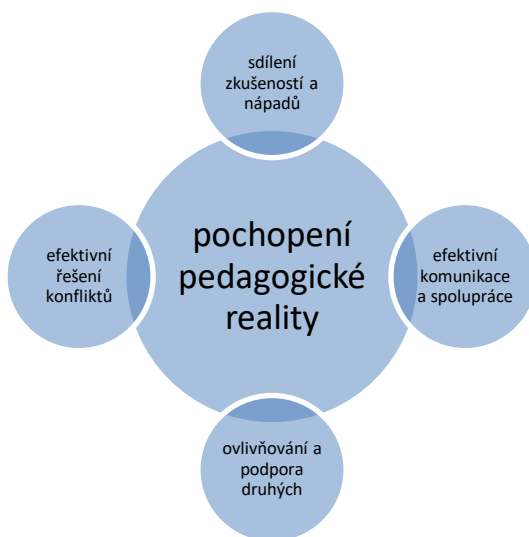
Následně každý člen ze své pozice provede analýzu dané vyučovací

hodiny směrem ke stanoveným didaktickým a komunikačním strategiím, a nastavené výzkumné otázce. Při setkání kolegia v dané fázi by mělo dojít k představení vlastních poznatků z různých úhlů pohledu na vyučovací hodinu, a tím k prohloubení pochopení efektivitu realizované vyučovací hodiny. Na tuto fázi by měla navazovat fáze restrukturalizace projektu vyučovací hodiny s ohledem na volbu strategií, a v inovované podobě by měla proběhnout opětovná realizace vyučovací hodiny.

Závěrečné analýzy a vyhodnocení vyučovací hodiny z pohledu všech členů kolegia může studenty podpořit v jejich porozumění i jemných nuancí, které se v pedagogické realitě objevují. Tím se výrazně zvyšuje jejich komunikativní kompetence, která následně přímo ovlivňuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu s ohledem na moderní vize a trendy ve vzdělávání.

Pedagogický experiment takového charakteru je možné realizovat u několika studentů se stejným námětem diplomové práce, přičemž každý se může zaměřit výhradně na svoji roli. Jinou možností je vytvořit kolegium studentů z diplomanta a dalších studentů absolvujících předmět studentské vědecké aktivity. Hlavním účelem pedagogického experimentu totiž není jen „precizovat“ výukovou aktivitu jednotlivce, ale v širším kontextu pochopit pedagogickou realitu.

Obrázek 4: Vliv součinnosti na pojmenování pedagogické reality



Výhodou realizace pedagogického experimentu na podkladě metody Lesson Study je nejen benefit pro studenty, ale pro všechny zapojené členy na rozličných pozicích v kolegiu. Mnohem efektivněji bude podporován vztah a pochopení mezi školami a fakultní sférou. Je tak možné rozvíjet bezbariérovou školní kulturu různých stupňů vzdělávání.

#### **Ad 4 SDÍLENÉ HODNOTY**

Při tvorbě strategického konceptu jsme promýšleli možnosti naplňování principů strategického myšlení dle Fotr a kol. (2020), které bude nutné opakovaně zdůrazňovat pro udržení formulovaných cílů. Domníváme se, že realizací této podoby inovace procesů pedagogické praxe je možné obsáhnout 10 principů z 13 (dominantně 10, ale v akcentech můžeme dosáhnout všech 13). Jedná se o:

1. Princip myšlení ve variantách
2. Princip permanentnosti

3. Princip interdisciplinárního myšlení
4. Princip tvůrčího myšlení
5. Princip exaktního a intuitivního myšlení
6. Princip myšlení v čase
7. Princip zpětnovazebního myšlení
8. Princip orientace na špičkové výsledky
9. Princip koncentrace
10. Princip vědomí práce s rizikem

Jedná se sice o principy strategického myšlení při plánování a realizaci inovovaného pojetí pedagogické praxe, ale v přeneseném významu se dá uvažovat také o výbavě budoucího učitele primární školy v moderním pojetí.

## **Závěr**

Předložili jsme návrh strategického plánu pro inovaci procesů v pedagogické praxi realizované v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů 1. stupně základních škol na PdF UP v Olomouci.

Zaměřili jsme se na postupy především v prvních dvou fázích strategického managementu:

1. formulace strategického záměru a
2. tvorba strategického plánu.

Nejprve jsme se pokusili o pojmenování úzkých míst pregraduální přípravy budoucích učitelů, které u studentů spatřujeme v nedostatečné interiorizaci pojetí vlivu komunikačních strategií na aplikaci didaktických strategií do pedagogické praxe (Provázková Stolinská, 2020a, 2020b). To pro nás představovalo výchozí bod pro stanovení strategického postupu operacionalizace inovace procesů v této oblasti.

Další dvě fáze - implementace strategie a její hodnocení zatím nebyly realizovány, ale plánujeme je s přípravou nové akreditace studijního programu, která by měla proběhnout v roce 2023-2024. Nyní by byla reflexe těchto dvou fází hypotetická, ale zamýšlíme reflektovat dvě stránky managementu procesů (Veber a kol., 2009; Fotr a kol., 2020):

- účelnost – efektivita pro studenta a pedagogický terén a
- účinnost – analýza a porovnání činností cvičného učitele a metodika pedagogické praxe.

## Seznam literatury

- Cerbin, W., Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 18, No. 3.
- Fernandez, C., Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Sage journals*. Vol. 84, No. 2.
- Fotr, J., Vacík, E., Souček, I., Špaček, M., Hájek, S. (2020). *Tvorba strategie a strategické plánování*. Praha: Grada.
- Hart, L. C., Alston, A., Murata, A. eds. (2011). *Lesson study research and practice in mathematics education*. Netherlands: Springer.
- Lewis, C. C., Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step : How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann publishing.
- Liedtka, J. M. (1998). *Strategic Thinking*. roč. 31, č. 1. London.
- Mortimer, E. F., Scott, P. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Milton Keynes.
- Provázková Stolinská, D. (2020b). Lesson Study – modernization of undergraduate training of future primary school teachers. *European Proceedings of International Conference on Education & Educational Sciences*. Italy. DOI: 10.15405/epicepsy.20111.8.
- Provázková Stolinská, D. (2020a). Trends in practical undergraduate training of future primary school teachers. *Independence and Interdependence*. London: UK.
- Veber, J. a kol. (2009). *Management : Základy moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Praha: Management press.
- Wagnerová, I. (2008). *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha

*Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.  
Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
dominika.provazkova@upol.cz*

# Faktory vedoucí ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání

Veronika Bačová

**Abstrakt:** Příspěvek představuje výsledky obsahové analýzy hledající příklady dobré praxe inkluzivní školy, konkrétně hledá faktory, které zvyšují kvalitu inkluzivního vzdělávání na školách. Jako hlavní metoda byla zvolena výše zmíněná obsahová analýza dostupných zahraničních výzkumných šetření. Dokumenty pro analýzu byly vymezeny souborem dat - typ zdrojových dokumentů, analyzované obsahy a časové období. Na základě této specifikace bylo vybráno 12 výzkumných šetření, které byly dále analyzovány axiálním kódováním. Výsledky ukazují významnou shodu vybraných výzkumů v následujících oblastech: vedení školy – kvalifikovaný a znalý ředitel; budování komunity a školní kultury; komunikace školy s rodinou a odborníky; rozvoj příznivého proinkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot; řízení výchovně vzdělávacího procesu. Tyto oblasti mají dle vybraných výzkumů zásadní dopad na kvalitu inkluzivního vzdělávání v globálním měřítku.

**Klíčová slova:** inkluzivní škola, kvalita vzdělávání, základní vzdělávání.

## Úvod

*„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“* (Spilková, 2005, s. 35). Zajištění této rovnosti a respektu s ohledem na individualitu jedince se zdá být v 21. století zcela samozřejmé. Při bližším prozkoumání této problematiky však nacházíme stále bílá místa, která nám zůstávají neobjasněna a chybí nám um s nimi pracovat.

Při pohledu na vzdělávací systémy zjistíme, jak různorodá implementace inkluzivního vzdělávání je, ale také jak obdobné problémy vzdělávací systémy řeší. Mezi těmito problémy je i problematika popisovaná v příspěvku – jaké faktory vedou k zajištění kvalitní inkluzivní školy.

## **Teoretická východiska**

Vzdělávací systémy po celém světě stojí před výzvou zajištění spravedlivého vzdělávání pro všechny žáky a studenty. Nehraje roli, zda jsou z rozvojových zemí či ze zemí vyspělých (OECD, 2012; UNESCO, 2015). Hlavním impulsem pro inkluzivní vzdělávání byla Světová konference o speciálním vzdělávání v roce 1994. Více než 300 účastníků zastupujících 92 vlád a 25 mezinárodních organizací se sešlo ve španělské Salamance, aby podpořili vzdělání pro všechny - přístup inkluzivního vzdělávání, konkrétně umožnit školám být otevřené všem žákům a studentům.<sup>1</sup> Avšak inkluzivní vzdělávání s sebou přináší změnu nároků a postojů, ať se jedná o učitele, ředitele i samotné rodiče. Změny shledáváme v administrativní zátěži, v nových nárocích na specializované odborné znalosti a dovednosti aj. (Reddy et al, 2006; Saloviita 2020). Zásadní otázkou zůstává, jakým způsobem vytvořit pro inkluzivní vzdělávání podmínky, aby se stalo kvalitním a nedocházelo k závažným nedostatkům a rozdílům mezi jednotlivými vzdělávacími systémy. Forlin (2010) ve své publikaci ukazuje, jak je inkluzivní vzdělávání celosvětově široce pojímáno, i přes skutečnost, že v současné době existuje řada výzkumných šetření (uvedených v příspěvku), které předkládají faktory, které pozitivně ovlivňují kvalitu inkluzivního vzdělávání.

---

<sup>1</sup> Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami přijato na Konferenci o vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami 7. – 10. 6. 1994.



## Cíle a metodologie

Cílem příspěvku je představit výsledky šetření, které odhalovalo faktory vedoucí k zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání. Hlavní výzkumnou otázkou, na kterou šetření hledalo odpověď, byla: Jaké klíčové faktory vedou na školách ke kvalitní realizaci inkluzivního vzdělávání?

Výzkumným nástrojem pro sběr dat byla obsahová analýza, pro kterou byly zvoleny následující etapy pracovního rozvržení: 1) design výzkumu, 2) organizace výzkumu, 3) fáze ověřování, 4) získávání dat, 5) vyhodnocování dat (Scherer, 2014). Nejprve byl vymezen soubor vybíraných dat, tzn. typ zdrojových dokumentů, analyzované obsahy a časové období. V případě šetření prezentovaného v tomto příspěvku se jedná o zahraniční výzkum zabývající se dobrou praxí inkluzivního vzdělávání a jehož výsledky byly publikovány v letech 2016 – 2021. Dále byla zvolena úroveň analýzy, tj. co bude tvořit hledané koncepty, v případě šetření byla za koncept zvolena fráze a téma: příklad dobré praxe inkluzivního vzdělávání, efektivní pedagogická praxe, faktory ovlivňující pozitivně kvalitu inkluzivního vzdělávání, kvalitativní sběr dat (popř. případová studie). Následovalo axiální kódování, kdy byly vytvořeny záznamy kódů na základě frekvence výskytu (Smith, 1992; Carley, 1993).

## Analyzované dokumenty

Na základě prvotního vymezení souboru dat a konceptů, bylo využito a analyzováno dvanáct zahraničních výzkumných šetření, která se soustředila na nalezení, vymezení a popis klíčových faktorů pozitivně ovlivňujících inkluzivní vzdělávání na vybraných školách. Všechna šetření zvolila kvalitativní přístup, z toho jedenáct z nich design případové studie s využitím metody rozhovorů (Osiname, 2017; Billingsley, 2018; Malatji, 2018; Valdivieso 2020), kombinací rozhovorů a pozorování (Purbaningrum, 2017; Billingsley, DeMatthews, Connally & McLeskey, 2018; Dewanti & Novitasari, 2019), samostatného pozorování (Buli-Holmberg, J. &

Sujathamalini, J., 2016) a samostatné obsahové analýzy (Brown, 2019; Ainscow, 2020; Valdivieso, 2020; Muñoz & Márquez, 2021).

## Výsledky

Z analýzy dostupných zahraničních výzkumů vykrytalizovalo šest klíčových oblastí, které jsou zásadní při realizaci kvalitního inkluzivního vzdělávání, potažmo kvalitní inkluzivní školy. Jedná se o tyto oblasti: vedení školy – kvalifikovaný a znalý ředitel; budování komunity a školní kultury; komunikace školy s rodinou a odborníky; rozvoj příznivého proinkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot; řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Ředitelé často při své práci naráží na řadu bariér, kterým jsou vystaveni, ať už se jedná o nejednotu v pedagogickém sboru, neochotu sdílení vizí, obtíže se zřizovateli, aj. Přesto to jsou ředitelé, které výsledky výzkumů označují za jeden z faktorů, který je zásadní pro rozvoj inkluzivního vzdělávání na dané škole. Klíčová překážka přichází už při samotné přípravě na profesi. Globálně (vyplývající z využitých výzkumů) vyplývá, že příprava na profesi ředitele nebývá kvalitní a ředitelům chybí informace o řízení současné inkluzivní školy. Nejsou systematicky připravováni na to, stát se leadry a organizátory kvalitní školy. K tomu musí sami vynakládat čas k přípravě své výuky a tím se vytrácí prostor pro vytváření a realizaci vizí a projektových plánů. Ve většině zmiňovaných případů nedisponují ředitelé ani dostatečnými relevantní prostředky pro realizaci a udržování kvality inkluzivního vzdělávání ve své škole. Ředitel školy, pro rozvoj a udržení kvality vzdělávání, musí být leadr a vůdce. V dnešní době se vůdcovství stává důležitým jako snaha ovlivnit a podpořit ostatní s cílem získat jejich velké nadšení pro práci. Má také významnou roli při podpoře každého jednotlivce při vykonávání jeho práce a udržování vztahů s ostatními při zakládání, řízení a rozvoji inkluzivních škol.

Komunita, její vytváření a rozvoj se zdá být dle výzkumů často

opomíjený, ač důležitý faktor. Nutné je však nad pojmem uvažovat v několika rovinách. V jedné rovině se komunitou rozumí sdružení přátel školy a školních pracovníků. V mnoha případech se však o komunitách uvažuje (v řadách ředitelů) jako o laické veřejnosti, kde se předpokládá, že komunita nemá znalosti v otázkách vzdělávání. Pro některé členy vedení školy je obtížné pracovat s mnohými členy komunity kvůli jejich úrovni vzdělání. Analyzované studie však partnerství mezi komunitou a školou doporučují a uvádí jako klíčový faktor pro podpoření inkluzivního a kvalitního vzdělávání. Je to právě školní komunita, která může dávat různorodé podněty a rozvíjet tak potenciál vedení školy k budování inkluzivní školy. Druhou rovinu chápeme jako podpůrnou, tzv. podpůrnou učící komunitu. Různorodá třída nabízí příležitosti k vytvoření této učební komunity. Analýzy ukazují, že právě v rámci rozmanité praxe existovala příležitost získat podporu od skupiny vrstevníků prostřednictvím vzájemného doučování, které podporovalo akceptaci a vedení vrstevníky. Běžně se v praxi vyskytuje vrstevnické učení, ale nebývá využit celý jeho potenciál pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Působením v jakékoli ze zmíněných rovin komunity zúčastněným napomáhá k nalezení osobní identity, která je v inkluzivním prostředí zásadní. S vytvářením komunity souvisí také komunikace. V tomto případě se výzkumy zmiňují o komunikaci na několika rovinách – komunikace školy s rodinami, odborníky a komunikace uvnitř školy samotné. Komunikace je základem budování dobrých vztahů, důvěry a spolupráce, zejména pokud hovoříme o rovině komunikace rodina – škola. Mezi zmíněnými aktéry musí být neustále zpětná vazba v ohledu monitorování pokroku žáka a k nastavování nových cílů. V rámci interní komunikace mezi pracovníky školy a při komunikaci s odborníky je rovina posunuta do podpory (podpory učitele při práci v heterogenní třídě), kvalitní a efektivní podpora však musí mít řízena a rozvíjena vedením školy.

Další oblasti zmíněné jako zásadní pro rozvoj kvalitního inkluzivního vzdělávání spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Jedná se o podporu inkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj

učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot. Všechny tři oblasti jsou zásadně ovlivněny vedením škol, je to právě ředitel, který má přehled o svých zaměstnancích a může je svým přístupem k proinkluzivnímu smýšlení směřovat, ukazovat hodnoty inkluzivního vzdělávání a měnit postoje učitelů k problematice. Lze konstatovat, že se jedná o nesnadný úkol, Billingsley a DeMatthews ukazují, že v některých oblastech je obtížné hledat učitele proinkluzivně smýšlející, zároveň učitelé mají již často předsudky, nedostatečnou zkušenost či se cítí málo připraveni na výuku v heterogenní třídě (2018). A právě úspěšné školy s kvalitním inkluzivním vzděláváním se soustředily na budování školní kultury orientované na podporu rozmanitosti a pozitivního vnímání odlišností.

Poslední vykrystalizovanou oblastí je řízení ve výchovně vzdělávacím procesu. Výsledky výzkumů ukazují, jak zásadní roli hraje přístup učitele a jeho výběr výukových strategií pro výuku v heterogenní třídě. K tomu je však zapotřebí plně kvalifikovaný a kompetentní jedinec, který operuje s odborností, aby mohl poskytovat přizpůsobený vyučovací proces. S tímto faktem přichází potřeba identifikovat a budovat příslušné profesní kompetence, které učitelé nutně potřebují pro zvýšení kvality výchovně vzdělávacího procesu ve své třídě.

## Závěr

Ačkoli je inkluzivní vzdělávání klíčovým tématem v řadě zemí, není zcela vyřešena jeho kompletní realizace a dílčí kroky k jeho zkvalitnění. Výzkumy, které byly využity ke zpracování tohoto příspěvku však ukazují stále se opakující oblasti, které stojí na pozadí ovlivňujícím kvalitu inkluze. Jedná se o vzájemně se ovlivňující oblasti, které nemohou být implementovány samostatně. Rozvoj inkluzivního vzdělávání je tedy celostní proces, který je determinován celosvětově se ve výzkumech opakujícími faktory. Zásadní sdělení je neignorovat tyto vykrystalizované oblasti

a změnu realizovat od kvalitního vedení škol, pedagogických pracovníků a společnosti. Všem zmíněným aktérům je však nutné ukázat, jak důležitá rovnost obsažená v inkluzivním vzdělávání je a změnit tak jejich pohled a postoj. Zároveň propagovat inkluzivní vzdělávání v široké společnosti.

## Seznam literatury

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16.
- Billingsley, B., & DeMatthews, D. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(01), 65–81.
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322–330.
- Buli-Holmberg, J. & Sujathamalini, J. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education, *International Journal of Special Education*, 31 (1), 119-134.
- Carley, K. (1993). Coding Choices for Textual Analysis: A Comparison of Content Analysis and Map Analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75-126.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2020). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 1 – 46.
- Dewanti, S. R., & Novitasari, Z. (2019). The Success Story From Inclusive School: A Case Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 462, 291 – 293.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Malatji, J. M. (2018). The role of school-community partnership in promoting inclusive and quality education in schools. *Journal of Educational Studies*, 17 (2), 72 – 86.
- Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20–42.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting*

- disadvantaged students and schools*. [Crossref](#).
- Osiname, A. T. (2017). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63–83.
- Purbaningrum, E. (2017) - Leadership Attitude through The Acts of Planning in The Management and Development of Inclusive School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 173, 97 – 100.
- Reddy G.L. (2006). *Children with Disabilities: Awareness, attitude and competencies of Teachers*, Discovery Publishing House.
- [Saloviita, T. \(2020\)](#). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270 – 282.
- Scherer, H. (2004). Úvod do metody obsahové analýzy. In W. Schulz (Ed.), *Analýza obsahu mediálních sdělení* (s. 29 – 50). Karolinum.
- Smith, Ch. P. (1992). *Motivation and Personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge University Press.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. [Crossref](#).
- Valdivieso, P. (2020). School Leaders and Inclusive Education in Peru: A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *International Journal of Innovative Business Strategies*, 6 (2), 453 – 461.

Mgr. Veronika Bačová  
Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze  
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Nové Město  
[veronika.bacova@email.cz](mailto:veronika.bacova@email.cz)

# Puberta z pohledu žáků v období prepubescence

Miluše Rašková, Michaela Bartošová

**Abstrakt:** Navazujeme na publikovaný článek v čísle 1/2020 *Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku*. Svoji pozornost jsme nyní zaměřili na výsledky žáků v oblasti znalostí o definování a významu puberty v dalších vybraných zemích. Pro zjišťování výsledků jsme použili didaktický test a signifikance výsledků byly statisticky ověřovány za použití Kruskal-Wallisova testu.

**Klíčová slova:** prepuberta, puberta, žáci, znalosti, testování, výsledky.

## Úvod

Naše vědecké zkoumání bylo zaměřeno na zjišťování kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy. Úroveň znalostí o pubertě jsme zjišťovali testováním dětí v průměrném věku od 10 do 12 let, tedy v období jejich prepuberty a současně v období, kdy jsou žáky primární školy. V různých zemích jsme zkoumali, zda jsou děti dostatečně znalostně připraveny na pubertu. V tomto článku jsme se zaměřili na výsledky zkoumání úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy v pěti vybraných zemích, kde byl výzkum již realizován.

Empirický výzkum byl zahájen v roce 2015 v České republice a následně pokračoval v dalších zemích, a to v Číně (2016), ve Španělsku (2018), ve Švédsku (2019) a v Chorvatsku (2020). Současný longitudinální výzkum pokračuje realizací sběru dat v Maďarsku (2021) v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA\_PdF\_2021\_013; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Maďarsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Z důvodu probíhajícího sběru dat v Maďarsku nemůžeme



ještě v této studii zahrnout výsledky, neboť na nich v současnosti pracujeme a budeme je následně statisticky vyhodnocovat v kontextu s ostatními zeměmi.

## 1 Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumná metoda

**Výzkumný problém** (Punch, 2015) souvisel s otázkou, jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují prepubescenti, tj. žáci/žákyně primární školy v období před jejím nástupem. Prepubescenti (Blatný, 2016; Jedlička, 2017; Langmeier, Krejčířová, 2006; Slater, Bremner, 2017; Pacher, 2017; Říčan, 2014; Thorová, 2015; Vágnerová 2000) potřebují být včas adekvátně připraveni na pubertu, na všechny změny, vztahy a souvislosti. Včasná připravenost na pubertu znamená, že děti mají získat potřebné znalosti o ní už před jejím nástupem, a to již v období, kdy jsou žáky primární školy. Znalosti (Janík, 2005) představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují informovanost žáků. Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací čili znalostí.

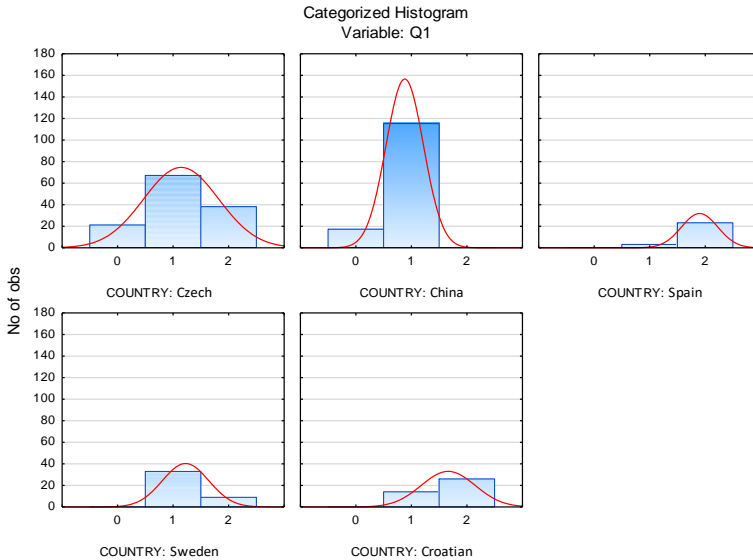
**Výzkumné otázky** souvisely s výzkumným problémem a jejich formulace zněla: Na jaké úrovni znalostí žáci/žákyně primární školy definují pubertu? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách věkového rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách tělesných i jiných změn u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi o významu puberty pro jejich život?

Pro **sběr dat** jsme využili nestandardizovaný didaktický test znalostí (Doulík 2016; Gulová, 2013; Hendl, Remr, 2017; Chráska, 2016; Skutil, 2011). Úroveň znalostí o pubertě ověřovalo celkem 9 testových úloh. Obsah testových úloh byl zaměřen na definování puberty (Q1); na věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – Q5); na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – Q7); na znalost jiných změn, ke kterým

v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8), a na význam puberty v životě člověka (Q9). Jednotlivé odpovědi žáků v testu byly číselně kódovány, a to zcela správná odpověď číslicí 2, částečně správná odpověď číslicí 1 a nesprávná odpověď číslicí 0. U testových položek, ve kterých nebyla vepsána odpověď, byla kódována číslicí 5. Pro popis dat jsme využili metody popisné statistiky. Neparametrický Kruskalův-Wallisův test byl použit pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků podle jednotlivých států. Vzhledem k tomu, že odpovědi žáků na žádnou položenou otázku neměli normální rozdělení, proto nebylo možné na porovnání skupin žáků z jednotlivých zemí použít klasickou analýzu rozptylu.

## 2 Výsledky a závěry výzkumu

Respondenti v celkovém počtu 396 prepubescentů z České republiky ( $p=142$ ), Číny ( $p=135$ ), Španělska ( $p=26$ ), Švédska ( $p=42$ ) a Chorvatska ( $p=51$ ) zastupovali nejčteněji věkovou skupinu dětí od 10 do 12 let. Celkově se bodové skóre odpovědí žáků na jednotlivou otázku Q1-Q9 v jednotlivých zemích statisticky významně lišilo pokud  $p<0,05$ . Významně odlišné bylo také srovnání bodového skóre odpovědí žáků na danou otázku Q mezi zeměmi, kde bylo  $p<0,05$ . V následujícím textu jsou uvedeny souhrnné výsledky k otázkám Q1-Q9, které přinesly výpovědi o stavu úrovně znalostí o pubertě u dětí v jednotlivých zemích.



Graph 01. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q1

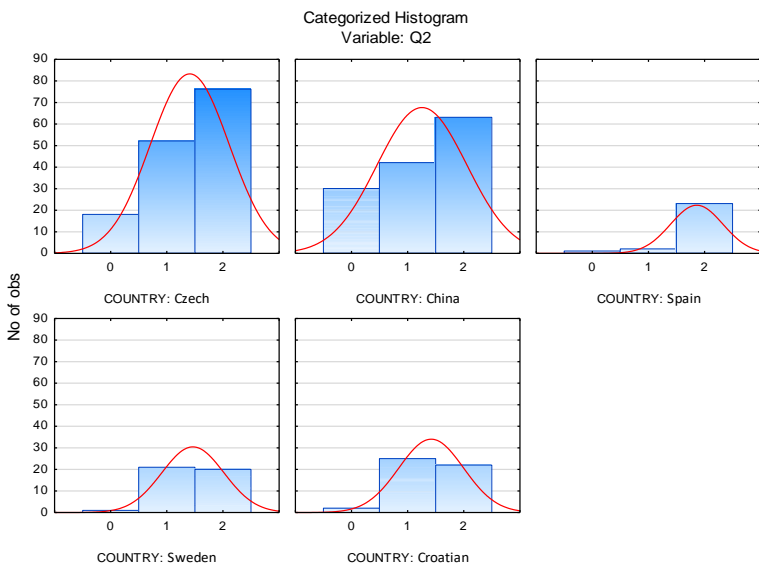
**Poznámka ke grafu 01:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

**Ke grafu 01:**

Q1 – definice puberty: Puberta je fází, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti. Období průběhu puberty se podle českých odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13 – 15 let. Pubertu označujeme za zásadní hormonální proces fyzických změn. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý k reprodukci. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám.

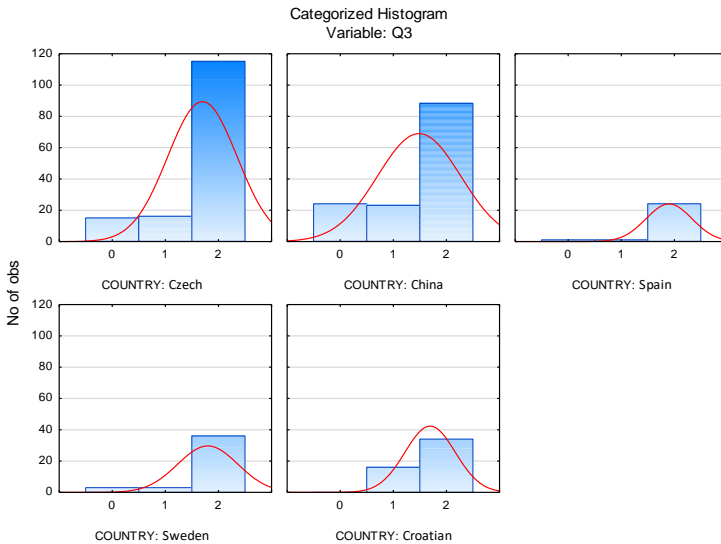
Výsledky testování o definování puberty ukázaly, že naši respondenti měli neúplné znalosti. Zjistili jsme tedy, že znalosti našich respondentů zcela neabsentují, ale jejich neúplné znalosti doložily, že nechápou pubertu komplexně. Ukázalo se, že respondenti

nespojovali dovršení reprodukční schopnosti, tedy plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními. Španělští a chorvatští respondenti vykazali vyšší míru znalostí o definování puberty než respondenti z ostatních zemí.



Graph 02. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q2

**Poznámka ke grafu 02:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

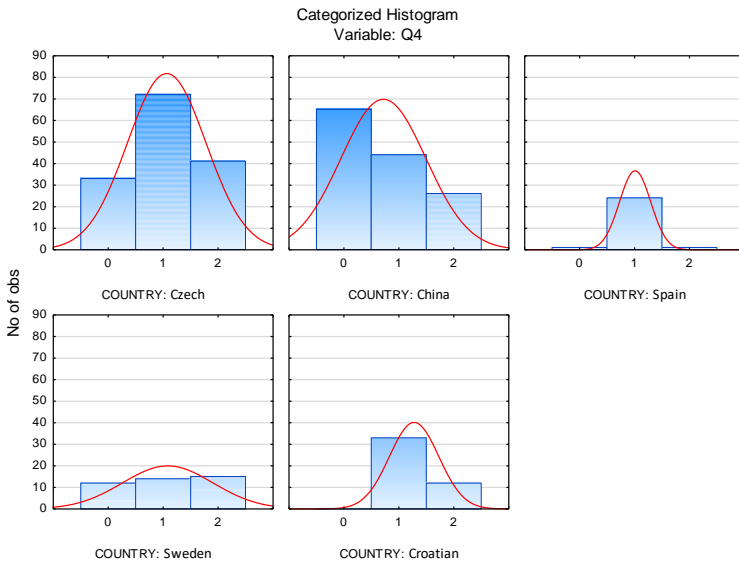


Graph 03. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q3

**Poznámka ke grafu 03:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

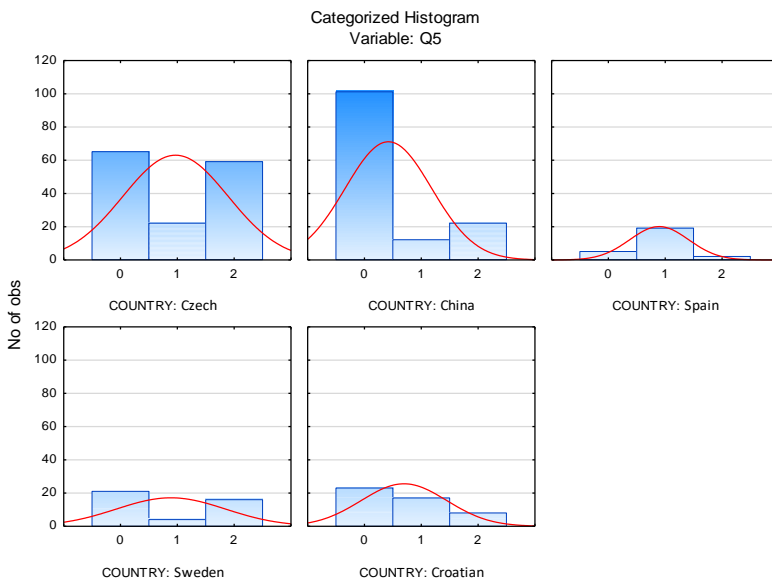
**Ke grafům 02-03:**

Q2, Q3 - začátek puberty u chlapců a dívek: Období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje nejčastěji ve věkovém rozpětí od 13 do 15 let. Následuje po prepubertě, která je definována jako přechod od dětství k dospívání. Z hlediska sexové diference podle odborníků trvá prepuberta u dívek asi v rozmezí od 11 do 13 let a u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později. Správné nebo částečně správné odpovědi respondenti uvedli ve znalostech o začátku puberty u chlapců i dívek. V problematice začátku puberty u obou pohlaví se chorvatští respondenti zcela správně nebo částečně správně orientují, a to obdobně v porovnání s ostatními zkoumanými zeměmi.



Graph 04. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q4

**Poznámka ke grafu 04:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).



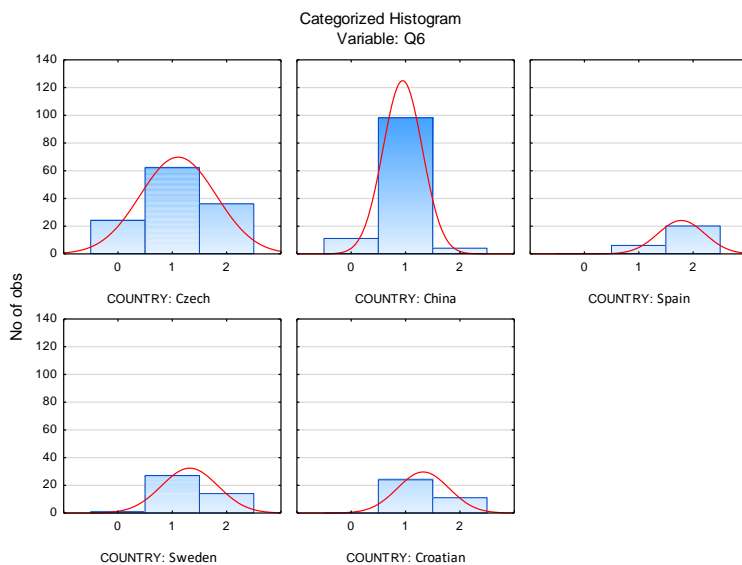
Graph 05. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q5

**Poznámka ke grafu 05:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

#### Ke grafům 04-05:

Q4, Q5 – konec puberty u chlapců a dívek: Období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje nejčastěji ve věkovém rozpětí od 13 do 15 let. Následuje po prepubertě, která je definována jako přechod od dětství k dospívání. Z hlediska sexové diference podle odborníků trvá prepuberta u dívek asi v rozmezí od 11 do 13 let a u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později.

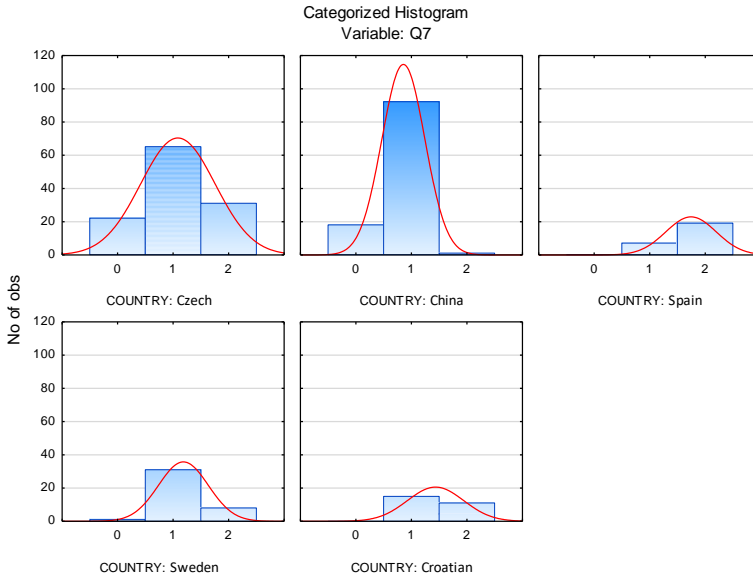
Ve znalostech o ukončení puberty u chlapců chorvatští respondenti vykazují také vyšší procento neznalostí jako respondenti z jiných zemí. Podle zastoupení částečně správných odpovědí (případně nesprávných odpovědí) u respondentů vyplývá fakt, že potřeba znalosti žáků o ukončení puberty u obou pohlaví zpřesňovat a zdůvodňovat.



Graph 06. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q6

**Poznámka ke grafu 06:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).





Graph 07. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q7

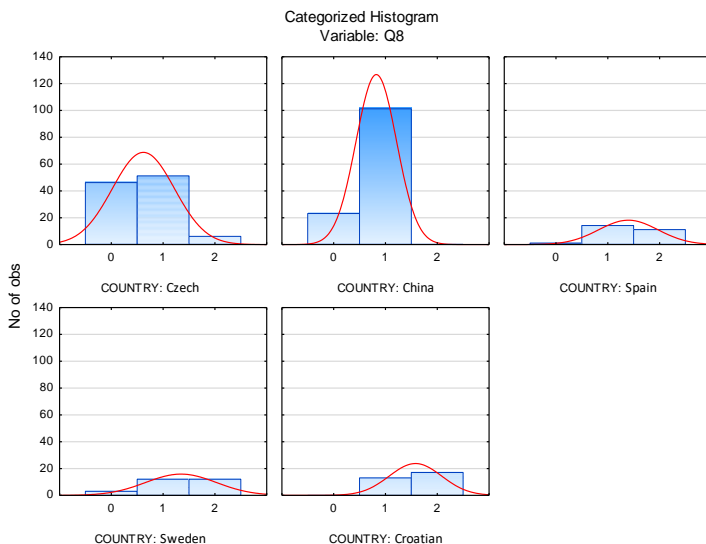
**Poznámka ke grafu 07:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

**Ke grafům 06-07:**

Q6, Q7 – změny tělesných znaků v pubertě u chlapců a dívek: V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn u obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven. Dále dochází ke změnám v tělesné struktuře a k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým u obou pohlaví patří růst ochlupení v podpaží, kožní změny související

zejména vznikem akné. U chlapců se dále jedná o zaoblování těla a růst svalů, růst ochlupení na šourku, počátek růstu vousů a mutace. U dívek se dále jedná o růst ochlupení ve stydké oblasti, zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou.

Nejčtenější odpovědi o změnách v dospívání (tj. částečně správné odpovědi) u švédských, českých a čínských respondentů dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Tito respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Výsledky znalostí o změnách v dospívání podle nejčtenějších odpovědí (tj. částečně správné odpovědi) chorvatských respondentů korespondují s výsledky švédských, českých a čínských respondentů. Dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Španělští respondenti prokázali v nejčtenějších odpovědích správné znalosti o dané problematice.



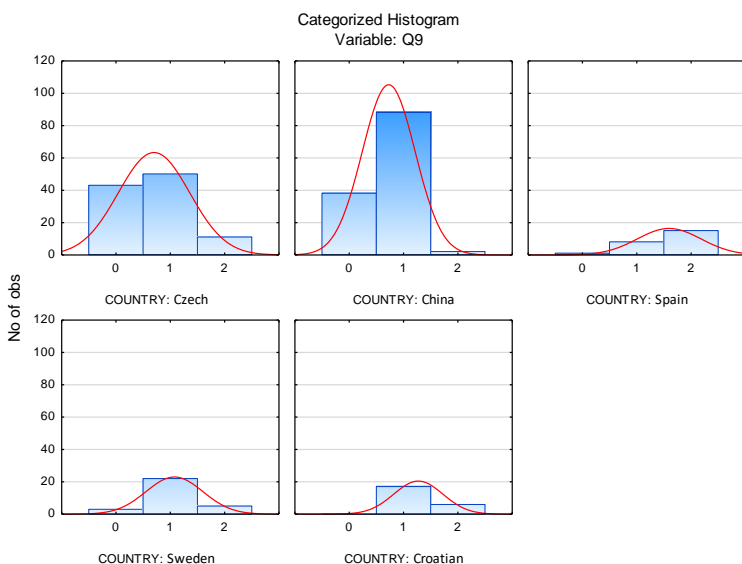
Graph 08. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q8

**Poznámka ke grafu 08:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

### Ke grafu 08:

Q8 – jiné změny v pubertě: V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Mění se sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám. Mění se vztah ke škole i k učitelům, sebehodnocení i způsob myšlení. Pubescenti chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit dospělé. Touží trávit čas různými aktivitami a mezi vrstevníky. Dochází k formování citových vztahů v oblasti lásky a zamilovanosti. Podle psychologů je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů.

Z odpovědí všech respondentů je patrné, že si uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických. Nejčtenější odpovědi respondentů vyjadřují jen částečně správnou úroveň této znalosti. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace jiných změn. Čeští respondenti prokázali v této otázce nejvyšší míru neznalosti.



Graph 09. Srovnání dosaženého bodového skóre respondentů v otázce Q8

**Poznámka ke grafu 09:** zcela správná odpověď (2), částečně správná odpověď (1) a nesprávná odpověď (0).

### Ke grafu 09:

Q9 – význam puberty: Celé období dospívání je široce vymezenou životní etapou. Na jedné straně je tato životní etapa ohraničena tzv. prvními známkami pohlavního zrání včetně tělesného růstu, na straně druhé dovršením reprodukční schopnosti tj. plné pohlavní zralosti a dovršením tělesného růstu. Pohled na období dospívání

ovšem nelze sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení.

Neúplné znalosti o významu puberty u našich respondentů z České republiky, Číny, Španělska a Švédska doložily, že respondenti nespátřují její význam v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální. Tato skutečnost se nepotvrdila v odpovědích chorvatských respondentů. Chorvatští respondenti vykazali vyšší úroveň znalostí o významu puberty než respondenti z jiných zemí.

## **Závěry výzkumu**

Částečně správné znalosti o pubertě čili neúplná informovanost prepubescentů vyjadřuje fakt, že chlapci a dívky nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají vztahy a souvislosti s problematikou puberty zcela komplexně. Prepubescenti jako žáci a žákyně mladšího školního věku si často neuvědomují biologické hledisko a jeho význam pro budoucí reprodukční život každého člověka v kontextu s dalšími změnami. V představě prepubescentů je názor o pubertě spatřován zpravidla převážně pouze ve změnách psychosociálních.

České i čínské školství má včleněnou problematiku puberty ve svých systémech vzdělávání. Puberta jako součást sexuální výchovy je v České republice pro školní edukaci v primární škole koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni, a to v oblasti výchovy ke zdraví. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. Sexuální výchova ve Španělsku sice není

obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání, ale v mnohých školách se stala integrální součástí školního kurikula. Implementace sexuální výchovy do školního kurikula je ryze v pravomoci jednotlivých škol. Švédsko bylo první zemí, ve které byla včleněna sexuální výchova do školního vzdělávání. Currently, sexuality education is comprehensive in character and spread throughout the entire educational programme in schools.

V Chorvatsku se institucionální sexuální výchova potýká s různými problémy jako je to obdobně v některých jiných zemích v Evropě. Od roku 1995 se při výuce sexuální výchovy v Chorvatsku využíval program, který vyvinula Dr. Hannah Klaus. Obsah a pojetí výuky podle tohoto programu bylo kritizováno. Programu bylo vytýkáno, že se zaměřuje pouze na sexuální výchovu založenou „na cudnosti“. Většina materiálů používaných v chorvatských školách (do roku 2012) na toto téma bylo kritizováno jako „nevhodné“ a „nemající místo v sexuální a reprodukční sexuální výchově“. V roce 2012 bylo do škol zavedeno nové kurikulum, které nahradilo kurikulum, ve kterém se tematické o lidské reprodukci učily pouze dospívající dívky, nyní zahrnuje také dospívající chlapce. V současnosti má církev v Chorvatsku stále silný vliv na to, jak se koncipuje výuka sexuální výchovy na institucionální úrovni.

Z našeho longitudinálního výzkumu vyplývají závěry o nutnosti a potřebě posílit neúplné znalosti o pubertě u našich prepubescentů z hlediska komplexního přístupu, a to v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifčnosti obou pohlaví.

Výsledky, které přinesly výpovědi o stavu úrovně znalostí prepubescentů o pubertě ve vybraných zemích (otázky Q1-Q9), byly kontinuálně a průběžně publikovány v České republice i v zahraničí (např. Rašková, Otavová, 2019; Rašková, Provázková Stolinská, 2015, 2017, 2018; Rašková, Provázková Stolinská, Bartošová, 2020; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015; Rašková, Vavrdová 2019 etc.).

### 3 Závěry

Cílem této studie bylo poukázat na společné nedostatečné znalosti případně jejich absenci týkající se problematiky změn v pubertě napříč znalostmi prepubescentů z vybraných zemí. Otestováním znalostí prepubescentů z vybraných zemí se ukázalo, že naši respondenti vykazali neúplné znalosti o změnách v pubertě. Zjistili jsme, že znalosti našich respondentů zcela neabsentují, ale jejich neúplné znalosti dokladují, že nechápou pubertu komplexně. Ukázalo se, že respondenti nespojují dovršení reprodukční schopnosti, tedy plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními.

V oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví respondenti uvedli ve svých odpovědích jen různé neúplné kombinace změn. I když si respondenti uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických, ve výčtu svých odpovědí uvedli opět jen různé neúplné kombinace (nejčastěji nutnost trávení volného času s vrstevníky, dále souvislosti s emoční labilitou i oblastí lásky a zamilovanosti, nutností spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají).

Komplexní a včasná znalostní vybavenost prepubescentů o pubertě je velmi důležitá. Puberta (vložit do AJ textu: Blatný, 2016; Jedlička, 2017; Langmeier, Krejčířová, 2006; Slater, Bremner, 2017; Pacher, 2017; Říčan, 2014; Thorová, 2015; Vágnerová 2000) je normálním projevem lidského vývoje. Jedná se o životní fázi s řadou změn, které ovlivní jedince a celé jeho okolí. Pubescent má velmi těžkou roli, neboť se mění jeho tělo, psychika, vnímání okolí, ale i sebe sama. V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn u obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury a výrazně se mění také psychika (Blatný, 2016; Jedlička, 2017; Langmeier, Krejčířová, 2006; Slater, Bremner, 2017; Pacher,

2017; Říčan, 2014; Thorová, 2015; Vágnerová 2000). V pubertě se mění i způsob myšlení. Jedinci v pubertě začínají uvažovat hypoteticky (tj. na úrovni formálních logických operací) a tato změna se projeví v celkovém přístupu nejen ke světu, ale i k sobě samému. Vedle základních poznatků o pubertě a dalších poznatcích například o jednotlivých částech lidského těla včetně reprodukčních orgánů, o anatomicko-fyziologických a psychosociálních aspektech lidské sexuality atd. si děti musí vytvářet etické postoje k sexualitě a dokázat se vyvarovat rizikovým formám sexuálního chování.

Zejména pro pedagogy vyplývají z těchto zjištění závěry o nutnosti zaměřit se ve své práci na posílení vytváření komplexních znalostí o pubertě. Vzdělanost člověka by měla být podpořena znalostně i v oblasti problematiky změn v pubertě. Jedině úplné znalosti o pubertě mohou z pedagogického hlediska přispět k celistvosti rozvoje osobnosti. Garance tvorby komplexních znalostí o pubertě mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti (Rašková, 2018; Štěrbová, Rašková, 2014; 2019) a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků primární školy a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. V rodině nelze zaručit, že v ní bude dítě bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky žádoucí znalosti, postoje a chování a to z nejširší oblasti sexuálního chování.

## Acknowledgements

The authors would like to thank their Chinese colleague Wan Zhang Wei for excellent cooperation in the implementation of the research in China. The authors would also like to thank their colleagues Isabel Morales Jareño (University of Madrid) and Ellen Matlock Ziemann (University of Uppsala) who cooperated with our Spanish and Swedish partners, respectively.

Gratitude also goes to Prof. Robert Bacalja (University of Zadar), who has become our new partner in Croatia. Finally, we would like to thank Miroslav Chráska Jr. for the statistical processing of the results. Our thanks also go to all the students who participated.



## Seznam literatury

- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Doulík, P. (2016). *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Gulová, L. and Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hendl, J. and Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání)*. Praha: Grada.
- International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.) Comprehensive sexuality education. Dostupné z: <http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013. Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Pacher, P. (2017). *Vývojová psychologie*. Praha: University of Applied Management.
- Punch, K. (2015). *Úspěšný návrh výzkumu (2. vyd.)*. Praha: Portál.
- Rašková M. and Provázková Stolinská D. (2015). *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students*. Bulgaria: SGEM.
- Rašková M. and Provázková Stolinská D. (2015). *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. Vienna: IAC-TLEI.
- Rašková M. and Provázková Stolinská D. (2017). Teacher-Student Communication about Puberty in Elementary School. *Ireland International Conference on Education*. Dublin: IICE.
- Rašková M. and Provázková Stolinská D. and Vavrdová A. (2015). *Educational premises of puberty at primary school*. Olomouc: ICLEL.
- Rašková, M. and Otavová, M. (2019). Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty in Primary School Pupils in Sweden. *The European Conference on Education 2019. Official Conference*

- Proceedings*. Brighton: The International Academic Forum (IAFOR).
- Rašková, M. and Provázková Stolinská D. (2018). *Cognitive and informative level of knowledge about puberty among primary school pupils in the Czech Republic, China and Spain. The International conference on Education and Educational Psychology*. Athens,
- Rašková, M. and Provázková Stolinská D. (2018). Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty among Primary School Pupils in the Czech Republic and in China,” *Educating for change – The european conference on education*. Brighton.
- Rašková, M. and Provázková Stolinská D. (2018). *Knowledge about Puberty among Primary School Children in the Czech Republic. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville*.
- Rašková, M. and Vavrdová, A. (2019). Comparison of puberty knowledge in primary school pupils in the Czech republic, China, Spain and Sweden. *EDULEARN19 Proceedings*, Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), pp. 2695-2701.
- Rašková, Miluše, Provázková Stolinská, Dominika a Michaela Bartošová. Knowledge about the Changes in Puberty among Prepubescent Children in Selected Countries. *European Proceedings of International Conference on Education & Educational Sciences*. Italy. 2020.
- Rašková, Miluše, Provázková Stolinská, Dominika a Michaela Bartošová. Puberty from the perspective of absence of knowledge in primary school pupils. *International Conference on Education and New Learning Technologies*. ISBN: 978-84-09-17979-4. doi: 10.21125/edulearn.2020.2018
- Rašková, M. (2018). *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: VUP.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání (3. vyd)*. Praha: Portál.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slater, A. and Bremner, G. (2017). *An Introduction to Developmental Psychology* (3rd ed.). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Štěrbová, D. and M. Rašková, et al. (2019). *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě III. Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob*

- s mentálním postižením – připravenost do praxe.* Olomouc: Palacký University.
- Štěrbová, D. and M. Rašková. (2014). *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities.* Olomouc: Palacký University.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Dostupné z: <<http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>>.

*doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.*  
*Katedra primární a preprimární pedagogiky*  
*Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*  
*Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc*  
*miluse.raskova@upol.cz*

*Mgr. Michaela Bartošová*  
*Katedra primární a preprimární pedagogiky*  
*Pedagogická fakulta, Univerzity Palackého v Olomouci*  
*Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc*  
*bartosovamichaela13b@seznam.cz*

# 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 získavať 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 individuum), 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 učiaci 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 koncepcnej zmeny závisí od signifikantného (zmysluplného) učenia sa. Diet'a (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 diet'a 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. Diet'a má zostať diet'aťom, najlepšie malým nekompetentným diet'aťom. Svojim postojom tak dospelá populácia paradoxne udržiava deti v detinskosti a jej jednoduchých prejavoch.

Samotné diet'a 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 jediniec 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 zahŕňa 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/štvudentmi 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 a 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. Veď 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 pridáva 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 snáď 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 participantí 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 (terénna 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 báдали / 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	VUPHPROZ	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, prerozprávanie, 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 vyvodu 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 vyfukovať 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 pozerat' 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 počúvam, 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.

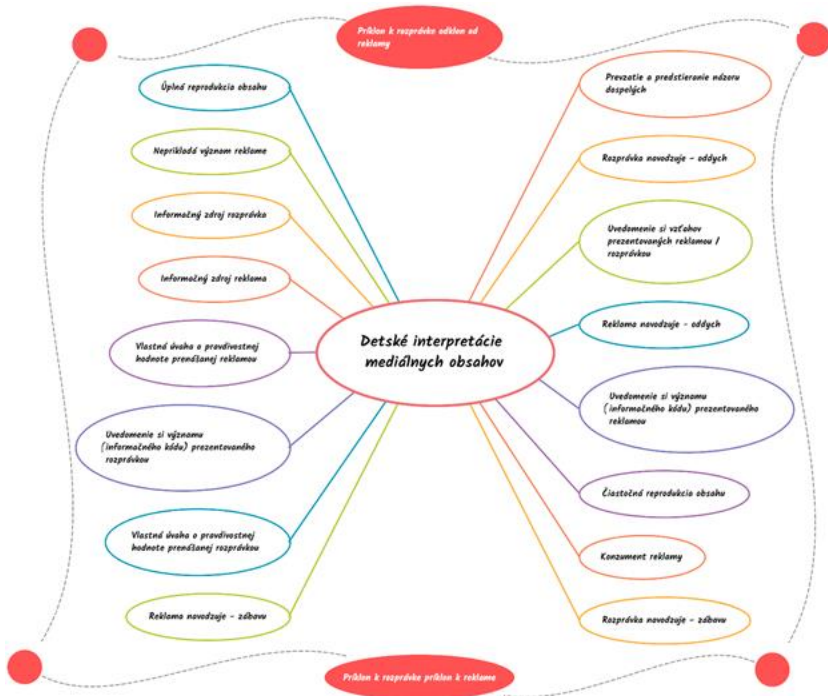
Kategória Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej reklamou a Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej rozprávkou nám zodpovedali RQ 2 Usudzuje pravdivostnú hodnotu prenášanú rozprávkou/ reklamou? V kategórii Vlastná úvaha o pravdivostnej hodnote prenášanej reklamou (VUPHPREK) sa deti 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.*“, „*Například, 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 není důležité mať kamošov na počítači, je důležité 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 nepotrebuju. 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 nepotrebuju. 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 bádání – 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 zaujmania kompetentného postoja. (bližšie: D. Kostrub, 2008, s.76 v tejto štúdii).
- Spolupracovať aj z hľadiska sociálneho. Vzájomne sa počúvať, prejavíť 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 spochybňuje pravidlo, všeobecnú pravdu a pod.
- Utvárať si vlastné poznanie, predstavy a hodnoty na základe „právd“, 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.

Rozvíjí 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 našim 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 profesionálnych 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 *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelání* [online]. 2017, vol. I, no. 1 [cit. 2022-01-15]. Dostupné na internete: [https://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost\\_01\\_FINAL\\_komplet.pdf](https://pages.pdf.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](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, E. 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](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](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](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](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 filozofovani s detmi*. [CD-ROOM]. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, 2011. ISBN 978-80-7394-pracovní verze.
- Severini, E. 2014. *Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti a kolaboratívnosti učiacich sa subjektov v učiacej sa 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%AD-pred%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*

## Kontakty na autory – řazeno abecedně

**Mgr. Veronika Bačová**

Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Karlova v Praze  
e-mail: veronika.bacova@email.cz

**Mgr. Michaela Bartošová**

Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: bartosovamichaela13b@seznam.cz

**PaedDr. Žaneta Gužíková**

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

**doc. PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.**

Univerzita Komenského v Bratislave  
Pedagogická fakulta UK,  
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky  
Bratislava, Slovakia  
email: kostrub@fedu.uniba.sk

**PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.**

Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: dominika.provazkova@seznam.cz

**doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.**

Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

## Abstrakty

**Dominika Provázková Stolinská.**

### *Dopady pandemie COVID-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky*

**Abstrakt:** V září 2021 podepsali děkani pedagogických fakult v ČR s ministrem školství dohodu o realizaci reformy pregraduální přípravy budoucích učitelů s akcentem na naplňování vzdělávacích trendů dle *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Požadavky na nové přístupy v pregraduální přípravě vyplývají z velmi dynamicky se rozvíjejících podmínek ve společnosti. Naší snahou je vytvoření plánu komplexního rozvoje studentů v systému pregraduální přípravy tak, jak je možné jej realizovat na PdF UP v Olomouci. V článku navazujeme na analýzu procesů pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů primárních škol (Provázková Stolinská, 2020a) a hodnocení aktuální úrovně pedagogické praxe (Provázková Stolinská, 2020b) se snahou navrhnout možné strategie k inovaci pedagogické praxe v kontextu aktuálních potřeb školského terénu a moderních trendů v pedagogice. Akcentujeme přidanou hodnotu plánované strategie v orientaci na studenty a pedagogický terén.

**Klíčová slova:** reforma pregraduální přípravy, učitel 1. stupně základní školy, pedagogická praxe, koncepce rozvoje.

**Veronika Bačová.**

### *Pojetí puberty u žáků primární školy v Maďarsku*

**Abstrakt:** Příspěvek představuje výsledky obsahové analýzy hledající příklady dobré praxe inkluzivní školy, konkrétně hledá faktory, které zvyšují kvalitu inkluzivního vzdělávání na školách. Jako hlavní metoda byla zvolena výše zmíněná obsahová analýza dostupných zahraničních výzkumných šetření. Dokumenty pro analýzu byly vymezeny souborem dat - typ zdrojových dokumentů, analyzované obsahy a časové období. Na základě této specifikace bylo vybráno 12 výzkumných šetření, které byly dále analyzovány axiálními kódováním. Výsledky ukazují významnou shodu vybraných výzkumů v následujících oblastech: vedení školy – kvalifikovaný a znalý ředitel; budování komunity a školní kultury; komunikace školy s rodinou a odborníky; rozvoj příznivého proinkluzivního prostředí; proinkluzivní postoj učitelů; rozvoj a udržování inkluzivních hodnot; řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Tyto oblasti majú dle vybraných výzkumů zásadní dopad na kvalitu inkluzivního vzdělávání v globálním měřítku.

**Klíčová slova:** inkluzivní škola, kvalita vzdělávání, základní vzdělávání.

**Miluše Rašková, Michaela Bartošová.**

### *Úroveň motoriky dítěte a její vliv na pocit štěstí a vnímání vlastního těla*

**Abstrakt:** Navazujeme na publikovaný článek v čísle 1/2020 *Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku*. Svoji pozornost jsme nyní zaměřili na výsledky žáků v oblasti znalostí o definování a významu puberty v dalších vybraných zemích. Pro zjišťování výsledků jsme použili didaktický test a signifikance výsledků byly statisticky ověřovány za použití Kruskal-Wallisova testu.

**Klíčová slova:** prepuberta, puberta, žáci, znalosti, testování, výsledky.

**Žaneta Gužíková, Dušan Kostrub.**

### *Utváranie kritického postoja dieťaťa voči mediálnym obsahom*

**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 využívajú 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.

**Klíčová slova:** dieťa, detstvo, mediálne obsahy, prekoncepty, hermeneutika.



## Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
  - stať – do 20 normostran;
  - studie – do 40 normostran;
  - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
  - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- journal.magister@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.





