

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Teze k dizertační práci

Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole

Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka

Školitelka: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

2014

Úvod

Řada dokladů nasvědčuje tomu, že základní cíle vyučování českého jazyka, jak je stanovují oborová didaktika a kurikulární dokumenty, nejsou naplňovány. Komunikační kompetence absolventů středních škol jsou neuspokojivé (Kostečka, 2012a, b), žáci nemají v rámci vyučování dostatečný prostor ke komunikaci (nejnověji Šed'ová et al., 2012), tvorba jejich vlastních komunikátů je značně omezena (Šlédrová & Rybková, 2005/06), způsob rozvoje komunikačních dovedností je nevyhovující (např. Šalamounová, 2013). Jazykové vyučování postrádá sémanticko-funkční princip (srov. Šalamounová, 2013 nebo Dvořák 1997/98a, b a Dvořák 2007/08), a tak jsou některé partie učiva zatíženy formalismem (srov. Zimová, 2005/06). Učivo je příliš detailní, fragmentární, o výuce některých tematických celků pochybují dokonce sami učitelé (srov. diskuze v celostátních médiích z poslední doby, na něž bylo reagováno v *Českém jazyce a literatuře* např. M. Čechovou či L. Zimovou). Znamená to, že stále nedošlo k výběru základního učiva a dostatečnému opodstatnění obsahu, přestože to byl jeden ze základních cílů kurikulární reformy.

Nejen učivo, ale i některé metody jsou bohužel postiženy mechanickým a rutinním přístupem, což je případ např. metody větného rozboru (srov. Zimová, 2011/12). Český jazyk je žáky pokládán sice za předmět významný, avšak také jeden z nejsložitějších, přinášejících špatný prospěch (Pavelková et al., 2010). Celkově tedy patří k nejméně oblíbeným předmětům a žáci (tedy rodilí mluvčí) se domnívají, že pro něj nemají dostatečné nadání (ibid.). Takové hodnocení je třeba považovat za varující.

O to méně radostná situace je, když vezmeme v úvahu, že současná didaktika češtiny mnoho zásadních impulzů pro řešení tohoto stavu, směřujících do samého středu problému, nenabízí.

V důsledku dynamických změn ve společnosti jsme svědky také přeměn školy. Nejnovější didaktické trendy, k nimž se vztahuje množství literatury u nás i v zahraničí, podtrhují, že vyučování má být motivující, má podporovat aktivitu a kreativitu žáků, rozvíjet různé úrovně myšlení a široké spektrum kognitivních procesů, má vycházet vstříc individuálním charakteristikám žáků, brát v potaz různé učební styly i druhy inteligence, podporovat udržení kázně a pozornosti. Učitelé tyto nové trendy vnímají, a tak se v praxi projevují různé podoby inovativních tendencí. Bohužel však tyto posuny zůstávají jen na povrchu – dochází ke změně pouze vnějších projevů didaktického

zpracování vzdělávacích obsahů. Skutečná transformace vyučování však nespočívá toliko v záměně didaktické formy či jednotlivých metod (ve stylu *Těla se hýbou, myšlenky stojí*, jak trefně poznamenává S. Štech), nýbrž **v principiální revizi modelů práce učitele a žáků a přehodnocení předkládaného obsahu** se zvláštním zřetelem k prekonceptům žáka, tj. jeho vlastním kognitivním představám o jazyku, které si jako rodilý mluvčí přináší do školy již na počátku školní docházky a jež nabývá ve své každodenní komunikační praxi.

S ohledem na řadu dokladů se domníváme, že novou perspektivou, která by umožnila výše zmíněné problémy efektivně řešit a která by hlavně v samotných fundamentech propojila komunikační a kognitivní cíl jazykového vyučování, a tak také úzce provázala slohovou a komunikační a jazykovou výchovu, by mohl být **konstruktivismus**. V současné didaktice matematiky a přírodovědných předmětů právě ten představuje velmi progresivní směr veškerého didaktického uvažování.

Cíle, koncepce, metodologie

Za zásadní úkol didaktiky češtiny ve směru ke konstruktivismu nepovažujeme zkoumání, zda je konstruktivismus do vyučování češtiny vůbec implementovatelný – jsme přesvědčeni, že tato otázka již byla zodpovězena kladně (srov. např. Höflerová, 2012). Naopak je podstatné, aby didaktika češtiny zkoumala, kdy, kde a jak konstruktivismus implementovat.

Dizertace shrnuje pohled českých i zahraničních zdrojů na problematiku konstruktivismu a sumarizuje dosavadní zásadní poznatky obecné i oborové didaktiky.

Cílem práce je

- (1) poukázat na možnosti a limity při implementaci konstruktivistických prvků do vyučování (syntaxe) českého jazyka na střední škole a
- (2) ověřit, nakolik je konstruktivistické pojetí vyučování efektivnější oproti pojetí dosavadnímu.

Zvolili a vytvořili jsme výzkumné nástroje pro vytipovanou partii učiva české syntaxe – mezivýpovědní vztahy v souřadném souvětí –, na níž jsme se pokusili demonstrovat, jakým způsobem by bylo možné dospět ke změně jak struktury

vybraného obsahu, tak jeho didaktického ztvárnění ve výuce při využití konstruktivistických principů. Syntax představuje zásadní a z pohledu praxe nejnáročnější jazykovou disciplínu, jedná se tedy o obsah vysoce relevantní. Úmyslně jsme pro práci i výzkum zvolili 3. stupeň, neboť ten chronicky stojí na okraji zájmu badatelů. Ještě markantnější je to pak u středních odborných škol, kde jsme výzkum prováděli. Český jazyk je stěžejní předmět napříč typy škol a syntaktické myšlení je z principu nezávislé na druhu studovaného oboru, výzkum v české syntaxi je tak možné provádět na jakémkoliv typu střední školy.

Pro výzkum byly vybrány dvě třídy ekonomického lycea v Praze, z nichž jedna představovala skupinu experimentální, v níž byla vybraná partie učiva probírána za využití konstruktivistických prvků, druhá skupina představovala skupinu kontrolní, v níž bylo k vybrané problematice přistoupeno tradičně. Nejprve byla provedena za využití metod pozorování a klasifikace sonda do obou vybraných vzorků. Poté byla z experimentální skupiny vybrána jedna žákyně, jež za přítomnosti výzkumníka řešila designovaná cvičení, která měla být následně použita ve výuce. Jednak byly v této fázi zkoumány představy žákyně u dané problematiky a jednak byla ověřena funkčnost navrhovaných cvičení. Hlavní fáze výzkumu je tvořena pedagogickým experimentem provedeným v reálném terénu vybrané školy. Formou komparace pretestu a posttestu, mezi nimiž bylo učivo naplánovanými postupy v obou třídách probráno, byly zkoumány výsledky za celé skupiny a za vybrané paralelní dvojice. Na konec byl v experimentální třídě zadán dotazník zkoumající názor žáků na provedený experiment.

Konstruktivismus v obecné a oborové didaktice

Při psaní dizertační práce jsme si po celou dobu byli vědomi širokého spektra otázek konstruktivistické filozofie a dějinných souvislostí vývoje pedagogického konstruktivismu, avšak nebylo v našich silách a možnostech a ani naším cílem je postihnout, k tomuto tématu lze najít řadu zdrojů v odborné literatuře. V práci jsme se soustředili na pedagogické aplikace teorie konstruktivismu se zvláštním zřetelem k vyučování českého jazyka.

Vycházíme ze základního předpokladu, že znalost nemůže být přenesena transmisí a nemůže být neutrální (Larochelle & Bednarz, 1998, s. 8), nemůže být ani získána či absorbována (Terhart, 2003, s. 31).

„Instead, it is constructed, negotiated, propelled by a project, and perpetuated for as long as it enables its creators to organize their reality in a viable fashion“ (Larochelle & Bednarz, 1998, s. 8).

Každý jedinec vytváří idiosynkratickou verzi reality, která je založena na společném prožitku (např. vyučovací hodina), nicméně je formována vlastním uvažováním na základě předchozích znalostí a zkušeností (Pritchard & Woollard, 2010, s. 44).

„The responsibility for learning lies with the learner“ (Terhart, 2003, s. 32), učitel tedy nikdy nemůže zabezpečit stejné výsledky edukace u všech žáků. Proto

„shifting our priorities from ensuring that all students learn the same concepts to ensuring that we carefully analyze students' understandings to customize our teaching approaches is an essential step in educational reform that results in increased learning“ (Brooks & Brooks, 1999, s. 20).

Jak uvádí Spilková (2005), cílem transmise je poznání pravdy. Předpokládá se, že každý problém má přesné řešení a na každou otázku existuje jedna odpověď. Oproti tomu cílem konstruktivismu je pluralita poznání a vědění a variabilita myšlení (což však neznamená epistemologický relativismus!).

Tomu také odpovídají základní principy konstruktivismu a jeho aplikací pro vyučovací praxi, které shrnujeme a formulujeme podle množství odborné literatury (odkazy uvedeny v práci s. 43):

- (1) Konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí. Učení je z podstaty dynamický a vysoce aktivní proces, což vychází už z teorií Piageta či Deweyho. Pro posílení aktivity je v konstruktivistickém vyučování silně akcentován jeho sociální rozměr, tedy využití kooperativních forem vyučování a jejich principů. Z hlediska českého jazyka takové postupy vedou k posilování komunikační kompetence.
- (2) Konstruktivistický učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje. Zásadní ze strany učitele je proniknutí do prekonceptů žáků, tj. jejich pojetí probíraného učiva, které získávají na základě svých zkušeností. Žákovské představy jako jedna z hlavních

individuálních charakteristik každého učícího se jedince (Doulík & Škoda, 2003) jsou významnou determinantou veškerých edukačních procesů a jejich výsledků. Vyučování českého jazyka je z hlediska prekonceptů ve specifickém postavení, neboť žák do školy vstupuje s rozvinutou (avšak neuvědomělou) znalostí jazyka, jakousi přirozenou jazykovou kompetencí, která zahrnuje také fenomén, který lze označit jako jazykový cit. Tento fakt nelze v jazykovém vyučování přehlížet, naopak je třeba jej aktivně poznávat, navazovat na něj a dále ho rozvíjet.

- (3) Konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků, neboť učení je osobní konstrukt každého individua (von Glasersfeld, 2009). Vyučování směřuje k personalizaci výukových postupů, učitel plánuje výukové situace tak, aby se v nich uplatnila individualita žáků a každý žák v nich mohl být plnohodnotně a všestranně rozvíjen.
- (4) Konstruktivistický učitel pracuje s velkými celky, nikoliv s detaily. Žákům již ve fázi expozice učiva nabízí celistvé fenomény v jejich šíři, nikoliv jednotlivé detaily problematiky. Vytváření detailů a jejich smyslu je ponecháno samotným žákům.
- (5) Konstruktivistický učitel klade důraz na relevanci učiva pro žáky a jejich každodenní zkušenosti, zařazuje učivo do kontextu světa. Předmět český jazyk má vazbu na každodenní komunikační zkušenosti a potřeby žáků, obsah by proto měl vycházet především z nich. To také obnáší práci s primárními zdroji informací a autentickým jazykovým materiálem.
- (6) Konstruktivistický učitel používá komplexní a longitudinální hodnocení. Chybná odpověď je v konstruktivistickém vyučování považována za prozatím nedostatečnou asimilaci určitého poznatku a rovněž „okno“ do stavu myšlení a způsobu vidění určitého problému v dané chvíli, k jako takové je k ní také přistupováno z hlediska hodnocení. Hodnocení tedy představuje spíše prostředek zpětné vazby pro žáka ve formě „lešení“ (scaffolding – koncept J. S. Brunera) než nástroj potrestání za špatnou odpověď. Není primárně asociováno s klasifikací, jak je tomu v tradiční škole, a není tak nutně závislé na osobě učitele.

Zmíněné principy se následně přetavují ve východiska při plánování vyučovací hodiny, v jejichž jednotlivých fázích se uplatňují různé vyučovací metody a formy. Mezi jejich základní znaky v konstruktivisticky pojatém vyučování patří individualizace a variabilita, důraz na činnost a aktivitu žáka, možnost konkrétní zkušenosti, rozvoj kreativity, uplatňování vyšších úrovní myšlení, problémovost a autenticita (Spilková, 2005). S ohledem na fakt, že jazyk je pravděpodobně nejčastější formou sociální interakce (von Glasersfeld, 1995, s. 11), měl by být zvláštní důraz v jazykovém vyučování kladen na aplikaci zásady kooperativnosti – konkrétně to znamená pracovat s autentickým jazykovým materiálem a žáky stavět do přirozených situací, v nichž uplatní své sociální dovednosti a jsou nuceni vzájemně komunikovat.

Mezi konstruktivistické vyučovací metody využitelné v českém jazyce (vycházíme z klasifikace metod Maňáka, 1995 a Maňáka & Švece, 2003 a monografie Čechové & Styblíka, 2008) můžeme zařadit z hlediska didaktického (a) metody slovní, které patří mezi základní metody v jazykovém vyučování, konkrétně dialogické metody, metody práce s textovým materiálem, metody písemných prací, (b) metody názorně demonstrační a (c) metody praktické. Z hlediska psychologického (a) metody samostatné práce žáků a (b) především metody badatelské, výzkumné a problémové (jež by měly být ve vyučování preferovány – viz Čechová, 1993/94). Z hlediska logického (a) postupy srovnávací, (b) postupy induktivní, (c) postupy analyticko-syntetické. Z velké míry se uplatňují metody aktivizující: (a) metody diskuzní, (b) metody situační, (c) metody inscenační, (d) didaktické hry apod. Konkrétně se tedy jedná o skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, metody kritického myšlení (mj. brainstorming či tvorba myšlenkových map), projektovou výuku, učení v životních situacích, diskuze a různé jiné dialogické metody, dramatizace a experimenty. Z hlediska procesuálního lze tyto metody uplatnit flexibilně ve všech fázích vyučovacího procesu – v motivaci, expozici, fixaci, diagnostice i aplikaci.

Za základní jednotku konstruktivisticky pojatého vyučování považujeme tzv. **didaktickou situaci**, jak ji definují Novotná et al. (2006) a jejíž možnou aplikaci v českém jazyce ukazuje Šmejkalová (2012). Učitel vytváří ve vyučování takové situace, aby žáci mohli zadané problémy řešit individuálně či společně, aby nacházeli významy, vztahy či aplikovatelnost znalostí v určitém kontextu. Kooperací se zapojují do trvalého diskurzu o probíraném učivu, který jim pomáhá konstruovat poznání, zkoumat vlastní představy a příp. je rekonstruovat, precizovat znalosti, nacházet mezi nimi spoje, čímž se

v souhrnu kognitivní struktury stávají dokonalejšími a rozvitějšími (diferencovanějšími i lépe organizovanými; Good & Brophy, 2008, s. 420).

Výzkum efektivity konstruktivismu v jazykovém vyučování je teprve na počátku, první kroky učinila Zouharová (2006a, 2006b), jejíž práce se týkají utváření pojmů v jazykovém vyučování. O aktuálnosti tématu však svědčí mj. projekt GA ČR P407/12/1830 *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, který je momentálně řešen na Katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK pod vedením E. Hájkové. Kolektiv řešitelů tohoto grantového projektu rovněž zastává stanovisko, že jednou z cest k vyšší kvalitě vzdělávání v českém jazyce je uplatňování konstruktivistických přístupů, a ověřuje toto tvrzení na 1. stupni ZŠ.

Konstruktivistické i transmisivní vyučování chápeme jako vzájemně se doplňující, každý vyučovací postup je výhodný pro určitý typ obsahu a očekávaných výstupů. Máme stále na paměti Šmilauerův (1968/69) doposud nepřekonaný *Profil češtináře*, kde autor uvádí: „(...) není žádné metody samospasitelné a všechny metody jsou dobré, užijeme-li jich v pravý okamžik – a umíme-li to,“ ale zároveň připomíná, že „špatný učitel pravdu sděluje, dobrý ji učí hledat“ (ibid., s. 246). Plně se proto ztotožňujeme s Perkinsem (1999), jenž doporučuje užívat konstruktivistických postupů rozumně a na pravém místě k správnému účelu a vnímat konstruktivismus nikoliv jako ideologii, ale sadu nástrojů (toolbox) k problémům učení a vyučování.

Zpracování vybraného lingvistického obsahu v odborné literatuře a učebnicích pro ZŠ a SŠ

Výklady o vztazích (poměrech) v souvětí souřadném v učebnicích pro 2. stupeň ZŠ i pro SŠ tvoří jednotu¹; většina uvádí výčet celkem šesti až sedmi poměrů – shodně poměr slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, důsledkový a příčinný (někdy

¹ Z výběru pro 1. stupeň ZŠ jsme zkoumali v učebnicích nakladatelství SPN (Hošnová et al.) a Fraus (Kosová et al.), z učebnic pro 2. stupeň ZŠ ty, které měly ve školním roce 2013/14 schvalovací doložku MŠMT: nakladatelství Alter (Hrdličková et al.), Prodos (Hirschová), SPL–Práce (Müllerová et al.), SPN (Hošnová et al.) a Fraus (Krausová & Pašková), pro gymnázia a SOŠ taktéž ty se schvalovací doložkou MŠMT z nakladatelství Fraus (Martinec et al.), SPN (Kostečka; Čechová et al.), Didaktis (různé kolektivy autorů) a Tripolia (Martinková).

nazývaný důvodový), poměr vysvětlovací někteří autoři vymezují zvlášť jako sedmý poměr, někteří ho zahrnují do poměru příčinného. Ve všech učebnicích pro ZŠ a většině učebnic pro SŠ se objevují vedle jednotlivých poměrů také výčty používaných spojek a spojovacích výrazů, výjimku tvoří učebnice Kostečkovy, v nichž autor uvádí pouze příklady. Přístup učebnic k expozici problematiky je vždy deduktivní.

V odborné literatuře² však taková jednotnost nepanuje. Pouze pro ilustraci uveďme, že např. *Příruční mluvnice češtiny* (1995; dále jen *PMČ*) chápe následek a důsledek (jako dvě odlišné kategorie) jako jedny ze sémantických a pragmatických aspektů, o něž může být (vedle např. simultánnosti či sukcesivnosti dějů) obohacen poměr slučovací, k poměru odporovacímu *PMČ* zvlášť vymezuje poměr konfrontační a poměr alternativní (vylučovací) je mj. vymezen i tak, že se alternativy doplňují, a tudíž z nabízených alternativ mohou platit všechny, což může ve školské praxi být běžně klasifikováno jako slučování. *Mluvnice češtiny 3* (1987; dále jen *MČ 3*) např. chápe důsledek / následek a příčinu / důvod jako vztahy kauzální v užším smyslu, v jejichž rámci se vyskytují nejen spojení parataktická, ale také hypotaktická (u příčiny / důvodu spojka *protože*, u důsledku / následku spojka *takže*); i proto k těmto vztahům *MČ 3* řadí i další kauzální vztahy (vztah podmínkový, účelový, přípustkový apod.), které jsou vyjadřovány hypotaxí. Takové pojetí je od školské praxe vzdálené – ta pojímá parataxi a hypotaxi odděleně a při probírání učiva o poměrech mezi větami se soustředí pouze na vztahy mezi větami hlavními. Vše další je řazeno kučivu o větách vedlejších (včetně poměrů v souřadném spojení takových vět).

Ve vyučování tyto kontradikce mezi odborným a školním pojetím mohou vyvolat určité sporné momenty. U parataxe to jsou především: (a) spojka *a*, její funkce v různých vztazích a s tím související problematika interpunkce, (b) různé aspekty, o něž může být obohacen slučovací poměr, a hodnocení jejich významu, (c) dvojité (vícedílné) spojky (např. *jednak – jednak, ani – ani* ad.) a jejich povaha, (d) spojka *nebo*, její užití a s tím související problematika interpunkce, (e) rozdíl mezi příčinou a důsledkem a jejich zahrnutí do parataxe, když se jedná o vztahy kauzální, které mohou být rovněž vyjadřovány hypotakticky (splývající význam spojky *neboť* a *protože*, avšak jejich oddělení ve vyučování z důvodu zahrnutí *neboť* do parataxe a *protože* do hypotaxe).

² Zkoumali jsme výklady v následujících publikacích: Čechová, M. et al. (2011); Grepl, M., & Karlík, P. (1986); Hrbáček, J. (1991); Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.) (1995); *Mluvnice češtiny 3* (1987); Šmilauer, V. (1969); Svoboda, K. (1972); Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002).

Výzkum a jeho výsledky

Jako výzkumný program celé práce jsme zvolili **design-based research (DBR)**, výzkumníkem byl sám učitel, autor práce.

Postup výzkumu je od počátku inspirován prací Stehlíkové (2004), celý výzkum je tvořen třemi fázemi:

(1) Sonda pro výběr výzkumného vzorku (2010/11)

Ve školním roce 2010/11 (v 1. roce studia žáků na dané SŠ) byla v obou třídách (označovaných 3.E – třída experimentální – a 3.J – třída kontrolní) provedena sonda metodami pozorování, klasifikace, neformálních rozhovorů s vyučujícími a analýzy ústních i písemných prací žáků ve vyučování. Cílem sondy bylo ověřit, zda obě třídy představují alespoň do jisté míry srovnatelné výzkumné vzorky, v nichž by bylo možno provést třetí fázi výzkumu, a dále vytipovat vhodné subjekty pro druhou a třetí fázi výzkumu.

Bylo zjištěno, že vzorky jsou k provedení experimentu vhodné; navíc z obecného hlediska lze říci, že (a) zvolené a vytvořené postupy by měly být z podstaty univerzální a aplikovatelné v jakýchkoliv podmínkách, (b) vyučování syntaxe jako základní lingvistické disciplíny je potřebné pro rozvoj myšlení a komunikační kompetence kteréhokoliv žáka bez rozdílu. Třídu 3.E jsme určili jako experimentální, v níž bude využit konstruktivistický přístup, třída 3.J představuje skupinu kontrolní, v níž bude vyučováno tradičním způsobem.

(2) Předvýzkum: výzkum žakovských představ (2011/12)³

Jak konstatuje P. Jelemenská et al. (2003, s. 191)

„nie je možné prebrať obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov z príslušných vedných odborov, ale je potrebné ich „znovuvytvorenie“ z pedagogickej perspektívy, tj. musia byť didakticky rekonštruované“,

³ Tato část práce byla publikována jako samostatná studie v časopisu *Pedagogická orientace* (Štěpáník, 2014).

což v sobě zahrnuje vytvoření souvislostí mezi vědeckým poznáním a každodenními zkušenostmi žáka (ibid., s. 191–192). V souladu s tím se utvářejí koncepce, které usilují o propojení pedagogického výzkumu s edukační realitou tak, aby na základě hlubšího poznávání žákovských představ ve vztahu k vědeckým poznatkům bylo možné navrhnout smysluplnější obsah a kvalitnější postupy ve výuce. Z toho taktéž vychází **model didaktické rekonstrukce** (Jelemenská et al., 2003; Jelemenská, 2007; Knecht, 2007), který jsme použili jako analytický rámec předvýzkumu. Mezi základní komponenty tohoto způsobu didaktického zprostředkování učiva žákům patří nejen odborné představy, tedy vědecké poznání, ale také představy žáků, jež jsou chápány jako rovnocenné zdroje při konstrukci vyučování. Na základě výzkumu těchto dvou pilířů má být didakticky konstruován obsah vyučovacího předmětu.

Na základě sondy byla vybrána jedna žákyně z experimentální třídy 3.E, u níž byly ve 3. čtvrtletí školního roku 2011/12 (tj. 2. ročníku studia žáků na dané SŠ) za využití metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování zkoumány žákovské představy v problematice vztahů v parataktickém souvětí. Odděleně pod dohledem výzkumníka řešila námi designovaná cvičení, zkoumán byl postup při řešení a rovněž výsledky činnosti žákyně; zároveň bylo ověřeno, zda vymodelované postupy a námi utvořená cvičení jsou funkční pro následnou konstruktivisticky pojatou výuku v celé experimentální třídě.

Jak bylo dříve popsáno, odborné představy v oblasti vztahů v souřadném souvětí nejsou jednotné a této rozdílnosti se, jak z našeho výzkumu vyplývá, velmi blíží rovněž představy žákovské. I v nich se odráží nejednoznačnost či spornost některých jevů. Navzdory tomu způsob prezentace učiva ve výuce a v učebnicích podává vždy jen jediné správné řešení.

Výzkum prokázal, že žákyně je na základě své přirozené jazykové kompetence schopná o zkoumaném fenoménu uvažovat a hovořit. Pokud je k tomu adekvátním způsobem podnětána, dokáže tam, kde má dostatečnou vlastní zkušenost a poměrně ujasněnou představu, vystihnout podstatu daného jevu. Tyto úvahy je více než žádoucí dále ve vyučování rozvíjet a cíleně je za využití vhodných metod a forem práce náležitě formovat.

Výsledky výzkumu naznačily problematičnost dosavadní didaktické metody, jež je používána při expozici učiva a rovněž podporována jeho zpracováním v učebnicích. Především to ukázala určitá formální školská omezení v uvažování žákyně, která se

projevila jednak ve velmi váhavém přístupu ke tvořivé práci s cvičeními (substituování výrazů, přeformulování souvětí apod.) a jednak v počátečním neporozumění úkolu a snaze najít oporu v nějakém školském poznatku. Přílišná teoretizace učiva a absence komunikačního přesahu tak brzdí volné uvažování žáků nad jazykovými jevy a nerozvíjí jejich vlastní schopnosti o jazykových jevech uvažovat na základě vlastní přirozené jazykové kompetence a jazykového citu. Rovněž se nepotvrdila schopnost propojit poznatky ze ZŠ s týmž učivem, jen podaným v nezvyklé podobě, z čehož vyplývá, že tradiční způsob expozice učiva výčtem spojek a spojovacích výrazů daných poměrů a fixace učiva nevhodným typem cvičení podporuje povrchní ovládnutí problematiky, protože se soustředí na pojmenovávání jevu či různé obměňování (nakonec mechanické) namísto skutečně tvůrčí práce s jazykem a zkoumání významu jednotlivých spojovacích výrazů, ověřování jejich vhodného výběru a zjišťování jejich stylistických či významových nuancí. Jak se domníváme, právě v důsledku nevhodného didaktického zprostředkování učiva na ZŠ si žákyně všímala především formy, namísto aby vnímala význam. Absence sémantického pohledu vede k neporozumění jazykovému jevu, což se v konkrétním případě vztahů v parataktickém souvětí odráží zvláště ve snížení schopnosti z konkurenční množiny synonymních jazykových prostředků vybrat ten nejvhodnější, v psaných komunikátech navíc v problémech s kladením čárky, která je právě vyjádřením vztahu mezi obsahy propozic; snad právě proto vleklé potíže žáků s kladením čárky v rozsáhlejších větných celcích představují stálý problém našich škol.

(3) Hlavní fáze výzkumu: experiment (2012/13)

Na konci 1. pololetí školního roku 2012/13 (tj. ve 3. ročníku studia žáků na dané SŠ) bylo přistoupeno k provedení experimentu. Na úvod byl proveden pretest ve formě slohové práce na společné téma v obou skupinách. Následně u kompletní skupiny 3.E bylo k dané partii syntaktického učiva přistoupeno za použití vymodelovaných a v předvýzkumu ověřených konstruktivistických postupů, v kompletní skupině 3.J bylo vyučováno tradičně za použití běžných metod výuky (srov. Svoboda, 1977; Jelínek, 1980 nebo Čechová & Styblík, 1998), především výkladu a práce s učebnicí. Na závěr byl v obou skupinách proveden posttest ve formě slohové práce na společné téma.

Samostatný písemný projev je zvláště vhodný pro hodnocení žákova porozumění učivu, vyšších kognitivních dovedností nebo dovednosti zpracovávat a organizovat

poznatky (Santrock, 2011, s. 590). Dle Myhill et al. (2012a, b) je psaní jedna z nejkompexnějších aktivit, kterou žáci ve vyučování vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí. Domníváme se proto, že efektivitu rozdílných vyučovacích přístupů směrem k syntaxi lze sledovat na změnách v kvalitě i kvantitě určených syntaktických proměnných právě ve slohových pracích žáků, které ukazují autentické využívání jazykových jevů v komunikační praxi, a tak transfer ve vyučování nabytých poznatků do života žáků.

Po provedení experimentu byl ve třídě 3.E proveden průzkum názorů na realizovaný vyučovací postup formou dotazníku.

Výsledky pretestu a posttestu byly zkoumány z hlediska kvantitativního (1) i kvalitativního (2) a vzájemně komparovány:

ad (1) Byly sledovány a porovnávány následující proměnné: počet slov v jednotlivých pracích a z toho plynoucí celková délka prací, průměrný počet vět jednoduchých a počet souvětí na práci, průměrný počet poměrů na práci, přepočtený počet souvětí s poměrem na práci a distribuce jednotlivých druhů poměrů v celé skupině.

ad (2) Analyzovali jsme, které spojky a spojovací výrazy jsou užity při vyjadřování daného vztahu a jestli (příp. jak) se jejich užití v pretestu a posttestu mění.

Z kvantitativního srovnání výsledků posttestových prací v obou třídách vyplývá: Práce experimentální třídy 3.E se oproti pretestu prodloužily, u 3.J naopak došlo k poměrně signifikantnímu zkrácení, v souvislosti s tím se ve 3.J snížil počet souvětí s poměrem a také celkový počet poměrů, ve 3.E zůstaly obě proměnné vzhledem k pretestu takřka identické. Když promítneme počet pozorovaných jevů jako průměr jejich celkového počtu s počtem žáků, zjistíme, že průměr se ve třídě 3.E snížil o pouhý jeden jev, zatímco ve 3.J došlo k poklesu o 4,8 pozorovaného jevu na žáka. K poklesu ve 3.J došlo především u slučovacého poměru (o 96 jevů), což platí také pro 3.E, kde se však jeho počet snížil pouze o 25 výskytů. I u ostatních poměrů (kromě poměru stupňovacího a vylučovacího) došlo ve 3.J k snížení jejich kvantity, zatímco u 3.E můžeme pozorovat spíše mírný vzestup či stagnaci; je-li registrován pokles, pak pouze mírný (u poměru stupňovacího 3 výskytů a důsledkového 4 výskytů). Komparace výsledků posttestu tedy

ukazuje, že v kontrolní třídě 3.J došlo k výrazným kvantitativním změnám, a to směrem dolů.

Co se týče kvality, za zásadní poznatek z komparace považujeme fakt, že v experimentální třídě 3.E jsme se v posttestových pracích neselekali s takovým množstvím nedostatků v oblasti pozorovaného jevu jako ve třídě 3.J s tradičním programem. Souřadná spojení mezi hlavními větami měla v posttestových pracích 3.E vyšší kvalitu než v posttestových pracích 3.J, žáci ve 3.E rovněž použili mírně širší soubor spojovacích výrazů. Mezi přetrvávající kvalitativní problémy ve 3.J lze zařadit nepřesné či zcela vadné užívání některých spojovacích výrazů, v některých souvětích byl vztah stále nezřetelný, a to z důvodu použití nepatřičných spojovacích výrazů, případně jejich úplné absence, anebo nevhodné stylizace souvětí, čímž byl vztah mezi propozicemi zastřen. To silně kontrastuje s pouze nepatrnými problémy, kterých se dopustili žáci v experimentální třídě, a to rovněž v porovnání s výsledky pretestu, což ukazuje, že zatímco ve 3.E se v posttestu popsané problémy neobjevily, ve 3.J byly zaznamenány takřka beze změny, jen v pozměněných podobách.

V obou skupinách přetrvaly problémy s interpunkcí, což zvláště u skupiny 3.J považujeme za zásadní problém, protože právě výcvik v interpunkci je nedílnou součástí tradiční výuky o poměrech v souřadném souvětí a tato skutečnost byla významně zohledněna také v přípravě na hodiny během našeho experimentu, kde výcvik v kladení čárky tvořil převažující náplň takřka poloviny z nich.

Abychom zvýšili validitu a reliabilitu výsledků, byl určen užší výzkumný vzorek tvořený třemi žáky z každé třídy, žáci byli podrobeni stejnému působení jako celé třídy. Byli vybráni na základě úvodní sondy tak, aby v předmětu český jazyk tvořili kompatibilní dvojice. Byli zvoleni (a) dva žáci nadprůměrní, (b) dva žáci průměrní a (c) dva žáci podprůměrní, aby bylo možné sledovat posuny v jednotlivých výkonnostních kategoriích žáků. I zde byly výsledky vzájemně srovnávány, a to jak vertikálně (ve dvojici navzájem), tak horizontálně (mezi jednotlivými kategoriemi).

U obou nadprůměrných žáků zůstala kvantita souvětí s poměrem v pretestu i posttestu téměř identická, distribuce vztahů se u obou proměnila k lepšímu, inventář spojovacích výrazů se u obou více diverzifikoval. Zdá se, že u vynikajících žáků dochází ke zlepšení bez závislosti na zvoleném vyučovacím postupu, neboť ti jsou schopni své

znalosti a dovednosti rozšiřovat v jakémkoliv dostatečně podnětném edukačním prostředí.

U průměrné dvojice lze říci, že u vzorku z experimentální třídy stoupla kvantita vztahů, avšak většina zůstala u slučování, naopak u vzorku z třídy kontrolní množství vztahů pokleslo, nicméně jejich distribuce se mírně rozšířila. U obou žáků došlo k rozšíření zásoby spojovacích výrazů užívaných při spojování vět. O zásadních změnách v souvislosti s různými vyučovacími strategiemi zřejmě proto nelze hovořit ani zde, výsledky naznačují, že i lehce nadprůměrný až průměrný žák se může rozvíjet při dostatku podnětů v rámci jakékoliv vyučovací strategie.

Zatímco nadprůměrná a průměrná dvojice potvrzují spíše nezávislost zvolené vyučovací strategie a rozvoje myšlení žáka, u podprůměrných žáků lze vysledovat patrný rozdíl. U subjektu z experimentální třídy se v posttestu počet souvětí s poměrem znásobil třikrát a počet poměrů čtyřikrát, zatímco u subjektu z třídy kontrolní zůstaly hodnoty v pretestu i posttestu s drobným rozdílem totožné kvantitativně i kvalitativně, a to i přesto, že kvantita souvětí s poměrem vzrostla a délka práce byla co do počtu slov takřka o třetinu delší než u srovnávaného subjektu z experimentální třídy. I z kvalitativního hlediska lze na změny u subjektu z experimentální třídy pohlížet jako na velmi mírné zlepšení, především z hlediska diverzifikace distribuce vztahů.

Z výzkumů (opakovaně např. výzkumy PISA) vyplývá, že česká škola (vyučování češtiny nevyjímaje) právě v péči o podprůměrné žáky trvale zaostává, což se následně projevuje v jejich soustavně nízké aspiraci a setrvávajících špatných výsledcích, jež mají silný demotivující efekt (mj. zkušenost autora). Výsledky našeho výzkumu naznačují, že by konstruktivistický přístup mohl být klíčem ke zlepšení péče o prospěchově podprůměrné žáky v našich školách – jak zmiňují také Škoda & Doulík (2011, s. 153). Efektivitu konstruktivismu pro prospěchově slabé žáky zmínění autoři dávají do souvislosti s individuálním tempem učení a přizpůsobením se specifickým jednotlivých žáků. Přidali bychom možnost různorodé práce, vlastní aktivity, kreativního přístupu k řešení úkolů, vysokou motivovanost a především pozitivní klima, v němž je i slabším žákům poskytována rovná příležitost jako všem ostatním. Nezáleží totiž pouze na namemorovaných poznacích, ale flexibilitě myšlení a různosti přístupu k problému. Škoda & Doulík (2011, s. 153n.) však zároveň upozorňují, že tento závěr je třeba dále ověřovat, protože je zatím podložen omezeným a spíše experimentálním rozsahem výzkumných studií.

I náš závěr je platný pouze pro dva vybrané subjekty a bylo by třeba ho dále výzkumně potvrdit, stejně jako zkoumat další možnosti rozvoje nejen kvantity, ale rovněž kvality v oblasti zkoumaného jevu. Potvrdil-li by se však, byla by to slibná možnost řešení jednoho z palčivých problémů našeho školství.

Po ukončení experimentu byl ve třídě 3.E s konstruktivistickým programem proveden průzkum formou dotazníku. Sto procent žáků vypovědělo, že provedený experiment považují za poutavý a přínosný jak z hlediska kognitivního, tak i afektivního. Důvody, které je vedly k tomuto konstatování, se opakovaly:

- (1) Možnost práce ve skupinách, možnost komunikace se spolužáky, společné řešení problému; oceňování takového způsobu práce je zvláště u žáků SOŠ příznivý signál pro jejich další profesní uplatnění.
- (2) Zábava a kreativita, možnost uplatňovat různé myšlenky. Lze předpokládat, že v takovém případě má i vztah k předmětu naději ke zlepšení.
- (3) Efektivnější způsob učení – žáci vnímají benefity vyučovacího postupu také ve větší trvalosti poznatku díky nutnosti namáhavé kognitivní činnosti.
- (4) Hlubší a trvalejší osvojení učiva při současném uvědomění si vlastního myšlení a učebního postupu (metakognice). Žáci vnímají praktickou využitelnost učiva a již od začátku jsou vedeni k uvědomění si jeho významu v komunikační praxi.

Závěr

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v experimentální třídě se nejen průměrný počet pozorovaných jevů signifikantně nesnížil (na rozdíl od třídy kontrolní), ale zároveň se zlepšila distribuce vztahů a způsoby jejich vyjádření. Žáci použili širší repertoár spojek a spojovacích výrazů k vyjádření jednotlivých vztahů a především se při praktické stylizaci svých komunikátů v posttestu nedopustili žádných závažných chyb v pozorované jazykové oblasti – kontrastováno s posttestem kontrolní třídy 3.J, která vykazala obdobné nedostatky jako v pretestu. Usuzujeme proto, že v experimentální třídě došlo k hlubšímu osvojení problematiky než ve třídě kontrolní.

Jako výhodu konstruktivistického přístupu vidíme hlubší a přirozenější poznávání jazykových jevů, aktivní práci s prekoncepty žáků a navazování na jejich každodenní komunikační zkušenost, vysokou aktivitu, angažovanost žáků a motivaci

k práci, která je založena na aktivizaci poznávacích potřeb, pozitivní prožívání výukové situace spojené s kladnými emocemi, příznivým klimatem a rozvojem sociálních a komunikačních dovedností žáků.

Na druhou stranu za nevýhodu musíme označit především vysokou časovou náročnost přípravy na hodinu a následné realizace ve vyučování. Dále nutnost vytváření veškerých materiálů samotným učitelem bez možnosti systematické opory v odborných zdrojích, s čímž souvisí také vysoká materiální náročnost, jíž některé školy mohou mít problémy dostat. Rovněž jsou kladeny vysoké nároky na učitelovu odbornou i didaktickou zdatnost, je třeba určitá pedagogická zkušenost a snad i jistá dávka pedagogického talentu.

Výsledky našeho teoretického i empirického výzkumu ukazují, že dosavadní postupy používané ve vyučování českého jazyka podporují spíše povrchní zvládnutí učiva bez nutnosti hlubšího porozumění jazykovým jevům a dovednosti jejich aplikace v komunikační praxi. Strukturace učiva i jeho zpracování v učebnicích povrchový styl osvojování poznatků ještě spíše dále podporují.

V naší práci jsme potvrdili nutnost vyučování češtiny navazovat na aktivně užívané jazykové dovednosti, které žáci každodenně v komunikační praxi nabývají. Jak v předvýzkumu, tak i v hlavní fázi výzkumu jsme prokázali, že žáci jsou schopni o jazykových jevech uvažovat na základě své vlastní „intuitivní“ znalosti jazyka / přirozeně rozvinuté jazykové kompetence, na prekoncepty žáků je nutné ve výuce navazovat a aktivně s nimi pracovat – adekvátní pojetí dále rozvíjet a mylná pojetí rekonstruovat a odstraňovat. Středoškoláci mohou navazovat nejen na poznatky ze základní školy, ale především na svou širokou a mnohvrstevnatou zkušenost s jazykem, využívaným v různorodých komunikačních situacích, jimž jsou každodenně vystavováni. Tak jsou rozvíjeny nejen jazyková kompetence a myšlení žáků, ale rovněž fenomén, který můžeme označit jako jazykový cit – ten by nemělo vyučování češtiny odmítat, ale naopak kultivovat. Že se tak v praxi tradiční transmisivní výuky neděje, je zřejmé, ovšem absence prací zabývajících se žakovskými pojetími různých jazykových jevů naznačuje, že přirozené koncepty žáků jsou opomíjeny i vyučovací teorií, což se následně neblaze projevuje např. při tvorbě učebnic. Je proto na místě zabývat se výběrem a následnou strukturací učiva v našem předmětu dle zásad modelu didaktické rekonstrukce a v závislosti na tom pak ověřovat efektivitu konstruktivistických přístupů ve výuce těchto obsahů dle principů DBR.

LITERATURA

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), s. 18–24.
- Čechová, M. (1993/94b). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), s. 158–162.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M. et al. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53(2), s. 177–189.
- Dvořák, K. (1997/98a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3–4), s. 67–73.
- Dvořák, K. (1997/98b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích (dokončení). *Český jazyk a literatura*, 48(5–6), s. 113–121.
- Dvořák, K. (2007/08). Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*, 58(5), s. 229–232.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Grepl, M., & Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Höflerová, E. (2012). Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 83–95). Praha: PedF UK.
- Hrbáček, J. (1991). K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 74(4–5), s. 181–188.
- Jelemenská, P. (2007). Problém vytvorenia učebného prostredia v odborových didaktikách. Didaktika biológie z pohľadu modelu didaktickej rekonštrukcie. *Pedagogika*, 57(2), s. 153–165.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), s. 190–201.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od "didaktického zjednodušení" k "didaktické rekonstrukci". *Orbis scholae*, 2(1), s. 67–81.
- Kostečka, J. (2012a). Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. *Učitel'ské noviny*, 115(26), s. 17.
- Kostečka, J. (2012b). Rekviem za státní maturitu z češtiny. *Učitel'ské noviny*, 115(31), s. 15.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: beyond epistemological correctness. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 3–20). New York: Cambridge University Press.
- Maňák, J. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mluvnice češtiny 3*. (1987). Praha: Academia.
- Myhill, D. et al. (2012a). Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding. *End of Grant Report*, Dostupné online: <<http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-062-23-0775/outputs/Read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-eb4b4c8406ae>>.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012b). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139–166.

- Novotná, J., Pelantová, A., Hrabáková, H., & Krátká, M. (2006). *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), s. 38–61.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), s. 6–11.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Oxon: Routledge.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stehlíková, N. (2004). *Structural understanding in advanced mathematical thinking*. Praha: PedF UK.
- Svoboda, K. (1972). *Souvětí spisovné češtiny* (Acta universitatis Carolinae. Philologica. Monographia; 43. vyd.). Praha: UK.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), s. 38–44.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Šlédrová, J., & Rybková, H. (2005/06). Otázky vyžadují odpovědi. *Český jazyk a literatura*, 56(3), s. 113–118.
- Šmejkalová, M. (2012). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), s. 40–61.
- Šmilauer, V. (1968/69). Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19(6), s. 241–249.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), s. 111–127.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), s. 25–44.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (s. 3–16). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- von Glasersfeld, E. (2009). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 23–28). New York: Cambridge University Press.
- Zimová, L. (2005/06). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), s. 209–214.
- Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), s. 241–244.
- Zouharová, M. (2006a). Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In L. Kováčik (Ed.), *Studia Slovaca* (s. 165–174). Banská Bystrica: PedF UMB.
- Zouharová, M. (2006b). Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 16(2), s. 24–33.