

K pojmům/termínům představa, prekoncept, žákovo pojetí učiva ve výzkumu didaktiky českého jazyka

Patricie Šinkovičová

PedF UK v Praze, patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Studie reaguje na terminologickou nejednoznačnost ve výzkumu didaktiky českého jazyka ve vztahu k žákovu (před)porozumění. Na základě analýzy domácí i zahraniční literatury a s oporou o Rickertovo rozlišení paritního (analytického) a polaritního (hodnotícího) rozlišování vymezujeme vztahy mezi pojmy *představa*, *prekoncept* a *koncept*. Ukazujeme, že část dosavadní terminologie směřuje popisné a hodnotící dimenze, a argumentujeme pro udržení triády *představa* – *prekoncept* – *koncept* jako analytických (paritních) kategorií. Jako kurikulární ekvivalent, který umožňuje explicitní hodnotové (polaritní) rozlišování vzhledem k didakticky transformovanému vědeckému obsahu, navrhuje užívání termínu *žákovo pojetí učiva*. Článek tak má ambice přispět k diskusi o vymezení adekvátní terminologie ve výzkumech didaktiky českého jazyka. Význam článku vidíme v potenciálu přispět 1. ke kultivaci komunikace výsledků mezi výzkumníky a učiteli, 2. ke zpřesnění interpretace dat získaných ve výzkumech efektů výuky.

Klíčová slova: představa, prekoncept, žákovo pojetí učiva, lingvodidaktika, terminologie

On the Concepts of Mental Image, Preconception, and Students' Conception of Subject Matter in Research on Czech Language Didactics

Abstract

The study responds to terminological ambiguity in research on the didactics of Czech with respect to learners' (pre)understanding. Drawing on an analysis of Czech and international literature and on Rickert's distinction between parity (analytic, descriptive) and polarity (evaluative) differentiation, we delineate the relationships among the terms *mental image*, *preconception*, and *conception*. We show that parts of the existing terminology conflate descriptive and evaluative dimensions and argue for retaining the triad *mental image* – *preconception* – *conception* as analytic (parity) categories. As a curricular equivalent that enables explicit evaluative (polarity) differentiation with regard to scientifically grounded content as didactically transposed, we propose the term *students' conception of subject matter*. The article thus seeks to contribute to the debate on defining an adequate terminology for research in Czech language didactics. We see the significance of our paper in its potential to contribute (1) to cultivating clearer communication of findings between researchers and teachers, and (2) to refining the interpretation of data obtained in studies of instructional effectiveness.

Key words: mental image, preconception, students' conception of subject matter, language didactics, terminology

Úvod

Zásadní výzvou současného bádání oborových didaktik doma i v zahraničí je popis vztahu mezi žákovským poznávacím procesem, stavem vědeckého poznání určitého obsahu a didaktickým zprostředkováním takového obsahu ve vyučovacím procesu. Výzkumy zaměřené na otázky efektivity vyučovacího procesu poukazují na to, že pro konstrukci smysluplného vyučování má dětská poznatková báze klíčovou roli (např. Janík & Slavík, 2009; Carey, 2011). Z tohoto důvodu je důležité zavádět a upřesňovat terminologii vztahující se k žákovským předchozím znalostem. Pouze korektní terminologie umožní přesně pojmenovávat a v praxi efektivně využívat poznatky lingvodidaktických výzkumů.

Při konstrukci komunikačně pojatého vyučování mateřského jazyka jsou akcentovány žákovy jazykové znalosti a zkušenosti z vlastní komunikační praxe (např. Myhill & Brackley, 2004). „Kdybychom měli shrnout naše oborově didaktické zásady při práci s učivem, pak bychom zkonstatovali (...), že se snažíme promyslet takové postupy,

kteří by umožnily **využití dosavadních znalostí žáků a navázaly tak nové poznatky do stávajících žákových jazykových prekonceptů**“ (Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 151).

V souvislosti s potřebou výzkumu žákovského předpoznání jazyka vzniká otázka, jakým způsobem výsledky a závěry tohoto výzkumu pojmenovávat. Aby byla komunikace výsledků výzkumných šetření s vědeckou obcí, ale i s učiteli–češtináři úspěšná, je zapotřebí dosud nejednoznačně užívanou terminologii sjednotit.

1 Teorie a dosavadní práce

V didaktikách přírodních věd se vyvinulo paradigma systematického výzkumu oborové výuky a reflexe vyučování a učení nazývané *model didaktické rekonstrukce*. Jeho výzkumy se zaměřují na popis společných znaků představ žáků a aktuálních vědeckých poznatků, protože konfrontaci nových informací s žákovským předporozuměním považuje *model didaktické rekonstrukce* za nutnou podmínku konstrukce vyučování. *Model didaktické rekonstrukce* ve vztahu k subjektivně uchopeným obsahům pracuje s termínem/pojmem *žákovská představa* a rozumí jí komplexní mentální konstrukt, v němž se prolíná osobní zkušenost, znalost, subjektivní teorie, ale dále také např. afektivní složka (Jelemenská et al., 2003).

Podrobnou analýzu terminologie vztahující se k žákovskému předpoznání a poznání provedl Doulík (2005), který svou prací navázal na starší studie Mareše a Ouhrabky (1992). Doulík uvádí celkem 28 různých termínů označujících fenomén dětského (před) porozumění. Z analýzy vyplývá, že v českém a slovenském prostředí se nejčastěji užívají termíny *žákovské pojetí učiva* a *žákovské prekoncepty* (*prekoncepce*), mezi dalšími často užívanými termíny se objevuje i termín *představa*.

Neúplný výčet často užívaných termínů vztahujících se k předpoznání nabízí i Čáp a Mareš (2001). Autoři užívané termíny systematicky rozdělují do dvou kategorií. První kategorie termínů je založena na *teorii* (*naivní dětské teorie*), čímž je zdůrazněno to, že soubor dětských poznatků je podle vnitřní logiky uspořádaný a provázaný systém. Do druhé kategorie autoři řadí pojmy založené na termínu *pojetí* (*žákovské pojetí*). Pojetí zahrnují i každodenní zkušenosti žáka jako aspekt dětského porozumění.

V cizojazyčné literatuře se pro označení dětského předporozumění nejčastěji užívá termínů *prior knowledge* (např. Schauble, 1990), *belief* (např. Horwitz, 1985), *students' conception/concept* (např. Hashweh, 1988) a *students'/conceptual understanding* (např. Orton, 1983). Termíny *concept* a *conceptual understanding* se ve vztahu k didaktice fyziky pokusil ve své teoretické studii objasnit Sands (2014). V didaktice matematiky můžeme narazit na termín *procept*, který zavedli Gray a Tall (1994) a který představuje propojení procesu a pojmu. Procept je znak, který může spustit postup, nebo reprezentovat pojem – a učení spočívá v osvojování si dovednosti mezi těmito režimy přepínat.

2 Vztah termínů *představa* – *prekoncept* – *pojetí učiva*

Při vymezování vztahu mezi *představou*, *prekonceptem* a *žákovým pojetím učiva* bere me v potaz úvahy o rozlišování analytické a hodnotící funkce pojmů/termínů. Tyto funkce se v české terminologii směřují nebo zaměřují a z toho pramení problémy při jejich vymezování i užívání v praxi. Východisko pro odlišení těchto funkcí můžeme vidět v Rickertových úvahách (1921, s. 119): hodnotové rozlišování má dle autora polaritní charakter – výběr vlastností se pohybuje v jediné předem určené dimenzi mezi protipóly (a stupni těchto protipólů) příslušného kritéria. Naproti tomu při paritním rozlišování vybíráme pro popis situace/objektu z neomezeného itineráře vlastností.

Tento rozdíl je klíčový i pro didaktickou terminologii. Hovoříme-li například o didaktické kvalitě určité pedagogické situace, jedná se o hodnotové rozlišování v polaritní dimenzi (např. kvalitní – nekvalitní). Pokud se pokoušíme popsat stav či proces v pedagogickém prostředí, pohybujeme se v popisném (analytickém) paradigmatu (srov. Slavík & Janík, 2007, s. 254).

Vydeme-li při popisu situace v české terminologii z výše uvedeného *modelu didaktické rekonstrukce*, nemůžeme nezmínit práci Janíka a Slavíka (2009), kteří ve svých úvahách o subjektivním zpracování obsahu žákem na *model* navazují. Termín *představa* autoři chápou analyticky a interpretují jej jako subjektivní moment existence obsahu a kladou jej do vztahu s termíny výraz („subjektivní akt, jímž se obsah stává intersubjektivně uchopitelným“) a význam („intersubjektivní shody při zacházení s obsahem a jejich ideální měřítko – objektivitu“; Janík & Slavík, 2009, s. 122). *Představa* je tedy spojnicí mezi obsahem uloženým v paměti jedince a jeho jednáním (srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 11–19).

Vztah mezi termíny *představa*, *prekoncept* a *žákovo pojetí* se v transdidaktické rovině pokusili postihnout Škoda a Doulík (2011). Při zkoumání složek vnitřního poznatkového systému žáka používají autoři termín *dětské pojetí*, kterým označují „komplexní chápání určitého fenoménu konkrétním člověkem (žákem), které nemusí být ještě zcela jasně zformované, tudíž je obtížně verbalizovatelné. (...) Pojetí jsou ovlivněna, zpočátku více, spontánními, živelnými aspekty, jsou produkty zkušeností jedince (...). Později jsou ovlivňována záměrně (nejčastěji samozřejmě cíleným školním vzděláváním)“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 90). Autoři pod termín *pojetí* tedy řadí veškeré myšlenkové obrazy a procesy, které se k určitému fenoménu v mysli žáků vztahují. Termín *dětské pojetí* je u Škody a Doulíka synonymem termínu *představa*. *Dětská pojetí/představy* zahrnují i *prekoncepty*, tedy chápání určitého *pojmu*, které vzniká v důsledku každodenní zkušenosti jedince (Škoda & Doulík, 2011, s. 89).

Přístup Škody a Doulíka (2011) představuje případ, kdy se analytická a hodnotící funkce termínů překrývají. Autoři používají výraz *dětské pojetí* jako zastřešující označení pro veškeré myšlenkové obrazy a procesy vztahované k fenoménu: od spontánních, preškolních reprezentací až po později školou ovlivněné porozumění. Do jedné kategorie

tak primárně zahrnují analyticky popisné roviny (subjektivní reprezentace, jejichž součástí jsou prekoncepty), sekundárně rovinu polaritně hodnotící (např. správná – chybná, úplná – neúplná pojetí). Hodnotící dimenze se ve škole nevyhnutelně uplatňuje vzhledem k tomu, že didaktická transformace obsahu probíhá v souladu s oborovými kritérii správnosti (vychází z vědecky exaktního poznání; srov. Slavík & Janík, 2007, s. 268). Jakmile je tedy do definice pojmu zahrnut i pozdější vliv školního prostředí, aktivuje se i polaritní dimenze (kritéria oborové správnosti) a popisná kategorie implicitně nese hodnotící konotace.

Proti Škodovi a Doulíkovi práce Čápa a Mareše nabízí důraznější významové odstínění při popisu jednotlivých pojmů. Termíny *představa* a *prekoncept/prekoncepce*, které jsou u Škody a Doulíka synonymní, Čáp a Mareš navrhuje rozlišit. Pod termín *dětské představy* řadí nahodilé a nevědecké zkušenosti s obsahy, které žák získává před zahájením školní docházky. Tyto představy v pojetí Čápa a Mareše pod termín *prekoncept* spadají. *Prekoncept* je dle autorů předběžná provizorní koncepce, do které patří vše, co předchází konstrukci dokonalejší znalosti nějakého obsahu včetně paritních složek žákova (před) porozumění. Výklad Čápa a Mareše tak směřuje k analytické funkci. Můžeme si nicméně povšimnout, že autoři implikují nedokonalost či neúplnost *prekonceptů*, proto i v jejich výkladu tohoto termínu vidíme hodnotící konotace.

Termín *žákovské pojetí učiva* pak Čáp a Mareš vyhrazuje pro souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, emocí, očekávání týkajících se **obsahů vzdělávacího procesu**. Čáp a Mareš tedy termínem *žákovské pojetí učiva* nabízí pojem shrnující veškeré poznání a předpoznání týkající se obsahu vzdělávání, které si žák do školy přináší a které zahrnuje každodenní zkušenosti žáka a které se zároveň v čase i pod vlivem řízení edukace proměňuje. Termín *žákovské pojetí učiva* u Čápa a Mareše tedy slouží jako hodnotově neutrální souhrn žákových reprezentací vztahovaných k obsahu vzdělávání. Autoři sem zahrnují vývoj a proměnu *pojetí* pod vlivem edukace, ale pojem/termín *žákovské pojetí učiva* je popisný souhrn žákových reprezentací. Vymezení je tedy převážně analytické.

3 Vymezení termínů vztahujících se k žákovi (před) porozumění ve výzkumu didaktiky českého jazyka

Žák do výuky přichází vybaven předchozími implicitními znalostmi o obsazích vyučování nebo zkušenostmi s těmito obsahy. Ve výuce mateřského jazyka je situace v tomto ohledu specifická, protože jazyk je nejenom předmětem, ale i nástrojem vzdělávání. Žák je jako uživatel mateřského jazyka obsahem jazykové edukace obklopen ve své každodenní komunikační realitě, do výuky češtiny tak jako rodilý mluvčí přináší větší objem implicitních znalostí než do kteréhokoliv jiného předmětu (Štěpáník & Šmejkalová, 2017).

V didaktikách českého jazyka se ve vztahu k žákovu předporozumění užívá převážně analyticky pojatý pojem *prekoncept*. *Prekoncept* představuje popis toho, jak žáci o daném fenoménu přemýšlejí a na jaké znalosti je možné ve výuce navazovat (Štěpáník, 2020, s. 13). Užívání termínu *prekoncept* však naráží na několik metodologických omezení:

1. nenabízí jemnější odlišování toho, co si žák přináší ze své komunikační praxe před nástupem do školy, tedy implicitních znalostí, od toho, co si osvojuje vlivem cílené jazykové edukace.
2. v popisu prekonceptu nebývá výslovně odlišena ani terminologicky ukotvena polaritní (hodnotící) dimenze, která je ve školním prostředí nezbytná pro posuzování kvality didaktické transformace oborově vědeckého obsahu.

Štěpáník a Slavík (2017) se ve své studii pokoušejí důrazněji odlišit pojmy *představa* a *prekoncept* ve vztahu k didaktice mateřského jazyka i transdidakticky. Při definici pojmu *představa* vycházejí autoři z výše zmíněného pojetí *představy* jako subjektivního momentu existence obsahu (Janík & Slavík, 2009). *Představa* je místně a časově lokalizovaná a předbíhá aktuálnímu užití jazykového prostředku (Štěpáník & Slavík, 2017; srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 11–19). Pro pojmenování obecnější dispozice, kterou mluvčí musí mít, aby mohl jazyk užívat, používají autoři termín *prekoncept*.

Díky svým jazykovým prekonceptům je tedy mluvčí schopen komunikovat, posoudit funkci a význam jazykového prostředku a vystihnout podstatu daného jevu. O vztahu mezi *prekonceptem* a *představou* hovoří autoři následovně: „(...) v konkrétní promluvě se prekoncept aktualizuje prostřednictvím *představy*, která formuje obsah sdělení do podoby nakonec vyjádřené jazykovým jednáním“ (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62). Toto pojetí je tak v souladu s chápáním *představy* v odborné psychologické literatuře, která chápe *představu* jako předpoklad pro transformaci obsahu pojmu do reálného jednání a naopak (Jedlička et al., 2018, s. 215–216).

Subjektivně uchopované obsahy jsou však neuvědomělé a neorganizované. Cílem jazykového vyučování je tyto implicitní znalosti a zkušenosti odkrývat a uspořádat je, žák tak dle Štěpáníka a Slavíka (2017) objevuje jazykové *koncepty*, které představují intersubjektivně sdílenou část obsahu jazyka. Tyto *koncepty* by měly jednak být v souladu s jazykovědnými poznatky, jednak by díky nim měl být žák schopen v komunikaci vybírat z arzenálu jazykových prostředků uvědoměle a vhodně vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru. Stejně tak by měl být jedinec schopen v tomto ohledu komunikáty, které jej obklopují, hodnotit (Štěpáník & Šmejkalová, 2017).

Můžeme tedy shrnout, že Štěpáník a Slavík (2017) uvádějí do vzájemného vztahu triádu kategorií *představa* – *prekoncept* – *koncept*. Ty slouží k analytickému popisu různých rovin jazykového poznání. Hodnotící (polaritní) dimenze – tj. posuzování adekvátnosti, úplnosti či správnosti vůči oborovým kritériím – je ponechána až následné interpretaci ve výukovém a komunikačním kontextu, ale do samotných definic termínů/pojmů zabudována není.

Hájková (2013) uvádí, že prvotní zkušenosti s jazykovým jevem jsou nejprve v mysli žáků ukotveny jako *představy* opřené o vlastní komunikační zkušenost. Stejně jako Štěpáník a Slavík (2017) i Hájková (2013) chápe *prekoncept* jako již zobecněnou představu o jazykovém jevu. Žák prekoncept fixuje prostřednictvím tzv. pseudopojmu sloužícího jako primární „pojmenování“ žákovu prekonceptu konkrétního jazykového jevu. Tento pseudopojem posléze překrývá cílená jazyková edukace zaváděním lingvistických termínů. Hájková dále uvádí, že *prekoncept* tedy nejprve nemá žádnou souvislost s lingvistickým vymezením, ale váže se na konkrétní žákovské zkušenosti z každodenní komunikační praxe.

Osvojování obsahů vyučování je bezpochyby ovlivněno subjektivním vnímáním a prožíváním žáka, stejně jako komunikačním prostředím, ve kterém se žák pohybuje. Nelze tedy očekávat, že poznání a poznávání obsahu bude přesně odpovídat tomu, jak tento obsah předává učitel. Proto se nabízí vymezit pojem/termín, který vystihne aktuální podobu žákových znalostí a zkušeností (prekonceptů) vztahených k oborovému či kurikulárnímu rámci. Tím vedle popisu poznávacího vzestupu prostřednictvím již zavedených analytických termínů (*představa – prekoncept – koncept*) umožníme učitelům a výzkumníkům polaritně rozlišovat a hodnotit žákovu subjektivní pojetí příslušné jednotky vzdělávacího obsahu. Věříme, že zavedení a užívání takového termínu by přispělo k efektivní komunikaci výsledků jazykového vzdělávání mezi výzkumníky a učiteli.

4 Návrh terminologického řešení

Ke konceptualizaci řešení terminologického problému přistupujeme se snahou zachovat rozlišování analytické a hodnotící funkce pojmů/termínů:

Zaprvé, pro analytický popis žákovu porozumění navrhuje zachovat triádu *představa – prekoncept – koncept*, kterou popsali Štěpáník a Slavík (2017). Dle našeho názoru (a jak ostatně již zmínění autoři naznačili) je užitečné zkoumat, jak obsahy cílené jazykové edukace žáci pojmají a jak je subjektivně zpracovávají. Při expozici nových jazykových poznatků je zapotřebí navazovat na předchozí žákovy znalosti (Hájková et al., 2013), proto se domníváme, že výzkumy zaměřené na popis, paritní dimenze žákových znalostí a předznalostí jsou klíčové pro výběr vhodného vzdělávacího obsahu a optimalizaci metod zprostředkování tohoto obsahu.

Zadruhé, doporučujeme zavést termín **žákovské pojetí učiva** jako hodnotící kategorii, která subjektivně uchopované obsahy jazykové výuky umožní polaritně rozlišovat (např. správné – chybné pojetí učiva). Soustředíme-li se v lingvodidaktickém výzkumu na efektivitu didaktické transformace, budeme zjišťovat, do jaké míry didaktická transformace v mysli žáka iniciuje budování konceptů odpovídajících lingvistickým poznatkům. V takovém výzkumu se pak polaritnímu rozlišování nevyhneme.

Polaritní dimenze subjektivních pojetí však musí být sledovány v kontextu vzdělávacího obsahu, bez toho polaritní rozlišování hodnotu nemá. Tímto kontextem se stává učivo, tedy oborově didaktický obsah intersubjektivně sdílený v učebním prostředí ve výuce. Učivo představuje rámec pro uchopení a výklad žákovských dispozic (Slavík et al., 2017, s. 183). Výhodou navrženého řešení je fakt, že pojem/termín **žákovo pojetí učiva** sám o sobě tento interpretační rámec pojmenovává.

Užívání termínu *žákovo pojetí učiva*, které s příklady jeho využití v didaktikách přírodních věd pečlivě ve své práci zdůvodňují Mareš a Ouhrabka (1992, s. 87), vnímáme jako dosud nepřekonané, přestože se jedná o práci starší: „Pro obecné označení jevu, který studujeme, ovšem potřebujeme označení, které by bylo dostatečně srozumitelné všem uživatelům, bylo by pojmově neutrální (...), dobře použitelné v různých předmětech a snadno přeložitelné do cizího jazyka, domníváme se, že tato kritéria splňuje označení *žákovo* (studentovo) pojetí učiva.“

Zavedení termínu **žákovo pojetí učiva** pro výzkum žákova chápání obsahů jazykového vzdělávání se tak jeví jako vhodné, neboť se jedná o pojem sám o sobě neutrální, přičemž ale umožňuje interpretovat žákovské prekoncepty ve vztahu k učebnímu prostředí, ve kterém jsou tyto prekoncepty s počátkem školní docházky rozvíjeny.

5 Závěr

V tomto teoretickém článku byly na základě studia relevantní odborné literatury představeny pojmy *představa* a *prekoncept* a s nimi související pojem/termín *koncept*. Následně byl vymezen pojem/termín *žákovo pojetí učiva* pro lingvodidaktický výzkum, jehož vztah k pojmům/termínům *představa* a *prekoncept* byl rovněž nastíněn.

V souladu s odbornými lingvodidaktickými pracemi se domníváme, že je žádoucí systematicky sledovat účinky intencionální jazykové edukace, a tak pro účely polaritního rozlišování/hodnocení těchto účinků navrhuje užívat pojem **žákovo pojetí učiva**, který se dosud v lingvodidaktickém výzkumu neuplatňuje. Tento pojem/termín se jeví pro tyto účely jako vhodný, protože je sám o sobě hodnotově neutrální, umožňuje vyjádřit hodnocení kvality subjektivního pojetí vzhledem k vědeckému obsahu (správné – chybné pojetí) a zároveň je samotným termínem (konkrétně výrazem *učivo*) jednoznačně pojmenován kontext, v němž k hodnocení dochází.

Věříme, že je pro správnou interpretaci výsledků výzkumů žádoucí tyto výsledky adekvátně terminologicky uchopovat. Užívání výstižných a jednoznačných označení lingvodidaktických poznatků považujeme za zásadní i pro správnou komunikaci výsledků výzkumů a následných doporučení pro školní praxi. Rozlišení termínů s analytickou a hodnotící funkcí se proto jeví jako podstatné.

Literatura

- Carey, S. (2011). Précis of the origin of concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), 113–124.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative minds: Imagination in philosophy and psychology*. Oxford University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A proceptual view of simple arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 116–141.
- Hájková, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2), 121–134.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(1), 116–135.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktické rekonstrukce: Impulz pro výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Mareš, J., & Ouhrobka, M. (1992). Žákovské pojetí učiva. *Pedagogika*, 42(1), 83–94.
- Myhill, D., & Brackley, M. (2004). Making connections: Teachers' use of children's prior knowledge in whole class discourse. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 263–275.
- Orton, A. (1983). Student teachers' knowledge and understanding of division. *Educational Studies in Mathematics*, 14(3), 243–250.
- Rickert, H. (1921). *Allgemeine Grundlegung der Philosophie* (System der Philosophie, 1). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Sands, D. (2014). Concepts and conceptual understanding: What are we talking about? *New Directions in the Teaching of Natural Sciences*, 10, 7–11.
- Schauble, L. (1990). Belief revision in children: The role of prior knowledge and strategies for generating evidence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(1), 31–57.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.

Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Štěpáník, S., et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Tato publikace vznikla v rámci projektu GA UK č. 172125 *Vývoj chápání větného členu doplněk u žáků 2. stupně základní školy*.