

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.129-137>

## **Detské prekoncepty o pojmoch múzeum a galéria a ich vizuálna podoba**

### **Children's Preconcepts about the Concept of Museum and Gallery and their Visual Appearance**

Daniela Valachová

#### **Abstract**

The paper presents a research probe of a broader conceived research plan, which is constituted in the topic of children's pre-concepts about the concepts of museum and gallery. The aim of the research probe is to convey the results of the analysis of children's naive theories in connection with the above concepts.

**Keywords:** Preconcepts. Museum. Gallery. Visual appearance. Children. Interview.

#### **Úvod**

Detské naivné teórie – prekoncepty môžu byť zdrojom poznávania dieťaťa, pretože súvisia s vynárajúcou sa gramotnosťou a ich skúmanie, poznanie a pochopenie má význam pre pedagóga. Tak ako aj výtvarné zobrazenie poskytuje množstvo významných poznatkov o dieťati. Preto je vhodné spojiť a skúmať oba fenomény, jeden druhým.

#### **Východiská teoretických konceptov**

Predstavy žiakov sú jedným z pojmov, ktoré určujú odlišnosť detských predstáv od vedeckých. Vo vedeckej terminológii existujú aj ďalšie pojmy, ktoré sa používajú namiesto pojmu predstavy detí. Medzi najčastejšie používané termíny patria prekonceptie, miskonceptie, alternatívne koncepcie, naivné teórie, mylné predstavy (Mareš, Ouhřabka, 2001). Predstavy detí sú vytvárané všetkými dovtedy pôsobiacimi vplyvmi a skúsenosťami, ktoré na žiaka pôsobili po celý jeho predchádzajúci život.

Detské poznávanie a interpretovanie sveta sa v niektorých aspektoch odlišuje od poznávania a interpretovania sveta dospelými ľuďmi, v iných aspektoch môžeme medzi detským a dospelým myslením nájsť istú analógiu. Vplyvy utvárajúce predstavy detí môžu byť školského, ale aj mimoškolského charakteru, pričom miera ich pôsobenia závisí od vekovej úrovne dieťaťa a na

jeho schopnostiach spracovať všetky predchádzajúce skúsenosti. Obvykle sú pevne fixované v myslí dieťaťa a v rámci vyučovacieho procesu musia byť prehodnotené, aby vznikol priestor pre nové poznávanie. Wenham (1995) charakterizuje detcké predstavy nasledovne:

- vychádzajú z uvedomenia si skúseností a nikdy nie len z predstavy alebo fantázie,
- sú často viazané na skutočnosť, na základe ktorej boli vytvorené, sú málo aplikovateľné na iné situácie, avšak často ich neprímerane využívajú ako analógie pre vysvetlenie úplne odlišných fenoménov,
- obsahujú nedostatočné množstvo informácií potrebných pre tvorbu komplexnejších vysvetlení,
- sú spojené so špecifickou situáciou (na základe ktorej boli vytvorené) a často nie sú aplikovateľné na podobné situácie,
- bývajú ovplyvnené aj inými informáciami, nielen tými, ktoré vychádzajú z evidentnej skutočnosti, vlastnej skúsenosti (napr. médiami, vlastnou predstavivosťou),
- dočasne existujú v myslí dieťaťa vedľa seba, aj keď si koncepčne odporujú,
- často bývajú vyjadrené spôsobom, ktorý sa zdá byť vedecký, ale ich zmysel je nepresný, až nesprávny.

### **Zložky predstáv detí**

Predstavy detí majú podľa Gavoru (1992):

- zložku poznávaciu, kognitívnu (porozumenie javu),
- zložku afektívnu (vzťah k javu, jeho prežívanie a hodnotenie)
- zložku konatívnu, snahovú (čo s tým ja môžem urobiť, čo s tým urobia ostatní deti, čo s tým urobia dospelí).

Zložkami detckých predstáv sa zaoberajú aj Doulík a Škoda (2003), ktorí ich ale nenazývajú zložkami, ale dimenziami.

Uvádzajú kognitívnu a afektívnu dimenziu a zaštruktúrovanie a plasticitu.

Kognitívna zložka detckých predstáv je charakterizovaná svojim obsahom a rozsahom. Dieťa má určitú kognitívnu úroveň predstáv vzťahujúcich sa k určitému javu, či fenoménu. Táto úroveň je vymedzená kvalitou a kvantitou informácií. Dá sa teda povedať, že kognitívna zložka detckých predstáv vyjadruje znalosti a vedomosti detí vzťahujúce sa k danému fenoménu. Detcké predstavy, aj keď sú mnohokrát mylné, sa tak podieľajú na utváraní teórií, ktorými dieťa vysvetľuje svet, ktorý ho obklopuje. Kognitívna zložka detckých predstáv vzťahujúca sa k určitému javu, či fenoménu je vytváraná jednak zámerne a takisto vzniká aj spontánne. K spontánnemu vytváraniu dochádza napríklad pri hre.

Pri spontánnom vzniku detských predstáv sa popri kognitívnej zložke utvára aj afektívna zložka. Z časového hľadiska môžu vzniknúť obe zložky súčasne, prípadne jedna sa vytvára skôr a môže určovať utváranie druhej. Vznik spontánnej zložky je takmer vždy emocionálne zafarbený. Emócie vznikajúce pri ich vytváraní ovplyvňujú utváranie pamäťových stôp a vznik príslušných asociačných väzieb. Na základe toho emocionálny kontext určuje postoj dieťaťa k danému fenoménu alebo situácii. Významnú úlohu pravdepodobne zohráva aj sociálny kontext vzhľadom k jeho vplyvu na emočné reakcie jedinca. Z neurofyziologického hľadiska pôsobia emocionálne situácie na aktivitu amygdalu, čo vyvoláva zlepšenie epizodickej pamäti, do ktorej sú informácie na základe asociačných väzieb ukladané a umožňuje opätovné vyvolanie pamäťových stôp (Anderson et. al. 2006). Tento poznatok vysvetľuje stálosť detských predstáv, ktoré bývajú bohaté na epizodickú zložku pamäti v porovnaní so školskými poznatkami, u ktorých vzhľadom k používaniu prevažne monologických vyučovacích metód dominuje sémantická zložka pamäti. V kontexte prežitej situácie a s ňou spojeného emocionálneho pozadia sa vonkajší jav, či objekt pretvára do vnútornej žiakovej predstavy, pričom emocionálne zložka prispieva k utvoreniu subjektívneho zmyslu zapamätanej informácie. Tieto efekty môžu vzniknúť dvoma cestami. Prvou je, že podnety môžu získať určitú emocionálnu hodnotu priamym zážitkom s javom alebo fenoménom a druhý spôsob hovorí, že získaná informácia môže byť asociovaná so spomienkou, ktorá sa viaže k určitému javu alebo fenoménu. Druhým spôsobom je zabezpečené, že afektívnu zložku majú aj tie predstavy, ktorých vznik nebol priamo spojený s emocionálnym zážitkom. Tieto predstavy teda nevzniknú spontánne, ale napríklad v priebehu vyučovacieho procesu. Emocionálny kontext detskej predstavy vyvoláva určitý postoj dieťaťa k danému javu alebo fenoménu, ku ktorému sa daná predstava viaže (Smith et al., 2005). Vzniknutý postoj môže byť pozitívneho aj negatívneho charakteru a to môže vyvolať snahu prijímania, resp. zamietania získavania ďalších informácií. Nie vždy však znamená, že pozitívne postoje vedú k smerovaniu dieťaťa k získaniu ďalších informácií a záporné k ich odmietaniu.

Zaštruktúrovanie vychádza z asociačných väzieb medzi predstavami. Predstavy nie je možné chápať ako izolované entity. Pojem, ktorý neskôr reprezentuje určitý fenomén z okolitého sveta sa dostáva do interakcie s ďalšími pojmami, ktoré sú už prítomné v mysli dieťaťa, a tak dochádza k ich začleňovaniu do konceptuálnych štruktúr detských predstáv. Do úvahy treba brať aj fakt, že asociačné štruktúry každého jednotlivca sú jedinečné, preto sa odlišujú predstavy medzi deťmi, aj keď sú viazané k tomu istému fenoménu (Doulík, Škoda 2003).

Plasticita, resp. dynamická zložka detských predstáv sa chápe ako schopnosť predstáv detí podliehať zmenám. Doulík (2005) definuje plasticitu ako rozdiel medzi dvoma rozdielnymi, konkrétne charakterizovanými úrovňami detskej predstavy toho istého fenoménu, resp. javu. Táto definícia vychádza z predstavy, že detské predstavy o určitom fenoméne alebo jave sa

správajú ako dynamická sústava, ktorá s rôznou mierou flexibility vstupuje do interakcie s novými informáciami a podnetmi prichádzajúcimi z okolia dieťaťa. Ak vzťahujeme plasticitu len k vyučovaciemu procesu, tak v ideálnom prípade sa detské predstavy menia až do štádia určitých finálnych predstáv, ktoré sú v zhode s rozsahom a obsahom vymedzeným v kurikulárnych dokumentoch. V skutočnosti sa však predstavy menia a rozvíjajú počas celého života jedinca. Ich zmena sa môže uskutočňovať buď pod vplyvom sociálnych alebo technologických zmien, získaním nových skúseností, premýšľaním o rôznych veciach, a tiež prostredníctvom zmeny hodnôt, ktoré jedinec uznáva a prostredníctvom pocitov, ktoré sú so zmenou hodnôt spájané (Granott 1998).

### **Diagnostikovanie predstáv detí**

Pri diagnostikovaní chýb detí sa dá využiť detská kresba. Tento spôsob vyjadrovania pohľadu na svet je deťom blízky a môže vypovedať o vnútornom svete dieťaťa oveľa viac než rozhovor. Problém je v tom, že kvalitný rozbor detských kresieb je náročnou záležitosťou (Valachová, 2009).

Môžeme tiež použiť metódy dramatickej výchovy.

K diagnostickým účelom sa môže použiť aj metóda hrania rolí, ktorá je využiteľná i u starších žiakov (Mareš, Ouhrabka, 2001).

Ďalšou diagnostickou metódou je rozhovor s jednotlivcom alebo skupinou. Môže mať rôznu podobu, od voľného rozprávania s deťmi až po štandardizované dotazovanie. Rozhovor ponúka veľkú voľnosť pri zisťovaní subjektívnych názorov detí, dovoľuje ísť do hĺbky a pružne reagovať na odpovede (Osuská, Pupala, 1996).

Medzi diagnostické metódy sú zaradené aj projektívne techniky. Vychádzajú z predpokladu, že pri zámerne neurčitom zadaní má dieťa tendenciu dopĺňať zmysel, ktorý mu je osobne blízky. Do svojich odpovedí tak premieta svoje vlastné predstavy o danom jave, svoje osobné postoje a názory (Novák, 1989).

### **Výskumný zámer**

Cieľom výskumného šetrenia bolo skúmať predstavy detí o pojmoch múzeum a galéria.

Výskumný zámer bol koncipovaný v kvalimetrickom, kombinovanom dizajne výskumu, so zámerom získať čo najobjektívnejšie dáta a tie analyzovať.

Vo výskume sme aplikovali kvalitatívnu aj kvantitatívnu metodológiu. Cieľom výskumu z hľadiska kvalitatívneho prístupu bude interpretácia a pochopenie fenoménov exploračiou a opisom. Typy zozbieraných dát pre kvalitatívne skúmanie budú sústredené na texty, slová z rozhovorov a vizuálne zobrazenie, v prípade kvantitatívneho výskumu to budú štandardizované kvantifikovateľné dáta. Komplementárnym prístupom sa zameriame na skúmanie didaktickej praxe v autentickom prostredí s cieľom získať komplexný obraz o pozorovaných edukačných javoch (Hendl, 2012).

Výskumný problém prostredníctvom kvalitatívneho i kvantitatívneho prístupu budeme môcť procesuálne analyzovať z hľadiska veľmi detailného pohľadu.

Predmetom skúmania bolo konceptuálne vyjadrenie skúmanej reality – predstavy detí o múzeu a galérii.

Výskumné metódy použité vo výskumnom šetrení bola kresba a rozhovor pred počas a po dokončení kresby s dieťaťom.

Rozhovor patrí medzi najnáročnejšie a súčasne najvýhodnejšie a obľúbené nástroje kvalitatívneho výskumu (Denzin, Lincoln 1994). Vo výskume sme využili pološtruktúrovaný rozhovor, pri ktorom si výskumník pripraví kostru rozhovoru s rámcovými otázkami, ktoré dopĺňa ďalej podľa situácie (Gavora, 2001).

V rozhovore boli pripravené dve otázky, následne bol ostatné otázky doplnené podľa aktuálnej situácie.

Tabuľka 1 Otázky v rozhovore



V rámci analýzy kresieb sme využili kritériá, ktoré vychádzajú z poznania a aplikovania analytických kritérií a interpretácie semiotickej a sémantickej.

Tabuľka 2 Kritériá analýzy vizuálnych symbolov, zdroj: Valachová, 2018

analytické kritériá	vznik vizuálneho symbolu
	použitá výtvarná technika
	opis zobrazovaného
	asociácia
	farebnosť
	vzťah k realite
interpretácia semiotická a sémantická	vlastné zhodnotenie vizuálneho symbolu v kontexte textovej výpovede

### Vzorka respondentov

Vzorku respondentov v našom výskume tvorilo 43 žiakov prvého stupňa základnej školy. Pohlavie respondentov a miesto základnej školy nebolo pre našu analýzu podstatné. Počas výskumu sme uskutočnili 43 rozhovorov a mali sme k dispozícii k nim kresby a doslovné prepisy rozhovorov. Uvedené materiály sme podrobili analýze.

### Interpretácia a analýza

Napriek tomu že rozhovor prebiehal pred, počas a po dokončení kresby, analyzovať budeme obe metódy postupne, z dôvodu prehľadnosti.

*Analýza rozhovoru*

Rozhovory s respondentmi boli nahrávané na digitálne médium a doslovne prepísané a potom sa podrobili analýze.

Tabuľka 3 Analýza odpovedí na prvú otázku v rozhovore

čo je to galéria a múzeum	budova	veľká
		pekné
		malá
	chalúpka	malá
	miesto	niečo tam je
	neviem	nepoznám
	nič	nič

V rámci analýzy odpovedí na prvú otázku môžeme konštatovať, že väčšina detí charakterizovala múzeum a galériu ako budovu, ktorej priradili niektoré ďalšie významy ako pekná, veľká alebo malá. Menej výpovedí sa týkalo označenia chalúpka, čo sa spájalo s návštevou konkrétneho miesta. Len niekoľko detí odpovedalo že nevedia čo je múzeum a galéria, nepoznali to, alebo odpovedali že to nie je nič.

Tabuľka 4 Analýza odpovedí na druhú otázku v rozhovore

čo sa tam deje	chodia tam ľudia	nerobia nič
		sú ticho
	sú tam predmety	staré
		ošarpané
	sú tam len staré veci	nepotrebné
	všetlajaké obrazy	veľké
		malé
neviem	nepoznám	





Na základe analýzy druhej otázky môžeme konštatovať, že deti na otázku odpovedali priradením činnosti a predmetov. V žiadnom rozhovore sa neobjavilo rozdielna charakteristika u galérie a múzea. Len niekoľko detí odpovedalo že nevedia, tak ako pri prvej otázke.

*Analýza kresby*

Tabuľka 5 Analytické kritériá

vznik vizuálneho symbolu	počas rozhovoru
použitá výtvarná technika	kresba ceruzkou
	kresba farbičkami
	kolorovaná kresba
	koláž
opis zobrazovaného	symbol
	opisné zobrazenia
asociácia	priame
farebnosť	rôznorodá
	plnofarebná
vzťah k realite	nejednoznačná

Analytické kritériá sme uplatnili pri všetkých vizuálnych zobrazeniach. Podobne sme uplatnili aj interpretáciu semiotickú a sémantickú.

	
Obrázok 1 Symbol výstavy	Obrázok 2 Symbol múzea
	
Obrázok 3 Dejové zobrazenie	Obrázok 4 Dejové zobrazenie

Na základe uvedených analýz môžeme konštatovať, že výtvarné zobrazenia boli v dvoch základných líniách. Časť zobrazovala prostredníctvom vizuálneho symbolu, ktorý charakterizoval miesto. Druhá skupiny predstavovala vizuálne zobrazenie dejové, to znamená že respondent zobrazil viaceré situácie, ktoré sa v priestore dejú.

Môžeme konštatovať, že deti vo veku primárneho vzdelávania majú predstavy o tom, čo je to múzeum a galéria. Zvyčajne to označovali ako budova alebo konkrétne miesto, ktoré navštívili s rodičmi, ale boli na výlete. Malá časť respondentov pojmy nepoznala. Zaujímavé bolo, že respondenti nerozlišovali pojmy múzeum a galéria, aj keď v anglickom jazyku sa používa ako synonymu, v slovenskom kontexte sú to dva druhy inštitúcií. Na otázku čo sa tam deje respondenti opisovali zvyčajne konkrétne miesto, napr., sú tam obrazy, alebo rôzne staré veci. Deti každú navštívenú výstavu alebo akúkoľvek expozíciu považovali za múzeum alebo galériu.

## Záver

Na základe realizovaného výskumu môžeme konštatovať, že skúmanie detských prekonceptov prinieslo zaujímavé zistenia a poznatky. Výskum poukazuje na dôležitosť sprostredkovania správnych informácií deťom a tak

rozvijať ich poznanie a povedomie o kultúre a umení. Pre pedagogickú realitu odporúčame spoluprácu s inštitúciami aj v rámci vyučovacieho procesu a aj tým sprostredkovať správne informácie deťom o múzeu a galérií a ich činnosti a dôležitosti v živote človeka a spoločnosti.

### **Bibliografia**

- Anderson, A., K., Yamaguchi, Y., GrabskiI, W., Lacka, D. Emotional memories are not all created equal: Evidence for selective memory enhancement. *Learning & Memory*, 13(6), 711-718. 2006. <https://doi.org/10.1101/lm.388906>
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks, California, pp. 1-17.
- Doulík, P., Škoda, J. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 52(2), 177-189. 2003. ISSN 0031-3815.
- Doulík, P. Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. *Acta Universitatis Purkynianae. Studia paedagogica*, 107(1). 196-196. 2005.
- Granott, N. Unit of Analysis in Transit: From the Individual's Knowledge to the Ensemble Process. *Mind, Culture, and Activity*, 1998, 5(1), 42-66. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0501\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0501_4)
- Gavora, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského, Bratislava, 2001. ISBN 80-223-1628-8.
- Mareš, J., Ouhřabka, M. Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. *Vybrané otázky školní psychologie*. In: Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, Praha, Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Novák, Z. Test volných slovních asociací jako test školních znalostí. *Pedagogika*, 39(4), 431-445. 1989.
- Osuská, L.; Pupala, B. „To je ako zázrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 46(3), 214-223. 1996.
- Smith, A. P., Henson, R. N. A., Rugg, M. D., Dolan, R. J. Modulation of retrieval processing reflects accuracy of emotional source memory. *Learning & Memory*, 12(5), 472-479. 2005. <https://doi.org/10.1101/lm.84305>
- Valachová, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. Pedagogická diagnostika v materskej škole. 2009. Zing print: Bratislava. ISBN 978-80-8052-342-8.
- Valachová, D. *Vlastný dlhodobý výskumný zámer a jeho špecifická orientované na výtvarné nadanie*. In: Valachová, D., Kováčová, B. *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2018, s. 140 ISBN 978-80-557-1484-4.



Wenham, M. Understanding Primary Science. London, Paul Chapman Publishing Ltd., 320p.1995.

Žoldošová, K. Detské predstavy o prírodných javoch. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Séria D, 8, 66-73. 2004. ISBN 80-8082-015-5

**prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.**

Katedra výtvarnej výchovy,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,

Račianska 59, 813 34 Bratislava

*valachova1@uniba.sk*