KONCEPTOVÁ ANALÝZA VÝUKY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ V REFLEXI BUDOUCÍCH UČITELŮ[1]

Jindřich Lukavský, Jan Slavík

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-výzkumného poznatky z akademického roku 2009/2010, ale též zprostředkovat nové znalosti o teoretickém modelu konceptové analýzy výuky ve výtvarné výchově.

Klíčová slova: konceptová analýza, didaktická znalost obsahu, reflektivní praxe

Abstract: *The contribution informs about outputs from the longitudinal research into art education teachers´ training in faculties of education in Plzeň, Prague, and Ústí nad Labem. It is focused on a status of the pedagogical content knowledge and initial skills of the reflective practitioner of the students in the field didactic training. Special features of the art creativity and the relationships between personal experience and visual culture are in the center of the authors' attention. The task of the presentation is not only to give report on research findings from the session 2009/2010, but the contribution also presents new knowledge about theoretical model of didactic conceptual analysis of the instruction in art education.*

Key words: *conceptual analysis, pedagogical content knowledge, reflective practice*

1 Úvod

Tento text je zaměřen na součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe s cílem zlepšovat kvalitu výuky. Opírá se o předpoklad, že základem pro posuzování kvality výuky je analýza didaktické transformace obsahu (učiva) ve výuce. Teorie může učitelům v praxi pomáhat rozvíjet a kultivovat jejich schopnost této analýzy.

Máme za to, že spojení mezi teorií a praxí závisí na kvalitě *reflexe výuky učitelem*. Metodické zvládnutí této reflexe je důležité zejména v přípravě budoucích učitelů, na kterou je zaměřen i tento text. Informuje o aktuálních

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

výstupech z dlouhodobého výzkumu orientovaného na profesionalizaci učitelů v expresivně tvořivých oborech. Tentokrát doplňujeme výsledky z minulého roku (již publikované, viz Slavík; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2008), které se obsahově věnovaly tzv. *galerijním animacím*, letošními výstupy, které byly zaměřeny na *volnou tvorbu* žáků. Snažíme se najít společné rysy v obou těchto do nějaké míry odlišných didaktických žánrech a jejich případné zobecnění nad rámec výtvarné výchovy do širšího okruhu expresivních oborů a transdidaktiky.

2 Konceptová analýza – metodický rámec výzkumu

Při získávání a interpretaci údajů výzkumu se opíráme o metodiku *konceptové analýzy*, kterou s dalšími autory teoreticky vyvíjíme a operacionalizujeme od r. 2004 (Slavík; Wawrosz 2004, Podlipský 2008, Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008, Slavík; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2008, Slavík; Dytrtová; Fulková 2010). Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje[2] *významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivém projevu žáků s cílem posoudit kvalitu didaktické transformace obsahu ve výuce* (Slavík; Dytrtová; Fulková 2010).
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. Tak se dá rozvíjet tzv. *sekundární intuice*, tj. intuice obohacená odborným poučením (srov. Slavík; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2008).
Konceptová analýza spadá do problematiky zjišťování a hodnocení kvality výuky (Millar 2005, Starý; Chvál 2009 ad.)[3]. Vychází z předpokladu, že rozhodující pro to, co se žáci ve výuce mohou naučit a jaké kompetence mohou rozvíjet, je *způsob prezentace, uspořádání a zpracování obsahu, resp. učiva*[4]. Má-li učitel zodpovídat za kvalitu výuky a zlepšovat ji, musí didaktickou transformaci obsahu reflektovat tak, aby jí patřičným způsobem rozuměl. Konceptová analýza je metodický nástroj, který mu při plnění tohoto úkolu pomáhá postupovat systematicky a s ohledem na hlavní komponenty výuky.

---

[2] Analýza zahrnuje zpětný náhled na tvořivý postup (regresi), dekompozici vytvořeného celku na jeho části a interpretaci struktury spojenou s obsahovými transformacemi do jazyka výkladu – teorie (srov. Beaney 2009).
[3] Kvalita výuky je žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (volně dle Průchy 1996, s. 27).
[4] *Naučitelný 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).

3 Teoretické východisko pro užití konceptové analýzy v tomto výzkumu

Každá vyučovací jednotka je učitelem konstruována jako jedinečný obsahový celek – *pedagogické dílo* (Slavík 1997, s. 17 n.). Pedagogické dílo je časoprostorový útvar, ve kterém dochází k součinnosti *vyučování* (učitele) a *učení* (žáků) – to je podstatný rys každého edukačního procesu (srov. Průcha 2002, s. 69). Tato součinnost se projevuje ve *výrazových strukturách*, které lze přímo pozorovat a zasahovat do nich. F. Oser a F. J. Baeriswyl (2001, s. 1032) v dané souvislosti podotýkají, že vyučovací hodina se dá vnímat jako *struktura interaktivních situací*, v nichž učitel vyzývá žáky k provádění specifických aktivit podle určitých pravidel. Přitom usiluje o to, aby žákovskou činnost různými způsoby podporoval anebo usměrňoval.

Jmenovaní autoři zdůrazňují, že *pozorovaná struktura výuky* (*sight-structure of learning*) není jediné, o co by se měl učitel zajímat. Jde přece o to, do jaké míry se vnější aktivity v pedagogickém díle uplatní jako účinné podmínky pro žákovské učení. Tj., do jaké míry se budou promítat do vnitřních mentálních procesů a jejich změn u jednotlivých žáků. Antropologická konstanta těchto vnitřních procesů je Oserem a Baeriswylem nazývána *základní model* (*basic-model*) pro výuku. Funkcí výuky je provázat pozorovanou strukturu se základním modelem tak, aby žákovské učení bylo co možno efektivní (cit. dílo, s. 1033 n.). Jedná se tedy o jakousi „choreografii" či „orchestraci" vyučovacích aktů učitele a učebních procesů žáků. Z hlediska výzkumu to směřuje k požadavku věnovat pozornost způsobu a účinnosti žákova učení v podmínkách učitelova vyučování.

Reálná potíž spočívá v tom, že základní model i jeho rozmanité varianty lze sice v teorii vymezit a v praxi respektovat (srov. Oser; Baeriswyl, cit. dílo), ale není možné působit na něj jinak než prostřednictvím zásahů v *pozorované* struktuře výuky. „Choreografie" či „orchestrace" výuky se tedy z pohledu učitele dá didakticky uchopit a zvládat jen na podkladě soudů a úsudků odvozených z pozorování edukační reality.

Učitelovo pozorování a z něj odvozené soudy nebo úsudky se týká dvou základních dimenzí kurikula: 1) *ontodidaktické* – vycházející z významů (konceptů) vyučovaného oboru, 2) *psychodidaktické* – vycházející z představ (prekonceptů) učícího se žáka (srov. Janík; Slavík 2009). Učitel ve svém pojetí kurikula může na jednu z dimenzí klást větší důraz, reálně se však musí vyrovnávat s oběma, a to prostřednictvím svého vlivu na obsahové transformace ve výuce.

Z reflexe vnější podoby výuky pak učitel *analogicky usuzuje* na vnitřní učební efekty didaktické transformace u žáků (Janík; Slavík 2009, s. 118, 130 aj., Janík; Knecht; Najvar; Pavlas; Slavík; Solnička 2010, s. 131 – 132). Učitel kupř. očekává, že lépe uspořádaný výklad („jasný výklad") z jeho strany je lépe srozumitelný („jasný") i pro žáka.[5]

---

[5] Podle Aristotela se jedná o tzv. *analogii poměru* – navzájem různé jevy jsou řazeny do shodné kategorie, protože předpokládáme jejich vzájemnou podmíněnost anebo odkazovací souvislost. Jiným případem je *analogie úměrnosti*, v níž se společná kategorie týká korespondence nebo podobnosti či shody mezi vztahy (např. 8 ku 2 = 16 ku 4; určitý způsob mluvy můžeme

V praxi hromadné výuky učitel zpravidla nemá šanci detailněji sledovat efekty vyučování u jednotlivých žáků, pokud se u nich neprojeví zjevné problémy nebo chyby. Proto se snaží o *projasnění významové výstavby učebních úloh* – první nejdůležitější krok k přiblížení obsahů oboru žákovi. Učitel sám musí co nejlépe *ontodidakticky porozumět* obsahové výstavbě učební úlohy, aby mohl zvážit, jak ji žákovi co nejlépe *psychodidakticky přiblížit*, a také aby dokázal účelně reagovat na chyby nebo problémy, se kterými se žák má vypořádat (srov. Janík; Slavík 2009, s. 129 – 130, Janík; Maňák; Knecht 2009, s. 38 – 39). Uvedená podmínka je vyjádřen Shulmanovým termínem *didaktická znalost obsahu – pedagogical content knowledge* (srov. Shulman 1987, Janík 2009 aj.).

Při didaktické reflexi výuky učitel rozebírá reálnou podobu pedagogického díla a posuzuje, do jaké míry a kterými složkami přispívala k žákovskému poznávání a učení. Na základě porovnávání „dobrého tvaru" s reálným stavem pak učitel posuzuje kvalitu výuky a navrhuje zlepšující alterace.

Hlavní *ontodidaktické* strukturní složky pedagogického díla nazýváme *koncepty* (jejich subjektivním *psychodidaktickým* protějškem jsou *prekoncepty*.[6]). Lze je vyjádřit jako systém obsahových prvků výuky a jejich vztahů.

Koncepty vyrůstají ze sémantické sítě obsahových souvislostí v rámci příslušného oboru, resp. jeho jazyka. Učitel pro výuku vybírá důležité „uzly" této sítě a prostřednictvím učebních úloh z nich dělá potenciální obsah žákovského poznávání a učení (Slavík; Janík 2007).

Konceptová analýza vytváří *strukturální model výuky*, v němž mají být zachyceny hlavní obsahové prvky – koncepty – ve struktuře vzájemných vztahů budovaných výukou. Na tomto podkladě lze usuzovat o možnostech mentálního pohybu žáka trajektoriemi jednotlivých situací výuky s ohledem na úspěšnost jeho učení či poznávání.

Model je vyjádřen jako *mapa konceptů*, která při zavedení časových změn může mít podobu *vývojového diagramu konceptu* (srov. obr. 1; podrobněji viz dále). Konceptová mapa předvádí koncepty, resp. 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. To je základní schéma konceptové analýzy (srov. Slavík; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2008).

---

metaforicky pojmenovat jako „sladkou řeč", protože kontrast chuťových dojmů považujeme za analogický vůči kontrastu sluchových dojmů).

[6] Koncept a prekoncept jsou dva vzájemně závislé způsoby pojetí obsahu jako „jednotky" poznávání a učení. Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu: 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. 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.

4 Výzkumné otázky

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

Formulace výzkumných otázek má – s ohledem na aplikační princip konceptové analýzy – podporovat taková zjištění, která na jedné straně přispívají k teoretickému poznání v didaktice, na straně druhé jsou využitelná v metodické přípravě učitelů.

Otázky směřují k získání didaktického vhledu do způsobů, jak budoucí učitelé pojímají, strukturují a posuzují proces obsahové transformace a rekonstrukce v tvořivé expresivní výuce.

A) 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.

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

C) 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.

5 Metodika, výzkumný vzorek a materiál výzkumu

Přestože je konceptová analýza v principu kvalitativní přístup založený na ontodidaktické a psychodidaktické interpretaci výuky (Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008, Janík; Slavík 2009), využíváme při šetření též kvantitativní statistické zpracování dat.

To poskytuje náhled na hromadné údaje a umožňuje jejich srovnání na úrovni profilů jednotlivých do výzkumu zapojených pracovišť a rozlišit různé intersubjektivní tendence interpretace výuky. Tím obohacuje a doplňuje kvalitativní analýzu.

Vzorek letošního výzkumu byl tvořen 55 studenty oboru výtvarná výchova – učitelství pro ZŠ, SŠ anebo ZUŠ – z pedagogických fakult univerzit v Plzni, Ústí nad Labem a z Prahy (Plzeň 19, Praha 20, Ústí 16), z toho 9 mužů a 46 žen. Spolu s loňským šetřením se výzkumu zúčastnilo 110 studentů. Věk respondentů měl shodné parametry v obou výzkumech: interval 19 – 30 let, průměr 23 (směrodatná odchylka 2), medián 23, modus 23 (četnost modu 25).

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 v letošním výzkumu posuzovali sestřih videozáznamu výuky na pobočce ZUŠ Mšeno v Mělníce. Výuku vedla praktikující studentka – budoucí učitelka z katedry výtvarné kultury v Ústí nad Labem, žáky byly děti ve věku

mezi 9 a10 lety. Jako podnětový materiál výzkumu byla záměrně vybrána studentská výuka, u které se dalo očekávat relativně více nedostatků dávajících respondentům více šancí k návrhům pro zlepšení.
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).
Ze záznamových listů jsme měli k dispozici 49 kategorizovaných proměnných a cca 3500 hodnot proměnných v letošním výzkumu (v loňském cca 4500; celkem 8000).

6 Strukturace obsahu v konceptové analýze (k otázce A)

V našem výzkumu jsme ověřovali náhled respondentů na strukturaci obsahu prostřednictvím konceptových map, resp. vývojových diagramů konceptu. 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. Porovnání letošních a loňských výsledků přináší Tab. 1.

Míra elaborace	Medián	Modus	Spodní kvartil	Horní kvartil	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Výzkum z r. 2010	15	11	12	18	15,03	5,13	0	26
Výzkum z r. 2009	15	7	7	16	14,97	8,98	0	29

Tab. 1 Míra elaborace konceptových map respondentů. Porovnání pro výzkum z r. 2009 a z r. 2010.

Tabulka ukazuje, že míra elaborace je v obou šetřeních podobná, přestože konkrétní obsah výuky byl ve třech sledovaných vyučovacích jednotkách pokaždé odlišný. Můžeme z toho usuzovat na *analytickou kapacitu* rozboru výuky; počet obsahových prvků a jejich vztahů, které lze do vyučovací jednotky zahrnout anebo z ní interpretovat má určité typické rozmezí zhruba v rozsahu spodního a horního kvartilu, tj. pro náš výzkum mezi 7 až 18.

Příloha: Obr. 1 Konceptová mapa výuky; expertní model.

Expertní konceptové mapy (diagramy) v obou etapách výzkumu svou elaborovaností značně přesáhly studentské mapy (pro srovnání: v prvním výzkumu je elaborace expertní mapy charakterizována hodnotou 43, ve druhém 48).

7 Evaluační kategorie konceptové analýzy (k otázce B)

Obsahovou analýzou odpovědí na otevřené otázky bylo vytěženo 34 kategorií, které respondenti nezávisle na sobě alespoň ve dvou případech použili při posuzování shlédnutých videozáznamů výuky.

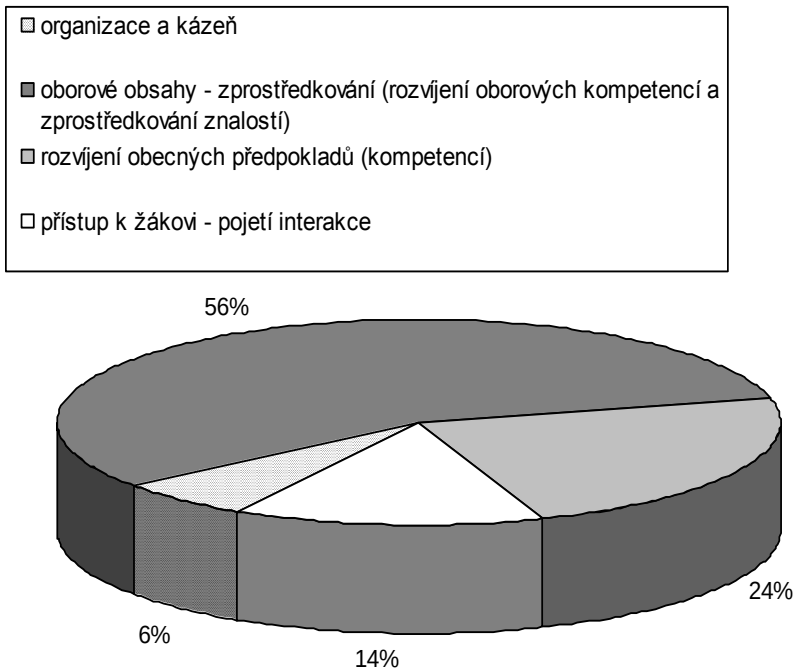
Souborné zpracování výsledků kategorizace z roku 2009 a 2010 potvrzuje trend *relativní převahy oborově specifických kategorií*. Při komparaci výsledků výzkumů z obou let bylo zpracováno celkem 43 kategorií obsazených 651 výroky. S ohledem na zjištění z minulého roku jsme v letošním výzkumu zjemnili kategorizaci zaměřenou na porovnání obecněji pedagogických nebo psychologických stránek výuky s aspekty didaktickými, ať již oborově didaktickými, nebo transdidaktickými.

Původní dvoupólové dělení na „oborově specifické interpretace" a „obecněji pedagogické interpretace" bylo při letošním souhrnném zpracování rozčleněno podrobněji, na 4 typy dimenzí: 1) *organizace a kázeň*, 2) *oborové obsahy (rozvíjení oborových kompetencí a zprostředkování znalostí)*, 3) *rozvíjení obecných předpokladů (kompetencí)*, 4) *přístup k žákovi (pojetí interakce)*. Charakteristiku těchto dimenzí a četnost jejich obsazení ukazuje níže uvedená tabulka (Tab. 2).

organizace a kázeň		**oborové obsahy**		**rozvíjení obecných předpokladů (kompetencí)**		**přístup k žákovi (pojetí interakce)**	
kázeň - organizace	22	haptika	65	explorace	60	individuální přístup	29
frázování úkolu	18	pohyb	45	reflexe-metakognice	36	zhodnocení práce žáků	16
CELKEM	40	lineární přepis pohybu	44	asociace	13	přiměřenost úkolu	11
		struktura	40	preferenční volba	9	přínos prožitku	6
		převod 2D do 3D	31	vysvětlování pojmů	9	autonomie žáka	6
		rozpoznávání (tvarů)	24	pojmenování	7	aktivita	6
		výtvarná tvorba	22	rozvíjení představ	4	pojetí interakce	6
		logo	19	metafora	4	respekt k dílu	5
		kontrast struktur	14	tvořivost	4	porozumění žáků	3
		omezení smyslů	11	myšlení - přidaná hodnota	3	motivování	2
		písmo	10	rozvoj vnímání	2	CELKEM	90
		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				

Tab. 2 Rozdělení kategorií podle dimenzí.

V nově navržené kategorizaci se nicméně skrývá jeden poměrně náročný problém. Týká se dimenze *rozvíjení obecných předpokladů,* která zahrnuje kategorii *kompetence*. V ní lze uvažovat o tzv. *klíčových kompetencích* (ve smyslu jak je vymezuje RVP pro ZŠ a gymnázia), ale současně o jejich vztahu k tzv. *oborovým kompetencím* (srov. Škrabánková 2009). Není totiž zcela jasné, do jaké míry připsat některé koncepty na pomezí oborově specifického a pedagogicky obecného rámce jedné nebo druhé dimenzi např. koncept „rozvíjení představ" by mohl prakticky 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 kategorii „rozvíjení obecných předpokladů" řadíme do *oblasti relevantní pro obor*, ale *považujeme ji za integrační zónu mezi oborově didaktickou a obecně pedagogickou problematikou*.



Obr. 2 Výsečový diagram procentuálního zastoupení každé z dimenzí

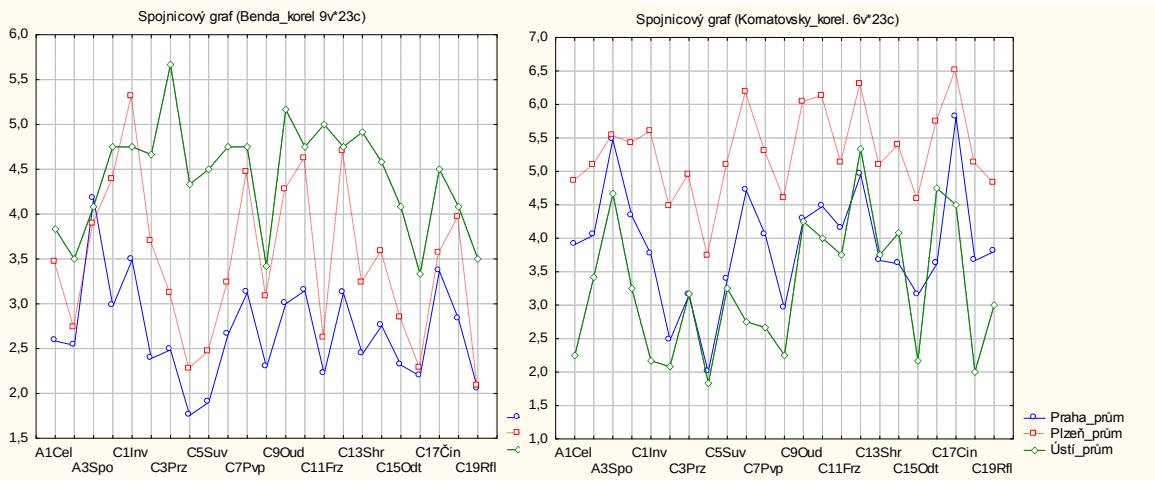
Pro přehlednost uvádíme též výsečový diagram, který lépe ilustruje vzájemné poměry v obsazenosti dimenzí (Obr. 2). Vyplývá z něj, že 80% (56 + 24) kategorizovaných výpovědí spadá do oborově specifické oblasti, jen 20% (6 + 14) do oblasti obecně pedagogické anebo pedagogicko-psychologické.

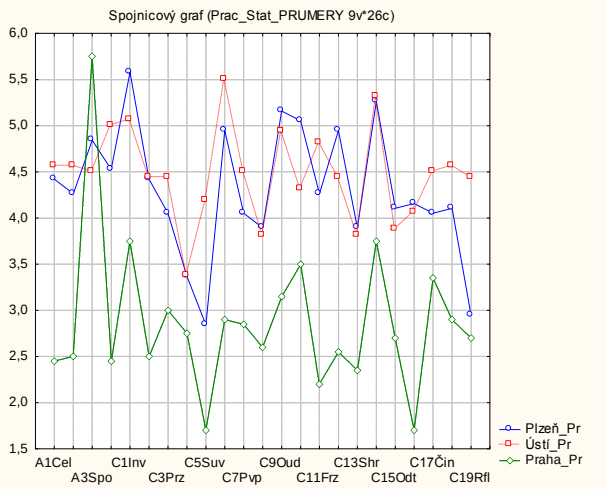
8 Evaluační shoda mezi pracovišti (k otázce C)

Zjištění míry evaluační shody mezi pracovišti se zakládá na rozboru *evaluačního profilu* (srov. Slavík; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2009, s. 492). Evaluační profil je soubor středních hodnot (arit. průměr, medián) získaných z hodnocení souborem respondentů na škálách. Rozlišujeme *obrys* evaluačního profilu (porovnání středních hodnot mezi škálami) a *přísnost* evaluačního profilu (míra inklinace k zápornému pólu hodnocení).
K výpočtu vzdálenosti mezi dvěma evaluačními profily lze použít statistiky obvyklé u sémantického diferenciálu, protože s ohledem na výpočet se jedná o analogické proměnné. D-statistika udává relativní distanci obrysů s ohledem na *míru přísnosti* – čím je D nižší, tím jsou obrysy bližší. Q-korelace vyjadřuje míru *podobnosti (paralelity) obrysů* bez ohledu na přísnost. Názornou informaci o přísnosti a obrysu profilů přináší obr. 3 s grafy pro tři sledované vyučovací jednotky.

Q-korelace / D-statistika	*Benda* (Q-kor. / D-stat.)	*Kornatovský* (Q-kor. / D-stat.)	*Volná tvorba* (Q-kor. / D-stat.)
	Výzkum z r. 2009	*Výzkum z r. 2009*	*Výzkum z r. 2010*
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**

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





Graf 1 Grafické porovnání evaluačních obrysů u tří posuzovaných vyučovacích jednotek. Z grafů jsou patrné poměrně velké rozdíly v přísnosti mezi pracovišti, ale současně i příbuznosti v obrysu evaluačního profilu.

Z tab. 3 a z grafů vyplývá, že *mezi pracovišti jsou poměrně velké rozdíly v přísnosti profilů (vysoké D-statistiky), ale v paralelitě obrysů je naopak řada shod (vysoké Q-korelace).* Nápadně vynikají shody obrysů u výuky *Kornatovský* (jméno umělce v animaci) a shoda v obrysech i v přísnosti pracovišť Ústí vs. Plzeň v hodině *Volná tvorba*. Některými specifickými rysy posuzované výuky zde tedy byla způsobena podobnost v postojích respondentů vůči ní.

Při porovnávání zjištěných výsledků neparametrickými testy (Kruskal-Wallisova ANOVA, mediánový test) nebyl prokázán rozdíl mezi pracovišti v položkách C1 (inovativnost výuky), C2 (aktuálnost poznání), C7 (rozvoj empatie) a C8 (podnětnost pro poznávání).

9 Závěr

V příspěvku uvádíme zjištění konceptové analýzy tří videozáznamů tvořivé expresivní výuky budoucími učiteli výtvarné výchovy. Použitou techniku sběru a zpracování dat chápeme 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; Lukavský; Dytrtová; Hajdušková 2009).

Nejvýznačnějším zjištěním z obou etap výzkumu je ***disproporce mezi oborově specifickými a obecněji pedagogickými výroky***, resp. kritérii, použitými našimi respondenty. Domníváme se, že tato disproporce je poměrně typickou reprezentací uvažování budoucích učitelů v daném oboru a je podmíněna nezbytností obsahově naplnit výuku i sledovat úspěšnost didaktické transformace obsahu.

Druhým poznatkem je ***relativní blízkost obrysů evaluačních profilů*** v kontrastu k ***relativně větším odchylkám v jejich přísnosti***. Blízkost obrysů lze interpretovat jako důsledek společných myšlenkových východisek daných 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.

Třetím poznatkem je **typické rozmezí *analytické kapacity*** reprezentované mírou elaborace konceptové mapy. Odhadujeme, že rozsah analytické kapacity se pohybuje mezi stupněm 7 a 18 elaborace konceptové mapy, což odpovídá rozmezí nejnižšího spodního a nejvyššího horního kvartilu, zjištěného naším výzkumem.

10 Použité zdroje

BEANEY, M. Analysis. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (summer 2009 edition)*, Zalta e. n. ed., [cit. 2010-03-09]. Dostupné na www:<*http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/analysis/*>.

JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání.* Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 243-250. ISSN 0031-3815.

JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření.* Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAR, P.; PAVLAS, P.; SLAVÍK, J.; SOLNIČKA, D. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. (Content, Subject and Intersubjectivity in Field Didactics.) *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 116 – 135. ISSN 3330-3815.

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. ISBN 3-8309-1508-X.

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. ISBN 0-935302-26-3.

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1-22. ISSN 0017-8055.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika.* Praha : Univerzita Karlova - Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3.

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.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. *Pedagogika*, 2010, 60. ISSN 3330-3815. (v tisku)

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, 57, č. 3, s. 263 – 274. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. In: SIKOROVÁ, S.; MALČÍK, M.; PAVLICA, K. ed. *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu.* Ostrava : Pedagogická fakulta, 2009, s. 485 – 494. ISBN 978-80-7368-769-4.

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

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

STARÝ; K.; CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

ŠKRABÁNKOVÁ, J. *Strukturální zobrazení oborových kompetencí v přírodovědných disciplínách.* Vyd. první. Brno : Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-101-9.

ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 105 – 115. ISSN 3330-3815.

Kontakt na autory

Mgr. Jindřich Lukavský; Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
KVK FPE ZČU v Plzni (Univerzitní 22, 306 14 Plzeň)
E-mail: ars.gratia@tiscali.cz; lukajda@kvk.zcu.cz