KONCEPTOVÁ ANALÝZA V UČITELSKÉ REFLEXI TVOŘIVÉ EXPRESIVNÍ VÝUKY[162]

CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE INSTRUCTION IN ART EDUCATION

Jan Slavík, Jindřich Lukavský, Kateřina Dytrtová, Lucie Hajdušková

Abstrakt: Příspěvek informuje o výstupech z pokračování dlouhodobého výzkumu vzdělávání učitelů výtvarné výchovy na fakultách v Plzni, Praze a v Ústí nad Labem. Je zaměřen na stav didaktických znalostí obsahu a počátečních dispozic reflektivního praktika studentů v oborově didaktické přípravě. Zvláštní pozornost je věnována jedinečné povaze umělecké tvorby a vztahům mezi osobní zkušeností a vizuální kulturou. Cílem příspěvku je nejenom uvést empiricko-výzkumné poznatky z akademického roku 2008/2009, ale též zprostředkovat nové znalosti o teoretickém modelu konceptové analýzy výuky ve výtvarné výchově.

Klíčová slova: Konceptová analýza; výuka výtvarné výchovy

Klíčovou profesionální činností učitele je vybrat a didakticky zpracovat obsah pro učení žáků. Didaktická práce učitele s obsahem ve výuce je *kreativní*, ale současně je vymezená *pravidelnostmi, pravidly nebo normami*, ať již tradovanými nebo zakotvenými v kurikulárních dokumentech. Platí to pro všechny obory všeobecného vzdělávání. Podíl kreativní složky je zdůrazněn v uměleckých oborech i ve všech ostatních disciplínách, které se opírají o *tvořivé anebo expresivně-tvořivé úlohy* (srov. Slavík; Lukavský; Lajdová 2008).

Imaginativní a inovativní podstata kreativity (Robinson a kol. 1999) znesnadňuje pojmové uchopení poznatků, zobecnění, a tedy též použití pravidel. Nelze však přehlédnout, že pedagogické dílo sice je neopakovatelná kreace, avšak jen jako *celek*. Oproti tomu v jeho *dílčích složkách* se dá odhalit mnoho pravidelností. Učitel tedy musí zvládat proporce mezi kreativním charakterem pedagogického díla a pravidelnostmi jeho strukturních složek.

Hlavním cílem učitele je žáky něco naučit; proto jak rozhodování při výuce, tak její příprava nebo evaluace věnují zvláštní pozornost uspořádání a transformaci *obsahu*, resp. *učiva*. Soustředění na obsah a učivo je typické pro *hospitační rozbory výuky*, ve kterých se dá dobře sledovat i ovlivňovat učitelovo pedagogické, resp. didaktické myšlení. Hospitační rozbor pokládáme za přirozenou spojnici mezi výzkumem výuky, učitelskou praxí a vzděláváním učitelů v koncepci reflektivního praktika (Schőn 1991, Korthagen 2001, Slavík 2001, 2009). Na tomto spojení je založena metodologie *konceptové analýzy*, která je tématem tohoto příspěvku. Týká se přípravy, vedení a reflexe výuky učitelů tvůrčích a expresivních oborů.

Konceptová analýza jako nástroj evaluace výuky

Konceptová analýza je metodický nástroj pro reflexi a evaluaci výuky. Vychází z výše uvedeného předpokladu, že každá vyučovací jednotka je učitelem konstruována jako jedinečný obsahový celek-dílo, v jehož dílčích složkách se uplatňují pravidelnosti nebo pravidla. Teoretické a metodologické pojetí konceptové analýzy bylo popsáno v: Slavík; Wawrosz 2004, Podlipský 2008, Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008. Zde pro dokreslení uvedeme jen některé souvislosti k popisovanému výzkumu.

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

Při reflexi výuky učitel rozebírá reálnou podobu pedagogického díla a posuzuje, do jaké míry přispívala k žákovskému poznávání a učení. To předpokládá, že musí být schopen *(a) vyjádřit a zpřesňovat myšlenkový obraz posuzovaného pedagogického díla, (b) rozlišovat lepší a horší složky pedagogického díla s ohledem na jeho vzdělávací a výchovné funkce, (c) navrhovat zlepšující alterace složek díla anebo jejich struktury*.

Myšlenkový obraz pedagogického díla je zakotven v obsahových jádrech výuky – v *konceptech*. Ty mají intersubjektivní povahu. Jejich subjektivním protějškem jsou *prekoncepty*.[163] Koncepty nikdy nejsou izolovanými jednotkami – vyrůstají ze sémantické sítě obsahových souvislostí v rámci příslušného oboru, resp. jazyka. Učitel pro výuku vybírá důležité „uzly" této sítě a prostřednictvím učebních úloh z nich dělá potenciální obsah žákovského poznávání a učení. Tvořivá učební úloha tedy je *analogií a ilustrací expertní tvorby* – zpřítomňuje její příznačné postupy, vlastnosti, principy, hodnoty nebo účinky.

Model takto chápané výuky může být vyjádřen jako *konceptová mapa*, která při zavedení časových změn může mít podobu *vývojového diagramu konceptu* (srov. obr. 1; viz dále). Konceptová mapa předvádí pojmy a vztahy mezi nimi, které utvářejí učební pole a organizují interakce a komunikaci ve výuce. Při posuzování výuky lze porovnávat hypotetický ideální stav („dobrý tvar") s reálným stavem pedagogického díla. Toto srovnávání je východiskem hospitačního rozboru. Na základě něj pak učitel posuzuje kvalitu výuky a navrhuje zlepšující alterace. Ty sice již nelze použít pro reálnou korekci uplynulé výuky, ale mohou sloužit jako podněty k rozvíjení učitelské *sekundární intuice*, tj. intuice obohacené poučením (srov. Fishbein 2002, s. 58 n.). V tom spatřujeme přínos pro učitelské vzdělávání.

Ilustrace konceptové analýzy na empirickém materiálu výzkumu

Ve výše popsaném smyslu považujeme konceptovou analýzu jednak za metodický předpoklad na faktech založeného (*evidence based*) posuzování výuky, jednak za prostředek učitelského vzdělávání. Učitel v průběhu své práce se třídou anebo při hospitačním rozboru používá konceptovou analýzu zpravidla intuitivně. V přípravě učitelů anebo ředitelů škol však tato primární intuice může být vědomě rozvíjena a prohloubena teoretickým a empirickým porozuměním. K tomu směřoval výzkum, který dále popisujeme. Má heuristický charakter a jeho úkolem bylo přinést poznatky o kvalitách deskripce a evaluace tvořivé expresivní výuky u budoucích učitelů výtvarné výchovy.

V návaznosti na předcházející texty (viz odkazy výše) se soustřeďujeme na získání didaktického vhledu do způsobů, jak budoucí učitelé pojímají, strukturují a posuzují proces obsahové transformace a rekonstrukce v tvořivé expresivní výuce.

[163] Koncept a prekoncept jsou dva vzájemně závislé způsoby pojetí obsahu jako „jednotky" poznávání a učení. Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu v tom smyslu, že konkretizuje jeho existenci v paměti a v chování jednotlivých lidí. Koncept je naopak intersubjektivním předpokladem prekonceptu v tom smyslu, že podmiňuje interakci, komunikaci a sdílení prekonceptů. Jinak řečeno, nemohli bychom uvažovat o tom, že prekoncepty jsou mezi lidmi vzájemně porovnatelné, kdybychom nebrali v úvahu koncept jako ideální bod jejich vzájemné sociální konvergence. Koncepty mají jazykový charakter pojmů, ale protože subjektivně existují pouze prostřednictvím prekonceptů, zahrnují smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace, kterými jsou tvořeny výrazy a zprostředkovány významy.

Otázky našeho výzkumu:

V jakých parametrech se liší konceptové mapy, resp. vývojové diagramy konceptu použité budoucími učiteli od expertní alternativy vytvořené zkušenými učiteli? Tato otázka směřuje k uchopení rozdílů v kvalitě, komplexitě a integritě konceptové analýzy.

Jaké evaluační kategorie a v jakém počtu budoucí učitelé použili pro hodnocení tvořivé výuky? Tato otázka směřuje k posouzení kvality rozlišovacích a třídících konceptů, které budoucí učitelé při evaluaci použili.

Do jaké míry se liší náročnost hodnocení, obsah a počet použitých evaluačních kategorií na zúčastněných pracovištích? Tato otázka směřuje k posouzení shod a rozdílů v připravenosti budoucích učitelů na konceptovou analýzu a evaluaci výuky.

Metodika, výzkumný vzorek a materiál výzkumu

Konceptová analýza je v principu kvalitativní přístup založený na ontodidaktické a psychodidaktické interpretaci výuky (Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008, Janík; Slavík 2009). Protože však získáváme informace z hromadných údajů od celé skupiny respondentů, kromě těchto interpretačních postupů využíváme kvantitativní metodiku zpracování dat. Ta zde nemá sloužit jako nástroj zobecnění, ale jako způsob náhledu na hromadné údaje.

Výzkumu se účastnilo 134 studentů oboru výtvarná výchova – učitelství pro ZŠ, SŠ anebo ZUŠ – na pedagogických fakultách univerzit v Plzni, Ústí nad Labem a v Praze (Plzeň 60, Praha 62, Ústí 12), z toho 11 mužů a 123 žen. Věk respondentů se pohyboval v intervalu 20 – 30 let, průměr 23,17 (směrodatná odchylka 1,96), medián 23, modus 22 (četnost modu 40). Všichni respondenti prošli základní přípravou v didaktice výtvarné výchovy v rozsahu nejméně dvou semestrů. Na pracovištích mají tyto semináře odlišný název a způsob vedení, ale shodnou intenci: připravit budoucí učitele na plánování, realizaci a reflexi tvořivé expresivní výuky.

Studenti posuzovali cca 30 minutový sestřih videozáznamu galerijní animace, kterou vedli praktikující studenti – budoucí učitelé z kateder výtvarné kultury Pedagogických fakult v Plzni a v Ústí nad Labem. Záměrně byla vybrána studentská výuka, u které se dalo očekávat relativně více nedostatků dávajících respondentům více šancí k návrhům pro zlepšení. Studenti všech tří pracovišť posuzovali animaci k výstavě Václava Bendy v Severočeské galerii výtvarného umění v Litoměřicích, studenti z Plzně a z Prahy nadto posuzovali animaci k výstavě Jiřího Kornatovského ze Západočeské galerie v Plzni.

Materiálem pro analýzu byly evaluační záznamové listy, které kromě identifikačních údajů obsahovaly 23 posuzovacích škál zaměřených na kvalitu didaktické transformace obsahu (4 škály celkového hodnocení a 19 pro analytické hodnocení), 2 otevřené otázky požadující písemné hodnocení nejkvalitnějších a nejvíce problémových momentů výuky, 1 otevřenou otázku požadující uvést návrhy na nápravu identifikovaných chyb, a konečně požadavek na zakreslení konceptové mapy výuky. Použité škály jsou výběrovou upravenou verzí 83 škál systému DITA rozvíjeného od r. 1992 (Slavík; Siňor 1993, Slavík 2001).

Ze záznamových listů jsme měli k dispozici 49 kategorizovaných proměnných a cca 4500 hodnot proměnných. Uvádíme jen část z mnoha možných rovin interpretací.

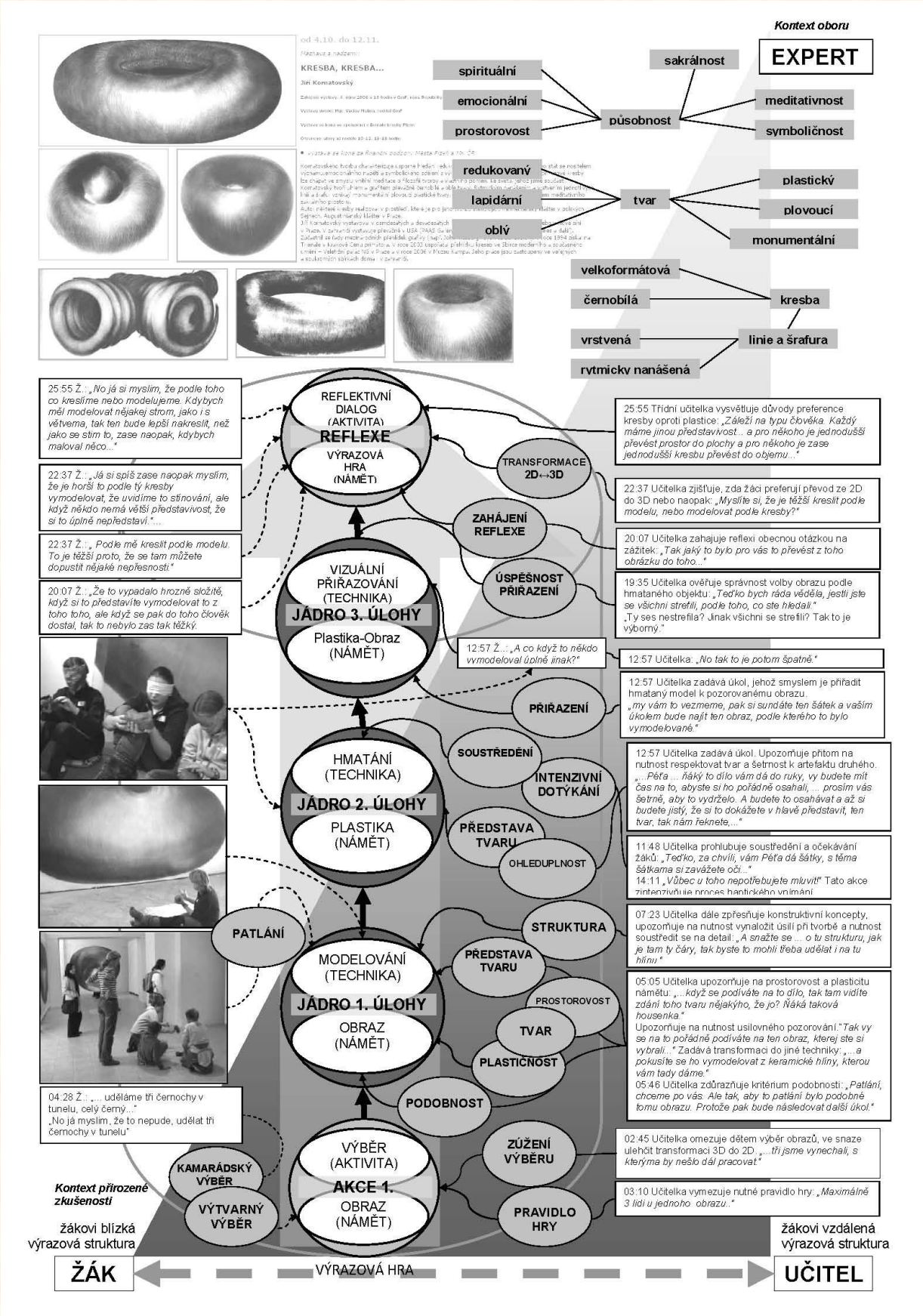
Strukturace obsahu v konceptové analýze (k otázce A)

Struktura je způsob uspořádání částí do celků, podle nějž se aktuální jednotlivost (výraz, věc, akce) dá zahrnovat pod jisté společné pravidlo (Peregrin 1999, 54 – 56). Pravidlo, resp. pravidelnost, je předpokladem opakovaného rozpoznávání, pojmového uchopení, zvládání, a tedy i učení obsahu. Proto schopnost učitele utvářet smysluplnou strukturu obsahu a mít na ni náhled je nezbytnou, přestože nikoliv jedinou ani postačující podmínkou přínosné výuky.

V našem výzkumu jsme ověřovali náhled respondentů na strukturaci obsahu prostřednictvím konceptových map, resp. vývojových diagramů konceptu. Posuzovali jsme přiléhavost konceptové mapy k posuzované výuce, a to v porovnání s expertním ontodidaktickým rozborem[164] této výuky (viz obr. 1). Kromě toho jsme věnovali pozornost i dokreslujícím kvantitativním charakteristikám konceptových map. Jejich měřítkem byla míra elaborace, kterou jsme určovali podle počtu uzlů (pojmů) a jejich spojnic (hran) v mapě.

[164] Založený na umělecko-kritickém rozboru v katalogu výstav; jeho autorem pro obr. 1 je Václav Malina.

Obr. 1 Konceptová mapa výuky – galerijní animace – z výstavy Jiřího Kornatovského; expertní model



V přiléhavosti map většina respondentů vystihla hlavní obsahová jádra a identifikovala rozvržení dynamických prvků úloh (vedou žáky k porovnávání konceptů a hledání důležitých souvislostí obsahu), ale opomíjela některé didakticky podstatné momenty výuky. Např. ústředním momentem animace díla J. Kornatovského je převod z plochy (2D) do 3D objektu, který kresba denotuje. Posuzující studenti to ve valné většině případů (přes 70%) postřehli a kladně ocenili. Ale jen několik z nich (cca 5%) si mimo to povšimlo, že v animaci chybí podstatný rys: spiritualita Kornatovského kreseb. Ta vyplývá z přesahu tělesnosti; z napětí mezi exemplifikovanou obrovitostí hmoty nakreslených těles a jejich vznášením v prázdném nadsmyslovém prostoru. O toto „ztělesnění netělesného" se animace pokusila, ale omezila se na dosažení lidského měřítka a nápověď tajemství; propojení mezi „důvěrou v tajemno" a „existenciální otevřeností prožitku", typického pro spiritualitu (Elkins 1988), se nezdařilo.

Míra elaborace konceptových map v našem vzorku je v mediánu 15, v průměru téměř shodně 14,97 se směrodatnou odchylkou 8,98. Ta vypovídá o značných rozdílech ve skupině respondentů potvrzovaných krajními póly hodnot: minimální 0, maximální 43. Pro srovnání: expertní mapa reflektující animaci J. Kornatovského (obr. 1) má úroveň elaborace 43, tedy rovnou maximu mezi respondenty a relativně vysoko nad jejich středními hodnotami.

Evaluační kategorie konceptové analýzy (k otázce B)

Obsahovou analýzou odpovědí na otevřené otázky bylo vytěženo 29 kategorií, které respondenti nezávisle na sobě alespoň ve dvou případech použili při posuzování shlédnutých videozáznamů výuky. Kategorie byly ověřeny badatelskou triangulací uvnitř autorského týmu. Byly kódovány jako jednoduchá označení přiřazená k odpovídajícím výrokům. Např. výroky *„málo se pracovalo s tím, co chtěl autor vyjádřit svými obrazy"*, *„vynechání duchovního rozměru Kornatovského tvorby"*, *„promluvit předem o některém obrazu a poukázat na výtvarné záměry autora"*, byly shodně kódovány jako „respekt k dílu". Tzn., jako poukaz na to, že ve výuce mělo být více pozornosti věnováno expertní interpretaci uměleckého díla. Pro výklad kategorií samozřejmě bereme v úvahu významové zabarvení všech do kategorie zařazených výroků.

Kategorie chápeme jako evaluační dimenze, které celá skupina respondentů vyprodukovala při hodnocení kvalit výuky. Do kategorií jsme zařadili 623 výroků. Medián obsazení kategorií výroky je 12 a průměr 17 se směrodatnou odchylkou 13,67; 88,46% kategorií je syceno nejméně pěti nebo více výroky. Počet kategorií, které použili jednotlivci, kolísal mezi min. 1 a max. 6 s mediánem 2. Skupina budoucích učitelů jako celek tedy měla k dispozici několikanásobně víc evaluačních dimenzí než jednotlivci. Je nasnadě, že při diskusi nad posuzovanou výukou v semináři by tento rozdíl mohl být dobře didakticky využitý.

Kategorie vytěžené z otevřených odpovědí jsme obsahově porovnávali se systémem expertních kategorií použitých ve škálové části evaluačního záznamového listu. Respondenti využili 9 z 19 analytických kategorií, především ty, které se týkaly oborově specifických (*domain-specific*) stránek výuky. Opominuli např. položky: *rozvoj kompetencí k porozumění výrazovým projevům druhých lidí (C7), podněty k uvažování a komunikaci žáků o problematice společenské, politické, psychologické (C8), logická ucelenost (integrita) animace (C12), shrnutí učiva a poznávacího přínosu (C13)*.

Trend k relativní převaze oborově specifických stránek výuky se prokázal i při vyhodnocení těch kategorií, které byly obsazeny alespoň pěti a více výroky. Tabulka (obr. 2) na příkladu vybraných

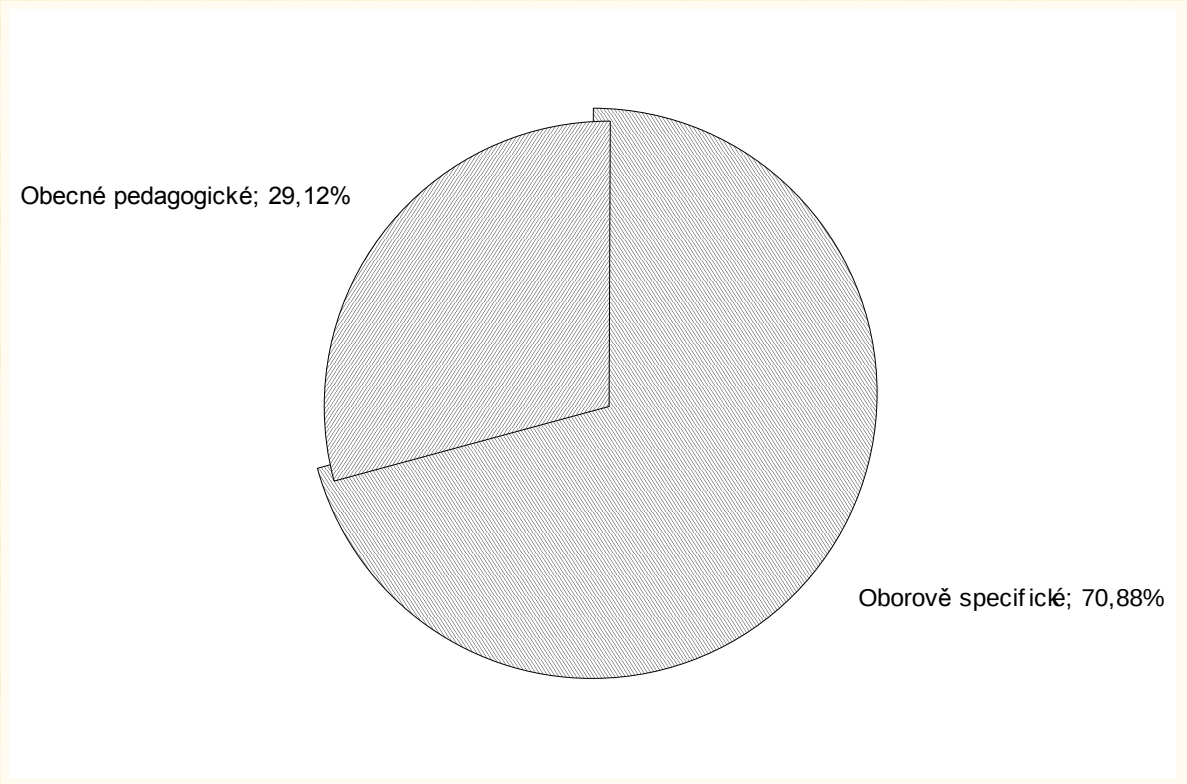
kategorií obsazených více než patnácti výroky přehledně ukazuje podíl oborově specifických postřehů oproti obecněji pedagogickým.

Obr. 2 Ukázka obsazení kategorií výroky a jejich zařazení k oborově specifické problematice.

Označení kategorie	Počet výroků v kategorii	%	Oborově specifická: •
haptika	92	14,77	•
prohlídka-explorace	76	12,20	•
reflexe-metakognice	53	8,51	-
převod 2D do 3D	41	6,58	•
rozpoznávání (tvarů)	40	6,42	•
práce s hlínou-tvorba	32	6,14	•
individuální přístup	27	5,43	-
výběr-zvolení obrazu	18	2,89	•
omezení smyslů	17	2,73	•
expertní výtvarné informace	16	2,57	•
frázování úkolu	16	2,57	-

Mezi kategoriemi sycenými pěti a více výroky jsme vyhodnotili 70,88% jako didaktické – oborově specifické a 29,12%, tedy necelou jednu třetinu, jako obecněji pedagogické (viz obr. 2). Napovídá to závažnost, kterou respondenti připisují oborově specifickým otázkám, také však zřejmě jejich menší praktickou zkušenost se žáky a pedagogickými problémy s nimi.

Obr. 3 Výsečový graf poměru mezi obecněji pedagogicky a oborově specificky zaměřenými výroky



Evaluační shoda mezi pracovišti (k otázce C)

Pro zjištění míry evaluační shody mezi pracovišti jsme operacionalizovali termín *evaluační profil.* Evaluační profil chápeme jako soubor středních hodnot (průměr, medián) získaných z hodnocení souborem respondentů. Dá se rozlišit jeho *obrys* (porovnání středních hodnot mezi škálami) a *přísnost* (míra inklinace k zápornému pólu hodnocení).

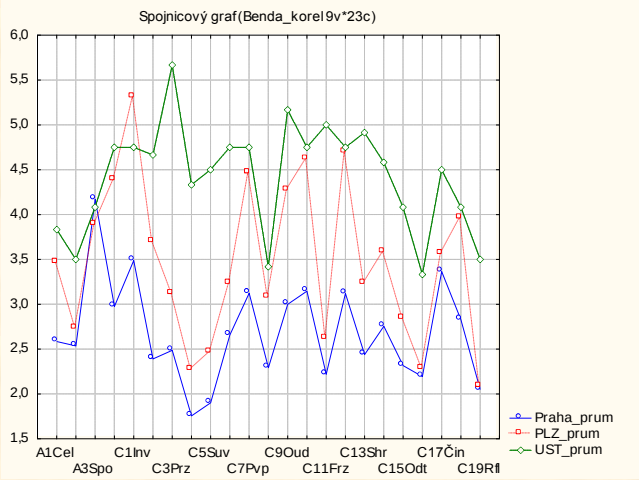
Na první pohled je nápadná vysoká míra korelace obrysů evaluačních profilů mezi skupinami respondentů z Plzně a z Prahy (viz obr. 4). Respondenti z Ústí se od těchto dvou skupin nápadněji lišili u animace z Bendovy výstavy v 10 z 19 analytických položek (C1, C2, C3, C5, C6, C10, C11, C12, C13, C18), které hodnotili didaktickou inovativnost, uměleckou aktuálnost, poznatkovou přínosnost, vztah mezi vlastní tvorbou žáků a poznáváním animovaného díla, prožitkovou intenzitu, využití podmínek, frázování, integritu a problémový přistup.

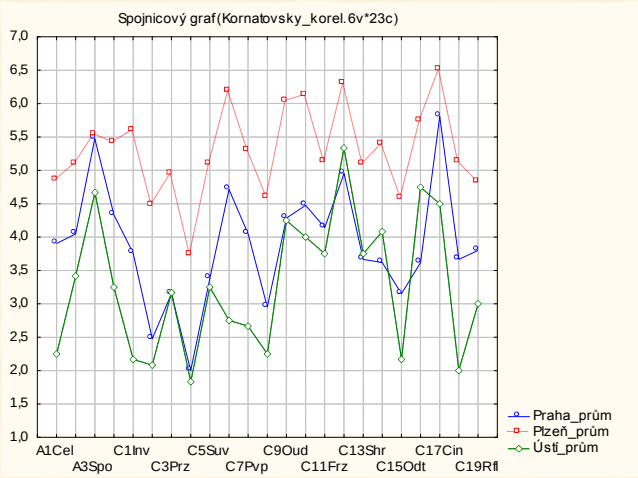
Obr. 4 Korelace obrysů evaluačních profilů mezi respondenty z jednotlivých pracovišť pro oba videozáznamy (Benda, Kornatovský). Tučně jsou vyznačené korelace s p < 0,05.

Korelace / Spearman	*Benda* (průměr / medián)	*Kornatovský* (průměr / medián)
Plzeň vs. Praha	**0,88 / 0,78**	**0,86 / 0,70**
Praha vs. Ústí	0,33 / 0,35	**0,67 / 0,62**
Ústí vs. Plzeň	**0,46** / 0,41	**0,71 / 0,59**

Druhým příznačným rysem evaluačního profilu bylo to, že respondenti hodnotili zřetelně lépe výuku těch studentů, kteří byli jejich kolegy z pracoviště. Jak korelace obrysů, tak rozdíly v přísnosti mezi evaluačními profily jsou dobře patrné z grafu obr. 5.

Obr. 5 Graf průměrů hodnocení pro posuzované animace (Benda, Kornatovský)





Závěry a diskuse

V příspěvku byla představena některá zjištění o charakteristikách konceptové analýzy a s ní spjaté evaluace videozáznamu tvořivé expresivní výuky budoucími učiteli výtvarné výchovy. Použitou techniku sběru dat pojímáme nejenom jako nástroj výzkumu, ale také jako potenciální edukační

prostředek, který poskytuje budoucím učitelům příležitost k reflexi výuky, k zamyšlení nad její konceptovou strukturou a k evaluaci (srov. Slavík; Siňor 1993, Slavík 2001).

Interpretace zjištěných výsledků mají charakter předpokladů nebo výzev pro další zkoumání. V prvé řadě vysoká míra shody evaluačních profilů mezi pracovišti doprovázená dílčí odchylkou u jednoho z nich. Jaké jsou důvody shod a rozdílů? Do jaké míry se na nich podílí terminologické shody, resp. odlišnosti, a do jaké didaktická citlivost respondentů podpořená výcvikem ve vzdělávací praxi?

Dalším inspirativním zjištěním je disproporce mezi oborově specifickými a obecněji pedagogickými kritérii nebo deskriptivními výroky. Jedná se o příznačný rys každé bezproblémově probíhající výuky, která nutně musí být zaměřena na učivo, tedy na oborově specifickou problematiku? Anebo je to důsledek relativně malé zkušenosti respondentů se vzdělávací praxí? Nebo to vyplývá z uměleckého charakteru oboru?

Samostatným problémem, v tomto zredukovaném textu pojednaným obzvláště stručně, je konceptová strukturace obsahu pedagogického díla a jeho vývoje v čase. Velké rozdíly zjištěné mezi respondenty jak v podrobnosti, tak v hloubce analýzy napovídají, že míra obtížnosti a zřejmě i přitažlivosti tohoto druhu analýzy je závislá na individuálních dispozicích učitele. Měli bychom proto lépe rozumět jejím přínosům nebo omezením, aby bylo možné se jí v přípravě učitelů zabývat efektivně a smysluplně. S předpokladem, že pro rozbor expresivního tvůrčího díla je pochopení jeho tematické struktury zvlášť závažné nejenom s ohledem na jeho racionální stránky, ale také na emoce, které může vzbuzovat (srov. Vygotskij 1981, s. 213, 234, 268 aj.).

LITERATURA

ELKINS, D. N., HEDSTROM, L. J., HUGHES, L. L., LEAF, J. A.; SAUNDERS, C. Toward a humanistic-phenomenological spirituality. Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology,* 1988, 28, č. 4, s. 5-18. ISSN 0022-1678.

FISHBEIN, E. *Intuition in Science and Mathematics. An Educational Approach*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow : Kluwer Academic Publishers, 2002. ISBN 978-90-277-2506-6.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 116 – 135. ISSN 3330-3815.

KORTHAGEN, F. A. J. a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. ISBN 8058-3740-X, ISBN 0-8058-3981-X.

PEREGRIN, J. *Význam a struktura.* Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-93-3.

PODLIPSKÝ, R. *Estetické normy ve výuce výtvarné výchovy.* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2008.

ROBINSON, K. a kol. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education : London, 1999. [cit. 2007-07-05]. Dostupné na WWW: <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>.

SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate (Great Britain): Aldershot 1991. 374 s. ISBN 1-85742-319-4

SLAVÍK, J. La practique 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, 10, č. 36, s. 113 – 130, ISSN 0988-1824, ISBN 2-7342-0858-X.

SLAVÍK, J. O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In JANÍK, T. (ed.) a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů.* Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-176-8.

SLAVÍK, J; DYTRTOVÁ, 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. ISBN 978-80-7041-287-9.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu.* Brno : Paido, 2008, s. 113 – 128. ISBN 978-80-7315-165-2.

SLAVÍK, J. - SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky.* Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.155 – 166. ISSN 3330-3815

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie umění*. Praha: Odeon, 1981.

Kontakt

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. Jindřich Lukavský, Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D., Mgr. Lucie Hajdušková

ZčU, FPE, KVK, Plzeň

zpět na obsah