

[nová] Čeština
doma
& ve světě

2 2015

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

2/2015

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina, Bc. Zorica Stojanovičová

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	8
Stanislav Štěpáník <i>Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka</i>	11
Eva Hájková <i>Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu</i>	23
Gabriela Babušová <i>Prekoncept a koncept věty</i>	30
Ladislav Janovec <i>Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy</i>	38
Zuzana Kováčová <i>Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania</i>	45
Luďmila Liptáková <i>Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní</i>	61
Dana Cibáková <i>Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole</i>	74
Pavla Chejnová <i>Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte</i>	90
Jana Bednářová <i>Progresivní metody práce s textem</i>	99
Martina Spěváčková <i>Problematika lexikální synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné</i>	112
O autorech tohoto čísla	119

Prekoncept a koncept věty¹

GABRIELA BABUŠOVÁ

Abstrakt: Příspěvek přináší partikulární výsledky a zjištění grantového projektu GA ČR P407/12/1830 s názvem Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka, který se od roku 2012 zabývá hledáním nových didaktických řešení jazykové výchovy se systematickým uplatňováním konstruktivistických edukačních přístupů. Představuje dosavadní výzkumná šetření, jejich nástroje a zjištění v oblasti mapování dětských/žákovských prekonceptů a konceptů věty. Nastihuje problematiku věty, konkrétně pak vytváření pojmu věta v současném pojetí edukačního procesu na 1. stupni základní školy. Nabádá k propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti dítěte s obecně platnými zákonitostmi jazykového systému, zároveň upozorňuje na řešení aktuálních problémů oborové didaktiky českého jazyka.

Klíčová slova: pseudopojem, prekoncept, koncept, věta, jazykový systém

Abstract: This paper presents the results and findings of the particular grant project GA ČR P407/ 12/1830, entitled Relationship between pupils' cognitive structures and language system structures in the Czech language education process, from 2012, and deals with the search for new solutions in didactic language education, systematically applying constructivist educational approaches. It presents existing research surveys, their tools and findings in the field of surveying children's/pupils' preconceptions and concepts and outlines the issue of sentences, namely the concept of creating movement in the contemporary concept of education process in the first grade of elementary school. It encourages linking known natural communication experience and acquired language of a child with generally accepted patterns of language and draws attention to solving current problems of the Czech language didactics.

Key words: pseudo concept, preconception, concept, sentence, language system

Slovo úvodem

Od roku 2012 se katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v rámci grantového projektu zaměřuje na hledání a nacházení dětských/žákovských představ (prekonceptů) jazykových skutečností. Kolektiv autorů vychází především z potřeby uplatnit nová didaktická řešení jazykové výchovy na českých školách s využitím konstruktivistických edukačních přístupů. Edukačními přístupy jsou pak myšleny takové metody

1 Příspěvek vznikl za podpory projektu GA ČR P407/12/1830.

práce, prostřednictvím kterých by byl rozvíjen proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s prekoncepty žáka. Faktem i nadále zůstává, že při výuce českého jazyka jsou žákům na našich školách jazykové jevy předkládány jako nové, jako kdyby se s nimi žáci setkali poprvé. Často v hodinách českého jazyka stále ještě převažuje transmisivní přístup k vyučování, při kterém učitel vystupuje v roli „předavače“, který žákům předkládá již hotový výklad. Žák je pak často zatlačen do pasivity, spíše poslouchá, pozoruje, vštěpuje si poznatky do paměti, reprodukuje. Zmiňovaný výzkumný projekt tedy hodlá najít cestu, jak by bylo možné uplatnit konstruktivistické přístupy právě v didaktice českého jazyka, se zaměřením se na proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s původními představami žáka. Snahou je tedy najít takové postupy a způsoby, pomocí kterých dojde k propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti dítěte/žáka s obecně uznávanými zákonitostmi jazykového systému. Smyslem projektu je v základu jazykové kompetence jedince detekovat obsahy, které by byly vhodné pro konstruování generických modelů, nalézt optimální strategie a vymodelovat reprezentativní edukační postupy, prostřednictvím kterých by došlo k interakci mezi jazykovou skutečností a žákovskými představami o ní. Ve výukovém procesu experimentu je pak cílem ověřit efekty konstruktivistických přístupů k vyučování českému jazyku (Hájková a kol. 2012).

Pro řešení projektu bylo nutné zmapovat dosavadní přehled odborné literatury k řešenému tématu. Nebylo přitom možné se omezit jen na literaturu domácí jako základní oborovou didaktiku českého jazyka, ale s ohledem na absenci větších aktuálních syntetických děl a vzhledem k nutnosti sledovat vymezenou problematiku projektem i v mezinárodních souvislostech pak bylo nutné zaměřit se i na literaturu zahraniční. Podrobný seznam analýza pramenů je uvedena v publikaci *Čeština ve škole 21. století - I.díl*. Východiskem pro realizaci výzkumných šetření byly úvahy, které potvrzují účelnost a účinnost vzdělávání v duchu konstruktivismu: 1) Lingvistické myšlení předpokládá schopnost reflektovat jazyk a schopnost komunikovat. 2) Zkušenost učitelů potvrzuje, že žáci pocítují uspokojení v okamžiku, když dojde k pojmenování jejich komunikační zkušenosti a dovednosti. Získávají tak nástroj myšlení v analogických situacích vyžadujících hlubší kognitivní porozumění komunikátům.

Předmětem zkoumání je problematika zkoumání vztahu kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému mateřského jazyka projevující se komunikační úspěšností a užitím odpovídající formy sdělení. V projektu byly využity nejvhodnější kvalitativní výzkumné strategie (Leedy 1997). Ve výzkumech edukační reality jsou založené především na metodách pozorování a dotazování. Kvalitativní výzkumné strategie umožňují studovat procesy a navrhovat praktické teorie a edukační postupy.

Dětské/žakovské prekoncepty

Základem výzkumu je v první řadě poznání dětských, resp. žakovských představ – prekonceptů, dále pak existence a fungování jednotlivých jazykových jevů tak, jak je jedinci přináší právě komunikační praxe. Pokud nedojde k poznání těchto dětských a žakovských prekonceptů o jazykových skutečnostech, nepodaří se nám najít přirozenou cestu, jak náležitou funkci těchto jazykových skutečností v mysli jedince ukotvit, fixovat, upotřebit pro jeho úspěšnou komunikaci, existenci ve společnosti, a zároveň nebude možné položit základy pro konstruování moderní didaktické koncepce. S ohledem na potřebu konstruování moderní didaktické koncepce a hledání nového didaktického řešení jazykové výchovy na českých školách s využitím konstruktivistického pojetí edukace vycházíme ze skutečnosti, že důležitou roli hraje žakova každodenní komunikační zkušenost, která je rozhodující pro utváření dětských/žakovských prekonceptů o určitém jazykovém jevu, na jejímž základě se následně v mysli jedince vytváří nepravý pojem, tzv. pseudopojem. Hledání a objevování dětských/žakovských představ je poněkud složité a značně časově náročné.

Termínem prekoncept lze označit jedinečnost, s níž každý jedinec pojímá různé obsahy lidského bytí. Poznatkově se opírá o soustavu svých představ, z nichž čerpá porozumění pro všechno, s čím se během života setkává. **Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně nabývá.** Dítě si vytváří zpočátku tzv. **prekoncepty** a na vše nové se dívá jejich optikou. Pokud je nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, nemusí ji vůbec přijmout. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si jedinec vybudovat nový koncept, respektive starý naivní koncept re-konstruovat.

Opuštění původního konceptu ovšem dělá některým lidem značné problémy. Přicházejí totiž o dosavadní jistoty. Obava o jejich ztrátu může způsobit setrvání u původního konceptu, přestože ostatní jasně vidí, že je neudržitelný. Takový jedinec není ochoten přijmout žádné nové argumenty z vnějšího okolí. Obsah prekonceptů se dá interpretovat z jeho různých výrazových projevů, slovních i mimoslovních. V reflektivním dialogu jedinců se ukazují nejenom rozdíly, ale i to, v čem se vzájemně shodují. Takto nalezené shody lze pokládat za obecně platné (Leedy 1997). Tímto způsobem získaného poznání poukazuje k jakémusi společnému interpretačnímu i prožitkovému jádru, v němž se mohou setkávat různé prekoncepty. Škola by neměla být jen nějakým umělým prostředím ve skutečném světě s nefungujícími jevy. Právě **konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností, jejich porovnávání se zkušenostmi starými a organickém začleňování do vlastních mentálních struktur.** To probíhá nejen na úrovni jednotlivce, ale i celého učebního společenství. Když si žáci

navzájem porovnávají vlastní naivní prekoncepty, zjišťují, že ostatní se na stejnou věc mohou dívat i jinak.

Někdy žáci setrvávají u svých koncepcí, protože se jim v sociální interakci potvrdí. Jindy je mohou opouštět nebo rozšiřovat a re-konstruovat na základě nově získaných zkušeností (Hájková a kol. 2013).

Hledání prekonceptu bylo nutno vždy didakticky cíleně, tj. v evokační fázi učebního obsahu, zpřítomnit, vysvětlit. V realizaci našeho výzkumu jsme předpokládali výskyt dvou situací, které mohly nastat v závislosti na síle ukotvení prekonceptu v žákově mysli. V případě, že žákova představa byla vymezena, tedy proces vymezování byl prozatím ukončen, a ukotvena v jeho mysli, žák byl schopen si ji uvědomit. Hovoříme o tzv. prekonceptu silném. V tomto případě není potřeba ho dále představovat, neboť máme důkaz, že je žák vybaven dostatečnou komunikační zkušeností, která jej vymezuje. Prekoncept je v tomto případě správný, případně posunutý. Lze nabídnout termín jako fixaci komunikační zkušenosti a jako otevření metajazyka. To, co dítě/žák má ve své mysli a co prezentuje jako nepravý pojem, pseudopojem, jako svou fixaci komunikační zkušenosti s daným pojmem, může učitel právě v této fázi překrýt či nahradit pojmem lingvistickým. Lze předpokládat, že původní pseudopojem dítěte/žáka a lingvistický pojem použitý učitelem se nemusí zcela významově, tj. obsahově a vztahově, shodovat, krýt. Dítě/žák si musí již připravenými komunikačními akty ověřit, zda pojem funguje jako nástroj např. pro třídění, rozhodování, rozlišování, a to i za předpokladu, že lingvistická funkce není dítěti ještě zřejmá.

V případě, že žákova představa byla v pohybu, proces vymezování nebyl dokončen, je důsledkem stav, kdy žák s představou experimentoval, nebo si ji neuvědomoval, ještě nebyl schopen se o ni opřít, hovoříme o tzv. prekonceptu slabém. V případě, že je koncept slabý, je nutno použít způsoby, které jsou vhodné pro konkrétní myšlení, a nabídnout didakticky cílené činnosti a prostředí, které umožní dítěti myslet komplexně a zároveň mu pomohou tvořit takové spoje, pomocí kterých zpracuje objektivní realitu směrem k posílení prekonceptu. To vše mu pomůže vytvořit cesty k pozdějšímu uchopení pseudopojmu a následně pojmu v konkrétní řízené edukační situaci (*Pedagogický konstruktivismus* [cit. 2015-05-12]).

Věta ve výzkumných šetřeních v letech 2013–2014

V průběhu pilotního šetření prekonceptu věty byly v roce 2013 provedeny čtyři testy.

1. test byl realizován na konci školního roku s žáky 1. ročníku a zaměřoval se na hledání prekonceptu pojmu věta bez ohledu na komunikační funkci.

- II. test byl realizován na začátku školního roku s žáky 2. ročníku a mapoval, do jaké míry jsou žáci schopni rozlišovat komunikační funkce výpovědi.
- III. test ověřoval na začátku školního roku u žáků 1. ročníku schopnost vymežit pojem věta.
- IV. test na začátku školního roku u žáků 2. ročníku ověřoval, zda u standardně formulovaných komunikačních funkcí žáci umístí interpunkční znak vždy s ohledem na obsah sdělení, a to ještě dříve, než získají poučení o větě. V roce 2014 jsme v rámci výzkumného tématu věta a výpověď uvažovali o důvodech a efektech dosavadní výuky učebního plánu obsahu vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti.

Na základě testování jsme došli k závěru, že žáci pod pojmem věta mají vytvořenou představu: *Věta je jen to, co je napsané, na konci se píše tečka, když se ptáme tak otazník. Větu píšeme.* V mluveném projevu žáci větu nevnímají – *to jen něco říkáme.* S ohledem na věk respondentů a záměrem zjistit, jak jsou schopni žáci vysvětlit pojem věta, byla záměrně použita otázka s použitím metajazykového pojmu. Ze záznamů vyplývá, že žáci 1. a 2. ročníku nemají žádnou potřebu větu definovat. Z rozhovorů bylo patrné, že se mnohdy podívovali nad tím, že se o tom mluví, že to učitelku zajímá. Na přímou otázku učitele, kdo jim řekl, co je věta, odpovídají, že maminka nebo paní učitelka. V běžné komunikaci žáci zcela jistě poznají otázku, důraz, který po obsahové stránce vyjadřuje okamžitou reakci. Jako příklad žáci uvádějí, že je to v případě, kdy někdo křičí nebo říká něco důrazně.

Budeme-li uvažovat o prekonceptu jako východisku pro didaktické aplikace, lze konstatovat, že vytváření metajazyka je pro žáky v tomto věku poněkud náročné, protože nepocítují potřebu abstrahovat jazykové jevy pro svou komunikaci. Prekoncept věty jako řady slov jsme u zkoumaného vzorku nenalezli. Žáci větu neurčovali ani jako jednotlivé výpovědi. Termín věta vstupuje do žákovy vědomí jako označení promluvy v konkrétní, aktuálně prožívané situaci. V několika případech žáci definovali větu jako odpověď na otázku. Větu tedy vnímali v souvislosti dialogu. Ty se v jejich životě objevují nejčastěji jako otázky dospělého jedince a odpovědi žáka. Žák 1. ročníku spíše respektuje a poslouchá dospělého, než aby pokládal vlastní otázky. Lze se domnívat, že příčinou je školní situace. Žák je tedy spíše příjemcem než tvůrcem otázky. Při šetření bylo dále zjištěno, že žáci mladšího školního věku nekladou iniciativně otázky sami od sebe. Je rovněž velmi těžké je aktivizovat výzvou, aby se ptali. Často se ptají jen na procesuální jevy nebo v případě, kdy vyžadují pomoc učitele. (*Mám to správně? Kam to mám napsat?*) (Hájková a kol. 2013).

Testování dále prokázalo, že pro edukaci není efektivní definovat pojem věta a vyžadovat, aby si ho žáci zapamatovali. Mnohem důležitější je, abychom žákům nabídli dostatek jazykového materiálu, prostřednictvím kterého si

mohou jazykový jev mnohem víc uvědomit. Teprve potom by mohli být schopni pojem věta v psané komunikaci a výpověď v mluvené komunikaci svými slovy vymežit. Žák má omezenou představu o větě a tuto představu je nutno naplnit. Můžeme předpokládat, že v okamžiku, kdy dojde k jejímu naplnění, bude žák schopen nalézt zobecnění, tedy definici věty jako řady slov s uvedením charakteristických znaků, že na počátku se píše velké písmeno, na konci věty se píše znaménko (interpunkční znak). Položíme-li si otázku, kdy edukačně terminalizovat pojem věta, lze odpovědět, že v okamžiku, kdy má žák s pojmem dostatečnou zkušenost.

Tento okamžik přichází v průběhu 1. ročníku, a to v souvislosti se čtenářskou dovedností, kdy žák ztotožní větu s písemným záznamem jednotlivé promluvy. V tomto okamžiku totiž žák větu vidí a slyší. Často slýcháváme od učitelů sdělení: *Přečtete si několik vět. Přečtete mi věty, které jsou napsané na tabuli.* Žáci 1. ročníku jsou při nácvičce čtení vět schopni na základě observace a dotazů učitele vystihnout znaky, které jsou typické pro věty. (*Na začátku je všude velké písmeno.*) Rovněž jsou schopni i věty třídít podle interpunkčního znaku: tečka, otazníku, vykřičníku. Na dotaz, proč se tento znak na konci píše, dostáváme odpověď, že *něco končí, že někdo už přestal mluvit, že se někdo už na něco zeptal, že už nám někdo řekl, co máme/nemáme dělat.* Dokážou velmi dobře použít pojem tečka. Otazník označují pojmy: *háček, klička*, často ho zaměňují s hláskou s. Podle obsahu věty žáci dokážou rozpoznat, že se jedná o otázku. Pro vykřičník uvádějí pojmy: *čárka s tečkou.* Přesto vědí, že se používá, když někdo křičí, zlobí se nebo něco zakazuje. Uvádějí, že se s ním setkali např. u doktora, který měl napsané na dveřích, že se má vypnout telefon, na ceduli u dveří v domě, že se má zamykat. Je tedy patrné, že vycházejí z vlastní zkušenosti a z informací, které získali od rodičů. Naše první testování nám potvrdilo, že grafický záznam věty žáci spojují s pojmem věta, který jim bývá sdělován. Ve spojitosti s rozvojem syntaktické stránky řeči žáka je žádoucí stimulace schopnosti vyjadřovat různé komunikační záměry. Zároveň bychom měli žáky učit jim porozumět jak v písemném, tak i v mluveném projevu. Prekoncept věty dítě/žák intuitivně správně váže především na psaný text. Paralelně s prekonceptem věty vzniká dětský/žákovský prekoncept výpovědi. Při hledání formulace pojmu věta, kterou bychom využili pro didaktické účely, jsme dosud pracovali s pracovním vymezením pojmu.

Snažili jsme se, aby nedošlo k zastření lingvistické správnosti. S ohledem na percepci textu jsme v pilotáži projektu používali následující pracovní verze didaktického objasnění pojmu věta: *Věta nám slouží k tomu, abychom zapsali, o čem přemýšlíme, na co myslíme, co vidíme, co říkáme nebo co cítíme. Pokud čteme text, bývá tvořen z vět. Když někdo něco zapisuje, aby druzí rozuměli tomu, co by chtěl například vyprávět nebo popisovat, píšeme to ve větách* (Hájková a kol. 2014).

Za podstatné považujeme, aby žáci porozuměli pojmům na takové úrovni, která bude odpovídající jejich učebním dispozicím. Dané pojmy by pak měli být schopni používat při evoluci svých receptivních a produktivních komunikačních činností. Pojem věta by pak měl vstoupit do žákovy vědomí jako víceslovná realizace komunikačního záměru v aktuálně prožívané situaci. Domníváme se, že pojmové uchopení představy o větě je didakticky významné až v souvislosti s určováním druhů vět podle postoje mluvčího, pro rozlišování hranice vět a jejich komunikačního záměru, pro percepci a produkci mluvních aktů. Získané výsledky o větách jsou opěrnými pilíři pro úvahy o využití prekonceptů při učivu o druzích vět. Učivo o druzích vět podle postoje mluvčího v konfrontaci s poznáním vlastností promluv jako výpovědí s konkrétním komunikační funkcí lez považovat za „nejkřiklavější“ případ nesouladu mezi školní výukou a moderními vědními poznatky. Dítě již od začátku rozvoje individuální řečové činnosti formuluje výpovědi s jistotou, časem se zpřesňující komunikační funkcí (podrobněji např. Kesselová 2008: 121).

Prekoncept a koncept věty

V poslední komplexní učebnici didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň základních škol se pod označením věta ve školské praxi považuje vlastně výpověď, tedy elementární komunikační jednotka textu. Autorka R. Brabcová zdůrazňuje, že je nutné vycházet z aktuálních promluv (projevů), které jsou vnímány jako prvek nadřazený pojmu věta. Věta je pak část projevu, promluvy. Důraz je kladen především na sepětí zvukové a grafické stránky věty. Učivo o větě je přirovnáno ke spirále, neboť představa, kterou si žák vytvoří ve 2. ročníku, je zatím neurčitá, nelze ji však považovat za chybnou (Brabcová 1990).

Problematickou jak vymezit větu, se zabývá několik lingvistických prací. Jedná se o jeden ze základních lingvistických termínů, který lze jen velmi těžko vymezit. Jednoznačně a jednotně není dodržována ani opozice termínů věta a výpověď. Komunikační realizace věty je prezentována výpovědí, minimální jednotkou komunikace. Termín věta však velmi často termín výpověď nahrazuje. Ve školách bývají stále zmiňovány starší přístupy k chápání termínů a fixace méně vhodných vymezení bývá velice silná, zvláště pak na prvním stupni základní školy. Naším výzkumem se snažíme zároveň řešit, jak pojem/termín věta definovat jazykem, který by byl přístupný a vhodný pro žáky 2. ročníku základní školy. Transformace lingvistické definice do řeči žáka zmiňovaného ročníku se zatím nepodařila. Nabízí se tedy otázka, jak tento pojem definovat. Naším cílem je využít utvářejícího se žákovského prekonceptu pojmu věta, který vzniká spontánně především v kontextuálních komunikačních situacích ve škole i mimo ni. Dosud byla věta vymezována

jako řada oddělených slov, která obsahuje nějakou informaci, je ohraničena zpočátku velkým písmenem a na konci interpunkčním znakem. Ve vyučování, které se snaží respektovat konstruktivistický postup, ve kterém využíváme zjištěného prekonceptu nebo induktivní postup, kdy postupujeme od vhodného jazykového materiálu k vytvození pojmu, ale bez začleňování prekonceptu, lze žáky v obou uvedených postupech dovést k definici věty. Základním předpokladem je vytvoření příležitosti, ve které žáci získají dostatečnou zkušenost s didakticky cíleně připraveným jazykovým materiálem.

Jsme si rovněž vědomi toho, že bude potřeba zvážit i terminologické rozlišení pojmů věta a výpověď, především pak v souvislosti s tradičním učivem o druzích vět klasifikovaných podle postoje mluvčího ke skutečnosti v porovnání s konceptem komunikačních funkcí výpovědi v návaznosti na posilování komunikačního aspektu jazykového vzdělávání (Hájková a kol. 2014).

V návaznosti na veškerá výzkumná šetření, která byla realizována v rámci našeho projektu, bychom rádi upozornili na případné možnosti změn ve výuce nejen českého jazyka, ale především ve výuce didaktiky mateřského jazyka směrem ke konstruktivistickému pojetí výuky. Ukazuje se, že implementace konstruktivistických principů do vyučování v návaznosti na konstruktivistické teorie a jejich implikace bude z mnoha důvodů složitým a dlouhodobým procesem. Jejich aplikace v hodinách českého jazyka je záležitostí individuálního utváření, možností a dovedností především učitele. Pro to, jestli dojde k přijetí, či nepřijetí, je rozhodující změna v myšlení a chování pedagoga.

Bibliografie:

- Brabcová, R. (1990): *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN.
- Hájková, E. a kol. (2012): *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PedF.
- Hájková, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PedF.
- Hájková, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: UK PedF.
- Kesselová, J. (2008): Sémantické kategorie v rané ontogenéze řeči dítěte, in D. Slančová (ed.) *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Leedy, P.D. (1997): *Practical research: Planning and Design*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pedagogický konstruktivismus* [cit. 2015-05-12].
Dostupné z: http://hluhchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.