

Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy¹

Jan Slavík, Jindřich Lukavský, Lucie Hajdušková

Katedra výtvarné kultury, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta Univerzita Karlovy v Praze

Abstrakt: Stať je zaměřena na součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe s cílem zvyšovat kvalitu výuky prostřednictvím její analytické reflexe. Text se zabývá původní metodou didaktické reflexe výuky nazvanou konceptová analýza. Konceptová analýza je metodický nástroj pro reflexi a evaluaci výuky. Je založena na zkoumání didaktické transformace obsahu v edukačním procesu a je zaměřena na tvořivý přístup a činnostní učení ve výuce. Výklad se opírá o poznatky z výzkumu (2009–2010) stavu didaktických dovedností a didaktických znalostí obsahu studentů učitelství výtvarné výchovy v průběhu jejich pedagogické přípravy.

Klíčová slova: kvalita výuky, pozorování výuky, reflektivní praxe, didaktická znalost obsahu, konceptová analýza

Tato stať se zabývá hodnocením kvality výuky v učitelské reflexi. Věnuje se studentům učitelství výtvarné výchovy, ale směřuje k transdidaktickému zobecnování přes rámec jedné didaktické disciplíny. Výtvarnou výchovu zde proto chápeme jako reprezentanta vzdělávacích oborů příznačných *činnostním učení* založeným na osobní zkušenosti (*experiential learning*) a *kreativitou* žáků i učitelů.

Ve výkladu probíráme empirická zjištění z výzkumu studentských reflexí výuky v r. 2009–2010. Kromě odborných pramenů přitom navazujeme na vlastní poznatky z dřívějších výzkumů výuky, z didaktických hospitací na studentských praxích anebo z vyučování (Slavík, Siňor, 1993; Slavík, 2001; Slavík, Pekárková, 2004; Slavík, Lukavský, Lajdová, 2008).

Stať vychází z předpokladu, že cílem učitelské profesionalizace v pregraduálním i dalším vzdělávání je *reflektující praktik*, tj. učitel, který systematicky a na

¹ Příspěvek je součástí práce ve výzkumném záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* – MSM 0021620862.

patříčné odborné úrovni posuzuje a zvyšuje kvalitu své výuky (srov. Argyris, Schön, 1974; Schön, 1991; Korthagen a kol., 2001). Učitelská reflexe podporuje *adaptabilitu* ve vzdělávání, zabezpečuje ohled k jedinečným podmínkám výuky a tvoří nezbytnou protiváhu centralizačním stránkám vnější evaluace.²

Samotné hodnocení kvality výuky má dvě hlavní komponenty: hodnocení *procesu* – co učitel a žáci reálně ve výuce dělají, a hodnocení *výstupů* – co se žáci naučili (srov. Millar, 2005, s. 18–21; Starý, Chvál, 2009, s. 69 n.). V naší stati se zaměřujeme na hodnocení *procesu výuky*. Přitom se opíráme o tři výchozí předpoklady: 1) procesem výuky je podstatně ovlivněna kvalita jejích výstupů, 2) učitel je profesionálně zodpovědný za kvalitu výuky, 3) učitel má rozlišovat lepší a horší situační alternativy výuky, aby mohl zvyšovat kvalitu výuky.

Imaginativní a inovativní podstata kreativity (srov. Robinson a kol. 1999; Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010) znesnadňuje zobecňování, užití pravidel a pojmové uchopení poznatků v tvořivě pojaté výuce. Nelze však přehlédnout, že výuka, analogicky jako umělecké dílo, sice je neopakovatelná kreace, avšak jen jako jedinečný *celek*. Oproti tomu v jejích *dílčích složkách a jejich struktuře* lze odhalit didakticky podstatná zobecnění. Aby je učitel mohl objevovat a využívat, musí zvládat reflexi tvořivé činnosti prostřednictvím *analýzy*. Pouze tak může didakticky rozumět vztahům mezi *jedinečností*, danou kreativním charakterem pedagogického díla, a *pravidelnostmi* jeho strukturních složek. Na takto pojatou analytickou reflexi je zacílena *konceptová analýza* – metodický nástroj pro popis, rozbor, výklad a hodnocení *didaktické transformace obsahu v tvořivě pojaté výuce*.

V následujícím textu stručně charakterizujeme konceptovou analýzu a její teoretické souvislosti, uvádíme poznatky z jejího využití ve výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy a nabízíme k diskusi několik zobecňujících transdidaktických úvah.

1 Konceptová analýza v učitelské reflexi

Konceptová analýza je odvozena z principů učitelské intuice pro reflexi výuky (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 33–49 aj.). Opírá se o fakt, že učitel při

² *Centralizační (unifikační) stránka vnější evaluace* směřuje k zajištění *akontability*, a proto se opírá o jednotná kritéria, která nemohou přihlížet ke specifickým a proměnlivým podmínkám práce škol, tříd, žáků a učitelů. Ty naopak mají být respektovány *adaptační – reflektivní* stránkou evaluace (srov. Pol, Erčuli, 2010, s. 12–14 aj.).

reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice *tvůrce*, tj. z hlediska *konstruování obsahu výuky* jako předmětu žakovského učení a jako prostředku komunikace mezi žákem a učitelem. Již v Shulmanových (1987) průkopnických studiích se ukázalo, že učitel přistupuje k výuce prizmatem svých *didaktických znalostí obsahu*, tj. právě z hlediska tvorby obsahu pro žáky – pro jejich činnost a jejich učení.

Didaktická znalost obsahu (DZO nebo PCK – *pedagogical content knowledge*, viz Janík, 2009) logicky poukazuje na spojení *obsahu s cíli výuky*: obsah přece získává didaktický smysl pouze prostřednictvím cílově orientovaného žakova učení (srov. Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 19–21). Učitelé v praxi se však cíli nijak zvlášť nezabývají; pracují s nimi zpravidla nepřímo prostřednictvím svých činností s obsahem (srov. Harbo, 1991, s. 248).

Z praktického učitelského hlediska jsou cíle obvykle pojímány jako *ideální kvalita existence obsahu v projevech žáka*, protože dosažení cílů může učitel reálně zjišťovat a ověřovat jen prostřednictvím žakovské činnosti s určitým obsahem. Učitel přitom rekonstruuje obsahovou strukturu výuky a zvažuje, jak přispívala k žakovskému zvládnutí obsahu. K tomu nepotřebuje jmenovitě formulovat cíle – stačí mu *porovnávat aktuální stav situace se svou představou jeho lepší alternativy*. Tento *alterační princip* porovnávání aktuálního stavu s jeho možnými hodnotovými variantami platí obecně pro evaluaci jakékoliv tvorby (srov. Kulka, 1989).

Uvedený postup ve vzdělávací praxi probíhá intuitivně a přímo ústí do pedagogického jednání. Nevýhodou je, že pro běžné užití učitelské intuice při reflexi výuky nezřídka stačí jen *nízká úroveň zobecnění*. Příkladem je oprava nějaké žakovské pravopisné chyby. Stejný alterační princip se však může uplatňovat i na vysoké hladině abstrakce, např. v podobě postupného přivádění žáka k pochopení problému, při konstrukci tvořivé úlohy apod.

Schopnost zobecňovat je nezbytnou podmínkou pro náhled učitele na *transfer poznatků* a na *širší vzdělávací souvislosti*. Mimo jiné se týká pochopení spojnic mezi žakovským *osvojováním učiva* a rozvojem žakovských *kompetencí*; častý zdroj nejasností a diskusí v současné kurikulární reformě (srov. Janík a kol., 2010, s. 15–19, 116–119). Proto by schopnost učitelů *formulovat a ověřovat zobecňující soudy o své praxi* měla být zvláštním cílem kultivace při vzdělávání učitelů. Základem je vystavit původně jen intuitivní proces reflexe do ohniska pozornosti a probírat jej v odborné komunikaci. Právě k tomu směřuje konceptová analýza.

2 Konceptová analýza – metodický rámec sblížení teorie s praxí

Konceptová analýza je metoda, v níž se *analyzuje významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu*³ v *tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky* (upraveno podle Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010). Je zaměřena na přirozené spojování vzdělávací praxe s teorií i s empirickým výzkumem prostřednictvím pojmů, resp. konceptů.⁴ Metodiku a teoretická východiska konceptové analýzy s dalšími autory vyvíjíme a operacionalizujeme od r. 2004.

Konceptová analýza vychází z teoretických konstruktů *didaktická transformace (rekonstrukce) obsahu a didaktická znalost obsahu* (srov. Slavík, Janík, 2007; Janík, 2009, s. 31–32). Užívá postupy běžné pro jakoukoliv analýzu: 1) zpětný náhled, 2) dekompozici posuzovaného celku na jeho části a 3) interpretaci struktury spojenou s obsahovými transformacemi do jazyka výkladu (srov. Benaney, 2009). Postup výkladu směřuje od popisu a interpretace vzdělávací reality k analytickému usuzování a k poučené argumentaci.

Popisné pojmy anebo pozorovací věty, které stojí na počátku uvedeného procesu, umožní srovnávání *strukturních složek* pedagogického díla (příklady viz níže v textu odst. 6–8).⁵ Tak se vytvářejí předpoklady k formulaci zobecnujících soudů nebo úsudků a posléze též *kritérií* pro obsahově zaměřenou evaluaci výuky. Evaluační kritéria jsou pojmy, kterými je vymezen rámec pro navrhování *zlepšujících alterací výuky*, tj. hodnotnějších alternativ činností v příslušném typu situace. Návrhem zlepšujících alterací se uzavírá cyklus propojení didaktické reflexe s tvorbou a může být vystaven odborným diskusím a dalšímu posuzování.

³ Abychom předešli nedorozumění, podtrhujeme, že *vzdělávací obsah* je zde chápán široce, včetně postupů či metod, postojů, motivací, hodnot apod., nejde tedy jen o prostou věcnou znalost bez dalších souvislostí (blíže viz Slavík, Janík, 2005).

⁴ Koncept je základní analytická jednotka obsahu. Termínem *koncept* se hlásíme k piagetovské konstruktivistické tradici, která odlišuje koncept od prekonceptu (srov. Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 229–230). *Prekonceptem* se rozumí subjektivní uchopení pojmu zabarvené individualitou představy a senzomotorickými komponentami. Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu – konkretizuje jeho existenci v paměti jednotlivých lidí. Koncept je naopak intersubjektivním předpokladem prekonceptu – je podmíněn sdílením prekonceptů.

⁵ Strukturu zde chápeme jako *způsob uspořádání částí do celků*, podle něž se konkrétní objekt (interpretovaný jev, slovo, věta, gesto) dá zahrnovat pod jisté společné *pravidlo* (srov. Peregrin, 1999, 54–56).

Konceptová analýza se uplatňuje na různých kvalitativních úrovních počínaje bezděčnou učitelskou intuicí a konče propracovanou metodikou. Konceptová analýza jako strukturovaná metoda se uplatní při *pedagogických hospitacích* v průběhu „klinické“ učitelské přípravy na fakultách i v běžné vzdělávací praxi, ale také jako *empiricko-výzkumný nástroj pro interpretaci výuky*. Různé způsoby užití jsou samozřejmě spojeny s různou mírou teoretické náročnosti a s odlišnými funkcemi analýzy. Klademe však obecný důraz na to, aby konceptová analýza v konečném důsledku podporovala *reflektivní praxi* (srov. Schön, 1991; Korthagen a kol., 2001), tzn., aby sloužila rozvoji učitelova pedagogického myšlení.

3 Východiska konceptové analýzy

Faktografickým východiskem konceptové analýzy na všech kvalitativních úrovních je *edukační realita*. Ta je ve svém celku příliš rozlehlá a nepřehledná. Chce-li ji učitel zvládnout, člení ji (ideálně i fakticky) na *edukační situace*, tj. na úseky vymezené časovým intervalem, místem a obsahem výuky. Učitel usiluje o to, aby edukační situace do potřebné míry vedl a spolu se žáky z nich utvářel funkční vzdělávací celek: pedagogické dílo. V něm dochází k součinnosti – „orchestraci“ – vyučování učitele a učení žáků prostřednictvím vzdělávacího obsahu (srov. Oser, Baeriswyl, 2001, s. 1031 n.).

Má-li učitel výstižně posuzovat kvalitu výuky, musí být schopen analyzovat pedagogické dílo až na strukturní obsahové jednotky vyučování nebo učení, tzn. až na koncepty (pojmy, významy). Tato analýza může mít různou míru podrobnosti, nejhlouběji do úrovně *atomární analýzy*, která pracuje s nejdetailejšími koncepty a vztahy (srov. Hejný, 1992; Stehlíková, 2000). Koncepty jsou chápány s ohledem na žákovské porozumění obsahu a jeho zvládnání v činnosti a v sociální interakci. Proto hlavním zdrojem pro interpretaci konceptů je *učební úloha* – výchozí jednotka pro žákovskou tvorbu a s ní spjaté učení nebo poznávání (srov. Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010).

Obsahové jednotky jsou při analýze objevovány heuristickým postupem *kvalitativní didaktické interpretace*. Její oprávněnost je ověřována triangulací (porovnáváním interpretací od různých osob, různými metodami, různými proporcemi mezi výběrem celku a jeho složek apod.). Ukončení procesu analýzy je relativní (tj. závislé na kontextu) a je podmíněno *funkčním nasycením*. Funkční nasycení je takový stav poznatků, který umožňuje navrhovat a diskutovat zlepšující alterace výuky. To je *funkční cíl* konceptové analýzy.

Interpretačním cílem konceptové analýzy je vytvoření modelu reflektované výuky. V modelu mají být zachyceny hlavní obsahové prvky (koncepty) pozorované výuky a jejich vztahy. Oser a Baeriswyl (2001, s. 1033 n.) zdůrazňují, že pozorovaná struktura výuky (*sight-structure of learning*) není jediné, o co se učitel má zajímat. Jde přece o to, do jaké míry se vnější aktivity uplatní jako podmínky pro žákovské učení. Tedy, do jaké míry se budou promítat do vnitřních mentálních procesů a jejich změn u žáků. Na mentální procesy žáků však není možné působit jinak než prostřednictvím zásahů v pozorované struktuře výuky. „Orchestrace“ výuky se tedy z pohledu učitele dá didakticky uchopit a zvládat jen na podkladě pozorování vnějších projevů. Tomuto odhadování vnitřních učebních efektů výuky z její vnější podoby říkáme *analogické posuzování* (Janík a kol., 2010, s. 131–132). Učitel kupř. očekává, že lépe uspořádaný výklad („jasný výklad“) z jeho strany je lépe srozumitelný („jasný“) i pro žáka.

V praxi hromadné výuky učitel zpravidla nemá šanci detailněji sledovat efekty vyučování u jednotlivých žáků, pokud se neprojeví otázkami žáků nebo jejich učebními problémy či chybami. Proto učitelovým prvním krokem ke vzdělávací efektivitě je *projasnění významové výstavby obsahu* – výchozí podmínka přiblížení obsahu žákovi. Učitel tedy musí nejprve *ontodidakticky porozumět* obsahové výstavbě, aby mohl zvážit, jak ji žákovi co nejlépe *psychodidakticky přiblížit* anebo aby dokázal účelně reagovat na nesnáze, se kterými se žák má vypořádat (srov. Janík, Slavík, 2009).

Má-li učitel analyzovat výuku a navrhnout její alterace, musí vycházet z celkové představy průběhu výuky. Těto komplexní představě říkáme *myšlenkový obraz výuky*. Myšlenkový obraz nikdy není zcela ostrý a má mezery, které mají vliv na hodnocení výuky. Lze jej vyjádřit souborem pozorovacích vět a s nimi spojených soudů nebo úsudků o výuce. Zápisem důležitých⁶ složek myšlenkového obrazu výuky vzniká *pozorovací záznam*. Pozorovací záznam má co nejlépe zachytit významové a logické uspořádání obsahu výuky – tím se stává podkladem pro vytvoření konceptového modelu výuky.

Významovou a logickou strukturaci obsahu učitelé v praxi intuitivně vnímají a posuzují jako *integritu*, resp. obsahovou ucelenost (*content coherence*) výuky. Porter a Smithson (2001, s. 8) podobně jako Eisner (1998, s. 53–54) uvádějí, že učitelé pokládají obsahovou ucelenost za důležitý aspekt kvality jejich výuky.

⁶ Posouzení důležitosti složek výuky pro potřebu pozorovacího záznamu je závislé na funkčním a interpretačním cíli analýzy a je ověřováno v triangulaci (např. v diskusi mezi pozorovateli). Přitom hraje důležitou roli intersubjektivní rozdílnost myšlenkových obrazů.

Soudíme, že ucelená struktura žákům usnadňuje porozumění obsahu. Nehledě na to, že logické uspořádání obsahu poskytuje základní předpoklady k didakticky plodné spolupráci a komunikaci ve výuce.

4 Heuristika tvorby modelu výuky

Konceptová analýza vychází z pozorování výuky a směřuje k jejímu hodnocení. Spojovacím článkem mezi oběma úrovněmi jsou *interpretační kategorie*. Interpretační kategorie jsou srozumitelné jen v určitém *výkladovém kontextu*, tj. v ideovém rámci, který řídí výklad, zajišťuje jeho validitu a je podmínkou pro udávání důvodů (srov. Kronick, 1997, s. 61–62).

Výkladovým kontextem pro *intuitivní* konceptovou analýzu je učitelovo pojetí kurikula (srov. Pajares, 1992; Mareš, 1996). Z něj vycházejí interpretační kategorie, které učitel při analýze používá. Podobně to platí i pro *empiricko-výzkumný* přístup. Jeho kontextem je pojetí na obecnější – teoretické – úrovni formalizace, strukturace, ověřování a zdůvodňování. Abychom rozlišili obě tyto roviny kategorizace, v druhém případě mluvíme o *teoreticky zdůvodněném* systému kategorií. Potíž vzniká tehdy, jestliže předem strukturovaným a zdůvodněným systémem kategorií je nadměru uzavřen rámec interpretace. Tím je sice umožněno opakované ověřování. Avšak zároveň hrozí nebezpečí ztráty důležitých informací, protože kategorizace má mezery: nikdy nemůže obsáhnout všechno. Pozorovatel je tedy systémem kategorií sice soustředěn na určité typy faktů, ale vinou mezer v systému je „slepý“ pro jiné, systémem neočekávané, avšak v aktuálním kontextu možná důležitější fakty.

Z uvedeného důvodu je vhodné kombinovat *předem strukturovanou reflexi*, vedenou předjednaným systémem kategorií, s *reflexí následně strukturovanou*, která má k dispozici úplný intuitivní a jazykový potenciál pozorovatele. Tento rozdíl tradičně reprezentují dva typy pozorovacího záznamu při pedagogických hospitacích: *kriteriální* – předem kategorizovaný (*form-scale*) a *otevřený* – přístupný pro každý typ faktů (*form-open ended*).

Na podkladě myšlenkového obrazu a pozorovacích záznamů výuky lze postupně vytvářet *model výuky* – ucelený „gestalt“ pro evaluaci (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 40 n., 178 n. aj.). Model je zobrazen jako *diagram*, který zobrazuje *strukturu konceptů*. Prostřednictvím konceptů je v diagramu propojeno učení žáka s vyučováním učitele. Diagram tedy předvádí koncepty a vztahy

mezi nimi jako významové a logické organizátory výuky. Při zavedení časových změn nabývá podobu *vývojového diagramu* (srov. obr. 1; podrobněji viz dále).

5 Výzkumné ověřování metodiky konceptové analýzy

Náš výzkum se smíšeným designem má *heuristický charakter*. Ověřuje metodiku konceptové analýzy jako prostředku pro rozvíjení reflektivní kompetence učitelů. Nástrojem pro sběr údajů je *reflektivní záznam* – formulář, v němž je kombinováno kriteriální a otevřené pojetí záznamu. *Kriteriální složka* záznamu zahrnuje dva oddíly: A – holistické hodnocení, C – analytické hodnocení. Pro *otevřené pojetí* záznamu je určen třetí oddíl: B. Toto uspořádání záznamu poskytuje respondentům nejprve příležitost k souhrnnému hodnocení podle několika málo obecných kritérií (oddíl A), poté dává možnost hodnotit kvalitativně a navrhopat alterace (oddíl B), a teprve na závěr využít analytický systém podrobnějších expertních kritérií (oddíl C); tato expertní kritéria tedy nemají vliv na hodnocení v části B.

5.1 Kriteriální složka reflektivního záznamu

Kriteriální složka reflektivního záznamu navazuje na dlouhou tradici kategoriálních systémů pro posuzování didaktické interakce a komunikace (srov. Simon, Boyer ed., 1974; Borich, Madden ed., 1977 aj.). Kategorie v našem výzkumu jsou vyjádřeny v podobě *Lickertových škál*, u nichž respondent určuje míru souhlasu (příklady v odd. 8). Pro škály jsme použili 23 vybraných a upravených výroků posuzovacího systému DITA (srov. Slavík, Siňor, 1993, s. 161).⁷ Systém kategorií slouží nejen pro hodnocení, ale také při zlepšování výuky, protože kategorie vymezují dílčí, relativně srozumitelné a zvladatelné složky výuky. Ty pak mohou být využity jako rámce pro navrhování zlepšujících alterací (viz dále odst. 8).

⁷ Systém DITA (Didaktická Interaktivní Analýza) má 78 výroků a byl vytvořen v r. 1992 s použitím Lickertovy metody sumovaných odhadů z cca 300 zaznamenaných výroků učitelů z praxe (v počtu 11), studentů (28) a teoretiků (3) výtvarné výchovy hodnotících průběh vyučovacích jednotek (podrobněji viz Slavík, Siňor, 1993; Slavík, 2001). Pro potřeby nynějšího výzkumu jsme původně devítistupňovou škálu na základě předchozích poznatků z přípravy učitelů zjednodušili na sedm stupňů.

5.2 Otevřená složka reflektivního záznamu

V *otevřené* části záznamu (oddíl B) respondenti vyplňovali čtyři úkoly: *B1*) Napište, co na hodině považujete za didakticky nejkvalitnější s ohledem na přínos pro žáky a s ohledem na expertní interpretaci obsahu. *B2*) Napište, v čem vidíte největší chyby nebo problémy výuky. *B3*) K označeným chybám nebo problémům navrhněte kvalitnější řešení (zlepšující alteraci). *B4*) Nakreslete konceptový diagram výuky.

V úkolech je obsažen jak *interpretační cíl* konceptové analýzy (vyniká zejména při vypracování konceptového diagramu v *B4*), tak její *funkční cíl* – určování slabších míst výuky a navrhování zlepšujících alterací (položky *B1*, *B2*, *B3*).

5.3 Pojetí, cíle a otázky výzkumu

Pojetí výzkumu vychází ze základního cíle konceptové analýzy: podporovat reflektivní praxi. K tomu učitel potřebuje rozvíjet předpoklady k předem i následně strukturované reflexi výuky. Ve výzkumu jsme prověřovali oba tyto předpoklady. Získali jsme poznatky o systému intuitivních kritérií, která respondenti užívají při posuzování výuky (oddíl B reflektivního záznamu) a mohli je porovnávat s naším – expertním – systémem kritérií (oddíl C). S ohledem na to, že všichni respondenti interpretovali a posuzovali vždy jeden společný videozáznam výuky, lze ekvivalence mezi jejich soudy chápat jako triangulaci svého druhu.

Cílem výzkumu je získání didaktického vhledu do způsobů, jak studenti učitelství při reflexi výuky pojmají, strukturují a posuzují proces obsahové transformace. Formulace výzkumných otázek má přinášet zjištění, která na jedné straně přispívají k teoretickému poznání v didaktice, na straně druhé jsou využitelná v metodické přípravě učitelů. Otázky jsou operacionalizované tak, aby umožnily konkrétní vyhodnocení výzkumných dat:

- A. V jakých parametrech se liší konceptové diagramy použité studenty učitelství od expertní alternativy vytvořené autory výzkumu? Otázka směřuje ke zkoumání kvality, komplexity a integrity konceptové analýzy ve srovnání didaktických noviců s experty.
- B. Jaké evaluační kategorie a v jakém počtu studenti učitelství použili pro hodnocení tvořivé výuky a návrhy alterací? Otázka směřuje k posouzení kvality rozlišovacích, třídících a strukturních konceptů, které použili studenti učitelství.

- C. Do jaké míry se liší náročnost hodnocení, obsah a počet použitých evaluačních kategorií mezi respondenty z různých pracovišť? Otázka směřuje k porozumění obecným a zvláštním aspektům, které jsou příznačné pro reflexi a evaluaci výuky.

5.4 Výzkumný vzorek a podnětový materiál

Výzkum probíhal v letech 2009 a 2010 na výtvarných katedrách pedagogických fakult univerzit v Plzni, Ústí nad Labem a v Praze, tj. na třech ze čtyř českých pracovišť. S ohledem na heuristický charakter a smíšený design výzkumu je výběr vzorku *účelový* s důrazem na *maximální variaci*. Dává předpoklady k neočekávaným zjištěním, neboť je dostatečně obsáhlý, i k hlubším interpretacím, protože respondenty autoři znají z výuky didaktiky. Vzorek byl tvořen 189 studenty oboru výtvarná výchova – učitelství pro ZŠ, SŠ anebo ZUŠ (Plzeň 79, Praha 82, Ústí 28), z toho 20 mužů a 169 žen. Věk respondentů: interval 19–30 let, průměr 23 (směrodatná odchylka 2), medián 23, modus 22 (četnost modu 42). Všichni respondenti prošli základní přípravou v didaktice výtvarné výchovy v rozsahu nejméně dvou semestrů. Na zúčastněných pracovištích mají tyto semináře odlišný název a způsob vedení, ale shodnou intenci: připravit studenty učitelství na plánování, realizaci a reflexi tvořivé expresivní výuky.

Studenti ve výzkumu posuzovali sestřihy videozáznamů z výuky výtvarné výchovy. Jednak z tzv. *galerijních animací* (dva záznamy – dále označeno „Benda“, „Kornatovský“), jednak ze *spontánní tvorby* (dále značeno „ZUŠ“).⁸ Pro videozáznamy byla ve všech případech záměrně vybrána výuka studentů na závěrečných praxích, u níž se dalo očekávat relativně více nedostatků dávajících respondentům více šancí k návrhům pro zlepšení.

6 Výsledky výzkumu: struktura obsahu v konceptové analýze (k otázce A)

Výše jsme uvedli, že *struktura je podmíněna použitím pravidla*. Pravidlo, resp. pravidelnost (užívané, ale neuvědomělé pravidlo), je předpokladem opakovaného rozpoznávání obsahu, jeho pojmového uchopení, zvládnutí, a tedy

⁸ Studenti všech tří pracovišť posuzovali animaci k výstavě Václava Bendy v Severočeské galerii výtvarného umění v Litoměřicích, animaci k výstavě Jiřího Kornatovského z Galerie města Plzně a výuku na pobočce ZUŠ Mšeno v Mělníce. Výuku ve všech případech vedly praktikující studentky – studentky učitelství z kateder výtvarné kultury v Ústí nad Labem a Plzni. Žáky byly děti ve věku mezi 9 a 11 lety.

Tab. 1: Míra elaborace konceptových map respondentů (bylo vyhodnoceno 168 konceptových diagramů)

Medián	Modus (četnost)	První kvartil	Třetí kvartil	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
16	14 (13)	11	21	16,50	7,01	3	43

i učení. Proto schopnost učitele utvářet smysluplnou strukturu obsahu a mít na ni náhled je nezbytnou, přestože nikoliv jedinou ani postačující podmínkou kvalitní, pro žáky přínosné výuky.

V našem výzkumu jsme ověřovali náhled respondentů na strukturaci obsahu prostřednictvím *konceptových diagramů*. Posuzovali jsme dva jejich parametry: 1) *elaboraci*, 2) *přiléhavost*. Oba tyto parametry jsou podmínkami pro dosahování cílů konceptové analýzy: interpretačního a funkčního. Elaborace je hrubým orientačním východiskem pro interpretaci diagramů, ale pro její kvalitativní završení a přechod k funkčnímu cíli je nutná přiléhavost.

6.1 Elaborace konceptového diagramu

Elaborace konceptového diagramu je kvantifikovaný údaj. Je vyjádřena číslem, které vypovídá o složitosti strukturace obsahu a je určeno součtem četností konceptů (uzlů diagramu), jejich spojnic (hran) v diagramu a hierarchických úrovní.

Z kvantitativních údajů o elaboraci usuzujeme na výchozí analytickou kapacitu rozboru výuky v konceptovém diagramu. Souhrnné „kalibrační“ údaje o souboru našich respondentů jsou uvedeny v tab. 1. Počet obsahových prvků a jejich vztahů v konceptovém diagramu výuky má určitý rozsah, který spoluurčuje kvalitu analýzy. Lze uvažovat o určitém jeho optimu pro danou výuku. V našem případě je typický rozsah vyjádřen rozmezím prvního a třetího kvartilu anebo aritmetickým průměrem a směrodatnou odchylkou. Naše vlastní (expertní) konceptové diagramy svou elaborací (min. = 43; max. = 48) přesáhly většinu studentských.

6.2 Přiléhavost konceptového diagramu

Údaj o míře elaborace sice dává vstupní představu o způsobu uchopení obsahové transformace ve výuce, ale tato představa je pouze orientační. Z kvantitativních údajů jistě nelze bezprostředně usuzovat na kvalitu práce s obsahem.

V příležitosti konceptových diagramů většina respondentů (cca 70 %) uspěla na základní úrovni. Vystihla klíčové koncepty výuky a identifikovala rozvržení hlavních dynamických prvků úloh, které vedou žáky k porovnávání konceptů a hledání důležitých souvislostí obsahu. Většina respondentů (přes 90 %) však současně opomenula některé didakticky podstatné momenty zachycené při expertní analýze. Nejlépe to můžeme vyložit na animaci díla J. Kornatovského, jejíž expertní konceptový diagram představuje obr. 1.

Ústředním momentem posuzované animace je převod z plochy (rozměr 2D) do 3D objektu. Vyplývá to jak ze zadání úlohy (vyučující: „ . . . když se podíváte na to dílo . . . vidíte zdání tvaru . . . a pokusíte se ho vymodelovat z keramické hlíny“), tak z činnosti žáků. Posuzující studenti to postřehli a kladně ocenili: např. „převod kreseb do 3D podoby“, „snaha převést 2D na 3D“. Ale jen několik z nich (cca 5 %) si mimo to povšimlo, že v animaci chybí podstatný rys uváděný uměleckými experty (V. Malina aj.): *spiritualita* Kornatovského kreseb.

Spiritualitu jako důležitý esteticko-umělecký aspekt by bylo možné žákům přiblížit dvěma způsoby. Jednak zdůrazněním napětí mezi obrovitostí nakreslených tvarů a lehkostí, s níž se vznášejí v neomezeném prostoru. A jednak využitím rekonstrukce tvůrčího gesta, které je založeno na meditativně se opakujícím soustředěném pohybu po vrstevnicích tvaru.

Animace vyzdvihla spíše druhý z uvedených způsobů, ale nedokázala žákům zprostředkovat jeho nejdůležitější složku: meditativní zklidnění opakovaného gesta (srov. Elkins, 1988). Propojení mezi tělesnou a duchovní stránkou se proto v animaci nezdařilo. Je nicméně nutné zvážit též psychodidaktické možnosti: věk žáků, jejich aktuální vyladění, fakt, že animátorky se s žáky setkaly poprvé apod. Naši respondenti v pozdější diskusi pod didaktickým vedením dokázali tyto problémy rozpoznávat a řešit navrhováním alterací.

7 Výsledky výzkumu: Evaluační kategorie konceptové analýzy (k otázce B)

Z odpovědí respondentů na otázky v *otevřené složce* reflektivního záznamu jsme získávali evaluační kategorie prostřednictvím obsahové analýzy. Vytěžili jsme 34 kategorií, které respondenti nezávisle na sobě alespoň ve dvou případech

použili při posuzování shlédnutých videozáznamů výuky.⁹ Kategorie chápeme jako evaluační hlediska, která skupina respondentů uplatnila při hodnocení kvalit výuky. Kategorie tedy vymezují rámec, v němž se mohou uplatňovat alterace; vztah mezi vytěženými kategoriemi a navrhovanými alteracemi však v tomto textu hlouběji nerozebíráme.

Celkem bylo kategorizováno 651 obsahových jednotek. Medián obsazení kategorií je 9, modus 6 (četnost 6) a průměr 15,14 se směrodatnou odchylkou 15,67. Pět nebo více výroků je syceno 77 % kategorií. Počet kategorií, které použili jednotlivci, kolísá mezi min. 1 a max. 6 s mediánem 2. Skupina studentů učitelství jako celek tedy měla k dispozici několikanásobně víc evaluačních dimenzí než jednotlivci. Při diskusi nad posuzovanou výukou v semináři by tento rozdíl mohl být didakticky dobře využitelný.

Kategorie vytěžené z otevřených odpovědí jsme obsahově porovnávali se systémem expertních kategorií použitých v kritériální složce reflektivního záznamu (oddíl C). Respondenti v oddílu B využili 9 z 19 analytických kategorií z oddílu C, především ty, které se týkaly *oborově specifických (domain-specific)* stránek výuky. Tento „oborový“ trend se potvrdil i při roztrídění obsahových jednotek do následujících čtyř okruhů kategorizace: 1) *organizace a kázeň*, 2) *oborové obsahy (rozvíjení oborových kompetencí a zprostředkování znalostí)*, 3) *rozvíjení obecných předpokladů (klíčových kompetencí)*, 4) *přístup k žákovi (pojetí interakce)*.

Výsledek třídění ukazuje tab. 2 a obr. 2. V tabulce lze sledovat i relativní příslušnost některých kategorií do *ontodidaktické* nebo *psychodidaktické* roviny. Kupř. obecná oborová témata (*haptika, pohyb, lineární přepis pohybu, struktura*) se vztahují více k ontodidaktickému, zatímco *individuální přístup, přiměřenost úkolu, autonomie žáka* spíše k psychodidaktickému hledisku.

Ze čtyř výše zmíněných okruhů kategorií jeden zřetelně spadá do oborově specifické (*domain-specific*) oblasti: je to okruh *oborové obsahy*, který zahrnuje 56 % kategorizovaných dat. K didaktice oboru však zčásti patří též okruh *rozvíjení obecných předpokladů*. S ním se totiž pojí nejenom obecné *klíčové kompetence* (ve smyslu jejich vymezení v RVP pro ZŠ a gymnázia), ale současně tzv. *oborové kompetence*. Např. kategorie *rozvíjení představ* by mohla prakticky

⁹ Kategorie byly ověřeny badatelskou triangulací uvnitř autorského týmu. Byly kódovány jako jednoduchá označení přiřazená k odpovídajícím výrokům. Podrobněji v: Slavík, Dyrťová, Hajdušková (2008).

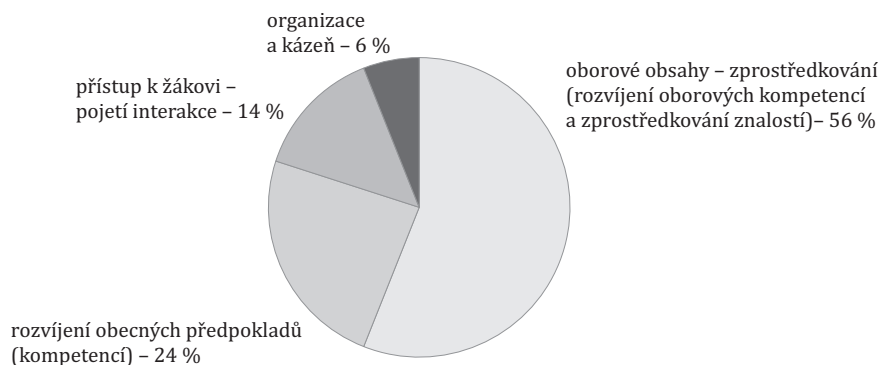
Tab. 2: Rozdělení kategorií podle dimenzí

organizace a kázeň		oborové obsahy		rozvíjení obecných předpokladů (kompetencí)	
kázeň – organizace	22	haptika	65	explorace	60
frázování úkolu	18	pohyb	45	reflexe – metakognice	36
CELKEM	40	lineární přepis pohybu	44	asociace	13
		struktura	40	preferenční volba	9
		převod 2D do 3D	31	vysvětlování pojmů	9
		rozpoznávání tvarů	24	pojmenování	7
		výtvarná tvorba	22	rozvíjení představ	4
		logo	19	metafora	4
		kontrast struktur	14	tvořivost	4
		omezení smyslů	11	myšlení – přidaná hodnota	3
		písmo	10	rozvoj vnímání	2
		vnější informace	9	exprese	2
		tvar	8	CELKEM	153
		objem	6		
		artefakt	6		
		plocha – 2D – kresba	5		
		reverzibilní obraz	5		
		gesto	2		
		člověk	2		
		CELKEM	368		

stejnou měrou spadat jak do obecně pedagogicko-psychologické úrovně (klíčových kompetencí), tak do oblasti oborových kompetencí výtvarné výchovy. V našem případě tuto otázku hlouběji neřešíme a okruh *rozvíjení obecných předpokladů* považujeme za spojovací zónu mezi oborově didaktickou a obecně pedagogickou problematikou.

8 Výsledky výzkumu: Evaluační shoda mezi pracovišti (k otázce C)

Zjištění míry evaluační shody mezi pracovišti si neklade za cíl hodnotit výkon, ale interpretovat zjištěné rozdíly a podobnosti v širších didaktických souvislostech. Vyhodnocení je založeno na rozboru *evaluačního profilu* (srov. Slavík, Lukavský, Dytrtová, Hajdušková, 2009, s. 492). Evaluační profil je soubor středních hodnot (aritmetický průměr) získaných z hodnocení respondenty na



Obr. 2: Výšečový diagram procentuálního zastoupení kategorií obsahové analýzy

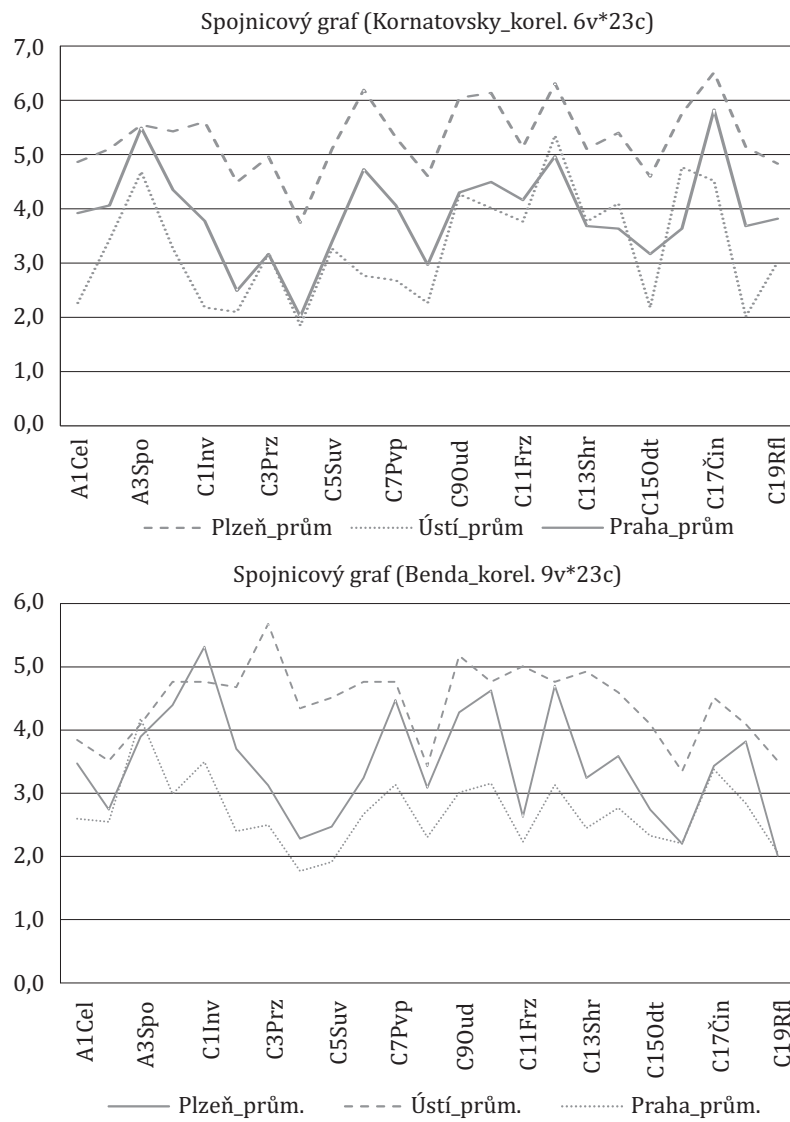
Tab. 3: Q-korelace a D-statistika evaluačních profilů z obou etap výzkumu (tučně jsou uvedeny Q-korelace vyšší než 0,4 a D-statistiky menší než 5)

Q-korelace / D-statistika	<i>Benda</i> (Q-kor. / D-stat.)	<i>Kornatovský</i> (Q-kor. / D-stat.)	<i>ZUŠ</i> (Q-kor. / D-stat.)
Plzeň vs. Praha	0,678 / 7,049	0,811 / 7,049	0,491 / 7,773
Praha vs. Ústí	0,223 / 4,701	0,657 / 4,701	0,141 / 8,646
Ústí vs. Plzeň	0,376 / 10,215	0,608 / 10,215	0,575 / 2,655

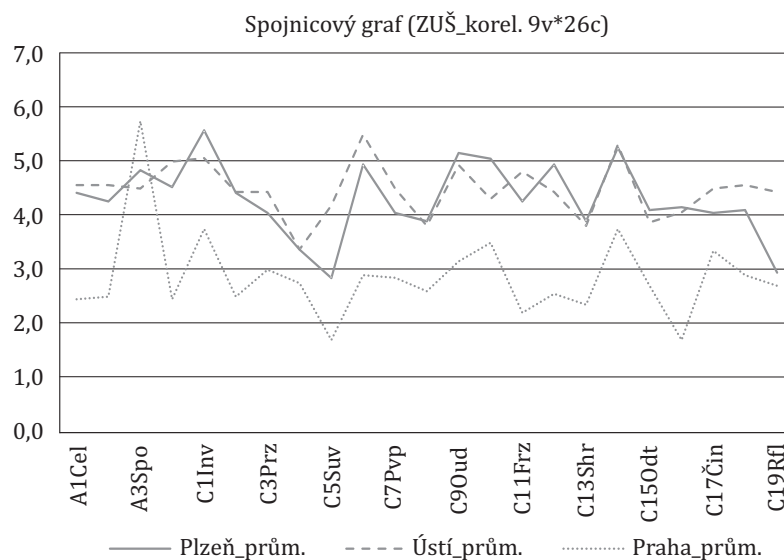
Lickertových škálách (oddíly A, C reflektivního záznamu). Rozlišujeme *obrys* evaluačního profilu (porovnání středních hodnot mezi škálami = proporce mezi dílčími složkami hodnocení) a *přísnost* evaluačního profilu (míra inklinace středních hodnot ke kladnému, resp. zápornému pólu hodnocení).

K výpočtu vzdálenosti mezi dvěma evaluačními profily lze použít statistiky obvyklé u sémantického diferenciálu (srov. Janoušek a kol., 1986, s. 148 n.), protože smysl výpočtu je analogický. D-statistika udává relativní distanci obrysů s ohledem na *míru přísnosti* – čím je D nižší, tím jsou obrisy bližší. Q-korelace vyjadřuje míru *podobnosti (paralelity) obrysů* bez ohledu na přísnost. Přehlednou informaci o přísnosti a obrysu profilů přináší tab. 3 a obr. 3 s grafy pro sledované vyučovací jednotky.

Z tab. 3 a z grafů na obr. 3 vyplývá, že relativně více jsou sjednoceny *obrysy* (vyšší Q-korelace) evaluačního profilu než jeho *přísnost* (vysoké D-statistiky). Nápadněji vynikají podobnosti obrysů u výuky *Kornatovský*, dále podobnost



Obr. 3: (první část)



Obr. 3: (druhá část) Grafické porovnání evaluačních obrysů u tří posuzovaných vyučovacích jednotek. Osa x udává kategorie z oddílů A a C reflektivního záznamu, osa y hodnocení (čím „přísnější“ – horší – hodnocení, tím nižší stupeň na škále). Z grafů je patrné, že profily jsou mezi pracovišti bližší v obrysu než v přísnosti. (Pozn.: pořadí kategorií na ose x je shodné s řazením v reflektivním záznamu; bylo by možné je uspořádat i jinak podle různých obsahových kritérií.)

v obrysech i v přísnosti pracovišť Ústí vs. Plzeň v hodině ZUŠ a relativně častější podobnost mezi pražským a plzeňským pracovištěm než ve vztahu obou k ústeckému. Některými specifickými rysy posuzované výuky a zřejmě i příbuznými rysy v přípravě studentů učitelství na jednotlivých pracovištích zde tedy byla způsobena podobnost v postojích respondentů vůči ní. Vzorek ovšem nedovoluje zobecňovat – dovoluje pouze zaměřit pozornost na zjištěné poznatky.

Bereme-li v úvahu *souhrn hodnocení všech pracovišť*, je možné vydělit dvě oblasti učitelských dovedností na opačných pólech kvality. *Nejlepší* souhrnné hodnocení se týkalo kategorií: A3 – *spolupráce ze strany žáků* (průměr = 4,8; medián = 5; modus = 4; sm. odch. = 1,2), C12 – *integrita výuky* (4,5; 5; 5; 1,8), C17 – *dobré řešení úloh žáky* (4,5; 5; 3; 1,8). Naopak *nejhorší* hodnocení

získaly kategorie: C4 – *poučení žáků o kulturních nebo společenských kontextech* (2,7; 3; 1; 1,5), C5 – *objasnění souvislostí mezi vlastní tvorbou žáků a oblastí kultury, která se k ní vztahuje* (3,2; 3; 1; 1,8), C19 – *uplatnění reflexe žáků vůči výuce a vlastní tvorbě* (3,2; 3; 2; 1,8). Uvedené zjištění vcelku výstižně ilustruje silnější a slabší stránky výuky u studujících nebo začínajících učitelů výtvarné výchovy, jak je autoři mají možnost posuzovat na jednotlivých pracovištích.

Za zvláštní zmínku stojí ještě jedno souhrnné zjištění, které poskytla *faktorová analýza* údajů v oddíle C reflektivního záznamu. Získali jsme dva faktory,¹⁰ které po rotaci společně vysvětlují sice jen necelých 60 % rozptylu, na čemž mají značně rozdílný podíl (cca 50 % a 8 %), dají se však velmi dobře interpretovat. Nejvyšší zátěže (0,70) u prvního faktoru totiž odpovídají položkám s *psychodidaktickým smyslem*, zatímco u faktoru druhého poukazují na *ontodidaktický smysl* posuzovaných položek. Jak jsme výše uvedli, tato dvě třídící hlediska bylo možné uspokojivě rozlišovat i v kvalitativní části naší analýzy (oddíl B).

9 Závěry a diskuse

V heuristicky a metodologicky zaměřené stati jsme probrali hlavní charakteristiky konceptové analýzy. Některé z nich jsme konkretizovali prostřednictvím poznatků z výzkumu reflexí výuky výtvarné výchovy od studentů učitelství tohoto oboru. Použitou metodiku sběru a zpracování dat chápeme nejenom jako nástroj výzkumu, ale také jako potenciální edukační prostředek, který poskytuje studentům učitelství příležitost k reflexi výuky, k zamyšlení nad její konceptovou strukturou a k evaluaci.

Interpretace zjištěných výsledků mají charakter předběžných předpokladů anebo výzev pro další zkoumání. Přesto z nich lze odvodit několik závěrů, které podporují formulaci otázek pro pokračující výzkum. Nadto směřují k širším souvislostem *profesionalizace učitelů* a kvality jejich *přípravy ve vztahu k praxi*, což pokládáme za zvlášť hodné pozornosti.

Význačným zjištěním z obou etap výzkumu je *disproporce mezi množstvím obrově specifických a obecněji pedagogických kategorií* (viz výše odst. 7), které naši respondenti použili v kvalitativní části reflexe (oddíl B) při navrhování zlepšujících alterací. Domníváme se, že tato disproporce může poměrně typicky re-

¹⁰Extrakce: hlavní komponenty, rotace: VARIMAX prostý. Vlastní čísla: 9,55 (1. faktor), 1,46 (2. faktor); 50,27 % (1. faktor) a 7,67 % (2. faktor) vysvětleného rozptylu.

prezentovat uvažování učitelů nad výukou, protože je podmíněna nezbytností výuku *obsahově naplnit* a sledovat úspěšnost didaktické transformace obsahu s oporou o *koncepty daného oboru*. Otázky pro další zkoumání: Jedná se o příznačný rys každé bezproblémově probíhající výuky, která nutně musí být zaměřena na *učivo*, tedy na oborově specifickou problematiku? Anebo je to spíše důsledek relativně malé zkušenosti respondentů se vzdělávací praxí, takže obecnější pedagogické otázky opomíjejí? Nebo disproporce vyplývá z uměleckého charakteru oboru, v němž dominuje žákovská vlastní tvorba a s ní spjaté specificky oborové obsahy?

Druhým význačným poznatkem je *relativní blízkost obrysů evaluačních profilů* v kontrastu k *relativně větším odchylkám v jejich přísnosti* (viz výše odst. 8). Blízkost obrysů lze interpretovat jako důsledek společných myšlenkových východisek daných (kromě evidentních faktů ve videozáznamu) stejným oborem – předmětem – výuky. Odlišnost v přísnosti může mít více příčin, kupř. rozdíly v „klimatu kritičnosti“ na jednotlivých pracovištích, rozdílná míra porozumění pro určité didaktické postupy (vyšší pro výkony kolegů ze stejného pracoviště) apod. Otázky pro další zkoumání: Jaké jsou reálné důvody shod a rozdílů mezi učiteli při posuzování shodné výuky (kupř. z videozáznamu)? Do jaké míry se na nich podílí *terminologické shody*, resp. odlišnosti, tj. podobný způsob pojmové kategorizace výuky při její analýze a interpretaci? Do jaké míry jsou shody nebo rozdíly způsobeny didaktickou citlivostí respondentů pro *intuitivní „čtení“* výuky na základě *výcviku* ve vzdělávací praxi? V jakém rozsahu *sama výuka* sjednocuje mínění a snižuje evaluační a interpretační rozptyl?

Třetí okruh důležitých poznatků souvisí s utvářením konceptového diagramu, tedy s analytickým uchopením *integrity výuky* (viz výše odst. 6). Pokládáme za příznačné, že respondenti se vysokou měrou shodli v posouzení hlavních obsahových komponent výuky. Vypovídá to o základní schopnosti pozorovatele *konceptově analyzovat výuku* a rozpoznávat její obsahově význačná místa. Neméně příznačné však mohou být i 1) velké rozdíly v podrobnosti analýzy mezi respondenty, 2) selhávání respondentů při hlubší analýze obsahové struktury výuky a 3) značné rozdíly mezi expertní analýzou a jejím studentským ekvivalentem. Je to konkrétní vyjádření *odlišnosti kvalit mezi didaktickým novicem a expertem*, které může být argumentem na podporu profesionalizace a didaktického vzdělávání učitelů v oborech. Orientačním *kvantitativním* údajem zde je míra elaborace konceptového diagramu. Zatímco pro respondenty-novice byla míra elaborace charakterizována aritmetickým průměrem cca 17, kvartily 11–21 a rozmezím min.–max. 3–43, pro expertní diagramy se pohybovala v rozmezí

min. 43 a max. 48. Rozdíly mohou být způsobeny jak objemem znalostí, tak mírou motivovanosti k analýze.

Literatura

- ARGYRIS, CH., SCHÖN, D. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- BEANEY, M. Analysis. In ZALTA E. N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2009 Edition)* [online] Stanford: Stanford University, 2009. [cit. 2010-09-20]. Dostupné na <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/analysis/>.
- BORICH, G. D., MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instructions. A Sourcebook of Instruments*. USA Reading, Massachusetts: Addison Wesley Publishing Comp., 1977.
- EISNER, E. W. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the enhancement of Educational Practice*. New Jersey, Columbus, Ohio: Prentice-Hall, Inc., 1998.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247 až 255.
- HEJNÝ, M. Analysis of Students Solutions of Equations $x^2 = a^2$ and $x^2 - a^2 = 0$. In *Acta Didactica Universitatis Comenianae*, 1992, č. 1, s. 65–82.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009.
- JANÍK, T., SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 116–135.
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., PAVLAS, T., SLAVÍK, J., SOLNIČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.
- JANOUBEK, J. et al. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001.
- KRONICK, J. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Sociologický časopis*, 1997, roč. 33, č. 1, s. 57–67.
- KULKA, T. Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 1989, roč. 29, č. 3, s. 122–148.
- MAREŠ, J. Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 9–27.
- MILLAR, R. Evaluating educational programme: Issues and perspectives. In BENETT, J., HOLMAN, J., MILLAR, R., WADDINGTON, D. (eds.) *Evaluation as a tool for improving science education*. Münster, New York, Berlin: Waxmann, 2005, s. 15–32.
- OSER, F., BAERISWYL, F. J. Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook on Research on Teaching*. Washington: AERA, 2001, s. 1031–1065.

- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 3, s. 307–332.
- PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: Oikoymenh, 1999.
- POL, M., ERČULI, J. Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 7–27.
- ROBINSON, K. et al. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report. [online] London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999. [cit. 2007-07-05]. Dostupné na <http://www.dfes.gov.uk/nacce/index1.shtml>.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate (Great Britain): Aldershot, 1991.
- SIMON, A., BOYER, E. G. (ed.). *Mirrors for Behavior vol. III (An Anthology of Observational Instrument)*. 4. vydání. Pennsylvania: Communication Materials Center, 1974.
- SLAVÍK, J. La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et Formation: pour les professions de l'éducation*, 2001, roč. 10, č. 36, s. 113–130.
- SLAVÍK, J., DYTŘTOVÁ, K., FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 3–4, s. 223–241.
- SLAVÍK, J., DYTŘTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza tvořivých úloh (se zaměřením na výtvarnou výchovu a příbuzné umělecké obory). In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2008, s. 761–778.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., DYTŘTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. In SIKOROVÁ, Z., MALČÍK, M., PAVLICA, P. *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní konference ČAPV*. [CD-ROM] Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, s. 485–494.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In JANÍK, T. et al. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 113–128.
- SLAVÍK, J., PEKÁRKOVÁ, Š. Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In KOBLEK, J., SCHOLZ, O. *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin: Universität der Künste Berlin, 2004. s. 111–120.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, roč. 42, č. 2, s. 155 až 166.
- STARÝ, K., CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.
- STEHLÍKOVÁ, N. Analýza písemného řešení žáka, jedna z možných technologií. In NOVOTNÁ, J. *Analýza řešení slovních úloh*. Praha: PedF UK, 2000, s. 98–117.

Autoři

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta
Západočeské univerzity v Plzni, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, e-mail:
ars.gratia@tiscali.cz,

Mgr. Jindřich Lukavský, Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta
Západočeské univerzity v Plzni, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, e-mail:
lukajda@kvk.zcu.cz

Mgr. Lucie Hajdušková, Ph. D., Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha, e-mail:
lucie.hajduskova@pedf.cuni.cz

The conceptual Analysis of the Instructional Process: Research Findings on Students' Teacher Reflections in Art Education

Abstract: The paper focuses on the linking pedagogical theory to teaching practice with the aim to improve quality of education through its analytic reflection by teachers or student teachers. The text deals with the original method of didactic reflection – concept analysis. Concept analysis is characterized as a methodical instrument for reflection and evaluation of the instruction. It is based on investigation of didactic content transformation in educational processes and it is oriented to creative approach and experiential learning in the instruction. The explanation uses the results of research (2009–2010) on the state of didactic skills and pedagogical content knowledge of art education teachers during their didactic training.

Key words: instructional quality, classroom observation, reflective practice, pedagogical content knowledge, concept analysis