

UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA



# DIDAKTIKA DEJEPISU II

**Praktické aplikácie v kontexte pedagogického konštruktivismu**

*Ivana Dendys*

**Trnava 2023**

## **DIDAKTIKA DEJEPISU II Praktické aplikácie v kontexte pedagogického konštruktivismu**

Publikácia bola spracovaná ako jeden z výstupov riešenia projektu **FPPV-34-2023**

**Dejepis v 21. storočí II na FF UCM v Trnave.**

Autor:           Mgr. Ivana Dendys, PhD.

Recenzenti:   PhDr. Anna Bocková, PhD.

Mgr. Lucia Barbara Nagy Izsof

Vydanie vysokoškolskej učebnice bolo schválené Edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a vedením Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

© Mgr. Ivana Dendys, PhD.

Za obsahovú stránku publikácie zodpovedá autor. Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov autorských práv.

Vydavateľ: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-572-0406-0

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>5</b>
<b>Ciele vo výchovno-vzdelávacom procese.....</b>	<b>7</b>
Taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov.....	11
Revidovaná Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov.....	11
Ďalšie relevantné taxonómie .....	15
Štruktúra výchovno-vzdelávacieho cieľa a aplikácia taxonómií vo výučbe dejepisu.....	22
Revidovaná Bloomova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti.....	25
Kratwohlova taxonómia cieľov v afektívnej oblasti .....	26
Simpsonova taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti .....	27
Ako dosahovať stanovené výchovno-vzdelávacie ciele .....	28
Zamyslime sa .....	30
<b>Projekcia a tvorba vzdelávacích aktivít, metodických postupov a materiálov ...</b>	<b>32</b>
Konštruktivizmus v praxi.....	33
Scenár konštruktivisticky organizovanej vyučovacej hodiny:.....	37
Návrh a tvorba didaktických materiálov a pomôcok .....	39
Zapamätanie a myslenie .....	40
Porozumenie a myslenie.....	48
Aplikácia a myslenie.....	60
Analýza a myslenie .....	67
Hodnotenie a myslenie .....	88
Tvorivosť a myslenie.....	96
Zamyslime sa .....	101

<b>Ako nestratiť prehľad a byť „in“ .....</b>	<b>102</b>
Kde získavať prehľad .....	104
Niekoľko ďalších tipov a materiálov pre učiteľov dejepisu.....	110
Timeline.....	110
Hexagonal thinking.....	114
Pixel Art .....	120
Metodické pomôcky na precvičovanie kladenia otázok.....	124
Zamyslime sa .....	128
 <b>Záver .....</b>	 <b>130</b>
 <b>Použitá a odporúčaná literatúra.....</b>	 <b>132</b>

## Úvod

Predkladaná vysokoškolská učebnica predstavuje jeden z finálnych výstupov projektu FPPV-34-2022 *Dejepis v 21. storočí (II)*. Publikácia je primárne určená študentom denného a externého štúdia študijného programu učiteľstvo histórie v kombinácii, ale je vhodná i pre študentov rozširujúceho štúdia, ktorí si dopĺňajú ďalší aprobačný predmet, alebo pre študentov dopĺňujúceho pedagogického štúdia. Cieľom bolo vytvoriť voľne dostupný študijný materiál ku kurzom zameraným na didaktiku dejepisu, ktorý prezentuje vybrané témy z problematiky vyučovania dejepisu.

Jadro učebnice je rozdelené do troch hlavných kapitol, ktoré sa ďalej členia na podkapitoly. Prvá kapitola sa zaoberá problematikou významu a tvorby výchovno-vzdelávacích cieľov vo vyučovacom procese. V rámci jej podkapitol sú vymedzené najznámejšie taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov – revidovaná Bloomova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti, Kratwohlova taxonómia cieľov v afektívnej oblasti a Simpsonova taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti. Zmienaná je tiež taxonómia SOLO, ktorá nie je v našom prostredí taká známa. Jej výhodou oproti ostatným zmieneným taxonómiám je jej orientácia na pozorovateľné výsledky. Následne sa zaoberáme odporúčanou štruktúrou výchovno-vzdelávacieho cieľa a možnosťami aplikácie taxonómií do výučby dejepisu. Uvádzame tiež príklady edukačných cieľov pre všetky úrovne jednotlivých taxonómií.

Druhá kapitola je obsahovo najrozsiahlejšia a jej kapitoly približujú projekciu a tvorbu vzdelávacích aktivít, metodických postupov a materiálov. V úvodnej časti približujeme princípy konštruktivistického modelu vyučovania, ktorého cieľom je čo možno najefektívnejšia aktivizácia žiakov, aby sa mohli stať subjektami výchovno-vzdelávacieho procesu a aktívne sa podieľať na konštruovaní svojich poznatkov, schopností, zručností a hodnôt. Nosná časť kapitoly je venovaná predstaveniu desiatich aktivít projektovaných podľa princípov pedagogického konštruktivismu. Aktivita sú usporiadané od najnižšieho kognitívneho procesu –

zapamätanie, až po najvyšší – tvorivosť, pričom zohľadňujú aj špecifiká niektorých podkategórií. Okrem priebehu aktivít je uvedený aj spôsob reflexie aktivity a tiež niekoľko tipov, ako je aktivitu možné posunúť do vyšších úrovní kognitívnych procesov.

Záverečná kapitola sa venuje možnostiam aktualizácie poznatkov a zručností učiteľov dejepisu. Výber potencionálnych zdrojov rozdeľuje do štyroch hlavných kategórií – online prostredie, profesionálne združenia a organizácie, odborné časopisy a publikácie a odborné konferencie a workshopy, v rámci nich je venované špeciálne miesto inšpiratívnym kolegom. V druhej podkapitole prinášame ešte niekoľko ďalších tipov na aktivity (aj s návodom, ako si na ne vytvoriť pomôcky a ako ich zrealizovať) a tiež tri metodické pomôcky vhodné pri rozvíjaní historického myslenia.

Za každou kapitolou je umiestnená podkapitola *Zamyslime sa*, ktorej cieľom je poukázať na kľúčové informácie a povzbudiť čitateľa k hlbšiemu premýšľaniu o nich a k aplikácií práve prečítaného. Súčasťou učebnice je tiež ilustračný materiál, ktorý sprehľadňuje a dopĺňa text. Celkovo sa tu nachádza päť teórii systematizujúcich tabuliek a 28 obrázkov, z ktorých väčšina sa viaže k praktickým ukážkam.

## **Ciele vo výchovno-vzdelávacom procese**

Pod pojmom cieľ rozumieme ideálnu predstavu toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Z hľadiska vyučovacieho procesu reflektujeme výchovné a vzdelávacie ciele, ktoré tiež možno označiť súhrnným pojmom edukačné ciele. Výchovný cieľ môžeme v najvšeobecnejšom ponímaní chápať ako ucelenú predstavu o predpokladaných a žiadúcich vlastnostiach človeka, ktoré možno získať výchovou. Vo vzdelávacom celi je možné identifikovať dva aspekty – prvým je účel, resp. zámer výučby, druhým výstup, resp. výsledok výučby. Už niekoľko rokov môžeme pozorovať trend charakterizovať výchovno-vzdelávacie ciele v podobe dosahovaných kompetencií.

Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné zohľadňovať hierarchiu cieľov, ktoré sú z hľadiska abstraktnosti a konkrétnosti usporiadané od všeobecných až po špecifické.

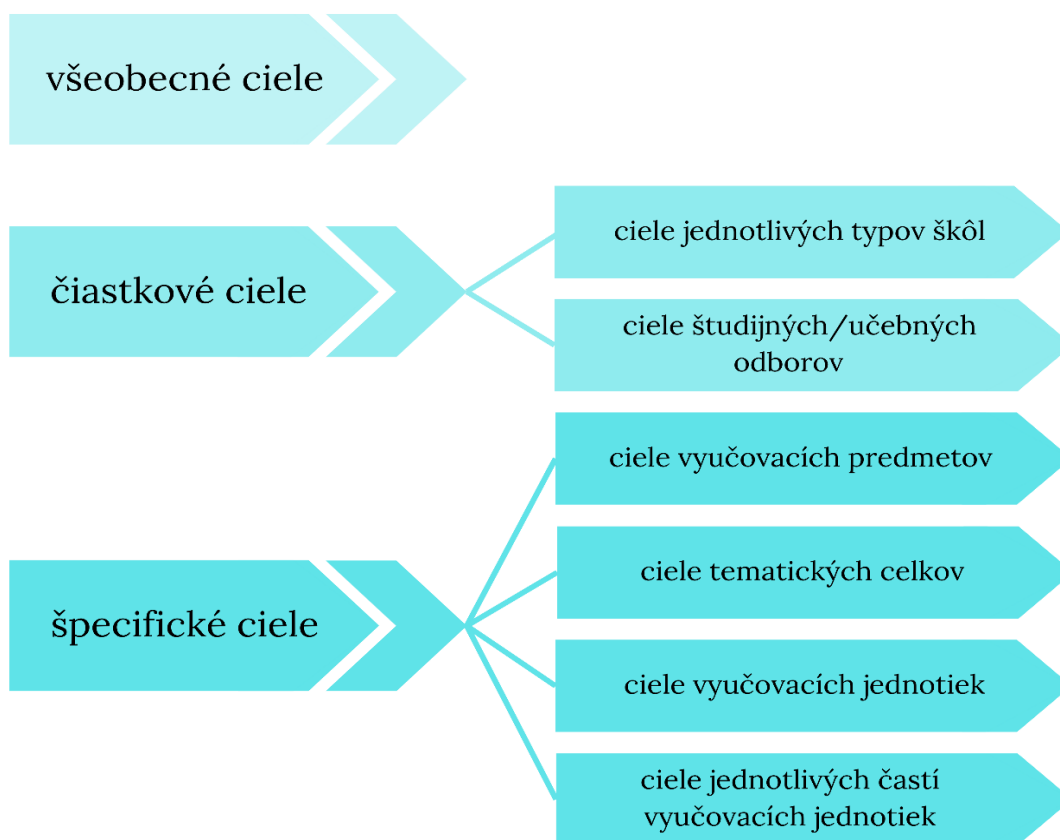
Všeobecné ciele môžeme chápať ako vyjadrenie určitého ideálu výchovy a vzdelávania a všeobecných spoločenských požiadaviek na výchovu a vzdelávanie, ktoré odrážajú rôzne filozofie, perspektívy či prístupy k obsahu výchovy a vzdelávania. OECD zadefinovala vo svojej vzdelávacej stratégii *Vzdelávací kompas 2030 (Learning Compass 2023)* ako všeobecný cieľ vzdelávania rozvíjať také vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré žiaci a študenti potrebujú na to, aby naplnili svoj potenciál a prispeli k blahu svojich komunít a planéty. V kontexte vyššie uvedeného, a berúc tiež do úvahy výchovu a vzdelávanie postavené na rozvoji kompetencií, možno za najvšeobecnejší cieľ výchovy a vzdelávania v 21. storočí považovať prípravu žiakov a študentov na neustále učenie sa a adaptáciu v rýchlo meniacom sa svete, kde kritické myslenie, kreativita, funkčná gramotnosť a sociálna zodpovednosť sú kľúčovými zručnosťami pre osobný i spoločenský úspech.

Čiastkové ciele predstavujú aplikáciu a konkretizáciu všeobecných cieľov na ciele určitého typu školy či študijného odboru. Zvyčajne ich môžeme identifikovať v profile absolventa školy.

Špecifické ciele by mali oproti predchádzajúcim už konkrétne definovať stav osobnosti a správania sa žiaka, ktorý má dosiahnuť na konci vyučovacej jednotky,



t. j. ktoré konkrétne vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky, postoje a kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok.



**Obrázok 1** Hierarchia výchovno-vzdelávacích cieľov

V rámci špecifických cieľov edukačného procesu hovoríme o výchovno-vzdelávacích cieľoch, ktoré zahŕňajú vedomosti a poznatky (kognitívna zložka → kognitívne/vzdelávacie ciele), hodnoty a postoje (afektívna zložka → afektívne/výchovné ciele) a praktické zručnosti a produktívne činnosti (psychomotorická zložka → psychomotorické/výcvikové ciele).

Výchovno-vzdelávacie ciele by mali byť formulované z pohľadu výkonu žiaka, preto o nich môžeme hovoriť aj ako o výkonnostných cieľoch. Dôležitejší než dosiahnutý výkon, by však mal byť proces, ktorý k nemu vedie - učiteľa by teda malo zaujímať skôr to, či počas vyučovacej jednotky prebieha proces učenia sa, než to, či sa žiak na záver naučil.

Výkon žiaka ale nie je jediným aspektom, ktorý by mal vhodne formulovaný cieľ sledovať. Keďže v posledných rokoch môžeme pozorovať snahy zbližiť školy a ostatný svet, do školstva prenikla metodika na stanovovanie cieľov, ktorá sa pôvodne využívala v projektovom riadení. Ukázalo sa však, že je aplikovateľná aj v školskom prostredí. Podľa metodiky SMART<sup>1</sup>, ktorá predstavuje akronym anglických slov, by mal mať dobrý výchovno-vzdelávací cieľ tieto vlastnosti:

- **S** (z angl. *specific*) = jasný/špecifický, t. j. mal by byť formulovaný konkrétne a jednoznačne, teda rôzni učitelia i žiaci by si ho mali vysvetľovať rovnako;
- **M** (z angl. *measurable*) = merateľný, t. j. malo by byť možné ho jednoznačne odmerať, resp. určiť, či bol dosiahnutý, aby bolo možné sledovať a hodnotiť pokrok;
- **A** (z angl. *achievable*) = dosiahnuteľný, t. j. mal by byť realistický a zohľadňovať schopnosti žiakov tak, aby ho bolo možné dosiahnuť; v prípade na prvý pohľad nedosiahnuteľného cieľa je vhodné rozdeliť ho na menšie časti, ktoré ho postupnými krokmi sprístupnia žiakom;
- **R** (z angl. *relevant*) = relevantný, t. j. mal by byť opodstatnený voči cieľom a hodnotám vzdelávacieho procesu alebo pracovnému trhu;
- **T** (z ang. *time bound*) = časovo ohraničený, t. j. mal by mať stanovený termín, do kedy ho chceme dosiahnuť a kedy budeme overovať a hodnotiť pokrok a úspešnosť žiakov.

Vhodne formulované výchovno-vzdelávacie ciele vnášajú do vyučovacieho procesu jasnú štruktúru a zameranie vyučovacích jednotiek, transparentné plánovanie a riadenie aktivít, možnosť prispôbovať výučbu individuálnym potrebám žiakov či motiváciu. Na ich základe dokážeme špecifikovať vhodné nástroje na hodnotenie a poskytovanie spätnej väzby a sledovať pokrok. Vďaka nim sa vyučovací proces stáva efektívnejším.

---

<sup>1</sup> Zaujímavosťou metodiky SMART je, že tento akronym môžu reprezentovať nielen uvedené slová, ale aj ďalšie pojmy. Človek si tak môže vyskladať vlastnosti cieľa podľa svojich preferencií a kritérií.

## ***Taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov***

Taxonómia výchovno-vzdelávacích cieľov (pozn. ďalej v texte sa môže objavovať skratka V-V ciele) predstavuje hierarchicky usporiadaný systém klasifikácie cieľov v edukačnom procese, ktorý bol po prvýkrát vyvinutý v roku 1956 americkým psychológom Benjaminom S. Bloomom a jeho spolupracovníkmi. Táto taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti sa často nazýva aj po hlavnom autorovi – Bloomova taxonómia, a poskytuje učiteľom rámec na formulovanie vzdelávacích cieľov. Pôvodná Bloomova taxonómia pozostáva zo šiestich úrovní, ktoré postupne zvyšujú nároky na myšlienkové procesy žiakov: 1) zapamätanie, 2) porozumenie, 3) aplikácia, 4) analýza, 5) syntéza a 6) hodnotenie.

Taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov boli vyvinuté s cieľom poskytnúť učiteľom systematický rámec na stanovenie, hodnotenie a dosahovanie cieľov vzdelávania. Získali v nich nástroje na formulovanie jasných a špecifických cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, pomáhajú im presnejšie definovať očakávané výstupy vzdelávania, usmerňujú proces vyučovania, pomáhajú im sledovať pokrok žiakov a efektivitu vyučovacích metód či prispôsobovať vyučovacie stratégie individuálnym potrebám žiakov.

Najmä pre začínajúcich učiteľov je vhodné vychádzať pri formulovaní výchovno-vzdelávacích cieľov z taxonómií, ktoré im poskytujú jasnú štruktúru pri plánovaní výsledkov vzdelávania, pomáhajú im stanoviť si jasné kritériá hodnotenia a zistiť, či sa im ich podarilo počas vyučovacej jednotky naplniť.

## ***Revidovaná Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov***

Koncom 90. rokov 20. storočia došlo pod vedením Davida R. Krathwola a Lorina W. Andersona k významnej revízii Bloomovej taxonómie. Cieľom revízie bolo aktualizovať pôvodnú taxonómiu do podoby, ktorá by lepšie reflektovala súčasné potreby vzdelávania a nové poznatky v kognitívnom vývoji. Revidovaná Bloomova taxonómia v kognitívnej oblasti rozlišuje štyri dimenzie poznatkov:

- **faktické poznatky** – základné fakty, informácie a konkrétne vedomosti, ktoré sú dôležité pre ďalšie kognitívne činnosti; bez zvládnutia týchto poznatkov môže byť veľmi ťažké postúpiť na ďalšiu úroveň;
- **konceptuálne poznatky** – sú spojené s porozumením širších konceptov, vzťahov a vzorov, čo pomáha žiakom vytvárať súvislosti medzi rôznymi faktami a informáciami; je dôležitá pre hlbšie porozumenie a analýzu tém;
- **procedurálne poznatky** – týkajú sa schopností vykonávať určité potupy, procesy alebo operácie; táto dimenzia zahŕňa praktické zručnosti a schopnosti a je dôležitá pre aplikáciu vedomostí v praxi;
- **metakognitívne poznatky** – týkajú sa schopnosti monitorovať a kontrolovať svoj vlastný učebný proces a myslenie; tieto poznatky umožňujú žiakom spravovať svoje učenie a prispôbiť svoj prístup na základe individuálnych potrieb.

Revidovaná Bloomova taxonómia obsahuje šesť základných úrovní myšlienkových operácií: 1) zapamätanie, 2) porozumenie, 3) aplikácia, 4) analýza, 5) hodnotenie a 6) tvorivosť. Tieto sú rozdelené do 19 podkategórií, ktoré ešte bližšie špecifikujú jednotlivé operácie. Prvé tri úrovne myšlienkových operácií označujeme ako nižšie kognitívne procesy (NKP) a ďalšie tri úrovne ako vyššie kognitívne procesy (VKP) (tabuľka 1). NKP sa teda zaoberajú základnými myšlienkovými operáciami a nevyžadujú hlbšiu myšlienkovú činnosť – ide skôr o prijímanie a používanie existujúcich znalostí a zručností. Naproti tomu VKP vyžadujú komplexnejšiu myšlienkovú činnosť, ktorá zahŕňa schopnosť kriticky myslieť, vyhodnocovať, riešiť nové problémy a formulovať nové myšlienky, názory či produkty. Práve preto vyžadujú intenzívnejšiu myšlienkovú činnosť, hlbšie porozumenie téme a reflexiu.

Úroveň myšlienkových operácií		Charakteristika stavu poznatkov	Typické aktívne (činnostné) slovesá
nižšie kognitívne procesy	<b>zapamätanie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>vybavenie z pamäti</li> <li>rozpoznanie</li> </ul>	<p>Od žiaka sa vyžaduje priame zopakovanie alebo vyvolanie informácie z krátkodobej pamäti.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pozná vyžadovanú terminológiu</li> <li>pozná vyžadované fakty</li> <li>pozná metódy a postupy</li> <li>pozná základné koncepty učiva</li> <li>pozná zákonitosti</li> </ul>	<p>definovať, opísať, poznať, spoznať, zopakovať, reprodukovat', rozoznať, označiť, pomenovať, doplniť, opísať, priradiť, určiť, vymenovať, identifikovať, vybrať, zoradiť, ukázať na mape...</p>
	<b>porozumenie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovanie</li> <li>uvádzanie príkladov</li> <li>klasifikácia</li> <li>zhrnutie</li> <li>usudzovanie</li> <li>porovnávanie</li> <li>vysvetľovanie</li> </ul>	<p>Žiak demonštruje porozumenie a chápanie významu učiva, opakovanie naučených viet a definícií sa posúva na úroveň chápania vzájomných súvislostí. Ešte však nezačal aplikovať naučené vedomosti v iných situáciách.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>chápe fakty a zákonitosti</li> <li>reprodukuje učivo</li> <li>vysvetľuje grafy a tabuľky</li> <li>slovnú formuláciu transformuje do zápisu</li> <li>z dostupných dát odhaduje následné udalosti a javy</li> <li>potvrdzuje správnosť použitej metódy a postupov</li> </ul>	<p>vysvetliť, vyznačiť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, rozlíšiť, uviesť príklad, skontrolovať, nakresliť, načrtnúť, opraviť, určiť, inak povedať, ilustrovať, zhrnúť, interpretovať, skontrolovať správnosť, vystihnúť hlavné myšlienky...</p>
	<b>aplikácia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>realizácia</li> <li>uplatnenie</li> </ul>	<p>Žiak využíva osvojené učivo v nových situáciách, v myšlienkových operáciách dochádza k významnému posunu smerom k aktívnemu prístupu. Začína využívať to, čo sa doteraz pasívne naučil počúvaním a memorovaním.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aplikuje osvojené postupy a koncepty v nových situáciách</li> <li>aplikuje pravidlá a zákonitosti v situáciách z reálneho života</li> <li>rieši problémy</li> <li>zostavuje grafy a tabuľky</li> <li>potvrdzuje správnosť použitej metódy alebo postupu</li> </ul>	<p>aplikovať, predviesť, zobraziť, vyriešiť, používať, vykonávať, uskutočňovať, dokázať, dramatizovať, použiť, nakresliť, preukázať, riešiť, vypočítať, vyhľadať, navrhnúť, plánovať, usporiadať, odovzdať, zariadiť, vymedziť, prisúdiť, demonštrovať, diskutovať, preukázať...</p>

vyššie kognitívne procesy	<b>analýza</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozlišovanie</li> <li>organizovanie</li> <li>prisudzovanie</li> </ul>	<p>Žiak analyzuje argumenty, rozkladá ich na čiastkové fakty a hľadá vzájomné súvislosti medzi nimi.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodzuje nové závery z dostupných informácií</li> <li>v myšlienkových úvahách nachádza logické súvislosti</li> <li>nachádza rozdiely medzi faktami a názormi</li> <li>vyhodnocuje relevantnosť dát a informácií</li> <li>analyzuje organizačné štruktúry diel (výtvarných, hudobných, umeleckých)</li> </ul>	<p>analyzovať, rozlíšiť, porovnať, dať do protikladu, rozčleniť, určiť príčiny a dôsledky, rozhodnúť, urobiť rozbor, klasifikovať, dedukovať, zatriediť, vysvetliť, vysvetliť (prečo), integrovať, uskutočniť rozbor...</p>
	<b>hodnotenie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>kontrolovanie</li> <li>kritické zhodnotenie</li> </ul>	<p>Žiak samostatne robí úsudky a závery, hodnotí myšlienky, javy, výroky, fakty, materiály, pomôcky, pričom v hodnoteniach integruje poznatky z jednotlivých predmetov.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>hodnotí logický sled udalostí</li> <li>hodnotí vhodnosť a pravdivosť úsudkov a záverov vyvedených z analýzy dostupných dát</li> <li>hodnotí kvalitu práce na základe stanovenia vlastných (interných) kritérií</li> <li>hodnotí kvalitu práce (napr. umeleckého diela) použitím externých štandardov a kritérií</li> </ul>	<p>argumentovať, obhájiť, rozhodnúť, oponovať, porovnať, kriticky posúdiť, preveriť, zdôvodniť, zhodnotiť, uviesť výhody a nevýhody, odporučiť, posúdiť, zhrnúť, usporiadať podľa kľúča, oceniť...</p>
	<b>tvorivosť</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>generovanie</li> <li>plánovanie</li> <li>produkovanie</li> </ul>	<p>Žiak tvorí kompaktný celok, resp. dielo z poskytnutých čiastkových dát a informácií. Využíva nadobudnuté poznatky a informácie zo štúdia všetkých predmetov študijného programu na to, aby z informácií vytvoril nový, kompaktný významový celok, organizačnú štruktúru alebo nový vzorec.</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>komponuje, píše prácu (dielo) s dobrou organizačnou štruktúrou integrujúc poznatky z viacerých predmetov</li> </ul>	<p>kategorizovať, klasifikovať, kombinovať, vytvoriť portfólio, navrhnúť riešenie problému, organizovať, reorganizovať, naplánovať, zhrnúť, vyvodiť závery, vytvoriť, skonštruovať, vyvinúť, navrhnúť (nový postup, projekt a pod.), diskutovať, obhájiť, skombinovať</p>

**Tabuľka 1** Revidovaná taxonómia cieľov B. S. Blooma v kognitívnej oblasti  
(podľa I. Tureka – upravené a doplnené)

Revidovaná Bloomova taxonómia učiteľom uľahčuje plánovanie výučby a vytváranie úloh a aktivít, pomáha mu identifikovať, akú úroveň kognitívneho rozvoja žiaci dosiahli a tiež individualizovať výučbu podľa potrieb jednotlivých

žiacov s čím súvisí i prispôsobovanie náročnosti či jej postupné zvyšovanie od najnižších úrovní myšlienkových operácií po tie najvyššie. Umožňuje teda učiteľom ešte efektívnejšie prispôbiť ciele a proces vzdelávania potrebám žiakov a cieľom dejepisného vzdelávania. Jej výhodou je, že je flexibilná a prispôsobiteľná a môže byť aplikovaná v rôznych vzdelávacích kontextoch a na rôznych stupňoch vzdelávania.

### **Ďalšie relevantné taxonómie**

Keďže jedným zo všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania je komplexný rozvoj osobnosti žiaka, okrem taxonómie cieľov v kognitívnej oblasti by mal učiteľ poznať a pracovať aj s taxonómiami cieľov pre afektívnu a psychomotorickú oblasť.

**Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla v afektívnej oblasti** predstavuje rozšírenie pôvodnej Bloomovej taxonómie, pričom sa zameriava na výchovno-vzdelávacie ciele v oblasti hodnôt, citov, postojov, názorov a emócií. Pozostáva z piatich základných kategórií, ktoré sa ďalej členia na podkategórie (Tabuľka 2).

Kratwohlova taxonómia cieľov v afektívnej oblasti je pre učiteľov prospešná najmä pri plánovaní výchovnej činnosti a hodnotení efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu v oblasti emócií, postojov a hodnôt. Pomáha im lepšie porozumieť procesu formovania hodnotovej orientácie a podľa toho čo najúčinnnejšie štruktúrovať výchovno-vzdelávacie ciele a zaistiť tak, že edukačný proces podporuje rozvoj afektívnej zložky osobnosti.

Kým pri formulovaní kognitívnych cieľov by sa učiteľ mal snažiť zachytiť všetky úrovne myšlienkových operácií, pri afektívnych cieľoch to je nie vždy možné a vlastne ani potrebné. Afektívne ciele nám totiž poskytujú istú flexibilitu a zdôrazňujú individualitu. Učiteľ si tak môže nechať priestor pre tvorbu a hodnotenie cieľov, ktoré sú k danej téme, situácii a potrebám žiakov relevantné.

Úroveň afektívnych procesov	Charakteristika stavu poznatkov	Typické aktívne (činnostné) slovesá
<p><b>prijímanie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uvedomenie si podnetu</li> <li>▪ ochota prijímať podnet</li> <li>▪ ovládaná/vybraná pozornosť</li> </ul>	<p>Vnímavosť, citlivosť, pozornosť žiaka voči určitým podnetom; ide o posun cez tri úrovne od úplne pasívnej pozície až po upriamenie pozornosti aspoň na čiastočne uvedomelej úrovni;</p> <p>Žiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ berie do úvahy situáciu, jav, objekt alebo stav bez spoznania objektívnych charakteristík objektu. Uvedomuje a všíma si objekt, stav, jav aspoň na minimálnej úrovni</li> <li>▪ toleruje podnet bez úsilia aktívne sa mu vyhnúť</li> <li>▪ dobrovoľne sa zúčastňuje na činnosti</li> <li>▪ jasne ho odlišuje od iných podnetov, následne si vyberá podnet a upriamuje naň pozornosť aj napriek rušivým vplyvom</li> </ul>	<p>vnímať, pozorovať, počúvať, prijímať, uvedomiť si, zúčastniť sa, rozpoznať</p>
<p><b>reagovanie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ súhlas s reagovaním</li> <li>▪ ochota reagovať</li> <li>▪ uspokojenie z reagovania</li> </ul>	<p>Zainteresovanosť, aj hľadanie určitých podnetov, tzv. aktívna pozornosť – žiak si už nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale na ne aj reaguje. Podrobuje sa vopred dohodnutým/nedohodnutým pravidlám činnosti, dobrovoľne sa zúčastňuje na navrhnutej činnosti, získava zadostučinenie z účasti na činnosti.</p>	<p>identifikovať sa, vcítiť sa, nadchnúť sa, prejať záujem, vyjadriť vzťah, reagovať, spolupracovať</p>
<p><b>oceňovanie hodnoty</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ akceptovanie hodnoty</li> <li>▪ preferovanie hodnoty</li> <li>▪ presvedčenie o hodnote</li> </ul>	<p>U študenta sa vytvára kladný postoj, vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku. Študent získava presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá; dochádza u neho k vnútornej motivácii k činnosti. Získa pocit spolupatričnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém, dáva prednosť určitej činnosti, vyhľadáva ju, snaží sa presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť.</p>	<p>oceniť, povzbudiť sa, vážiť si (charakter, konanie, hodnotu, dielo, prácu), akceptovať, presvedčiť sa o..., preferovať, obraňovať, hľadať, starať sa</p>
<p><b>integrovanie hodnoty</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ konceptualizácia hodnoty</li> <li>▪ integrovanie hodnoty do systému</li> </ul>	<p>Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt.</p> <p>Dochádzka k:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ abstrakcii</li> <li>▪ zovšeobecneniu hodnoty</li> <li>▪ formovaniu zodpovednosti za činnosť</li> <li>▪ uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt</li> </ul>	<p>uvedomiť si, integrovať, určiť dominanty, zostaviť škálu, prejať záujem, usúdiť, zaujať postoj, zdôvodniť postoj, stanoviť, rozlíšiť, zvažovať, organizovať</p>



<b>začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ generalizovaná zameranosť</li> <li>▪ charakterová vyhranenosť</li> </ul>	Hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru žiaka, ktorý koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi. Prevláda tendencia konať určitým spôsobom. Táto úroveň je vrcholom procesu interiorizácie predstavuje najširší pohľad, životnú filozofiu, svetonázor, systém hodnôt.	uvedomiť si, prejať záujem, rozvíjať (schopnosť), zovšeobecniť (postup), mať presvedčenie, obhájiť postoj, uplatniť postoj, overiť
--	--	--

**Tabuľka 2** Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla v afektívnej oblasti  
(podľa I. Tureka – upravené a doplnené)

Ďalšou taxonómiou, ktorú by mal učiteľ reflektovať pri plánovaní, projektovaní a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, je **taxonómia cieľov M. Simpsona v psychomotorickej oblasti**. Zameriava sa na hodnotenie a klasifikáciu výchovno-vzdelávacích cieľov súvisiacich s psychomotorickými zručnosťami a schopnosťami a pozostáva zo siedmich kategórií (tabuľka 3). Rovnako ako Kratwohlova taxonómia bola vytvorená s cieľom rozšíriť pôvodnú Bloomovu taxonómiu, pričom sa konkrétnejšie zameriava na ciele, ktoré sa týkajú zručností a fyzickej aktivity. Simpsonova taxonómia poskytuje jasný popis a hierarchiu psychomotorických cieľov, komplexný rozvoj praktických zručností i pohybových schopností, možnosť individualizovať edukačný proces podľa potrieb jednotlivcov a, v neposlednom rade, možnosť pomerne jednoduchého zhodnotenia úrovne dosiahnutého pokroku v zručnostiach a schopnostiach. Systematický rozvoj schopností a zručností sa môže u žiaka prejať zvýšenou sebadôverou, samostatnosťou a efektivitou pri plnení individuálnych aj skupinových úloh. Navyše nadobudnuté zručnosti a schopnosti je častokrát možné využiť aj v mimoškolskom prostredí, čo len potvrdzuje výrok „učíme sa pre seba a nie pre školu“.

Úroveň zručností	Charakteristika stavu zručnosti	Typické aktívne (činnostné) slovesá
<b>vnímanie činnosti</b>	Žiak získava predstavu, resp. vybavuje si predstavy o budúcej motorickej činnosti z pamäti a posudzuje potrebu a správnosť činnosti.	opísať, vybrať, určiť, identifikovať, izolovať, rozoznať, rozlíšiť a i.

<b>pripravenosť na činnosť</b>	Žiak preukazuje psychickú, fyzickú a emocionálnu pripravenosť vykonať určitú činnosť. Prejavuje sa u neho ochota a motivácia.	ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejať a i.
<b>napodobňovanie činnosti, riadená činnosť</b>	Ide o počiatočné štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Zahŕňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných učiteľom) a metódu práce „pokús sa omyl“ (viacnásobné vykonávanie určitého úkonu s cieľom nájsť a osvojiť si správny spôsob jeho realizácie). Správnosť výkonu činnosti posudzuje učiteľ alebo aj študent podľa konkrétnych kritérií. Žiak využíva osvojené učivo v nových situáciách a v myšlienkových operáciách dochádza k významnému posunu smerom k aktívnemu prístupu. Začína využívať to, čo sa doteraz pasívne naučil počúvaním a memorovaním.	zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť, napodobniť, zopakovať, a i.
<b>mechanická činnosť, zručnosť</b>	Žiak vykonáva činnosť spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. Na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti, ide však o menej komplexné, menej zložité činnosti ako vo vyšších kategóriách Simpsonovej taxonómie.	uskutočniť, vykonať, postaviť, načrtnúť, implementovať, ostatné sú rovnaké ako v kat. 3
<b>komplexná automatická činnosť</b>	Žiak vykonáva komplexnú zložitú činnosť, ktorá si vyžaduje vysoko koordinované motorické aktivity. Činnosť je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky.	rovnaké ako v kat. 3 a 4
<b>prispôsobovanie, adaptácia činnosti</b>	Žiak dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť zmeneným podmienkam alebo problémovej situácii.	prispôbiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať, obnoviť, implementovať a i.
<b>tvorivá činnosť</b>	Žiak si vytvára nové spôsoby motorickej činnosti, používa osvojené spôsoby činnosti v nových situáciách. Ide o komplexnú zložitú činnosť vyžadujúcu vysoko koordinované motorické aktivity. Činnosť je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania a automaticky.	skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnúť a i.

**Tabuľka 3** Taxonómia cieľov M. Simpsona v psychomotorickej oblasti  
(podľa I. Tureka – upravené a doplnené)

Bloomova, Kratwohlova aj Simpsonova taxonómia predstavujú rámce v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré slúžia na štruktúrovanie a hodnotenie výstupov edukačného procesu. Všetky tri spoločne zdôrazňujú a reprezentujú koncepciu komplexného rozvoja osobnosti žiaka. Hoci Kratwohlova taxonómia afektívnych cieľov a Simpsonova taxonómia psychomotorických cieľov vznikli ako rozšírené a špecializované taxonómie práve z Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov, nemožno tvrdiť, že ide o redundanciu, ale skôr o obohatenie pedagogického prístupu. Aj napriek tomu však možno konštatovať, že v bežnej pedagogickej praxi si učiteľ vystačí s formulovaním výchovno-vzdelávacích cieľov na základe štruktúry revidovanej Bloomovej taxonómie, ktorá v kontexte celistvého rozvoja osobnosti žiaka predstavuje dostatočne komplexný rámec.

Špecifickou taxonómiou v oblasti výchovy a vzdelávania je **taxonómia SOLO** (z angl. *Structure of Observed Learning Outcomes*), ktorú možno považovať za alternatívu k pôvodnej Bloomovej taxonómii. Kým Bloomova taxonómia sa primárne zameriava na vnútorné kognitívne procesy, SOLO sa sústreďuje na pozorovateľné výsledky. Jej podstatou je nazeranie na žiaka ako na osobnosť, ktorá učivo spoznáva postupne od jednoduchších po komplexnejšie štruktúry. Jeho výstupy z edukačného procesu tak možno rozčleniť do piatich úrovní.

SOLO je koncepciou, ku ktorej najväčším pozitívam patrí možnosť efektívnejšieho hodnotenia myšlienkových procesov, schopností a zručností, podporu progresívneho učenia, teda postupné rozširovanie myšlienkových schopností a učebného pokroku, ďalej rozvoj kritického myslenia, zvyšovanie úrovne pochopenia a napokon možnosť individualizovať výchovno-vzdelávací proces.

Úroveň zručností	Charakteristika stavu zručnosti	Typické aktívne (činnostné) slovesá
<b>predštruktúrálna úroveň</b>	Žiak nemá žiadnu predstavu ani žiadny nápad viažuci sa k danej téme → musí sa mu pomôcť. Postupne si osvojuje len izolované a neusporiadané informácie, t. j. nemá žiadne ucelené poznatky alebo porozumenie pre danú tému.	opísať, vymenovať, identifikovať, rozpoznať, usporiadať, určiť a i.

<b>Povrchné znalosti → veľmi nepresné predstavy</b>		
<b>monoštruktúrálna úroveň</b>	Žiak si osvojuje len základné a jednoduché spojenia medzi jednotlivými informáciami, ktoré sa týkajú len danej témy. Na tejto úrovni pracuje často len s jednou predstavou alebo nápadom.	vytvoriť, rozlíšiť, porovnať, popísať, vymenovať, vyznačiť (na mape) a i.
<b>multištruktúrálna úroveň</b>	Žiak si osvojuje viac spojitostí medzi informáciami, ktoré sa postupne začínajú usporadúvať a prepájať do jednotného rámca. Na tejto úrovni už teda pracuje s niekoľkými relevantnými predstavami či nápadmi, ktoré sa mu na začiatku nemusia podať prepojiť.	skombinovať, klasifikovať, určiť vzory, porovnať, kategorizovať a i.
<b>Hlboké znalosti → prepojené predstavy/nápady</b>		
<b>relačná (vzťahová) úroveň</b>	Žiak má schopnosť prepájať a integrovať rôzne poznatky v rámci danej témy, chápe význam jednotlivých informácií pre celok a dokáže rozvíjať zložitejšie myšlienkové štruktúry. Na tejto úrovni už teda má súvisiace predstavy alebo nápady, ktoré sú prepojené a/alebo integrované.	analyzovať, aplikovať, argumentovať, porovnať, vysvetliť, vyhodnotiť, posúdiť, spochybniť, zdôvodniť a i.
<b>Konceptuálne alebo konštruktívne (rozšírené) predstavy/nápady</b>		
<b>extenzionálna (abstraktná) úroveň</b>	Žiak chápe nielen súvislosti medzi informáciami vo vnútri danej témy, ale aj nad jej rámec s ďalšími informáciami z iných oblastí, ide teda o schopnosť aplikovať myšlienky v nových a komplexných situáciách a vytvárať abstraktné myšlienkové modely a teórie. Na tejto úrovni má teda predstavy alebo nápady, ktoré ďalej rozširuje.	vytvoriť, formulovať, navrhnuť, zreflektovať, generovať, zdôvodniť, odhadnúť, predikovať, vytvoriť a i.

**Tabuľka 4** SOLO taxonómia

Predštruktúrálna úroveň predstavuje stav poznania, ktorý si môžeme pripodobniť rozsypaniu lega na stôl – usporiadanie poznatkov žiakov nedáva žiadny zmysel, ide len o neutriedený materiál, ktorý nevie pospájať. Ak si žiak s legom nevie poradiť sám, nastupuje učiteľ, ktorý mu ho pomôže roztriediť, čím sa žiak dostáva na monoštruktúrálnu úroveň, na ktorej sa snaží identifikovať a zhromažďovať len jeden druh, napr. lego modrej farby. Vo vzdelávaní ide napr. určitý druh informácií, špecifikované dáta, jednoduché predstavy, ktoré patria k sebe. Na tejto úrovni vzniká pomyselná základová doska poznania. Na multištruktúrálnej úrovni žiak

pridáva ďalšie konštrukčné elementy – širšie súvislosti, pomocou ktorých vytvára jednoduché modely. Z tých na relačnej úrovni dokončí pomyselnú stavbu, pretože už si uvedomuje, ktoré prvky spolu súvisia a môžu vytvoriť väčšie štruktúry. To sa vo výsledkoch vzdelávania prejaví v podobe integrovanej predstavy. V praxi to znamená, že žiak si uvedomí vzťahy, ktoré majú význam a dávajú celku zmysel. V tomto kroku, ale aj v predchádzajúcich, je dôležitá práve skúsenosť z poznávania, ktorú žiak získava. Tú potom dokáže aplikovať v rámci extenzionálnej úrovne, kedy sa už pri formulovaní myšlienok nemusí opierať o konkrétne prvky, ale dokáže svoje skúsenosti abstrahovať a aplikovať v nových situáciách a naozaj širokých kontextoch.

Pri rýchлом porovnaní revidovanej Bloomovej taxonómie cieľov v kognitívnej oblasti a SOLO taxonómie nenachádzame na prvý pohľad až tak príliš veľa rozdielov. V zásade ide o dve komplexné taxonómie, pomocou ktorých dokáže učiteľ plánovať a realizovať projektované výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Možno teda konštatovať, že je na zvažení každého jednotlivca, čím sa bude pri plánovaní výchovno-vzdelávacích cieľov riadiť. Najmä pre začínajúceho učiteľa je však dôležité plánovať a formulovať výchovno-vzdelávacie ciele s pomocou taxonómie, ktorá mu poskytne možnosť zamyslieť sa naozaj do hĺbky nad tým, čo by chcel vo vyučovaní dosiahnuť. Kým revidovaná Bloomova taxonómia je skvelým nástrojom na plánovanie výučby, pretože poskytuje učiteľovi štruktúru a hierarchiu cieľov od nižších po vyššie kognitívne procesy, SOLO taxonómia zdôrazňuje postupné budovanie (nielen kognitívnych) schopností a zručností. Okrem toho má tú výhodu, že pomáha učiteľovi pochopiť, ako postupujú žiaci pri myslení, t. j. ako premýšľajú, a teda ako môže podporiť ich rozvoj. Zameriava sa teda priamo na proces učenia sa, čo je, koniec-koncov, nevyhnutné pre získanie akýchkoľvek vedomostí, schopností a zručností. Navyše poskytuje kritériá pre odhad výsledkov vzdelávania, čo je pre učiteľa užitočné.

aspekt	Revidovaná Bloomova taxonómia	SOLO taxonómia
<b>koncept</b>	tradičná taxonómia zameraná na vedomosti založených na hodnotení učiteľom	koncepcia o vyučovaní a učení založená na výskume učenia sa žiakov
<b>oblasť cieľov</b>	primárne kognitívne ciele, ale do určitej miery aj afektívne a psychomotorické	kognitívne, afektívne a psychomotorické ciele
<b>hierarchia cieľov</b>	postupné zvyšovanie náročnosti a komplexity myšlienkových operácií	postupné zvyšovanie náročnosti a komplexity myšlienkových schopností
<b>otázky a odpovede</b>	predpokladá významný vzťah medzi otázkami a odpoveďami	otázky a odpovede môžu byť na rôznych úrovniach
<b>rozdelenie vedomostí</b>	odlišuje vedomosti od intelektuálnych procesov a schopností	je založená na procesoch porozumenia, ktoré si používajú pri reakcii na podnety → znalosť je integrovaná na každej úrovni
<b>hodnotenie</b>	hodnotenie na rôznych úrovniach myšlienkových operácií	hodnotenie viacerých aspektov výkonov žiaka zároveň
<b>zahrnutie schopností a zručností</b>	primárne kognitívne vedomosti, schopnosti a zručnosti zrkadliace jednotlivé úrovne myšlienkových operácií	vedomosti, schopnosti a zručnosti, vrátane emócií a postojov
<b>meranie a zložitosť</b>	umožňuje meranie úrovne učenia sa podľa stupňa myšlienkového operácie	nevyžaduje hierarchické zvyšovanie náročnosti
<b>komplexita</b>	menej flexibilná pri snahe zahrnúť ďalšie aspekty vzdelávania	viac flexibilná pre rôznorodé myšlienkové zručnosti a aspekty vzdelávania
<b>povedomie</b>	všeobecne rozšírená a známa – v praxi sa s ňou stretávame pomerne často	menej známa a rozšírená – v praxi vyžaduje potrebu zaškolenia

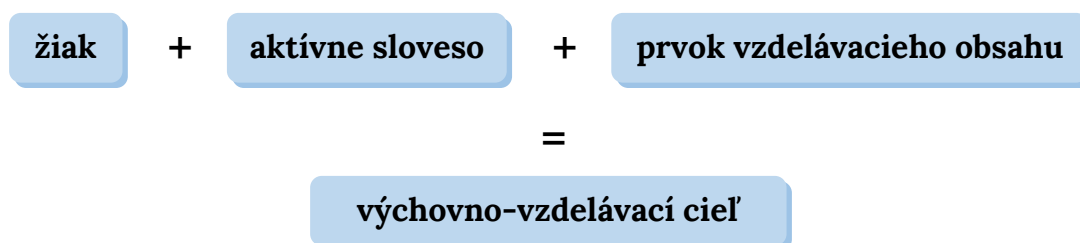
*Tabuľka 5 Porovnanie revidovanej Bloomovej taxonómie a SOLO taxonómie vo vybraných kategóriách*

## Štruktúra výchovno-vzdelávacieho cieľa a aplikácia taxonómií vo výučbe dejepisu

Skôr, ako sa učiteľ pustí do projektovania rôznych aktivít a výchovno-vzdelávacieho procesu ako takého, je dôležité ozrejmiť si samotný proces formulovania a štruktúru výchovno-vzdelávacieho cieľa. Formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov má totiž kľúčový význam pre efektívny a zmysluplný edukačný proces a pomáha učiteľovi a žiakom získať jasné smerovanie, hodnotenie

a motiváciu k vyučovaniu. To v konečnom dôsledku prispieva k dosahovaniu úspechov všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

K azda najdôležitejším prvkom výchovno-vzdelávacích cieľov, okrem dodržiavania vyššie uvedenej metodiky SMART, je ich formulovanie z pohľadu výkonu žiaka. V praxi to znamená, že by z jeho znenia malo byť každému zrejmé, čo a ako bude žiak po absolvovaní vyučovacej jednotky vedieť, resp. schopný vykonať. Výchovno-vzdelávací cieľ má teda jasnú a pomerne jednoduchú štruktúru pozostávajúcu z troch častí: 1) subjekt (v zmysle konštruktivistickej výučby) vzdelávania, t. j. **žiak**, 2) **aktívne sloveso** a 3) **prvok vzdelávacieho obsahu**. Teda platí rovnica:



*Obrázok 2 Štruktúra špecifického (konkrétneho) výchovno-vzdelávacieho cieľa*

V špecifických výchovno-vzdelávacích sa odporúča pracovať s plnovýznamovými a jednoznačnými slovesami, ktoré už nie je potrebné ničím dopĺňať. Pri ich formulovaní je teda potrebné sa vyhýbať slovesám ako vedieť, uvedomiť si, osvojiť si, oboznámiť sa, rozvíjať a pod., ktoré sú charakteristické pre čiastkové výchovno-vzdelávacie ciele – ide teda o jeden z identifikátorov rozdielu medzi čiastkovým a špecifickým cieľom. Uvedené slovesá môžu byť použité iba pod podmienkou, že ihneď za nimi bude nasledovať plnovýznamové aktívne sloveso v neurčitku. Cieľ by v tomto prípade znel napr. nasledovne – žiak vie definovať pojem demokracia. V zásade ale ide o zbytočnú kumuláciu slov, pretože cieľ v znení napr. žiak definuje pojem demokracia je dostatočne jednoznačný a zároveň o ňom môžeme bezpečne povedať, že ide o špecifický (konkrétny) cieľ vyučovacej jednotky.

Pri formulovaní špecifických výchovno-vzdelávacích cieľov pre konkrétnu vyučovaciu jednotku je dôležité, aby si každý učiteľ našiel systém a postup, ktorý

mu vyhovuje. Existuje totiž niekoľko možností, ako na to. Vo všeobecnosti možno postupovať podľa týchto piatich krokov:

- **Identifikácia úrovne vedomostí potrebných na dosiahnutie cieľa** – t. j. učiteľ by mal zvážiť, aký cieľ chce dosiahnuť (kognitívny, afektívny, psychomotorický), na akej úrovni a aké vedomosti, schopnosti a zručnosti na to žiak potrebuje.
- **Výber vhodného aktívneho slovesa** – t. j. po určení, na ktorú doménu sa chce učiteľ zamerať, je dôležité zvoliť správne aktívne (činnostné) sloveso (zoznam najfrekvencovanejších aktívnych slovies pre jednotlivé domény a úrovne je uvedený v tabuľke 1, 2 a 3), ktoré najlepšie vystihuje želaný výsledok. V každom výchovno-vzdelávacom celi sa môže vyskytovať iba jedno aktívne sloveso a používame ho v 3. osobe jednotného čísla.
- **Sformulovanie cieľa** – t. j. na základe identifikácie želanej úrovne vedomostí, schopností a zručností, vybraného aktívneho slovesa a špecifikovania prvku vzdelávacieho obsahu učiteľ zhmotní predpokladaný výsledok vzdelávania do stručnej no jednoznačnej vety, napr. žiak definuje pojem demokracia. Z takto formulovaného cieľa je jasné, aký je žiakov výstup z vyučovacej jednotky.
- **Kontrola cieľa** – t. j. overenie, že sformulovaný cieľ zohľadňuje cieľovú skupinu, požadovaný výkon, podmienky, v ktorých bude výučba prebiehať (vrátane materiálno-technického zabezpečenia) a rozsah výkonu (napr. žiak identifikuje tri znaky demokracie vs. žiak identifikuje všetky znaky demokracie).

Uvedený postup je potrebné dodržiavať pri formulácii každého jedného výchovno-vzdelávacieho cieľa. V celkovom súbore stanovených cieľov pre danú vyučovaciu jednotku to zabezpečí ich jednoznačnosť, merateľnosť, konzistentnosť, smerovanie k dosiahnutiu predpokladaných výsledkov vzdelávania, ale tiež overovanie a hodnotenie úrovne dosiahnutia výsledkov a výkonov žiaka.

Kým predchádzajúce odporúčania sa týkali výchovno-vzdelávacích cieľov všeobecne, nižšie uvádzame naformulované konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele pre podmienky dejepisnej výučby, pričom tieto zohľadňujú kľúčové východiská a charakter dejepisného vzdelávania. Inými slovami, sledujú rozvíjanie historického vedomia, historického myslenia a historickej kultúry, a to



prostredníctvom implementácie napr. diskusií, projektov, práce s historickými prameňmi či vytváraním takých situácií, ktoré vedú k hlbšiemu pochopeniu dejín a celkovému rozvoju historickej gramotnosti.

Vo vyučovaní dejepisu môžu teda výchovno-vzdelávacie ciele v jednotlivých doménach vyzeráť napr. takto:

### **Revidovaná Bloomova taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti**

#### **▪ Zapamätanie**

- Žiak vymenuje kľúčové osobnosti slovenského národného hnutia v prvej polovici 19. storočia.
- Žiak ukáže na mape významné lokality nálezísk z doby bronzovej.
- Žiak identifikuje významné medzníky vo vývoji starovekého Ríma.

#### **▪ Porozumenie**

- Žiak vysvetlí príčiny francúzskej revolúcie.
- Žiak uvedie príklad štátov s nedemokratickým režimom v 2. polovici 20. storočia.
- Žiak načrtne heliocentrický model slnečnej sústavy a zvýrazní zmeny v porovnaní s predchádzajúcimi teóriami.

#### **▪ Aplikácia**

- Žiak zakreslí do slepej mapy trasy významných zámorských objavov.
- Žiak navrhne alternatívne medzníky chronológie ľudských dejín.
- Žiak vymedzí na časovej osi kľúčové udalosti tridsaťročnej vojny.

#### **▪ Analýza**

- Žiak porovná prístup Anglicka a Francúzska ku kolóniám prostredníctvom analýzy predložených výrokov.
- Žiak určí príčiny a dôsledky vpádu vojsk Varšavskej zmluvy do Československa v roku 1986.
- Žiak zatriedi historické stavby do príslušného umeleckého štýlu na základe fotografie/obrázka.

#### ▪ **Hodnotenie**

- Žiak uvedie výhody a nevýhody priemyselnej revolúcie.
- Žiak porovná vplyv politiky Mao Ce-tunga a Čankajška na vývoj v Číne.
- Žiak zhrnie významné aspekty studenej vojny

#### ▪ **Tvorivosť**

- Žiak zhrnie storočnú vojnu v podobe infografiky.
- Žiak naplánuje exkurziu po rímskych pamiatkach na Slovensku.
- Žiak skonštruuje model vybraného slovanského hradiska.

### ***Kratwohlova taxonómia cieľov v afektívnej oblasti***

#### ▪ **Prijímanie**

- Žiak vníma udalosti, ktoré predchádzali vypuknutiu Slovenského národného povstania.
- Žiak pozoruje fotografie obetí politických procesov v Československu v 50. rokoch 20. storočia.
- Žiak počúva dobové rozhlasové vysielanie o vstupe vojsk Varšavskej zmluvy do ČSR.

#### ▪ **Reagovanie**

- Žiak sa vcíti do životnej situácie obyvateľov Francúzska v období francúzskej revolúcie.
- Žiak prejaví záujem o kultúru a umenie v období renesancie vo vybranom regióne.
- Žiak reaguje na otázky súvisiace s misiou byzantských vierozvestcov Cyrila a Metoda na Veľkej Morave.

#### ▪ **Oceňovanie hodnoty**

- Žiak ocení prínos vynálezu padáka Štefanom Baničom pre armádu.
- Žiak si váži hodnoty demokracie.
- Žiak akceptuje rôznorodosť kultúr a tradícií európskych národov.

#### ▪ **Integrovanie hodnoty**

- Žiak si uvedomí význam trvalo udržateľného využívania zdrojov.

- Žiak zaujme postoj ku genocíde.
- Žiak zdôvodní svoj postoj k slovenskému národnému obrodeniu.
- **Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti**
  - Žiak si uvedomí historický význam udalostí novembra 1989.
  - Žiak prejaví záujem o hodnoty občianskej spoločnosti.
  - Žiak obháji svoj postoj ku gréckej tyranii.

### ***Simpsonova taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti***

- **Vnímanie činnosti**
  - Žiak vyberie vhodné vizuálne materiály k vybranej téme.
  - Žiak rozozná, že učiteľ kreslí na tabuľu myšlienkovú mapu.
  - Žiak identifikuje vhodnú stratégiu pre prezentáciu o vybranej téme.
- **Pripravenosť na činnosť**
  - Žiak reaguje na výzvu učiteľa vyplniť pracovný list.
  - Žiak pozná metodiku práce s historickými prameňmi.
  - Žiak vysvetlí postup práce pri tvorbe časovej osi.
- **Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť**
  - Žiak skonštruuje diorámu na vybranú tému.
  - Žiak zhotoví plagát na vybranú tému.
  - Žiak zopakuje postup práce s textom metódou INSERT.
- **Mechanické činnosti, zručnosti**
  - Žiak vykoná analýzu historického prameňa.
  - Žiak načrtne mapu Európy po Versaillskom mierovom usporiadaní.
  - Žiak postaví model Cheopsovej pyramídy.
- **Komplexná automatická činnosť**
  - Žiak vykoná analýzu historického prameňa pohotovo a bezchybne.
  - Žiak zhotoví infografiku na vybranú tému.
  - Žiak uskutoční historický výskum na vybranú tému.
- **Prispôbenie, adaptácia činnosti**
  - Žiak adaptuje proces historického výskumu podľa svojich potrieb.

- Žiak zreviduje metodiku práce s komiksom.
- Žiak vytvorí pojmovú mapu novým spôsobom (napr. prostredníctvom nového digitálneho nástroja).

▪ **Tvorivá činnosť**

- Žiak vytvorí doskovú hru.
- Žiak zostaví portfólio prameňov k vybranej téme.
- Žiak navrhne nový postup práce s historickým prameňom.

Uvedené ciele sú len príkladmi toho, ako možno uvažovať o výstupoch edukačného procesu. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že implementácia taxonómii do prípravy vyučovacej jednotky prináša učiteľovi a, samozrejme, aj žiakom mnoho výhod. Prínajmenšom to prispieva ku skvalitňovaniu vzdelávania a tiež k dosahovaniu lepšieho porozumenia a efektívnejšieho rozvíjania vedomostí, schopností a zručností žiakov.

### **Ako dosahovať stanovené výchovno-vzdelávacie ciele**

Hoci vhodne naformulovaný výchovno-vzdelávací cieľ je základ úspechu, tá náročnejšia časť prichádza až vo fáze realizácie. Aby bol učiteľ úspešný v nej, musí si premyslieť a zohľadniť viaceré aspekty. Odpovede na nasledujúce otázky by mu mali pomôcť zorientovať sa v procese plánovania a projektovania vyučovacej jednotky:

- *Sú moje ciele stanovené vhodne ku kontextu výučby a požiadavkám Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu, resp. iných relevantných dokumentov?*
  - Okrem toho, že je potrebné dodržiavať odporúčania, resp. metodiku pre formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov, mali by tiež rešpektovať požiadavky slovenských kurikulárnych dokumentov. To znamená, že čo sa rozsahu a hĺbky vedomostí a zručností týka, nemali by ísť do pozitívneho alebo negatívneho extrému.
- *Aké vyučovacie stratégie a metódy sú najvhodnejšie pre dosiahnutie mojich cieľov?*

- Učiteľ by mal mať prehľad v rôznych vyučovacích stratégiách a metódach a poznať ich výhody a nevýhody. Nie každá metóda je totiž vhodná na dosiahnutie každého cieľa, resp. niektoré ciele sa dosahujú omnoho efektívnejšie niektorými konkrétnymi vyučovacími metódami. Pokiaľ učiteľ nepozná alebo neovláda metódu, ktorá sa mu zdá vhodná, je najvyšší čas rozšíriť svoje didaktické portfólio a získať nové nástroje pre efektívne vyučovanie.
- *Sú vyučovacie prostriedky, ktoré mám k dispozícii, vhodné?*
  - Učiteľ by mal mať prehľad, aké materiálno-technické zázemie, vyučovacie prostriedky a materiály má k dispozícii, príp. čo ďalšie si potrebuje zabezpečiť, aby tému vhodne doplnil. Zahŕňa to doplňujúcu literatúru, články, multimediálne zdroje i vlastné materiály, ktoré môžu obohatiť tému
- *Ako môžem tému individualizovať a diferencovať?*
  - Je potrebné zvážiť, ako možno tému čo najlepšie prispôbiť individuálnym potrebám žiakov. To môže učiteľ zabezpečiť pomocou rôznorodých vyučovacích metód, materiálov a textov, s ktorými majú žiaci pracovať, či očakávaných výstupov. Učiteľ môže zvoliť rôznu náročnosť, rozsah i čiastkovú tému tak, aby zodpovedala schopnostiam žiakov. V neposlednom rade je potrebné prispôbiť svoj celkový prístup tak, aby žiaci cítili podporu a motiváciu.
- *Ako môžem tému pre žiakov čo najviac zhmotniť a konkretizovať?*
  - Je vhodné si premyslieť, ako možno prezentovať tému tak, aby bola pre žiakov čo najviac hmatateľná. To by malo zahŕňať využitie konkrétnych príkladov, obrazov, praktických úloh a cvičení, príkladov zo súčasnosti a pod.
- *Ako možno hodnotiť a vyhodnocovať, či boli výchovno-vzdelávacie ciele dosiahnuté?*
  - Učiteľ by mal mať jasne definované kritériá a pripravené nástroje na vyhodnocovanie miery úspešnosti dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov. Môže to byť diskusia, kvíz, pracovný list, projekt, portfólio, prezentácia pod., ktoré môžu učiteľovi i žiakovi poskytnúť komplexnú spätnú väzbu.

- Čo môžem urobiť pre to, aby žiaci aktívne pracovali na svojom pokroku?
  - Učiteľ by mal vedieť ako žiakov motivovať, aby sa nielen aktívne zapájali do vyučovacieho procesu, ale tiež chceli urobiť pre svoj pokrok maximum. To by malo zahŕňať okrem vytvorenia stimulujúceho prostredia aj podporu žiakov, aby prevzali zodpovednosť za vlastné učenie sa. To znamená, že učiteľ by im mal poskytnúť nástroje a príležitosti na učenie sa, pomôže im definovať vlastné edukačné ciele a plány a podporiť ich pri sledovaní vlastného pokroku. Žiaci sa vďaka tomuto prístupu učia prevziať svoju časť zodpovednosti.

Premýšľanie nad možnosťami dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov je súčasťou plánovania efektívneho vyučovacieho procesu. Učiteľ by mal starostlivo plánovať a zvažovať viaceré aspekty – nielen správne formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov, ale aj výber vhodných stratégií a metód vyučovania, vyučovacích prostriedkov a, samozrejme, zohľadňovať individuálne potreby žiakov. Rozhodujúcim prvkom je tiež už od začiatku pripravovať žiakov na to, že školská úspešnosť je aj ich vlastnou zodpovednosťou. To ich zároveň motivuje aktívne sa podieľať na vyučovacom procese a dosahovaní cieľov. Takýto komplexný prístup môže prispieť k lepším výsledkom a efektívnejšiemu vzdelávaniu.

### **Zamyslime sa:**

- 1) Vysvetlite, prečo je potrebné formulovať výchovno-vzdelávacie ciele.
- 2) Aké typy cieľov rozlišujeme? Uvedte príklad ku každému z nich.
- 3) Stručne charakterizujte najznámejšie taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Na čo nám slúžia?
- 4) Uvedte príklady troch výchovno-vzdelávacích cieľov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie.
- 5) Uvedte príklady troch výchovno-vzdelávacích cieľov podľa Kratwohllovej taxonómie.

- 6) Uved'te príklady troch výchovno-vzdelávacích cieľov podľa Simpsonovej taxonómie.
- 7) Čo všetko musí učiteľ zohľadňovať pri plánovaní vyučovacej jednotky, ak chce byť úspešný pri dosahovaní stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov?

**Projekcia a tvorba vzdelávacích aktivít,  
metodických postupov a materiálov**



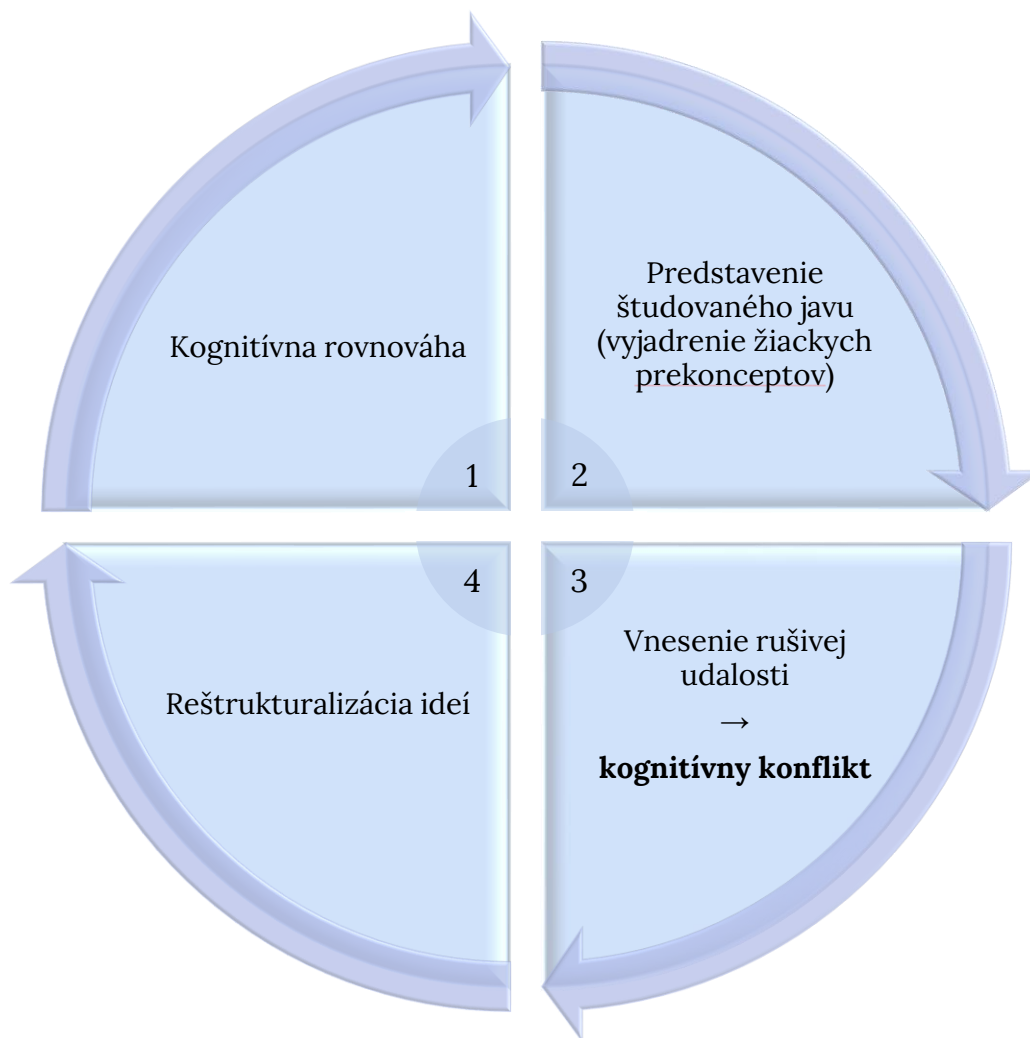
Hoci dnes existuje mnoho už hotových materiálov – didaktických prostriedkov, ktoré si môže učiteľ dejepisu len zobrať a ísť na hodinu, často sa stáva, že mu vyhovujú len čiastočne alebo mu nevyhovujú vôbec. Práve preto nie je žiadnemu učiteľovi na škodu vedieť si vytvoriť materiály presne podľa svojich preferencií tak, aby pomocou nich dokázal naplniť stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Vhodne skonštruované vzdelávacie materiály a aktivity totiž zohrávajú dôležitú úlohu pri realizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu a dosahovaní úspechu v ňom.

### **Konštruktivizmus v praxi**

Základným princípom konštruktivistického modelu/prístupu je, že každý žiak by mal mať možnosť konštruovať si svoje poznanie a využívať pri tom všetky svoje doterajšie vedomosti, schopnosti a zručnosti. Pri tomto procese možno vychádzať z modelu konceptuálnej zmeny, ktorý možno označiť za podstatu procesu učenia sa. Model konceptuálnej zmeny pozostáva z troch, resp. štyroch fáz:

- **Kognitívna rovnováha** – počiatočný stav, v ktorom má jednotlivec určité existujúce predstavy a presvedčenia o sledovanom jave. Tieto predstavy slúžia ako základ pre jeho chápanie daného javu.
- **Predstavenie študovaného javu (vyjadrenie žiackych prekonceptov)** – v tejto fáze je žiakovi predstavený nový jav, na ktorý reaguje na základe svojich existujúcich predstáv. Žiak formuluje a komunikuje svoje chápanie predstaveného javu a svoj odhad jeho priebehu. Jeho predstavy môžu byť nepresné alebo neúplné.
- **Vnesenie rušivej udalosti** – táto fáza predstavuje kľúčový bod vo výchovno-vzdelávacom procese a v procese učenia sa, kedy je žiak konfrontovaný s javom, ktorý sa zdá z hľadiska jeho predstáv ťažko vysvetliteľný a nekorešponduje s jeho predpokladmi. Dochádza teda k narušeniu jeho existujúcej predstavy – ku **kognitívnemu konfliktu** – ktorý plynie najmä z rozdielu medzi žiakovými očakávaniami a pozorovanými údajmi.
- **Reštrukturalizácia ideí** – v poslednej fáze dochádza k vykonávaniu praktických činností žiakom (diskusia, skúmanie...), pri ktorých hľadá nové vysvetlenie pre

sledovaný jav. Ak ho nájde, dochádza k zmene jeho doterajších predstáv, reorganizácii jeho kognitívnych schém a k návratu do kognitívnej rovnováhy, čo je dôsledkom hlbšieho pochopenia študovanej témy.



**Obrázok 3** Model konceptuálnej zmeny

Pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu podľa konštruktivistického modelu vyučovania teda s istotou dochádza k procesu učenia sa. Ten totiž na rozdiel od tradičného vyučovania (transmisívneho modelu vyučovania), pre ktorý je typické pasívne prijímanie informácií prezentovaných učiteľom, ktorý je hlavným zdrojom vedomostí, kladie dôraz na aktívnu účasť žiakov pri konštruovaní vlastných poznatkov a pochopenia.

V konštruktivisticky organizovanej vyučovacej jednotke je učenie vnímané ako aktívny proces, počas ktorého žiaci sami objavujú, konštruujú a interpretujú nové informácie a poznatky. Tento prístup podporuje kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy a prepájanie študovaných javov s reálnymi situáciami, čo vedie k hlbšiemu a trvalému učeniu sa. Výsledkom takéhoto učenia sa je teda prehĺbenie pochopenia, schopnosť aplikovať získané poznatky v nových situáciách, stimulácia kreativity a, v neposlednom rade, rozvíjanie schopnosti sebahodnotenia. Výchovno-vzdelávací proces je tak v porovnaní s vyučovaním realizovaným tradične obohacujúcejší a efektívnejší.

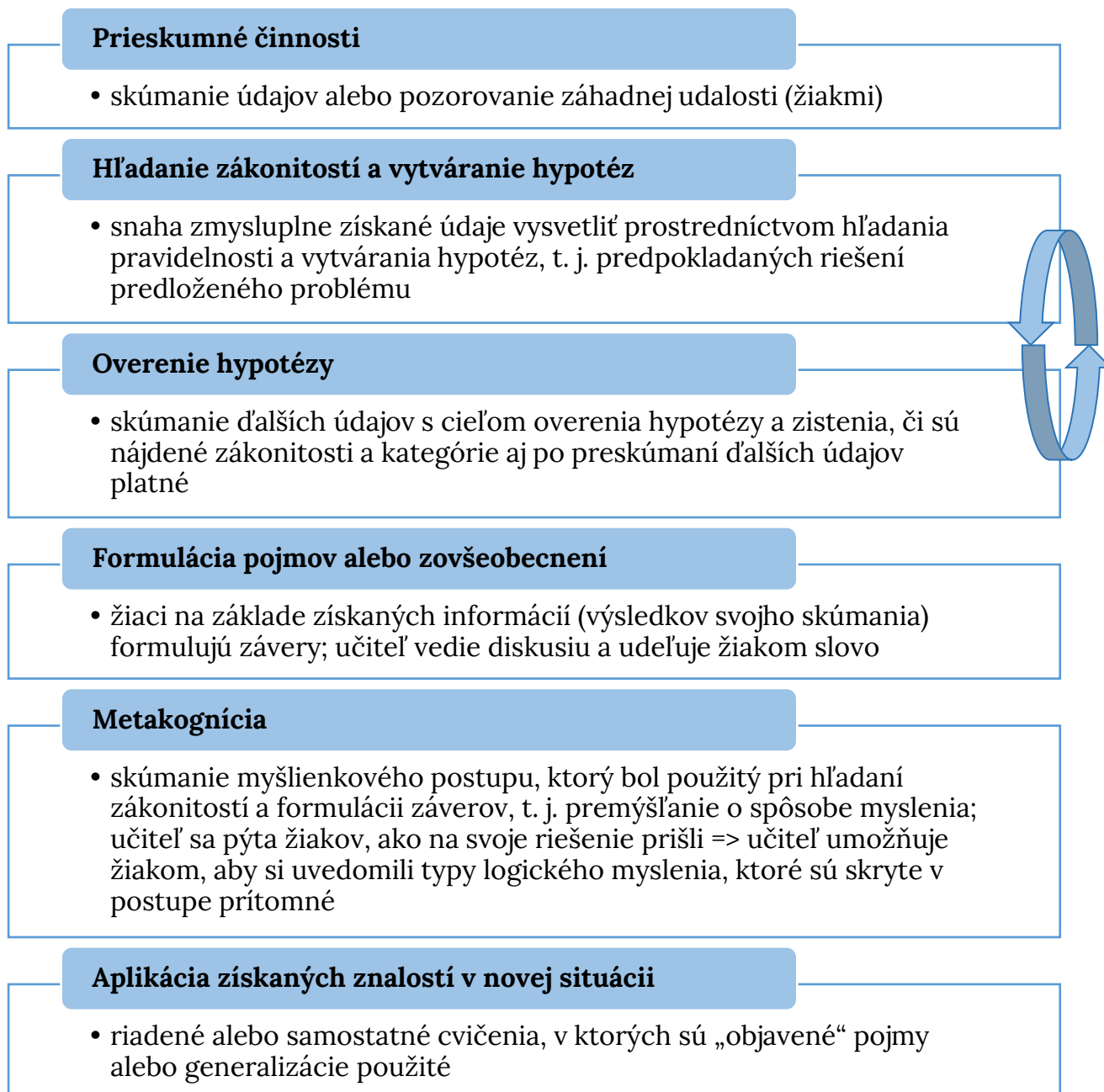
Úvod:	Budovanie významu:	Aplikácia:	Diagnostika + hodnotenie:
Uvedenie nového pojmu alebo generalizácie	Učiteľ <b>vysvetľuje</b> a <b>demonštruje</b>	Precvičovanie nového pojmu alebo generalizácie žiakmi	Úrovne dosiahnutých cieľov

**Obrázok 4** Základné fázy deduktívnej (priama/transmisívna) vyučovacej jednotky  
(podľa R. Tóthovej – D. Kostruba – Š. Ferkovej)

Úvod:	Budovanie významu:	Aplikácia:	Diagnostika + hodnotenie:
Bádateľské činnosti súvisiace s pojmom alebo generalizáciou	Žiaci <b>objavujú</b> <b>pojmem</b> alebo <b>generalizáciu</b>	Učebné činnosti, ktoré overia/potvrdia pojem alebo generalizáciu	Úrovne dosiahnutých cieľov

**Obrázok 5** Základné fázy induktívnej (konštruktivistickej) vyučovacej jednotky  
(podľa R. Tóthovej – D. Kostruba – Š. Ferkovej)

Na základe uvedených štyroch základných fáz vyučovacej jednotky možno presnejšie vyšpecifikovať fázy konštruktivisticky organizovanej vyučovacej jednotky nasledovne:



**Obrázok 6** Fázy konštruktivisticky organizovanej vyučovacej jednotky

### **Scenár konštruktivisticky organizovanej vyučovacej hodiny:**

- **Bádateľská otázka:** Ako dopomohla objavná plavba Krištofa Kolumba k rozvoju zámorského obchodu?
  - Učiteľ vyzve žiakov, aby sa zamysleli nad dôležitosťou a významom Kolumbovho objavu pre rozvoj zámorského obchodu.
- **Prieskumné činnosti:**
  - Žiaci pracujú s obrázkami a mapami zobrazujúcimi Kolumbove výpravy a ich dôsledky, ktoré priniesli, a zaznamenávať si základné informácie.
  - Na základe týchto informácií si budú klásť otázky týkajúce sa významu Kolumbovej plavby do Ameriky pre zámorský obchod.
- **Hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz<sup>2</sup>:**
  - Žiaci pracujú v malých skupinách a zaoberajú sa otázkami, ktoré sa týkajú možných dôsledkov objavnej plavby Krištofa Kolumba.
  - Každá skupina predstaví svoje možné scenáre, t. j. svoje hypotézy, o tom, ako Kolumbova plavba ovplyvnila zámorský obchod a či by sa bez nej vyvíjal inak.
  - Príklady hypotéz: 1) Kolumbova plavba otvorila nové obchodné cesty a rozšírila trhové možnosti, 2) Kolumbova plavba spôsobila zmenu ekonomických vzťahov medzi Európou, Amerikou a Áziou či 3) Kolumbova plavba vytvorila nové príležitosti pre obchodné spoločnosti a podnietila hospodársky rast.
- **Overovanie hypotéz:**
  - Žiaci pracujú s textovým materiálom dokumentujúcim význam Kolumbovej plavby do Ameriky a o tom, ako ovplyvnila zámorský obchod.
  - Porovnávajú tieto informácie so svojimi hypotézami, t. j. testujú hypotézy, a diskutujú o význame Kolumbovej plavby.

---

<sup>2</sup> Hypotéza je výskumný predpoklad vyjadrujúci názor výskumníka. Pri jej formulovaní je dôležité dodržať niekoľko zásad: 1) hypotéza je relevantná, t. j. úzko zameraná na skúmaný jav, 2) hypotézu je možné testovať (overovať), 3) hypotéza je založená na pozorovaní alebo odbornej literatúre, 4) hypotéza má jasne stanovené premenné, 5) hypotéza obsahuje predpoveď, resp. očakávaný výsledok skúmania, 6) hypotéza je stručná a 7) hypotéza vyjadruje kauzálny vzťah medzi premennými. K hypotézam a ich formulovaniu bližšie pozri: GAVORA, Peter a kol. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. In: *Pedagogická fakulta Univerzity Komenského* [online]. 2010 [cit. 13-11-2023]. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.

▪ **Formulácia pojmov alebo zovšeobecnení:**

- Žiaci v skupinách hodnotia, ako Kolumbova plavba ovplyvnila zámorský obchod a aké dôsledky priniesla i v širšom kontexte.
- Žiaci argumentujú o dôležitosti jeho objavnej plavby pre ďalší dejinný vývoj.

▪ **Metakognícia:**

- Žiaci sa zamýšľajú nad tým, či pri predchádzajúcich činnostiach zobrali do úvahy všetky dôležité aspekty, či niečo dôležité nevynechali alebo nepochopili nesprávne. Spoločne diskutujú a argumentujú.

▪ **Aplikácia získaných znalostí v novej situácii:**

- Žiaci by si s pomocou učiteľa mali uvedomiť, ako je možné aplikovať použité myšlienkové postupy aj v ďalších historických témach a v bežnom živote.

Každá z fáz plní významnú úlohu v procese konštruovania si vlastných poznatkov žiakmi. Prvá fáza, v ktorej sú realizované prieskumné činnosti, dáva žiakom príležitosť zbierať prvotné dojmy a informácie o téme, na ktorej budú počas vyučovacej jednotky pracovať, a tiež možnosť začať si budovať základy pre vlastné učenie sa. Jej cieľom je podporiť zvedavosť a motivovať žiakov k samostatnému výskumu. Druhá fáza, ktorá sa venuje hľadaniu zákonitostí a vytváraniu hypotéz, podporuje hlbšie porozumenie žiakov téme, umožňuje im premýšľať v širšom kontexte a klásť si tie správne otázky. Jej cieľom je prostredníctvom analýzy informácií vyhľadávať vzory a pravidelnosti a na ich základe vytvárať hypotézy. V tretej fáze, vo fáze overovania hypotéz, je úlohou žiakov kriticky premýšľať a zisťovať, či sú ich predpoklady (hypotézy) správne alebo nie. Cieľom je teda vytvoriť pre žiakov priestor a učiť ich uskutočňovať hlbšiu analýzu zdrojov a dáť, príp. experimentálne overiť vlastné predpoklady, získať a interpretovať dôkazy. V prípade, že stanovená hypotéza je zamietnutá, je možné vrátiť sa do druhej fázy a stanoviť si novú hypotézu. Druhá a tretia fáza je možné opakovať dovtedy, kým sa hypotéza nepotvrdí. Ďalšia fáza, fáza formulácie pojmov alebo zovšeobecnení, umožňuje žiakom vidieť širší význam a možnosti aplikácie získaných vedomostí a informácií v nových situáciách a kontextoch. Umožňuje žiakom organizovať

svoje informácie s cieľom vytvárať konceptuálny rámec pre širšie porozumenie danej téme. Fáza metakognície pomáha žiakom pochopiť, ako sa učia a ako môžu svoje myslenie a vzdelávacie stratégie zlepšiť, čo okrem iného podporuje aj sebareflexiu a sebahodnotenie. Cieľom tejto fázy je podporiť schopnosť žiakov premýšľať o svojom vlastnom myslení a učení. Posledná fáza, fáza aplikácie získaných znalostí, dáva priestor žiakom preukázať, že sú schopní aplikovať svoje znalosti a rozvíjať svoje analytické schopnosti a schopnosť riešiť problémy. Cieľom tejto fázy je dať žiakom priestor, aby mohli preukázať, ako môžu využiť a používať svoje znalosti a zručnosti v reálnych situáciách a riešiť skutočné problémy. Práve aplikácia znalostí v nových situáciách je cieľom učenia sa.

Každá z uvedených fáz podporuje aktívne angažovanie sa žiakov vo vyučovacom procese, rozvoj ich kritického a analytického myslenia a schopnosť argumentovať, preto sú dôležité pre proces učenia sa. V pedagogickej praxi sa často stáva, že počas 45-minútovej vyučovacej hodiny nie je priestor venovať sa práve fázam metakognície a aplikácie, čo je pomerne veľký problém. Práve tieto dve fázy totiž zdôrazňujú prepojenie zdanlivo separovaných školských poznatkov a reálneho sveta. Učiteľ by teda v procese plánovania edukačného procesu a projektovania výchovno-vzdelávacích aktivít mal venovať pozornosť dôslednému premýšľaniu ako aktivity počas vyučovacej jednotky usporiadať a koľko času im venovať, aby zostal dostatočný priestor aj na prepájanie vedomostí, schopností a zručností s reálnym svetom.

### ***Návrh a tvorba didaktických materiálov a pomôcok***

V tejto časti učebnice predkladáme návrhy a odporúčania, ako projektovať a konštruovať vzdelávacie materiály tak, aby boli v súlade s konštruktivistickým modelom vyučovania a aby podporovali komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Jednotlivé príklady sú usporiadané podľa úrovni myšlienkových operácií revidovanej Bloomovej taxonómie.

Pre lepšie uvedomenie si činností a aktivít, ktoré by mali žiaci na jednotlivých úrovniach podľa taxonómie cieľov v kognitívnej oblasti zvládať, a tiež akými

metódami a aktivitami počas vyučovacej jednotky možno dosiahnuť potrebnú úroveň myšlienkového operácie, prinášame nižšie ich bližšiu konkretizáciu.

Každá aktivita obsahuje niekoľko kategórií, napr. odporúčaný vek, tematický celok, ku ktorému sa viaže, približný čas trvania, všeobecný cieľ aktivity, kompetencie, resp. prenositeľné kompetencie, ktoré ňou možno rozvíjať, výchovno-vzdelávací cieľ (V-V cieľ), stručný popis priebehu aktivity, odporúčanie na obsah reflexie a tip, ako možno aktivitu rozvinúť do ďalších úrovní kognitívnych procesov.

### **Zapamätanie a myslenie**

Na tejto úrovni si musí žiak obnoviť informácie, ktoré si predtým zapamätal. Aj napriek tomu, že ide o myslenie na nižšej úrovni, je to dôležité pre myslenie na vyššej úrovni, pretože neskôr potrebuje pracovať s informáciami, ktoré si zapamätal.

Úroveň zapamätania pokrýva dve podkategórie – vybavenie informácií z pamäti a rozpoznanie, resp. znovuspoznanie už predtým známych informácií.

Pre podkategóriu **vybavenia informácií z pamäti** je vhodné zadať žiakom napr.:

<b>Aktivita č. 1</b>	<b>KTO JE KTO?</b>
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Prvá svetová vojna a vznik ČSR
<b>Trvanie:</b>	cca 5 - 10 minút (v závislosti od počtu osobností)
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si zopakujú, ktoré svetové a slovenské osobnosti sú dôležité pri téme prvej svetovej vojny.
<b>Kompetencie:</b>	kritické myslenie, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak priradí k fotografii historickej osobnosti správne meno.
<b>Priebeh:</b>	Učiteľ rozdá žiakom obrázky osobností súvisiacich s prvou svetovou vojnou. Môžu byť vytlačené na liste formátu A4 a ich mená môžu byť uvedené pod obrázkami. Úlohou žiakov je priradiť k obrázkom osobností správne mená.



**Reflexia:**

Ďalšou možnosťou je pripraviť aktivitu ako pexeso, t. j. vytlačiť obrázky a mená osobností samostatne na kartičky rovnakého formátu. V tomto prípade je, samozrejme, potrebné pripraviť viac sád pexesa, aby mohli žiaci hrať napr. vo dvojiciach.

O niečo náročnejšou alternatívou je dať žiakom k dispozícii len obrázky osobností, pričom mená musia určiť sami.

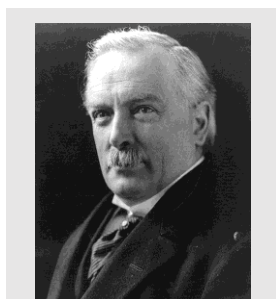
Po zrealizovaní aktivity je potrebné vykonať reflexiu. Učiteľ zisťuje, či prostredníctvom aktivity naplnil stanovený výchovno-vzdelávací cieľ, a teda či všetci žiaci priradili k osobnostiam správne mená. Tiež je dôležité zistiť, ako sa im na aktivite pracovalo, s čím mali najväčší problém a pod., t. j. zrealizovať sebahodnotenie a zároveň aj hodnotenie, aby učiteľ vedel, či je takáto aktivita pre žiakov zaujímavá.

Ak by žiaci pracovali vo dvojiciach, je na mieste spýtať sa, ako sa im spolupracovalo, ako by hodnotili vlastnú prácu a prácu svojho spolužiaka.

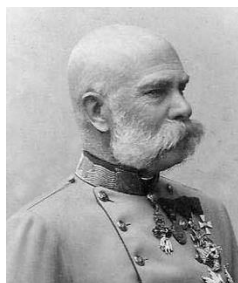
**Tip:**

Aktivitu je možné rozvinúť do diskusie, prečo možno práve tieto osobnosti považovať za dôležité a kľúčové. Aký bol ich „príspevok“ pre dianie vo svete a u nás? To sa už dostávame k ďalším úrovniam myšlienkových operácií – v tomto prípade k porozumeniu. Ak by sme sa pýtali, aké vzťahy medzi jednotlivými osobnosťami boli, či ktoré ďalšie osobnosti by mohli skupinu doplniť, dostali by sme sa na úroveň analýzy. Pre dosiahnutie úrovne hodnotenia by sme mohli pokračovať posudzovaním významu týchto osobností pre dianie u nás a vo svete nielen v priebehu vojny ale aj bezprostredne po nej. Pre úroveň tvorivosti by sme mohli žiakom zadať aktivitu, v rámci ktorej by spracovali napr. zápis do denníka vybranej osobnosti po konkrétnej udalosti, napr. zápis T. G.

Masaryka po podpise Trianonskej zmluvy – Čo si asi mohol myslieť? Tešil sa alebo sa obával následkov? S kým sa chcel o svoje myšlienky, radosti a starosti podeliť? a pod.



1)



2)



3)



4)



5)



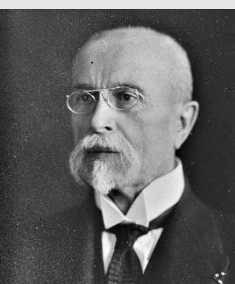
6)



7)



8)



9)



10)

- a) František Ferdinand d'Este
- c) Thomas Woodrow Wilson
- e) David Lloyd George
- g) Tomáš Garrigue Masaryk
- i) Makino Nobuaki

- b) Georges Clemenceau
- d) Edvard Beneš
- f) Vittorio Orlando
- h) Milan Rastislav Štefánik
- j) František Jozef I.

Pre podkategóriu **rozpoznanie** sú zase vhodné úlohy ako napr.:

## Aktivita č. 2

## FLASH KARTIČKY

**Odporúčaný vek:** SŠ

**Tematický celok:** Stopy antiky

**Trvanie:** 25 minút

<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci identifikujú a definujú kľúčové pojmy tematického celku stopy antiky a vytvoria sadu flash kartičiek, ktoré budú slúžiť na ich zopakovanie.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, orientácia na kvalitu, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak identifikuje kľúčové pojmy súvisiace s dejinami antiky na základe predloženého textu.
<b>Priebeh:</b>	<p>Učiteľ rozdelí žiakov náhodným výberom (losovaním) na dve skupiny – Grécko a Rím, a každej z nich rozdá fiktívny príbeh<sup>3</sup> (viď nižšie). Skupina Grécko obdrží fiktívny príbeh zo starovekého Grécka a skupina Rím zase fiktívny príbeh zo starovekého Ríma. Príbehy sú koncipované tak, aby obsahovali slová, ktoré možno považovať pri oboch témach za kľúčové. Úlohou žiakov je tieto slová identifikovať a vypísať na jednu stranu flash kartičky, na druhú stranu k nim doplniť definície. Každá skupina by mala určiť a definovať aspoň toľko pojmov, koľko členov má. V prípade, že by podľa nich nejaké kľúčové pojmy chýbali, majú k dispozícii ďalšie čisté flash kartičky, ktoré môžu použiť. Následne je skupinám poskytnutý priestor na prezentovanie svojej práce, t. j. každý člen skupiny predstaví jeden pojem až kým neodznejú všetky. Ostatní zo skupiny i druhá skupina pozorne počúvajú a v prípade potreby doplnia definíciu.</p> <p>Aktivita sa dá realizovať aj bez úvodných príbehov – v tomto prípade by mohla byť obrátená, t. j. žiaci by mali za úlohu vypísať a definovať napr. po 10 – 13 kľúčových pojmov týkajúcich sa starovekého Grécka a Ríma, resp. minimálne</p>

<sup>3</sup> Texty príbehov *Antické Grécko* a *Antický Rím* sú vygenerované umelou inteligenciou ChatGPT.

**Reflexia:**

tolko pojmov, koľko členov má skupina, a napísať príbeh, v ktorom by ich všetky použili.

V rámci reflexie učiteľ zisťuje, či prostredníctvom aktivity naplnil stanovený výchovno-vzdelávací cieľ, teda či boli žiaci schopní identifikovať kľúčové pojmy v pridelenom texte, resp. či im v ňom nejaké pojmy chýbali. Dokázali ich správne definovať? Definície boli koncipované ako poučky z učebnice alebo ich žiaci definovali vlastnými slovami?

Taktiež je dôležité pýtať sa, ako sa im pracovalo, čo bolo najťažšie, či im úvodný text pomohol a pod. Ako by teda zhodnotili vlastnú prácu v skupine, celkovú spoluprácu a ako aktivitu celkovo? Čo by navrhovali na zefektívnenie činnosti?

**Tip:**

Aktivitu je možné už v rámci prezentácie flash kartičiek rozvinúť do diskusie, v ktorej by žiaci mali vysvetliť, prečo vybrali práve ten ktorý pojem a prečo je podľa nich kľúčový pre vývoj v starovekom Grécku a Ríme – žiaci by odpoveďou demonštrovali porozumenie. V rámci aplikácie by mohla diskusia prerásť do prepojení pojmov so súčasným svetom – ne jeden z nich sa totiž používa aj dnes. V procese analýzy by sme sa mohli prepracovať k rozdielnostiam a podobnostiam v chápaní a používaní pojmov v historickom a súčasnom kontexte. V prípade, že by išlo o druhú uvedenú alternatívu, t. j. žiaci by mali za úlohu identifikovať a definovať kľúčové pojmy bez úvodného príbehu, a potom vytvoriť fiktívny príbeh, v ktorom by ich použili, dostali by sme sa až na úroveň základnej tvorivosti.

## ANTICKÉ GRÉCKO

V antickom Grécku, v meste Politeia, sa odohrávalo fascinujúce dobrodružstvo dvoch mladých priateľov, Menandra a Demetria, ktorí mali rôzne názory na to, ako by mesto malo byť riadené.

Menandros bol horlivým zástancom tradičnej spartánskej výchovy. Spartánsky prístup považoval za jediný správny a veril, že silná armáda a jej cnosti sú kľúčovými hodnotami. Bol tiež veľmi zapálený pre rétoriku, ktorú Spartania až tak neoceňovali. Menandros sníval o tom, že bude stratégom a ochráni Politeiu pred barbarmi.

Naopak, Demetrios mal záujem o nové myšlienky a kultúru. Bol fascinovaný helenizmom a filozofiou. Mal sofistický prístup k vzdelaniu a zdôrazňoval dôležitosť rečníctva a kritického myslenia. Demetrios sa snažil presvedčiť obyvateľov Politeie, že je potrebné otvoriť sa novým nápadom a spôsobom myslenia a chcel mestu zabezpečiť ústavu.

Rozpor medzi Menandrosom a Demetriosom vyvrcholil v čase ostrakizmu, ktorý sa v meste Politeia pravidelne konal. Pri ostrakizme mohli občania hlasovať o tom, koho chcú vyhostiť z mesta, aby sa zabránilo politickým konfliktom. Menandros a Demetrios boli obaja na zozname, pretože sa stali symbolmi dvoch rôznych prístupov k riadeniu mesta.

Občania mesta Politeia sa stretli, aby hlasovali, koho vyhostia. Na jednej strane boli tí, ktorí podporovali Menandra a jeho tradičný spartánsky prístup, na strane druhej boli tí, ktorí verili v Demetriov sofistický prístup a otvorenosť voči novým myšlienkam. Hlasovanie skončilo veľmi tesne, no nakoniec bol z mesta Politeia vyhostený Demetrios.



## ANTICKÝ RÍM

V antickom Ríme, v provincii neďaleko Limes Romanus, sa odohrával monumentálny príbeh dvoch významných postáv, Caia a Marcusa, ktorí mali rozdielne názory na to, ako by mala byť táto rímska provincia spravovaná a chránená.

Caius bol uznávaným rímskym senátorom a zástupcom vlády v provincii. Mal jasný záujem na udržiavaní moci Rímskej republiky, čo predstavovalo konzervatívne politické presvedčenie. Veril, že silná autorita senátu a riadne spravovaná res publica sú kľúčovými pre stabilitu Ríma a jeho provincií. Caius teda zastával tradičné rímske hodnoty a presadzoval tvrdý postoj voči všetkým nepriateľom Ríma – aj Avarom a Húnom.

Marcus, na druhej strane, bol filozofickým stoikom, ktorý prišiel do provincie s cieľom zjednodušiť správu a podporovať stoický prístup k životu. Veril, že umiernený postoj a komunikácia s provinciami a ich obyvateľmi by boli lepšie riešenie než tvrdé represie.

Konflikt medzi Caiom a Marcusom sa prehľboval, keď sa dostalo do provincie oznámenie o proskripciách. Caius obhajoval tvrdý postoj a proskripcie, kým Marcus zdôrazňoval, že je potrebné nájsť diplomatické riešenia a konflikty riešiť pokojnou cestou.

Rímska provincia neďaleko Limes Romanus sa stala miestom napätia medzi rímskym senátom a stoikom Marcusom. Občania provincie sa stali svedkami tohto konfliktu. Napokon bol zvolaný koncil, ktorý rozhodol o tom, ktorý prístup zvíťazí.

V tomto prípade sme pracovali s pojmami, ktoré sa nachádzajú v slovníku k daným témam. Skupina Grécko by mala správne identifikovať pojmy: ostrakizmus, politeia, rétorika, spartánský, ústava, barbari, stratég, filozofia, cnosti, helenizmus a sofista. Skupina Rím by mala identifikovať pojmy: provincia, res publica, senát, snem, proskripcie, limes romanus, stoicizmus, Avari, Húni, monumentálny. Hoci nejde na prvý pohľad o tie najpodstatnejšie pojmy súvisiace s témami, možno predpokladať, že ostatné kľúčové pojmy a ich význam si žiaci uvedomujú na základe výkladového textu.

Výsledok žiackej práce potom môže vyzeráť napr. ako na obrázku 7. Pri riešení tejto úlohy je dôležitejšia skôr obsahová než vizuálna stránka kartičky, preto by bolo úplne v poriadku, ak by kartička bola iba čistá – bez grafiky/potlače. Ak by učiteľ chcel, aby boli kartičky vizuálne zaujímavejšie, no nechcel by na ich grafickú úpravu spotrebovávať čas na vyučovacej hodine, môže vizuál pripraviť žiakom on sám s tým, že žiaci kartičky vyplnia a nastrihajú.



**Obrázok 7** Vizuál flash kartičky (grafická úprava: Canva design)

## **Porozumenie a myslenie**

Na tejto úrovni je úlohou žiaka uvedomovať si a chápať nové prepojenia medzi naučeným obsahom.

Úroveň porozumenia obsahuje sedem podkategórií – interpretovanie, uvádzanie príkladov, klasifikácia, zhrnutie, usudzovanie, porovnávanie a vysvetľovanie.

Pre podkategóriu **interpretovanie** je vhodné zadať žiakom aktivitu ako napr.:

<b>Aktivita č. 3      REFORMÁCIA NA MAPE</b>	
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Fenomény novovekého sveta
<b>Trvanie:</b>	30 minút
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si uvedomia význam a rozsah reformácie pre historický vývoj v Európe. Zároveň si precvičia zručnosť čítať a interpretovať ikonický text.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, hodnotový systém a zodpovednosť, orientácia na kvalitu, výsledky a produktivitu, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak interpretuje počiatkové reformačné prúdy v Európe na základe jednoduchšej infografiky.
<b>Priebeh:</b>	Učiteľ uvedie aktivitu pomocou libreta v znení: „Predstavte si, že ste historici špecializujúci sa na obdobie reformácie v Európe. Vašou úlohou je preskúmať dostupné zdroje, aby ste získali komplexný pohľad na šírenie reformačných prúdov v 16. storočí. Analyzujte infografiku a identifikujte pomocou nej kľúčové osobnosti, miesta a udalosti a vysvetlite vzťahy medzi nimi. Pokúste sa tiež určiť, aký bol vplyv reformácie na spoločnosť a celkový historický vývoj



**Reflexia:**

v Európe.“ Následne učiteľ rozdá žiakom infografiku mapujúcu šírenie reformácie (obrázok 8).

Žiaci môžu pracovať individuálne, vo dvojiciach i v skupinkách. Odporúčame prácu v troj až štvorčlenných skupinách, ktoré by zoskupovali žiakov s rôznou úrovňou poznatkov a schopností. Ich úlohou by bolo identifikovať hlavné reformačné prúdy, kľúčové osobnosti a miesta a tiež sféru vplyvu daného prúdu a vzťahy medzi nimi. Chýbajúce detailnejšie informácie by mohli žiaci získať z mapy nachádzajúcej sa v učebnici dejepisu pre 1. ročník na str. 172. Následne žiaci v skupine diskutujú o vplyve jednotlivých prúdov a ďalší historický vývoj v Európe.

Svoje zistenia zapisujú do tabuľky používanej pri metóde „5W“, t. j. zosumarizujú v nej odpovede na otázky kto?, kde?, kedy?, čo? a prečo?. Informácie, ktoré by nevedeli získať z infografiky, by mohli hľadať v učebnici alebo na internete.

V rámci reflexie učiteľ zisťuje, či prostredníctvom aktivity naplnil stanovený výchovno-vzdelávací cieľ, teda či sa žiakom podarilo správne „prečítať“ infografiku. „Skúškou správnosti“ sú vyplnené „5W“ tabuľky, na základe ktorých žiaci postupne vyplňajú zdieľanú tabuľku na tabuli. Tak majú všetci možnosť vidieť, či postupovali správne a v prípade nejasností a nepresností si informácie navzájom dovysvetliť. Učiteľ sa tiež môže pýtať doplňujúce otázky, napr. či poznatky, ktoré žiaci získali z infografiky, u nich vyvolali nejaké otázky, ako sa im s infografikou pracovalo, ktorý z reformných prúdov považujú na najsilnejší a prečo, príp. o čom by sa chceli dozvedieť viac. Tiež je dôležité spýtať sa, ako sa im pracovalo v skupine a ako by aktivitu vylepšili, aby bola atraktívnejšia.



KTO?	KEDY?	KDE?	ČO?	PREČO?
<b>Henrich VIII.</b>	r. 1534	Anglicko	anglikánska cirkev	Z politických a osobných dôvodov, vrátane manželstva a následníctva
<b>Martin Luther</b>	r. 1517	Wittenberg	luteránstvo	Nesúhlasil s predajom odpustkov a žiadal reformy v cirkvi
<b>Thomas Müntzer</b>	r. 1524 - 1525	Nemecko	protestantizmus	Bojoval za sociálnu spravodlivosť a zrušenie feudálnej nadvlády
<b>Ulrich Zwingli</b>	r. 1517	Zürich	zwinglinizmus	Popieral moc cirkvi a zavrhoval jej viditeľnú moc
<b>Ján Kalvín</b>	r. 1536	Ženeva	kalvinizmus	Opieral sa o myšlienku predestinácie a prísnu morálku

*Tabuľka 6 Reformácia – 5W riešenie*

Podkategórie **uvádzanie príkladov** a **klasifikácia** môžu byť rozvíjané aktivitami ako napr.:

<b>Aktivita č. 4</b>	<b>VIEŠ, ČO SOM?</b>
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Historikova dielňa
<b>Trvanie:</b>	40 minút
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci sa naučia rozoznávať a kategorizovať písomné historické pramene a identifikovať ich význam pre historický výskum. Zároveň si precvičia analýzu prameňov a schopnosť kontextualizovať informácie a na ich základe formulovať indície.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a invenčné myslenie, mediálna a informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, kreativita, komunikácia,

<p><b>V-V cieľ:</b></p>	<p>kooperácia, riešenie problémov, hodnotový systém a zodpovednosť, sebahodnotenie a sebareflexia a i.</p> <p>Žiak uvedie príklad písomného/písaného historického prameňa.</p> <p>Žiak rozlíši historické pramene.</p>
<p><b>Priebeh:</b></p>	<p>Učiteľ si pripraví rôzne historické pramene – denníky, kroniky, dopisy, dobovú tlač, dokumenty, fotografie, artefakty... čím viac a rôznorodejšie, tým lepšie. Zároveň pripraví lístočky, na ktorých budú uvedené konkrétne názvy prameňov, napr. <i>Žiadosti slovenského národa</i>, <i>zápis z denníka Anny Frankovej</i>, <i>fotografia Jozefa Tisa a Adolfa Hitlera</i> a pod. Každý žiak si vyžrebuje jeden lístoček a jeho úlohou bude vyhľadať prameň, ktorý mal uvedený na lístočku. Musí to však urobiť tak, aby ostatní žiaci nevideli, aký prameň má pridelený. Keď bude mať každý žiak v rukách svoj prameň, nájde si tiché miesto, kde nebude videný a nikto ho nebude vyrušovať a bude mať 10 minút na to, aby si prameň poriadne prezrel a pripravil si k jeho identifikácii päť indícií. Následne žiaci nenápadne uložia pramene na viditeľné miesto a sadnú si na svoje miesto.</p> <p>V ďalšej fáze hodiny bude úlohou žiakov postupne predstaviť indície k svojmu prameňu a ostatní budú mať za úlohu určiť a vyhľadať konkrétny prameň. Žiak, ktorý uhádne a pôjde ho vyhľadať, musí zároveň určiť, či ide o písomný/písaný alebo nepísaný prameň.</p>
<p><b>Reflexia:</b></p>	<p>Zvyšná časť hodiny bude venovaná reflexii, v ktorej sa učiteľ bude pýtať, ako sa žiakom pracovalo, čo bolo pre nich najťažšie a čo, naopak, najľahšie, či sa im zdali indície jednoznačné alebo by si vedeli predstaviť aj lepšie a výstižnejšie formulácie, ak áno – aké? Na záver je vhodné</p>

**Tip:**

upozorniť na prepojenie témy s bežným životom, pretože táto téma môže byť vo všeobecnosti považovaná za „zbytočnú“. Je teda na mieste žiakom zdôrazniť, že okrem toho, že sa naučili rozpoznávať historické pramene, precvičili si kritické a historické myslenie, analytické schopnosti i prácu s informáciami, čo sú dôležité životné zručnosti.

Hoci cieľom aktivity je identifikovať písomné pramene, faktom je, že pri vytváraní indícií je nutné siahnuť aj po analytických schopnostiach. Tie by sme mohli prehľbiť, ak by sme na záver aktivity požiadali žiakov, aby vykonali komparatívnu analýzu jednotlivých historických prameňov. Ak by sme sa pýtali na význam prameňov pre historické dianie, mohli by sme sa dostať až na úroveň hodnotenia. Na záver by sme mohli žiakov požiadať, aby vytvorili vlastný písomný prameň, ktorý by mal potenciál stať sa v budúcnosti historickým prameňom, teda napr. zápis do denníka, novinový článok a pod.

V tomto prípade neuvádzame príklady konkrétnych textov dokumentov, ale je možné čerpať z početných edícií prameňov či rôznych denníkov, kroník, archívov, dobovej tlače či súkromných listov a pod. Inšpirácie možno čerpať i v materiáloch najrôznejšieho druhu – nemusí teda ísť len o písomné/písané pramene (ku ktorým existuje prístup aj v online priestore, pričom napr. na databázy dobovej tlače je možné nájsť odkazy v prvej časti učebnice *Didaktika dejepisu I*), ale aj hmotné pramene, t. j. rôzne predmety, ktorých názov a účel môžu byť s odstupom času pre žiakov neznáme.

Podkategórie **zhrnutie** a **usudzovanie** môžu byť rozvíjané napr. prostredníctvom aktivity.:

Aktivita č. 5	SPOLOČENSKÁ PYRAMÍDA
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Stredoveký svet
<b>Trvanie:</b>	30 minút
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci pochopia stavovské usporiadanie stredovekej spoločnosti a analyzujú jeho dôsledky pre každodenný život obyvateľov. Uvažujú tiež o dôležitosti rovnosti a spravodlivosti pre všetkých.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, hodnotový systém a zodpovednosť, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak zhrnie základne princípy stavovského usporiadania spoločnosti v stredoveku. Žiak usúdi, ktorý z troch stavov mal v stredoveku výsadné postavenie.
<b>Priebeh:</b>	V úvode hodiny premietne učiteľ žiakom pyramídu znázorňujúcu feudálne (stavovské) usporiadanie spoločnosti (obrázok 9) a položí im otázku: „Ako sa stavovské usporiadanie spoločnosti odrážalo v každodennom živote jednotlivých vrstiev spoločnosti?“ Žiaci budú mať možnosť preskúmať pyramídu a získať tak základné informácie o spoločenských vrstvách. Cieľom je identifikovať jednotlivé spoločenské vrstvy – šľachta, duchovenstvo, meštianstvo a poddaní, a uvažovať, aké privilégia a úlohy plynú z ich pozície v pyramíde. Na základe analýzy vyslovia/zapíšu si

svoje domnienky, napr. šľachta mala v spoločnosti výsadné postavenie a pod. Učiteľ usmerňuje premýšľanie žiakov tak, aby sa vyjadrili k všetkým vyobrazeným vrstvám spoločnosti. Následne spoločne vyberú štyri hypotézy – každá sa bude venovať jednej spoločenskej vrstve, a žiaci sa rozdelia do čo do počtu členov vyrovnaných skupín podľa preferencií hypotézy, ktorú chcú skúmať.

Žiaci pracujú v skupine s textom v učebnici, pričom je ich úlohou potvrdiť alebo zamietnuť svoju hypotézu a tiež preskúmať charakter svojej stavovskej vrstvy, výsady, ktoré v spoločnosti požívala, povinnosti, ktoré mala, a uvažovať nad jej vzťahmi s ostatnými dvomi vrstvami.

Každá skupina si pripraví krátke zhrnutie svojich zistení a odprezentuje ich ostatným skupinám. Kľúčové informácie zapíše jeden zo žiakov k časti pyramídy, ktorá reprezentuje stavovskú vrstvu, ktorú skúmali. Postupne tak vznikne ucelený obraz o usporiadaní stredovekej spoločnosti. Na jeho základe žiaci diskutujú, rozhodnú a zdôvodnia, ktorá vrstva mala v spoločnosti výsadné postavenie a aká bola ďalšia hierarchia.

### **Reflexia:**

V rámci reflexie sa môžu žiaci vrátiť k ďalším pôvodným hypotézam a uvažovať, či by ich vedeli s informáciami, ktoré zistili, vyhodnotiť. Dôležitejšie je však poukázať na prepojenie témy so súčasným životom, teda diskutovať napr. o tom, či aj v súčasnej spoločnosti možno identifikovať rozvrstvenie spoločnosti podľa sociálneho statusu, príp. či aj dnes možno pozorovať spoločenskú nerovnosť. Aj vďaka tejto diskusii by si žiaci mohli uvedomiť, že nie je v poriadku akúkoľvek nerovnosť a nepravosť prehliadať, ba dokonca podporovať,



**Tip:**

pretože príklady z histórie nám ukazujú, k čomu jednoduchá ignorancia môže viesť.

Aktivitu je možné rozšíriť na ďalšie úrovne myšlienkových operácií, napr. ak by žiaci uvažovali o konkrétnych problémoch, s ktorými sa mohli jednotlivé vrstvy spoločnosti stretávať, hovorili by sme o aplikácii. Následne by mohli žiaci hodnotiť, či stavovské rozvrstvenie spoločnosti prinášalo nejaké výhody, resp. nevýhody, príp. či by za určitých podmienok mohlo byť dlhodobu udržateľné alebo považované za spravodlivé. V rámci tvorivosti by žiaci mohli uvažovať o zmene stavovského usporiadania alebo o reorganizácii práv a povinností jednotlivých stavov tak, aby bola spoločnosť spravodlivejšia pre všetkých.



Obrázok 9 Stavovské usporiadanie spoločnosti



Podkategórie **porovnávanie** a **vysvetľovanie** zasa možno rozvíjať úlohami ako:

Aktivita č. 6	KTO Z KOHO A PRE KOHO
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Európa a Slovensko medzi starým a novým vekom
<b>Trvanie:</b>	40 minút
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si uvedomia rozdiely a podobnosti medzi bernolákovským a štúrovským národným hnutím a zopakujú si kľúčové pojmy. Tie následne zasadia do nimi stanovených kategórií, vďaka ktorým si uvedomia hlbšie súvislosti.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, mediálna a informačná gramotnosť, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, hodnotový systém a zodpovednosť, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak porovná bernolákovské a štúrovské národné hnutie v 18. a 19. storočí. Žiak vysvetlí prečo sa ujala Štúrova a nie Bernoláкова slovenčina.
<b>Priebeh:</b>	Učiteľ začne hodinu tým, že napíše na tabuľu kľúčové/ústredné pojmy „berolákovci“ a „štúrovci“. Následne zaznie motivačná výzva: „Načrite do svojej pamäte a spomeňte si na pojmy, mená, udalosti atď., ktoré sa spájajú s ústrednými pojmi“. Žiaci budú chodiť postupne k tabuli a zapisovať svoje asociácie. Učiteľ a ostatní žiaci sledujú, či sú asociácie vhodné a či sú pri správnom pojme. V ďalšej fáze hodiny pracujú žiaci vo dvojiciach – čítajú pridelenú časť upraveného textu z knihy <i>Slovenské dejiny III</i> 1780 – 1914 (s. 69-147). Ich úlohou je identifikovať ďalšie kľúčové slová k daným ústredným pojmom a zapísať ich na

tabuľu. Postupne sa vytvorí hustá sieť pojmov – mien, miest, spolkov, udalostí a pod. Keď všetky dvojice zapíšu všetky kľúčové pojmy, ktoré zamýšľali, bude úlohou žiakov oboznámiť sa tichých čítaním so všetkými pojmami.

Na základe tichého čítania získajú žiaci rýchly prehľad o zapísaných asociáciách a predstavu o možnostiach ich kategorizácie, napr. vedúce osobnosti, jazyk, ciele a ideály, metódy a prostriedky na dosiahnutie cieľov, vplyv na slovenskú spoločnosť a pod. Učiteľ ich vyzve, aby navrhli systém kategórií, na základe ktorých budú schopní hnutia porovnať. Kategórie by mali vzniknúť z uvažovania žiakov, ale takisto je v poriadku, ak by im s nimi pomohol učiteľ.

Učiteľ rozdelí žiakov/žiaci sa rozdelia do šiestich skupín, pričom dve sa budú zaoberať bernolákovským hnutím a štyri štúrovským hnutím (tento nepomer súvisí nepomerným rozsahom textu, a teda možným nepomerným zastúpením asociácií; učiteľ tak eliminuje priestor na vynechanie dôležitých pojmov). Skupiny budú pracovať na vyplnení predtým stanovených kategórií v kontexte pridelenej podtémy (výsledok vid' tabuľka 7). Po ukončení aktivity je úlohou skupín zvoliť si jedného hovorcu, ktorý odprezentuje zistené informácie. Ostatní žiaci majú za úlohu sledovať, či bolo povedané všetko dôležité a objasniť/zdôvodniť širší kontext.

### **Reflexia:**

V rámci reflexie učiteľ vyzve žiakov, aby sa pokúsili zodpovedať zhrňujúce otázky: „Aký vplyv mali bernolákovci a štúrovci na formovanie slovenského jazyka?“, „Aký význam malo ich snaženie pre súčasnosť?“ či „Myslíte si, že ak by nekodifikovali spisovnú slovenčinu oni, mali by sme dnes vlastný jazyk?“ Uvedené otázky cielia na aj na hlbšie

**Tip:**

premýšľanie o téme národnej identity, ktorá sa v globálnom svete môže zdanlivo vytrácať. Dôležitou súčasťou reflexie sú tiež otázky zamerané na spoluprácu, organizáciu aktivity a možnosti jej vylepšenia či uvažovanie o možnostiach hlbšieho preniknutia do témy.

Pomocou dopĺňujúcich otázok zameraných na zisťovanie vzťahov medzi jednotlivými kategóriami posúvame aktivitu na úroveň analýzy. Ak by sme sa pýtali na význam jednotlivých osobností pre proces formovania moderného slovenského národa, išlo by už o úroveň hodnotenia. K tvorivosti dochádza v momente, keď žiaci určujú kategórie, podľa ktorých klasifikujú jednotlivé asociácie, či pri vyplňaní jednotlivých políčok, pretože separátne informácie potrebujú umiestniť do kontextu, ktorý následne odprezentujú spolužiakom.

<b>kategória</b>	<b>bernolákovské hnutie</b>	<b>štúrovské hnutie</b>
<b>vedúce osobnosti</b>	Anton Bernolák	Ľudovít Štúr, Michal Miloslav Hodža, Jozef Miloslav Hurban
<b>jazyk</b>	slovenčina založená na západoslovenskom nárečí (bernolákovčina)	slovenčina založená na stredoslovenskom nárečí (štúrovská slovenčina)
<b>ciele a ideály</b>	Uzáknenie spisovného jazyka a jeho uvedenie do literatúry, kodifikácia jazyka pre všetkých bez ohľadu na vierovyznanie	Uzáknenie spisovného jazyka dostupného pre všetkých, jeho uplatnenie v literatúre i bežnom živote, pozdvihnutie národnej svojbytnosti Slovákov => národné a politické ciele
<b>metódy a prostriedky</b>	Jazyk, katolícke náboženstvo, spolky a spolkové aktivity najmä pre vzdelancov, vydávanie literatúry a i.	Jazyk, náboženstvo, spolky a spolkové aktivity pre vzdelancov i široké ľudové masy, vydávanie literatúry, divadlá, nedeľné školy a i.

<b>vplyv na slov. spoločnosť</b>	Bernolákovčina bola pre vzdelancov príliš „sedliacka“ a pre bežných ľudí príliš komplikovaná, evanjelici ju odmietali úplne. Vo všeobecnosti však išlo o dôležitý krok k budovaniu národnej identity a otvoreniu otázky dôležitosti vlastného jazyka. Bernolákovčina bola súčasťou slovenskej spoločnosti až do 50. rokov 19. stor.	Štúrova slovenčina bola o niečo dostupnejším jazykom, preto sa ujala u širokých mas. Jeho hnutie vnieslo do bola za národné práva aj politické poslanstvo. Nešlo teda len o jazyk, ale tiež o politické práva a postavenie Slovákov v monarchii. Vďaka aktivitám štúrovcov sa do boja zapojili nielen vzdelanci, ale odohrali sa tiež ozbrojené vystúpenia – dobrovoľnícke výpravy – proti silnej maďarizácii. Napokon sa im podarilo vybojovať aspoň menšie ústupky.
----------------------------------	---	---

**Tabuľka 7** Bernolákovci vs. Štúrovci – možné riešenie zadania

### Aplikácia a myslenie

Tretia úroveň, a zároveň posledná úroveň zahrňujúca nižšie kognitívne procesy, zahŕňa určité kroky vedúce k riešeniu problému. Najčastejšie zahŕňa metódy práce zamerané na zrealizovanie úlohy, napr. tréning postupu potrebného na analýzu politickej karikatúry, vyhľadávanie a identifikovanie príkladov podľa stanovených kritérií a pod.

Úroveň aplikácie zahŕňa dve podkategórie – **realizácia** a **uplatnenie**. Obe možno rozvíjať prostredníctvom aktivít ako napr.:

Aktivita č. 7	LABORATÓRIUM PROPAGANDY
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Slovenská republika 1939 - 1945
<b>Trvanie:</b>	90 minút

<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si rozvíjajú kritické a analytické myslenie, porozumenie princípom politickej propagandy v 20. storočí a schopnosť identifikovať propagandu v minulosti i v súčasnosti.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a analytické myslenie, historické myslenie, mediálna a informačná gramotnosť, kreativita, komunikácia, kooperácia, riešenie problémov, hodnotový systém a zodpovednosť, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	<p>Žiak vyhladá v dobovej tlači príklady politickej propagandy v 20. storočí.</p> <p>Žiak nakreslí politický propagandistický plagát viažuci sa k udalostiam 20. storočia.</p>
<b>Priebeh:</b>	<p>Počiatková fáza aktivity si vyžaduje štipku hereckého umenia učiteľa → učiteľ vstupuje do triedy veľmi dynamicky (možno z rozhorčenia zabuchne dvere) a spustí monológ: „Dobrý deň! Čítali ste už dnes správy? Je neuveriteľné, čo sa opäť deje!“ Učiteľ si vezme mobilný telefón a prečíta fiktívnu správu: „Zdroj z amerického laboratória potvrdil, že korona vírus bol vypustený zámerne. Na to zareagovali slovenské politické elity, ktoré zdôraznili, že na túto skutočnosť upozorňovali už od vypuknutia pandémie. Ich politickí oponenti o tom, samozrejme, tiež vedeli, ale zámerne túto skutočnosť zamlčovali, aby sa mohli „nabaliť“.“ Vzápätí učiteľ dodáva, že túto informáciu zdieľal jeho priateľ na sociálnych sieťach (bez riadneho zdroja) a do pár hodín sa pod ňou objavili desiatky súhlasných komentárov. Následne položí otázku: „Myslíte si, že tieto praktiky sú špecifické len pre dnešok alebo sa využívali aj v minulosti?“ Prostredníctvom tejto výzvy učiteľ cieľ na rozprúdenie diskusie, ktorá by mala smerovať k identifikácii pojmu propaganda. Diskusia sa bude následne uberať k identifikácii rôznych nástrojov</p>

propagandy – bude v poriadku, ak ich budú žiaci charakterizovať opisom alebo len názvom bez bližšej charakteristiky. Trieda sa tak ponorí do tajov umenia propagandy.

Pre lepšie uvedomenie šírky problematiky si učiteľ pripraví kartičky s názvami nástrojov propagandy a ich definíciami – môžu byť vo fyzickej podobe alebo na zdieľanej tabuli (obrázok 10). Úlohou žiakov bude vytvoriť správne dvojice názvu nástroja propagandy a jeho definície. Aktivitu bude realizovať trieda spoločne. (Pozn. v prípade, že budú kartičky na zdieľanej tabuli, nechá ich učiteľ premietnuté aj počas zvyšných častí hodiny, aby s nimi mohli žiaci ďalej pracovať. V prípade, že budú kartičky fyzicky vytlačené, odporúčame pripraviť pre žiakov samostatnú kartičku so všetkými nástrojmi propagandy, aby ich mali všetci žiaci k dispozícii.) Následne učiteľ vyzve žiakov, aby vyhľadali na internete v dobovej tlači (napr. cez digitálnu knižnicu UKB) články, ktoré majú propagandistický obsah, na túto aktivitu budú mať žiaci cca 5 minút, následne sa budú venovať identifikácii všetkých nástrojov propagandy, ktoré sú v nich využité. Žiaci tak aplikujú postup identifikácie nástrojov propagandy. (Pozn. ak sa žiakom v stanovenom časovom limite nepodari nájsť vhodný článok, učiteľ by mal mať v zálohe niekoľko materiálov vhodných na neskoršiu analytickú prácu. Súbor vhodných materiálov je zozbieraný napr. [TU](#) na webe *Denníka N.*) Po uplynutí stanoveného času (odporúčame cca 15 – 20 minút) dostanú žiaci priestor na predstavenie svojho článku a nástrojov propagandy, ktoré sa im podarilo identifikovať aj s konkrétnymi príkladmi.

Nasledujúcu hodinu budú žiaci pokračovať v aktivite zameranej na propagandu – ich úlohou bude nakresliť/vytvoriť propagandistický plagát z obdobia prvej Slovenskej republiky, pričom si môžu vybrať, ktorú stranu budú zastupovať (slovenský nacionalistický prúd, československý prúd a i.). Podmienkou bude využiť aspoň päť nástrojov propagandy a spracovať úlohu vizuálne pútavo na formáte minimálne A3. Úlohu môžu žiaci realizovať vo dvojiciach. Záverečná časť hodiny bude venovaná prezentácií prác, počas ktorých žiaci zdôvodnia výber nástrojov propagandy.

**Reflexia:**

V rámci poslednej fázy hodiny je vhodné upriamiť pozornosť žiakov na prítomnosť propagandy v minulosti a dnes. Učiteľ teda môže položiť niekoľko otázok do diskusie, napr. Čo sme sa naučili o politickej propagande a jej nástrojoch?, Aké sú spoločné rysy propagandy v minulosti a dnes?, Prečo je dôležité kriticky posudzovať informácie a rozpoznať propagandu? A pod.

Takisto je dôležité dať žiakom priestor vyjadriť sa, ako sa im úloha spracovávala, či bolo pre nich náročné zakomponovať znaky propagandy do plagátu a či by sa mohli stotožniť s tým, že by sa v budúcnosti niečím takým živil. Odporúčame tiež vytvoriť priestor pre vzájomné hodnotenie prác svojich spolužiakov a zvlášť hodnotenie pôsobenia plagátov na emocionálnu stránku.

**Tip**

Hoci aktivita primárne cieľi na aplikáciu, v rámci realizácie jednotlivých krokov žiaci zapoja aj vyššie kognitívne procesy. Ak by sme ich chcel učiteľ ešte viac podporiť, mohol by pracovať s rôznorodejšími materiálmi alebo rozvinúť diskusiu

do širších historických kontextov, v rámci ktorých by žiaci hodnotil účinnosť propagandy.

## ciachovanie

označovanie jedinca alebo skupiny, ktorú chce propagandista poškodiť, oslabiť alebo zničiť, jednoduchým, výstižným a ľahko zapamätateľným slovom vyvolávajúcim negatívne asociácie, napr. boľševik, liberál, fašista, ...

## eufemizmy a slogany

výstižné a citovo pôsobiace slová, ktorých cieľom je recipientov vyburcovať alebo upokojiť

## naučená bezmocnosť

ide o jav, kedy sa recipient dostáva do stavu depimácie, frustrácie, bezmocnosti či ľahostajnosti, kedy má prirodzene tendenciu obracať sa na niekoho, kto ponúka odpoveď a riešenia, teda na autoritu, ktorá nastolí poriadok; k takémuto stavu obvykle dochádza, keď sa v spoločnosti často menia „pravidlá hry“, t. j. človek po viacerých náhlých zmenách nevie, čo aktuálne platí, stráca kontrolu nad situáciou, nevie, ako z nej von



„obyčajný človek“

štylizácia politikov, resp. politicky aktívnych  
ľudí do pozície bežných ľudí navonok  
dištancujúcich sa od elít

„jedna rodina“

snaha presvedčiť recipienta, že „všetci sme na  
jednej lodi“, ktorá sa často realizuje napr.  
skandovaním sloganov či spoločnou vizuálnou  
identitou – farebné označenie, odznaky,  
uniformy, vlajky, ...

„obyčajný človek“

štylizácia politikov, resp. politicky  
aktívnych ľudí do pozície bežných ľudí  
navonok dištancujúcich sa od elít

„jedna rodina“

snaha presvedčiť recipienta, že „všetci sme na  
jednej lodi“, ktorá sa často realizuje napr.  
skandovaním sloganov či spoločnou vizuálnou  
identitou – farebné označenie, odznaky,  
uniformy, vlajky, ...

## **znižovanie vnímavosti a rozptyľovanie pozornosti**

aktivita zameraná na zníženie receptivity či zvýšenie apatie voči aktuálnemu diani, ktorá sa nezriedka realizuje pomocou zveličovania a irónie, pričom sa často nudným tónom opakujú frázy ako napr.: „Ved' o nič nejde.“; „To je už za nami.“ a pod.

## **redigovanie, vytrhávanie z kontextu, skresľovanie informácií**

aktivita vedúca k výberu takých informácií, ktoré sledujú už vopred prijatý záver, napr. vystrihnutie častí rozhovoru, ktoré podporujú prijateľný pohľad na problematiku; zákerné na tom je, že nejde vyslovene o klamstvo, ale o použitie skutočných a pravdivých informácií účelovo vybraných tak, aby dokázali zmanipulovať recipienta

## **technika „predvarovania“**

technika, ktorá využíva zatiaľ nezverejnené argumenty druhej strany; ide teda o úmyselné vystavenie recipienta malému množstvu protiangumentov ohrozujúcich jeho presvedčenie, ktoré sú však následne vyvrátené, a recipient sa tak stáva voči týmto argumentom odolný

## **propagandistické špinenie**

negatívne predstavenie druhej strany, ktoré u recipienta naruší dôveru, príp. vyvolá nedôveru voči nej; táto technika v podstate nasleduje príslovie: „Bez vetra sa ani lístok nepohne.“



Obrázok 10 Nástroje propagandy – kartičky

### **Analýza a myslenie**

Prvou úrovňou myšlienkových operácií, ktorá zastupuje vyššie kognitívne procesy, je úroveň analýzy. Cieľom aktivít na tejto úrovni je využitie vedomostí a porozumenia informáciám na dokončenie náročnejších úloh. Dôležité však je, aby došlo k hlbšiemu premýšľaniu, t. j. ak žiak dokáže učiteľovi odpovedať v krátkom čase (pár minút) nešlo o analytickú prácu. Schopnosť analyzovať je zároveň východiskom pre ďalšie vyššie myšlienkové procesy – hodnotenie a tvorivosť.

Na úrovni analýzy rozlišujeme tri podkategórie kognitívnych procesov – **rozlišovanie**, **organizovanie** a **prisudzovanie**. Pre proces rozlišovania je dôležité roztriediť relevantné a irelevantné zdroje a tiež v rámci relevantných informácií tie, ktoré neslúžia bezprostredne k vyriešeniu stanovenej úlohy. Pri úrovni organizovania je podstatné skúmať interakcie, postupnosti a súvislosti medzi relevantnými informáciami. Na úrovni prisudzovania ide o identifikáciu

(ne)zaujatosti resp. predsudkov, predpokladov či uhlov pohľadu a názorov na prezentované informácie.

Tieto myšlienkové procesy možno rozvíjať napr. prostredníctvom aktivity:

<b>Aktivita č. 8 RAKÚSKO-UHORSKÉ VYROVNANIE OPTIKOU PRAMEŇOV</b>	
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ
<b>Tematický celok:</b>	Slováci v Rakúsko-Uhorsku
<b>Trvanie:</b>	40 minút
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si rozvíjajú schopnosť analyzovať a kriticky posudzovať historické pramene, porovnávať v zmysle princípu multiperspektivity rôzne pohľady na vybranú problematiku a tiež formulovať na základe svojich zistení vhodné argumenty a kultúrne diskutovať so zástancami opozitných názorov.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, kooperácia, kreativita, komunikácia, riešenie problémov, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak analyzuje písomný historický prameň. Žiak porovná pohľady rôznych strán na rakúsko-uhorské vyrovnanie.
<b>Priebeh:</b>	Učiteľ začne hodinu spustením krátkeho motivačného videa <a href="#">Vznik Rakousko-Uherska</a> zo série <i>Dějiny udatného českého národa</i> . V záujem šetrenia času a nadväznosti na ďalšiu aktivitu prehrá video v čase od 17. sekundy po 2 minúty a 25 sekúnd. Prostredníctvom videa si žiaci zopakujú, aká bola situácia v habsburskej monarchii koncom 50. a začiatkom 60. rokov 19. storočia. Nasledovať bude krátky role play – fiktívny rozhovor medzi <i>Rakúskom</i> a <i>Uhorskom</i> (obrázok 11), ktorý

zdramatizujú dvaja žiaci. Ostatní žiaci počúvajú a uvažujú, akou udalosťou rozhovor končí (rakúsko-uhorským vyrovnaním v roku 1867).

Nasleduje aktivita zameraná na analýzu prameňov. Žiaci sa rozdelia do piatich, resp. šiestich skupín (prameň č. 1 môže byť rozdelený na dve časti) a vyberú si prameň. Ich úlohou je zanalyzovať pridelený/vyžrebovaný prameň, pričom budú postupovať podľa kartičky *kritika prameňa* (obrázok 12). Snažia sa spoločne nájsť odpovede na čo najviac otázok a objasniť tak nielen obsah prameňa, ale aj kontext jeho vzniku. Svoje zistenia si budú zapisovať napr. na malé lepiace papieriky (učiteľ môže predpripraviť lepiace papieriky rôznej farby a veľkosti, na ktoré si budú žiaci zapisujú znenie otázok a následne odpovede, alebo na ne učiteľ vytlačí jednotlivé otázky, resp. kategórie skúmania a žiaci budú dopisovať len odpovede; pozn. pripraviť lepiace papieriky s potlačou nie je zložité – trik je v tom, že učiteľ si vytvorí šablónu, na ktorú potom rozmiestni lepiace papieriky a po vložení strany do tlačiarne sa text vytlačí na lepiace papieriky, ktoré môže rozdistribúovať žiakom). Výhodou lepiacich papierikov je, že ich môžu podľa potreby premiestňovať a zároveň relatívne úspešne umiestniť na vybranú pozíciu. Samozrejme, odpovede je možné zapisovať aj do zošita alebo na čistý list papiera.

Po ukončení analýzy/kritiky prameňov (po cca 15 - 20 minútach) bude nasledovať zdieľanie získaných informácií. Každá skupina totiž analyzuje iný prameň a možno povedať, že každý z nich reprezentuje iný pohľad na rakúsko-uhorské vyrovnanie. V tomto prípade ide o zámerný výber prameňov, ktoré reprezentujú multiperspektivitu – 1. *Zákonný článok*

XII/1867..., 2. Komentár Pešťbudínskych vedomostí ..., 3. XLIV. zákonný článok z roku 1868 ..., 4. Reakcia Jozefa Miloslava Hurbana ... a 5. Seton Watson o národnostnom zákone.

Po analýze prameňov je venovaný priestor zdieľaniu získaných informácií. Učiteľovou úlohou je smerovať prezentácie k uvedomovaniu si rôznorodosti pohľadov na preberanú tému. Okrem priebežnej kontroly správnosti zistených informácií, a teda kontroly správnej metodiky práce s historickým prameňom, je úlohou učiteľa sledovať a v prípade potreby upozorňovať na vzniknuté nedostatky – klásť doplňujúce otázky a pod.

**Reflexia:**

Dôležitou súčasťou aktivity je tiež reflexia. Učiteľa by malo zaujímať, ako sa žiakom s prameňmi pracovalo, či sa im podarilo vyhľadať všetky požadované informácie, či bolo náročné doplniť historický kontext a pod. Samozrejme, je dôležité zistiť, ako sa žiakom pracovalo v skupine a čo by mohli urobiť pre to, aby boli nabudúce efektívnejší. Tiež by sa mal pýtať, ako by mohol aktivitu zatriktívniť, aký pohľad na tému by si prijali doplniť – v tomto prípade nám napr. chýbal pohľad maďarskej strany, ktorý by bol určite tiež veľmi zaujímavý a dotvoril by multiperspektívny náhľad.

**Tip:**

Ak by sme chceli aktivitu rozvinúť na úroveň hodnotenia, môžeme sa žiakov pýtať napr. na význam študovaného prameňa pre historický kontext či na jeho príspevok k súčasnému porozumeniu téme. V tomto prípade ide už aj o formulovanie vlastných názorov, ktoré sú založené na historických faktoch, preto možno konštatovať, že žiaci zvládli už aj úroveň hodnotenia.

Rakúsko



Uhorsko



Uhorsko, nachádzame sa v zložitej situácii. Naša monarchia je oslabená a čelíme mnohým výzvam.

Máš pravdu, Rakúsko. V posledných rokoch sme boli svedkami zlyhaní vlády a vojenských konfliktov, ktoré nás oslabili.  
(Ako by som to mohlo využiť pre seba?)



A navyše posledné neúspešné vojenské snaženie v Taliansku nám vzalo severné územia a spôsobilo finančné problémy.

Veru, toto vojnové dobrodružstvo prinieslo ríši viac škody ako úžitku. A navyše narastá aj nevôľa obyvateľov ríše, ktorí sa dožadujú jazykových a národných práv, nedajbože aj autonómie. Koniec koncov, aj ja by som za ňu bolo vďačné.



Rozumiem tvojmu záujmu o autonómiu, ale musíme nájsť spôsob, ako situáciu upokojiť, aby sme zachovali jednotu monarchie.

Ja som za zachovanie stability, ale väčšia suverenita je niečo, čo si zaslúžim. Už len za to, že som Jeho Veličenstvo neraz podporilo aj vojensky. Len si spomeň na Világoš.



Máš pravdu, Uhorsko. Myslím, že nájdeme kompromis. Hoci je to ťažké rozhodnutie, ale verím, že rakúsko-uhorské vyrovnanie je tou správnou cestou.

Súhlasím, Rakúsko. Toto vyrovnanie bude znamenať novú éru pre naše vzťahy a pre celú monarchiu. S Uhorskom si už nebudeš musieť robiť starosti, o všetko sa postarám samo.



Len pomaly. Dohodneme si spôsob, ako spoločne fungovať a zároveň neoslabiť ríšu. Navrhujem ponechať na čele krajín panovníka a pokračovať so spoločnými ministrami zahraničia, vojny a financií. Navonok tak budeme vystupovať ako jednotný štát.

Prijímam tvoj návrh. Konečne si uznalo práva môjho ľudu vrátane jazyka a kultúry. Je to obrovský krok vpred.  
(Ale musí to zostať výsadným právom Uhorska.)



Obrázok 11 Fiktívny rozhovor medzi Rakúskom a Uhorskom

## PRAMENE K RAKÚSKO-UHORSKÉMU VYROVNANIU

### 1.

#### Zákonný článok XII/1867 o rakúsko-uhorskom vyrovnaní.

1867

Jeho cisárska a apoštolsko-kráľovská Výsost, potom čo obdarovala ostatné krajiny a provincie ústavnými právami, vo svojej najvyššej trónnej reči ráčila otvoriť súčasný snem a vyzvala ho, že podľa Pragmatickej sankcie ako spoločne uznaného ústavného základu, vychádzajúc z jej princípov, sa má starať o také spôsoby, ktorými aj Uhorsko aj pripojené krajiny budú neporušene chrániť zabezpečenú verejnoprávnu a vnútroprávnú zvrchovanosť, celistosť, bezpečnosť ríše a životné podmienky a aby sa zároveň zabezpečil ústavný vplyv na vyššie spomínané spoločné veci pri ústavnom výkone na jednej strane krajín Uhorskej koruny, na druhej strane ostatných častí ríše a Jeho Výsosti.

S úprimnou radosťou privítal snem ono najvyššie rozhodnutie Jeho cisárskej a apoštolsko-kráľovskej Výsosti, podľa ktorého chce určiť systém ústavnej vlády v celej ríši, a tým chce položiť svetlo svojho trónu a silu svojej ríše a moc na pevnejšie základy v prospech všetkých národov a verejných vecí.

Z tohto dôvodu najvyšší predstavitelia Uhorska nemôžu sa starať o také spôsoby, ktorý by umožnili, že totiž tá základná zmluva, ktorá vznikla medzi panovníckym rodom a Uhorskom podľa zák. čl. I, II a III/1723, ktoré by zabezpečili z jednej strany podľa zák. čl. I a II/1723 spoločnú a neoddeliteľnú držbu krajín a provincií patriacich k ríši, a z druhej strany samostatné zákonodarstvo a nezávislosť vlády Uhorska, by sa udržiavala aj v budúcnosti.

S ohľadom nato sa stalo nevyhnutným, aby sa presne a jasne určili existujúce spoločné prospešné vzťahy medzi krajinami Uhorskej koruny a ostatnými krajinami, ktoré spadajú pod panovanie Jeho Výsosti a aby sa slobodne určil spôsob vzťahov medzi dvoma nezávislými ústavnými reprezentáciami<sup>4</sup> vo vzťahu k spoločným veciam. Snem sa preto dohodol na nasledujúcom:

---

<sup>4</sup> Zastupiteľstvami, parlamentmi.



§ 1 Ten vzťah, ktorý právne existuje z jednej strany medzi krajinami Uhorskej koruny a z druhej strany s ostatnými krajinami pod vládou Jeho Výsosti sa zakladá na Pragmatickej sankcii prijatej podľa zák. čl. I, II a III/123.<sup>5</sup>

§ 2 Základné ustanovenie tejto slávnostnej (ústavnej) zmluvy, t. j. právo na trón ženskej vetvy habsburského rodu, sa vyslovilo v to, že tie krajiny a provincie, ktoré spadajú pod spoločnú vládu panovníka podľa určeného nástupníckeho poriadku, sa držia spoločne, nedeliteľne a nerozdielne.

(...)

§ 7 Podľa Pragmatickej sankcie je panovník spoločný, pokiaľ aj koruna Uhorska patrí tomu istému panovníkovi, ktorý panuje aj v ostatných krajinách, ale to nemusí sa brať za určujúce, že náklady panovníckeho dvora budú určené spoločne.

§ 8 Z Pragmatickej sankcie ďalej vyplýva jeden z prostriedkov spoločných vecí obrany/ochrany (védelem), a to správne riadenie zahraničných vecí. Toto správne vedenie zahraničných vecí si vyžaduje súčinnosť, ktorá sa týka všetkých krajín pod vládou Jeho Výsosti. Smerom k zahraničiu diplomatické a obchodné zastupiteľstvá patria do kompetencie spoločného ministerstva v zhode s oboma ministerstvami a s ich súhlasom.

§ 9 Druhý prostriedok spoločných vecí je armáda a na to sa vzťahujúce opatrenia, jedným slovom národná obrana/vojenstvo.

§ 10 Vzhľadom na všetky tie vyššie spomenuté vzťahy, najme podľa § 5, vzhľadom na spoločnú národnú obranu sa určujú nasledujúco:

§ 11 všetky ústavné práva patriace do okruhu národnej obrany patria Jeho Výsosti, ktoré sa vzťahujú na jednotné zriadenie, velenie a vnútornú organizáciu celej armády, a teda aj uhorskej armády ako súčasti ostatných armád, a uznáva sa výlučná právomoc Jeho Výsosti.

§ 12 Ustanovenie podmienok prihlasovania sa regrútov a dĺžku vojenskej služby do uhorskej armády, tiež umiestnenia vojska, stravovanie sa zachovávajú podľa doterajších zákonov a budú patriť do okruhu uhorského zákonodarstva a vlády.

§ 13 Štát (ország) naďalej vyhlasuje, že určenie alebo zmena obranného systému Uhorska sa môže vždy uskutočniť iba so súhlasom uhorského zákonodarstva (snemu).

---

<sup>5</sup> Pragmatická sankcia vyhlásená cisárom Karolom VI. (uhorským kráľom Karolom III.) roku 1713 (uhorský snem ju prijal 1723) stanovil nástupnícke práva v habsburskej dynastii. Súčasne stanovil dedičné práva habsburskej dynastie na všetky korunné krajiny, teda aj na Uhorsko. Vo vyrovnaní sa preto operuje týmto dokumentom. Jeho priznanie bolo zo strany Viedne základnou podmienkou vyrovnania s Uhorskom

(...)

§ 15 Všetky náklady národnej obrany sú tak spoločné, že podľa skoršej spoločnej dohody, určenej podľa § 18, 19, 20, 21 a 22, bude určený pomer prispievania Uhorska.

§ 16 Financie pokladá uhorský snem vtedy za spoločné, pokiaľ budú uznané ako spoločné náklady.

§ 17 Všetky ostatné štátne výdavky Uhorska na návrh uhorského zodpovedného ministerstva (vlády) bude rozhodovať uhorský snem ústavnou cestou, t. j. všetky obvyklé daňové povinnosti bude vyberať a spravovať uhorská vláda s vlastnou zodpovednosťou, vylúčiac všetky cudzie vplyvy.

§ 18 Týmito spoločnými vecami sú veci, ktoré pokladá spoločnosť za vyplývajúce z Pragmatickej sankcie podľa vyššie spomínaného spôsobu. Ak vzhľadom na obidve strany sa uskutoční dohoda: vopred treba ustanoviť po vzájomnej dohode ten pomer, podľa ktorého krajiny Uhorskej koruny podľa Pragmatickej sankcie nesú bremená a náklady spoločných vecí.

§ 19 Toto dojednanie sa uskutočňuje takým spôsobom, že na jednej strane pre krajiny Uhorskej koruny, na druhej strane pre ostatné krajiny Jeho Výsosti sa vytvoria delegácie s rovnakým počtom ich členov. Tie dve delegácie pod správou príslušných vlád vypracujú návrhy s podrobnými údajmi pre uvedené pomery.

§ 20 Všetky ministerstvá majú podať návrhy príslušným snemom jednotlivých krajín, kde sa o nich bude riadne rokovať. Každý snem krajiny cestou príslušnej vlády oboznámi s návrhmi príslušné snemy a takto vytvorené návrhy budú predložené so súhlasom Jeho Výsosti.

§ 21 Keď by sa dve delegácie vo veci tohto návrhu nemohli dohodnúť, názory obidvoch strán treba predložiť obom snemom a ak by sa oba snemy nemohli dohodnúť, tento problém rozhodne na základe predložených údajov Jeho Výsost.

(...)

§ 25 Druhá základná podmienka je, aby vstúpila do platnosti ústavnosť iných krajín a provincií Jeho Výsosti, pretože Uhorsko sa môže stýkať iba s ústavnými zastupiteľstvami týchto krajín vo vzťahu k spoločným veciam. A preto Jeho Výsost si priala zmeniť doterajší spôsob prerokovávaní týchto vecí, keďže obdarovala ústavnými právami aj iné svoje krajiny, a treba sa neopomenuteľne ústavným spôsobom starať o tieto spoločné veci.

§ 26 Pri týchto dvoch základných podmienkach bude určený nasledujúci spôsob spravovania:

§ 27 treba vytvoriť jedno spoločné ministerstvo (vládu) pre tie veci, ktoré sú spoločné, ale nepatria pod osobitnú vládu ani krajín Uhorskej koruny, ani iných krajín Jeho Výsosti. Toto ministerstvo nemôže viesť pri spoločných veciach osobitné vládne veci ani pre jednu, ani pre druhú časť (ríše), a nemôže mať nad nimi vplyv. Zodpovední budú všetci členovia tohto ministerstva vo vzťahu k všetkému, čo patrí do jeho okruhu, zodpovedné bude aj samotné ministerstvo pre tieto úradné veci, ktoré sa ustanovili za spoločné týmto ministerstvom.

§ 28 Pre tú časť spoločných vecí, ktorá nepatrí do okruhu pôsobnosti vlády, Uhorsko nepokladá za vhodnú ani Ríšsku radu, ani akékoľvek menované spoločné parlamenty, a ani jeden z týchto orgánov nebude v budúcnosti prijímať, ale budú otvorené tomu, keďže i na základe najvyššej trónnej reči Jeho Výsosti, podľa ktorej spoločné východisko tvorí Pragmatická sankcia, aby na jednej strane krajiny Uhorskej koruny a na druhej ostatné krajiny a provincie Jeho Výsosti sa pokladali za jednotné tak, ako dve samostatné časti jedného celku. Ďalej aby medzi oboma časťami ríše platila pre riadenie spoločných vecí úplná rovnosť (paritas).

§ 29 Podľa tejto rovnosti z Uhorska má vybrať uhorský snem jednu delegáciu určeného počtu z členov oboch komôr. Aj ostatné krajiny a provincie Jeho Výsosti majú tiež vybrať ústavným spôsobom práve ten istý počet členov zo svojich radov a počet členov tejto delegácie bude určený so súhlasom oboch strán. Na oboch stranách nesmie prekročiť počet 60 členov.

§ 30 Tieto delegácie sa zriaďujú iba na jeden rok, čiže sa volia na jednom zasadnutí uhorského snemu, a uplynutím roka zanikne ich funkcia. Už raz menovaných členov však možno opätovne zvoliť.

§ 31 Každá delegácia môže samostatne voliť predsedu, zapisovateľa zo svojich členov, a ak bude potrebovať, ďalšie úradné osoby, zvolené zo svojich členov.

(...)

§ 40 Určenie spoločného rozpočtu bude najdôležitejšou úlohou týchto delegácií. Tento rozpočet, ktorý sa môže dotýkať iba takých výdavkov, ktoré sú v súčasnosti označené za spoločné, pripraví spoločné ministerstvo za účasti oboch vlád, a v takej podobne ho odovzdá obom delegáciám. Delegácie budú o ňom rokovať zvlášť podľa vyššie uvedeného spôsobu a pripomienky si oznámia písomne, a na ktorých bodoch by sa nezhodli, budú o nich rozhodovať hlasovaním na spoločnom zasadnutí.

§ 41 O takom určenom rozpočte už nemôžu rozhodovať ostatné krajiny, ale každý je povinný niesť zodpovednosť za príslušnú časť spoločného rozpočtu, podľa opísaného spôsobu v § 18, 19, 20 a 22 tohto zákona.

(...)

§ 43 Vyžaduje sa podobný postup vo všetkých ostatných predmetoch, ktoré ako spoločné veci patria do okruhu spoločných delegácií. Aj tieto podáva spoločné ministerstvo osobitne všetkým delegáciám a tieto o nich budú rokovať osobite, a svoje stanoviská si oznámia písomne, a ak by sa týmto spôsobom nevedeli dohodnúť, tak ako už bolo vyššie spomínané, rozhodnú hlasovaním na spoločnom zasadnutí.

(...)

§ 53 Čo sa týka štátneho dlhu, Uhorsko s (vlastným) ústavným postavením nemôžu zaťažovať dlhy, ktoré vznikli bez súhlasu uhorských štátnych orgánov.

(...)

§ 58 Ani obchodné veci nevyplývajú z Pragmatickej sankcie, pretože v jej zmysle sú krajiny Uhorska právne oddelené od ostatných krajín Jeho Výsosti, a môžu teda slobodne upravovať obchodné veci, keďže majú vlastnú vládu zodpovednosť a colné územie.

(...)

§ 69 Ten spôsob a pomer, podľa ktorého sa bude tvoriť skladba vyslanej delegácie z jednotlivých krajín v rámci krajín Uhorskej koruny, bude určený až neskôr. Tieto horeuvedené základy sa stanú zákonom a budú posvätené súhlasom Jeho Výsosti.

Ustanovenia tohto zákona, ktoré sa vzťahujú na spravovanie spoločných vecí, iba vtedy nadobudnú platnosť, ak k tomu prispejú ústavnou cestou aj tie krajiny Jeho Výsosti, ktoré nepatria medzi krajiny Uhorskej koruny.

Zdroj: ŠVECOVÁ, Adriana: Zákonný článok XII/1867 – ústavnoprávny základ rakúsko-uhorského vyrovnania. In: Pocta Karlu Schellemu k 60. narodeninám. Miroslav Frýdek, Jaromír Tauchen (eds.). Ostrava, 2012, s. 604 – 610. Publikované tiež v LACLAVÍKOVÁ, Miriam – ŠVECOVÁ, Adriana: Pramene práva na území Slovenska II. (1790 – 1918). Trnava, 2012, s. 216 – 222. Z maďarského originálu preložila Adriana Švecová. Citované podľa: KOVÁČ, Dušan a kol. *Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov* XIa. Bratislava: LIC, 2012, s. 22-26.

## Komentár Pešťbudínskych vedomostí k rakúsko-uhorskému vyrovnaniu.

1867

Po prečítaní najvyššieho reškríptu od 17. t. m., ktorý viac ráz a zvláštnym spôsobom kladie záväzie na jestvovanie a bezpečnosť monarchie a krajiny, sotva možno ubrániť sa tomu náhľadu, že reškrípt ten zrodený je pod vlivom konštelácie, hroziacej jestvovaniu državy a krajiny.

Ale akokoľvek, rozpoltenie državy a rozdvojenie štátnej správy je skutočnosťou, ktorej výsledky nech uvážia tí, ktorí popredne povolaní boli starosť mať o celistvosť a jednotu državy.

Nám pri tejto príležitosti úprimne priznať sa prichodí k tomu, že sme ovšem želali také preporodenie Austrie, pri ktorom by možnými a zabezpečenými boli bývali aj neukrivďovaná existencia a samostatný vývin jednotlivých jej národov, aj spojenie týchto v jeden silný, trvácnosť jestvovania zabezpečujúci štátnoorganický celok.

Ale od 17. t. m. máme z jedného dva štáty.

I tak dobre.

Lahko oželieme tie výhody, ktoré sme si sľubovali z existencie jedného veľkého štátneho organizmu pre zabezpečenie jestvovania svojho, ktoré nám on ale predsa nikdy neposkytnul a poskytovať ani nikdy úprimne nezamýšľal, a napnime celú svoju pozornosť a snahu, aby sme pripravili svojej ovšem v najväčšie nebezpečenstvo uvedenej národnej existencie to poistenie, ktorého sa domáhať nikdy neprestane vrodená snaha po udržaní sa, ktorého oprávnenosť na svojej dedičnej zemi len krivda v pochybnosť uviesť a ktorého oživotvorení len násilie odoprieť môže.

Po druhé úprimne priznať sa nám prichodí, že neprináležali sme k tým, ktorí domáhali sa odpovednej ministeriálnej vlády pre našu vlasť.

Bolo to preto, že práve takáto vláda roku 1848 a 1849 nielen v zásade, ale najukrutnejším prenasledovaním ubíja náš národ, ďalej ale preto, že väčšina krajinského snemu, z ktorej sa rodí taká vláda, a ktorej vôľu hľadať, ak chce trvácnosť mať, je povinná, ani roku 1861, ani pozdejšie nedokázala naproti nemaďarským národom vôbec a naproti našemu slovenskému zosobna tej občiansko-bratskej náklonnosti a spravodlivosti, ktorá by nás, hľadiacich do minulosti a budúcnosti od trápneho obávania sa o svoje národné jestvovanie, ba o osobnú bezpečnosť a slobodu občiansku k uspokojeniu ochránila.

Medzitým uznávali sme vždycky a ochotne uznávame aj teraz, že zodpovedná vláda je nevyhnutná výminka občianskej slobody, ako tiež, že ministeriálna vláda je požiadavka času primeraná, ktorej ubrániť sa už teraz a najmä u nás nemožno.

Stará dikasteriálna vláda bola u nás na svojom mieste a vo svojom čase najprospešnejšia. Menovite kým zachovával sa 97, 101 a 102 zák. čl. z r. 1723 v celej úplnosti. Dľa tamtoho mali byť menovaní radcovia kráľ. námestnej rady zo všetkých častok krajiny (*ex omnibus partibus regni*), čo by dľa terajších potrieb toľko znamenalo, jako zo všetkých národov; dľa druhého zase námestná rada od žiadneho dikasteria nemala závisieť, ale len od Jeho Veličenstva (*Praefatum consilium a nullo dicasterio aulico sed Sua Majestato Sacratissima dependebit*); dľa poslednieho: uzavretia väčšinou námestnej rady vynesene mimo nej samej nikto nesmel premeniť. (*Ut conclusa semel per pluralitatem votorum in Consilio, extra Consilium nemini inmutare liceat*).

A tak to bolo do roku 1848.

Ale od roku 1861 počnúc práve tí, ktorí na zachovávanie krajinských zákonov na hor a nadol najviac naliehali, či vlastným vnuknutím vedení, či návalom okolností nútení, trebárs zákonná kráľ. námestná rada aj roku 1860 aj roku 1865 oživotvorená bola, celkom vyrazili ju z jej zákonnej koľaje a pozbavili ju zákonného rázu.

Za jedno predpísané kolegiálne pojednávanie všetkých diel – pričom viacej očí viac videlo – pre nával od roku 1848 mnohonásobne rozvetvenej administrácie v tak veľkej krajine, jako je Uhorská, stalo sa zrovna nemožným a bežné, alebo prezidiálne riešenie v dielach najmenšej povahy, stalo sa potrebnou a aj vo vážnejších dovolenou možnosťou.

Za druhé kráľ. námestná rada bola znížená z hodnosti najvyššieho spravujúceho fórumu, lebo kancelária dvorská predtým len súkromná kancelária Jeho Veličenstva kráľa uhorského, proti hore uvedenému zákonu osvojila si úlohu najvyššej administratívnej vrchnosti.

A tak pomaly vyrástla v štáte uhorskom ústrojnôť správna, ktorá sa podobala celkom ministerstvu, lenže nebola zodpovedná. A ponevác nezodpovedala zákonu III. z roku 1848 preto, že jeho obrubok nevyplnila, a ponevác nezodpovedala ani zákonom 97, 101 a 102 z r. 1723, preto, že ich hranice mnohonásobne prekročila, stratiac týmto spôsobom svoj zákonný základ, ani udržať sa nemohla trvácne, len priechodné doby neblahých experimentácií vyplňovala.

Ináče o rozpustenej kráľ. uhor. námestnej rade z nášeho národného stanoviska nemôžeme viac povedať, nežli: *de mortuis nil, nisi bene*, a čo budeme o ministerstve hovoriť, ukáže sa potom, keď nás skutkami svojimi alebo k uznalej srdečnej povďačnosti zaviazhe, alebo k rozhorčenému horekovaniu prinúti. Dovtedy želáme mu

ducha zmierlivosti, spravedlivosti a úprimnej snahy, to svojim časom ústne rozhlasované, ale skutkami hanebne zaprené najhlavnejšie heslo na svoju zástavu napísavšieho 1848 roku: rovnosť, bratstvo a sloboda, vždycky a všade predstavovať, brániť a uskutočňovať.

Zdroj: Pešťbudínske vedomosti, roč. 7, 1867, 22. februára 1867, č. 16. Citované podľa: Dokumenty k slovenskému národnému hnutiu v rokoch 1848 – 1914. I. 1848 – 1867. Ed. František Bokes. Bratislava, 1962, s. 460 – 463. Citované podľa: KOVÁČ, Dušan a kol. *Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov XIa*. Bratislava: LIC, 2012, s. 27-29.

#### XLIV. Zákonný článok z roku 1868 o rovnoprávnosti národností.

Ponevác veškerí občania Uhorska už dľa základných zásad ústavy tvoria v politickom ohľade jeden národ, nerozlučiteľný jednotný národ uhorský, ktorého je každý občan vlasti, bár by ku ktorejkoľvek národnosti patrila, rovnoprávnym údom; ponevác ďalej rovnoprávnosť táto len ohľadom úradného užívania rozličných v krajine panujúcich rečí, a len na toľko podrobená byť môže zvláštnym predpisom, na koľko potrebným to činí jednota krajiny, výkonná možnosť správy a rídzenia a náležité vysluhovanie spravodlivosti: ostatne úplná rovnoprávnosť občanov ohľadom všetkých iných pomerov neporušenou, a len ohľadom úradného užívania rozličných rečí slúžiť budú za smerodajné nasledujúce pravidlá:

§. 1. Ponevác je následkom politickej jednoty národa štátnou rečou Uhorska reč maďarská, bude poradnou a pojednávajúcou rečou uhorského snemu aj na budúce reč maďarská: zákony tvoriť sa budú v reči maďarskej, vydajú sa však v hodnovernom preklade aj v rečiach všetkých ostatných v Uhorsku bývajúcich národností; úradňou rečou krajinskej vlády bude vo všetkých odvetviach správy aj na budúce reč maďarská.

§. 2. Zápisnice právomocností povedú sa v úradnej reči krajiny; môžu sa ale vedľa tejto viesť aj v každej z oných rečí, ktorú si aspoň jedna pätina právomocnosť zastupujúceho zboru alebo výboru za zápisničnú reč praje. V páde odchýlok, v rozličných osnovách sa ukazujúcich, rozhodujúcou bude maďarská osnova.

§. 3. V zhromaždeniach právomocností môže každý, kto má tam právo slova, rečniť bár maďarsky, bár vo vlastnej materinskej reči, keď táto nenie reč maďarská.

(...)

§. 6. Právomocnostní úradníci užívajú na území vlastných právomocností vo svojich úradných potýkaniach s obcami, zhromaždeniami, s družstvami, s ústavmi a súkromníci, dľa možnosti týchto reč.

(...)

§.9. Vo všetkých občanských a kriminálnych pravotách, ktoré vedené byť majú prostredníctvom pravotára, zachová sa pri prvotných súdoch ohľadom reči jak pravotenia, tak aj vyniesť sa majúceho rozsudku, potiaľ, pokiaľ zákonodarstvo o konečnom zriadení prvotných súdov a o zavedení ústneho pokračovania nerozhodne – všade doterajšia obyčaj.

§. 10. Cirkevné súdy samy určujú svoju pojednávacú reč.



(...)

§. 13. Úradnou rečou všetkých štátnou vládou vymenovaných súdov je výlučne reč maďarská.

§. 14. Cirkevné obce môžu, bez urazenia práva svojich cirkevných vrchností, dľa ľúbosti určiť reč vedenia svojich matrík a vyrádzovania cirkevných svojich záležitostí, taktiež určiť môžu dľa ľúbosti – v medzách zákona o krajinskom školstve – vo školách svojich naukosdelnú reč.

(...)

§. 17. V učebných štátom poťažne vládou už založených alebo dľa potreby založiť sa majúcich ústavoch prináleží určenie naukosdelnej reči, na koľko nerozhoduje o tomto zákon, do oboru ministerstva osvedy. Ponevác je však zdar vyučovania, z ohľadu obecnej osvedy a dobrobytu, aj najhlavnejším cieľom štátu, povinný je tento v štátnych učebných ústavoch o to sa starať, aby občania ktorejkoľvek národnosti vlasti, ktorí vo väčších hromadách spolu bývajú, vzdelávať sa mohli v blízkosti nimi obývaných vidiekov vo svojej materinskej reči až potiaľ, kde začína sa vyššie akademické vzdelanie.

§. 18. V štátnych stredných a vyšších v oných krajoch jestvujúcich, alebo založiť sa majúcich učelišťach, v ktorých sa viac, nežli jedna reč užíva, má sa pre jednu-každú z oných reči postaviť katedra reči a literatúry. Na krajinskej universite je krajinskou rečou reč maďarská; pre reči však, v krajine panujúce, a týchže literatúry, postavlia sa, na koľko sa ešte nepostavili, učiteľnice čili katedry.

(...)

§. 20. Obecné zhromaždenia samé volia si reč svojej zápisnice a svojeho pojednávania. Zápisnica má sa pritom aj v onej reči viesť, vedenie v ktorej za potrebné považuje jedna päťina právom hlasovania opatrených údov.

§. 21. Obecní úradníci povinní sú vo svojom potýkaní s vlastnými obyvateľmi obce užívať reč týchto.

(...)

§. 24. V obecných a cirkevných zhromaždeniach môžu tí, ktorí opatrení sú právom slova, slobodno užívať svoju materinskú reč.

§. 25. Keď by súkromníci, cirkve, súkromné spoločnosti, súkromné učelištia a právomocnostným právom neopatrené obce vo svojich na vládu upravených zadaniach neužívali úradniu reč štátu: pripojí sa k pôvodnej maďarskej osnove na takéto zadanie vyneseneho výroku aj v reč zadania prevedený hodnoverný preklad.

§. 26. Jakokoľvek dosiaľ uprávnený bol tak jednotlivý občan ktorejkoľvek národnosti, jako aj obce, cirkve, cirkevné obce: taktiež i na ďalej v práve jejich leží zakladať z vlastných síl, alebo cestou spolčovania nižšie, stredné a vyššie školy. K tomuto cieľu, jako aj cieľom založenia iných k napomáhaniu reči, umenia, vedy, hospodárstva, priemyslu a obchodu slúžiacich ústavov, môžu jednotliví občania vlasti pod štátnym zákonným naddozorstvom do spoločností, alebo spolkov zostúpiť a zostúpiac, stanovy tvoriť, môžu v zmysle štátnou vládou potvrdených stanov jednať, peňažité základiny zbierať, a môžu jich, tiež pod naddozorstvom vlády, zodpovedne národnostným svojim požiadavkám spravovať. Vzdelávacie a iné takýmto spôsobom do života vstúpivšie ústavy – školy ale len pri zachovaní zákonných verejnú učbu regulujúcich nariadení – rovnoprávne sú so štátnymi ústavmi podobnej povahy a toho samého stupňa. Reč súkromných ústavov a spolkov určujú zakladatelia. Spolky a nimi založené ústavy môžu sa medzi sebou potýkať aj vo vlastnej reči; v jejich potýkaní s druhými rozhodujú ohľadom užívania reči uzavretia §. 23.

§. 27. Ponevác pri zaplňovaní úradov i budúce smerodajnou bude jedine osobná súcosť; nekoľ národnosť nemôže ani budúce považovať sa za prekážku povýšenia na ktorýkoľvek v krajine jestvujúci úrad alebo hodnosť. Ba čo viac vláda postará sa o to, aby sa na krajinské sudcovské a politické úrady a zvlášte na županstvá, z rozličných národností, v potrebných rečiach zbehlé a aj ináče spôsobené osoby dľa možnosti upotrebovali.

§. 28. Narádzania predošlých zákonov horeudaných ustanoveniam sa protiviace týmto sa zrušujú.

§. 29. Narádzania tohto zákona nevzťahujú sa na zvláštnym územím opatrené a aj v politickom ohľade osobitný národ tvoriace horvátsko-slavonsko-dalmátske krajiny, ohľadom týchto bude aj poťahom na reč za pravidlo slúžiť to pokonanie, ktoré vzniklo medzi uhorským snemom z jednej a medzi horvátsko-slavonským snemom z druhej strany, a dľa ktorého jejich zastupitelia na spoločnom uhorsko-horvátskom sneme aj vo vlastnej materinskej reči rečniť môžu.

Zdroj: Sbirka krajinských zákonov z roku 1868. Budín, 1868, s. 263 – 271. Citované podľa: KOVÁČ, Dušan a kol. *Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov XIa*. Bratislava: LIC, 2012, s. 33-35.

Čomu nás učia dejiny?

(...) Aspoň päťdesiatich vyslancov poslal na dietu krajinskú národ náš, a keď tam prišla otázka o národnostach, či totiž má slovenský národ spolu s inými nemaďarskými národami robotovať a otročiť, alebo či tieto národy majú byť na svojom území tak pány svojho osudu ako sú Maďari na území svojom i jejich? – Tu – šlechtní Dobrianskovci, Močoniovci, Miletičovci, Rannicherovci, ako jedon muž povstali za svoje národy, za rusínsky, románsky, srbský a nemecký žiadajúc, aby jejich národy úplne urovnoprávnené boli s maďarským národom, len 50 vyslanci slovenských okresov pristali na porobu národa nášho. Žiadon z nich nevedel slova povedať za urovnoprávnenie Slovákov. A Maďari pravdu vravia, po rovnoprávnosti domáhajúcim sa nám „však tu ste mali na diete zástupcov, prečo že sa títo vami zvolení zástupcovia neohlásili za národ váš? Či my Vám máme do huby strkať slobodu a rovné s nami právo? Boli by sme my blázni, aby sme si sami krky podrezávali!“

Pravdu síce majú, keď toto vravia, pravdu formalnu, no nemajú moralnosti; bo keby 50 vyslancov privolilo k tomu, že pôjdu páliť dediny a vraždiť ľudí po krajine, tedaby iste žiadon nenašiel sa počnúc od Deáka až po toho najposlednejšieho nosiča kepienkov a hlavyklonca k vôli pánov svojich „áno“kajúceho, ktorýby to preto pochválil, že slovenské, lebo jaké okresy ich na dietu vyvolili. Morálnosť by žiadala i od Maďarov na diete, aby potupili tých, čo svoj vlastní národ zanedbávajú tak, že za jeho rovné právo s druhými úst neotvorí, začo platení sú...

Historia nás len už učí, že sme si sami pritiahli na seba pacholčenie tým, že sme sa zverili ľuďom takým, ktorí neboli v stave za právo naše krížom slámky preložiť na sneme otcov vlasti. Ale aj o tom slove národ majú ľudia strašne pobalamutené pochopy. O tom teda nádobno tiež zvedieť, čo o tom tak makavo, ako len najviac možno učia nás dejiny.

(...)

Summa toho, čo ti vydobudli Tvoji zastupcovia na sneme krajinskom, národe slovenský, dá sa uviesť do týchto slov: slovenský národ je podruh a sluha i so svojou rečou a národnosťou národu maďarskému! Zákon ti doniesli tvoji vlastní vyslancovia, že si ty na svojom území, v íreku svojom otrok predca druhého a nesmieš svoju reč užívať v súdoch, dietach! Tak sme ti spievali r. 1848, aby reč tvoja bola v súdoch, dietach užívaná, a ty si poslal poslov takých na dietu, ktorí ti zákon ovesili na krk, že nesmie

bývať tvoja reč platnou ani v súdach, ani v dietach. Keď už teraz sa zdvihne kto z tvojich priateľov za teba, aby ti vymáhal tieto práva, povedia mu: hľa! To buntoš, to burič, to miatežník! Teraz už vhodený si s najsvätejšími záležitosťami života svojho národného do hrnca rebellie, a to len preto, že si nepoznal času, ktorí ti sám Boh dal, aby si sa zobral a volil si také nástroje vôle tvojej, ktoré by boli i dorastené k tomu, i vôľu mali takú, aby tebe brániť znali právo tvoje na život národný. A my všetci tvoji najvernejší synovia sme spolu s tebou hodení do počtu buntovníkov, ak spievať budeme ešte žiadosti tvoje: „v súdach, dietach nech naša reč býva!“ Už teraz len ten zo Slovákov nebude buntoš a miatežník, kto lízať bude i ďalej rabské reťaze, ktoré jeho národu a jazyku ukovali otcovia vlasti. Hnusná zrada na národu slovenskom páchaná bude odmenovaná úradami a hodnosťami. To ste si okresy volebné slovenské vypili za stolami vašich napájatel'ov r. 1865.

(...)

Nauky tieto síce nám už v tejto sessii snemovej nič nepomôžu bo tí takrečení otcovia vlasti, už rozišli sa, už ani prebudené svedomie – akby sa predca bolo kdesi i do slovenského vyslanca hlavy zatáralo – nemôže sekeru raz zahodenú do reži vyhládať viacej! Ani sme tieto ohlasy historie nepísali preto, aby sa vražda prevedená nevraždou stala a mŕtvý obživil sa: národ, ktorý si takých ľudí poslal, zabitý je, toho už neskriesi nik, historia len stále kvilbu nad mŕtvolou takou bude jadíkovať, ale čo sme chceli tymito výkriky vykonať je, aby znali tí, čo živí pozostali po porážke tejto, že krv Abela brata volá proti Kainovi pomstu až na veky.

Pešťbudínske vedomosti, roč. 8 a 9, 18. decembra 1868, 6. januára, 13. januára, 16. januára a 23. januára 1869, č. 101, 2, 4, 5 a 7. Citované podľa: KOVÁČ, Dušan a kol. *Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov* XIa. Bratislava: LIC, 2012, s. 36-37.

## 5.

### Seton Watson o národnostnom zákone

1908

Známy obranca Slovákov Robert William Seton Watson pod pseudonymom Scotus Viator vo svojom diele *Národnostná otázka v Uhorsku* podal kritiku národnostného zákona z roku 1868.

Keďže chceme posúdiť národnostný zákon (XLIV/1868), ktorý parlament konečne schválil 1. decembra 1868, rozdelíme ho na dve odlišné a sčasti si navzájom odporujúce časti. Kým preambula a prvý článok zdôrazňujú politickú jednotu štátu, zvyšné články formulujú ústupky, ktoré možno národnostiam urobiť bez toho, aby sa ohrozila jednota štátu.

(...)

Už od začiatku je teda jasné, že z prísne právneho hľadiska má zákon nesprávny názov, pretože rovnosť uhorských národov nie je úplná, ale je podmienená potrebami štátu.

(...)

Ako mnoho ďalších zákonov zo zbierky uhorských zákonov, aj národnostný zákon stráca na hodnote tým, že v origináli sa používa jedno slovo (magyar) na dva zásadne odlišné pojmy – uhorský, čo je široký geografický termín zahrňujúci celé územie svätoštefanskej koruny, a maďarský, užšie vymedzený pojem vhodný na označenie iba jedného z mnohých národov žijúcich v krajine.

(...)

Pokúsme sa teraz stručne, ako sa len dá, analyzovať hlavné ustanovenia tohto dôležitého zákona.

(...)

1. Zákon maďarčinu vyhlasuje za úradný jazyk používaný v štáte, za rokovací jazyk parlamentu, vlády, správnych orgánov (§ 1), za jazyk používaný župnými zastupiteľstvami a ich úradníkmi (§ 2-5), súdnymi dvormi (§ 13) a na univerzite (§ 19).

(...)

2. Verejná správa:

(...)

Ako účinne sa podarilo vylúčiť všetky jazyky okrem maďarčiny z miestnych zastupiteľstiev, ukazuje prípad, ktorý sa stal iba nedávno, na jar roku 1908. Väčšina členov mestskej rady v Šoprone nástojila na tom, aby sa nariadenia vydávali v maďarskom i v nemeckom jazyku, tak ako to umožňoval § 2 národnostného zákona. Keď tento prípad predložili ministromi vnútra, potvrdil právoplatnosť ich nároku. Takýto neslýchaný ústupok vzbudil rozhorčenie budapeštianskej tlače a podľa toho, ako sa tento incident komentoval, jasne sa ukázalo, že šovinistická verejná mienka by netolerovala rozšírenie tohto práva na akúkoľvek ďalšiu národnosť okrem Nemcov, ktorým boli pripravení ustúpiť dokonca aj extrémisti.

(...)

### 3. Justícia:

(...)

V súčasnosti sa súdne konania vo všetkých uhorských prvo-, druho- aj tretostupňových súdoch vedú v maďarskom jazyku. Mnohí – hoci nie všetci – sudcovia a verejní žalobcovia rozumejú jazyku používanému v oblasti, kde pôsobia ich súdy. No všetky súdne zápisnice sú aj tak výlučne v maďarskom jazyku, všetky predvolania sa vydávajú iba v maďarčine aj vtedy, keď jedna zo strán nevie po maďarsky, a rozsudky sa vyhlasujú tiež iba v maďarskom jazyku. Ak sú petície a iné dokumenty napísané v inom ako maďarskom jazyku, súdy ich neakceptujú. A hoci pri väčšine okresných súdov pracujú aj súdni tlmočníci, ich služby nie sú bezplatné.

(...)

### 4. Nezávislosť cirkví je fakticky zaručená.

(...)

Maďari napriek fanatickému národnému cíteniu vždy boli známi svojou náboženskou tolerantnosťou, preto je príjemné zistenie, že kým sa všetky ostatné časti národnostného zákona bezohľadne porušujú, ustanovenie týkajúce sa cirkevnej samosprávy sa statočne dodržiavajú.

(...)

### 5. Školstvo:

(...)

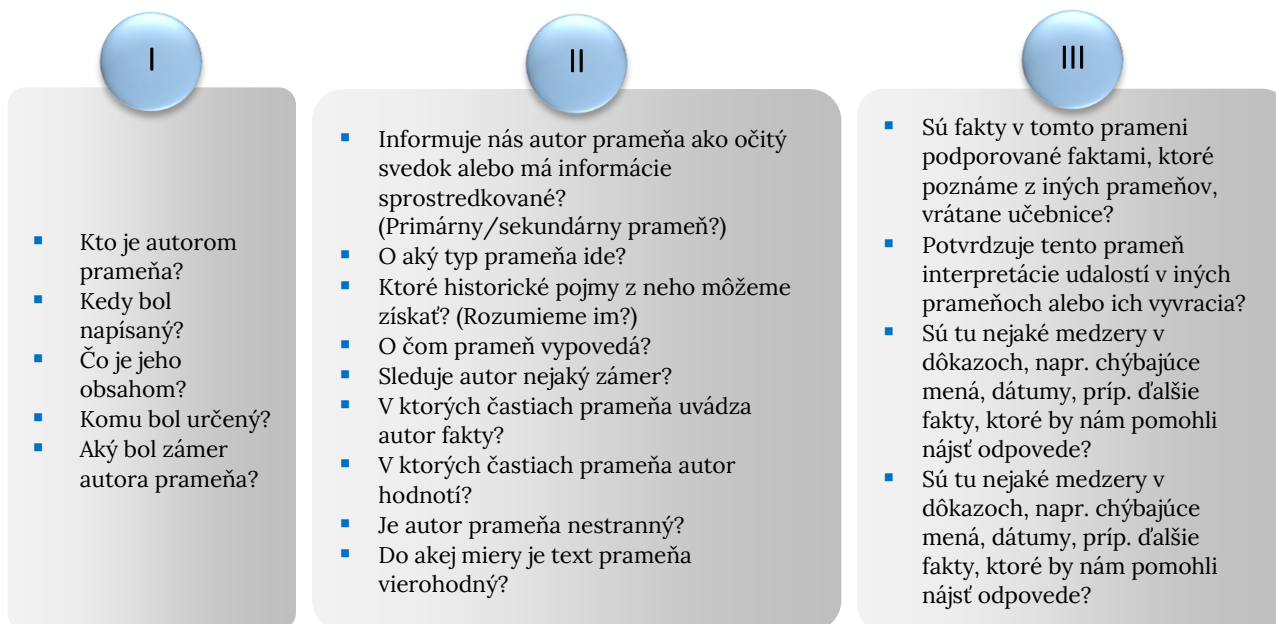
A nedá sa ani tvrdiť, že národnosti už majú dostatok škôl a zriaďovať nemaďarské školy by bolo zbytočné. Práve naopak, národnosti zúfalo potrebujú nové školy a všetky nemaďarské cirkvi svoje finančné zdroje v maximálnej miere vyčerpávajú na podporu škôl, ktoré už vlastnia. Podľa počtu obyvateľov by nemaďarských škôl malo byť 48%,

no v skutočnosti nemaďarských je iba 19% ľudových, 7,1% gymnázií a 7,8% reálnych gymnázií a nejestvuje ani jedna slovenská a rusínska stredná škola!

(...)

Za takýchto okolností ťažko pochopiť, ako si niekto dobre oboznámený s faktami môže trúfnuť tvrdiť, že národnostný zákon sa v praxi dodržiava. Stalo sa však bežnou praxou súčasných šovinistických publicistov uvádzať tento zákon ako dôkaz maďarskej veľkodušnosti. Takisto praktiky mnohých prominentných politikov sa nedajú pripísať iba neinformovanosti a zmätenej argumentácii... Od Maďarov by teda bolo čestné celkom zrušiť národnostný zákon a úprimne priznať, že zákon sa nedal zlúčiť s maďarskou nadvládou. No to by Maďarov obralo o vhodný slogan na zavádzanie neinformovanej verejnosti v zahraničí. Pravda gróf Andrassy v nestráženej chvíli naznačil, že bude nevyhnuté zrušiť celý národnostný zákon. Maďarskí štátnici však pravdepodobne budú naďalej schvaľovať nové zákony, ktorými potichu anulujú jednotlivé ustanovenia národnostného zákona, pričom samotný zákon šikovne nechajú v zbierke zákonov na ozdobu.

VIATOR, Scotus: Národnostná otázka v Uhorsku. Preklad L. Urbánek, M. Slobodník, K. Babinská. Bratislava, 1995, s. 159 – 168. Citované podľa: KOVÁČ, Dušan a kol. Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov XIa. Bratislava: LIC, 2012, s. 38-40.



**Obrázok 12** Kritika prameňa – základné otázky (metodická pomôcka)

## Hodnotenie a myslenie

Ďalšou úrovňou vyšších kognitívnych procesov je hodnotenie, ktorého cieľom je rozvíjať schopnosť žiakov vyhodnocovať informácie a situácie – ide teda o životne dôležitú zručnosť. Na úrovni hodnotenia je úlohou žiakov skúmať a posudzovať kvalitu, a potom sa informovane rozhodovať na základe špecifických kritérií. Pri hodnotení je nevyhnutné využívať aj predchádzajúce úrovne myšlienkových procesov, najmä analýzu.

Na úrovni hodnotenia rozlišujeme dve podkategórie, resp. úrovne myšlienkových procesov – **kontrolovanie** a **kritické hodnotenie**. Obe kategórie idú ruka v ruku, pretože len človek, ktorý je schopný kriticky hodnotiť, je schopný aj kontrolovať pravdivosť tvrdení, spochybňovať myšlienky a požadovať ďalšie informácie a argumenty. Úroveň kontrolovanie je vhodné precvičovať napr. overovaním tvrdení či zdrojov všeobecne (novinové články, prejavy politikov, skutočnosť a fikciu v historických filmoch a pod.). Úroveň kritické hodnotenie zase zahŕňa schopnosť použiť stanovené kritériá pri vyhodnocovaní rôznych možností. Žiaci teda identifikujú dôvody, prečo každá možnosť dané kritériá spĺňa alebo nespĺňa. Na precvičovanie týchto zručností sú teda vhodné divergentné úlohy, ktoré podporujú kreatívne premýšľanie. Pri ich vyhodnocovaní si aj učiteľ musí stanoviť kritériá hodnotenia (napr. relevancia žiakových kritérií, rozsah analýzy, logickosť a koherentnosť argumentov, schopnosť porovnávať, schopnosť formulovať závery a i.), ktoré žiak splní alebo nespĺní, pretože nie je možné vyhodnocovať ich štandardne ako úlohy s jednoznačnou odpoveďou.

Tieto myšlienkové procesy možno rozvíjať napr. prostredníctvom aktivity:

Aktivita č. 9		VEK PARY
Odporúčaný vek:	SŠ	
Tematický celok:	Európa a Slovensko medzi starým a novým vekom	
Trvanie:	90 minút	



<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci preveria vplyv anglickej priemyselnej revolúcie na život v 19. storočí, pričom si okrem historických poznatkov rozvíjajú aj schopnosť analytického myslenia a kritického posudzovania, komunikačné schopnosti a tiež kreativitu.
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, kooperácia, kreativita, komunikácia, riešenie problémov, sebahodnotenie a sebareflexia a i.
<b>V-V cieľ:</b>	Žiak preverí vplyv priemyselnej revolúcie na spoločnosť v 19. storočí. Žiak uvedie výhody a nevýhody priemyselnej revolúcie.
<b>Priebeh:</b>	Učiteľ v úvode hodiny položí žiakom otázku: „Čo priniesla ľudstvu priemyselná revolúcia a ako by vyzeral život v Európe dnes, ak by neprebehla?“ Žiaci majú 3 minúty na premýšľanie a následne budú spoločne pracovať na vytvorení časovej osi, do ktorej budú zanášať najdôležitejšie udalosti a vynálezy (výstižný názov, rok a stručný popis) spojené s anglickou priemyselnou revolúciou – v tejto súvislosti učiteľ upriami pozornosť žiakov na päť kľúčových kategórií, ktorým by sa mali venovať: 1. technologické inovácie, 2. sociálne a ekonomické zmeny, 3. kultúra a umenie, 4. osobnosti a 5. rôzne. Na kooperáciu môžu žiaci využiť napr. učiteľom predpripravenú šablónu v online platforme <a href="http://www.figma.com">www.figma.com</a> (učiteľ sa tu môže bezplatne zaregistrovať a vybrať si z množstva šablón tú, ktorá sa mu zdá najvhodnejšia). Jediným pravidlom tejto aktivity je, že žiaci musia zdieľať s triedou, aký bod/kategóriu spracovávajú, aby nevznikali duplicitné polia a aby boli všetky kategórie zastúpené rovnomerne, napr. v počte päť bodov. Aktivita predpokladá využitie počítačov alebo tabletov. Na vypracovanie časovej

osi majú cca 15 minút, pričom si môžu pomáhať učebnicou a internetom. Potom sa žiaci rozdelia rovnomerne do skupín (totožné s kľúčovými kategóriami), pričom si vyberú kategóriu, ktorá ich najviac zaujíma. Budú mať 3 minúty na zosumarizovanie informácií, ktoré zatiaľ majú, a na ich základe sformulujú hypotézu o význame danej kategórie pre život ľudí v 19. storočí. Hypotézu vyslovia nahlas po vyzvaní učiteľom, aby aj zvyšok triedy vedel, na čom budú pracovať a na aké informácie a súvislosti sa môžu po výskume tešiť. Skupiny sa následne budú venovať vyhľadávaniu komplexnejších informácií, pričom využijú učebnicu, encyklopédie či ďalšie zdroje dostupné na internete, aby mohli svoju hypotézu o vplyve vybranej kategórie na život ľudí v 19. storočí potvrdiť.

Zistené informácie budú skupiny prezentovať na nasledujúcej hodine, pričom sa sústredia nielen na zosumarizovanie všetkého, čo zistili, ale tiež na uvedenie výhod a nevýhod skúmanej kategórie v kontexte celej priemyselnej revolúcie.

Zvyšná časť hodiny bude venovaná práci s komiksom *Průmyslová revoluce vrcholí* (s. 160-163), ktorý je súčasťou publikácie *Malované dějiny Evropy*. Učiteľ komiks upraví do podoby bez textu, resp. replík postáv a úlohou žiakov bude doplniť ich. Je na zvážení učiteľa, či situačné popisky v komikse ponechá (môžu žiakom veľa napovedať) alebo ich rovnako zmaže a nechá aj ich vyplnenie na vedomostiach a fantázií žiakov.

**Reflexia:**

V rámci prezentácie získaných informácií je dôležité podporiť hodnotenie žiakov, ktoré ale musí byť založené na faktoch. Vhodné je tiež klásť doplňujúce otázky, napr.: Ako Vám

**Tip:**

uvedené aktivity pomohli lepšie pochopiť vplyv priemyselnej revolúcie na spoločnosť v 19. storočí?, Ak by ste mali zdôrazniť vplyv a význam len jednej kategórie na vývoj spoločnosti, ktorá by to bola?, Zdá sa Vám, že priemyselná revolúcia priniesla viac výhod alebo nevýhod?, Ako by sme žili dnes, aby by v 19. storočí priemyselná revolúcia neprebehla? a pod.

V rámci širšej podpory tvorivosti žiakov by sme im mohli dať za úlohu vypracovať infografiku či výučbový plagát alebo dotvoriť predpripravenú časovú os, napr. z publikácie *Časopédia* (s. 194-195). Aj bez týchto dodatočných aktivít však žiaci preukážu celé spektrum myšlienkových operácií.

Nižšie prikladáme dve verzie komiksu – prvá je upravená so zmazanými replikami postáv a druhá pôvodná verzia z publikácie *Malované dejiny Evropy*. Ponechané sú len roky, aby sa žiakom ľahšie dešifroval historický kontext. S rovnakým cieľom sú ponechané aj vybrané popisné texty.

Samozrejme, existujú ďalšie spôsoby, ako pracovať s komiksom – pomerne podrobný návod predstavuje publikácia *Jak vyzerá na komiks?!*, ktorá okrem metodiky práce s komiksom poskytuje aj ďalšie tipy a triky pre lepšie uchopenie komiksov a ich efektívnejšie zaradenie do edukačného procesu.





**Obrázok 13** Komiks Průmyslová revoluce vrcholí (upravené)  
(Zdroj: HAŠKOVEC, Vít – MÜLLER, Ondřej a kol. Malované dějiny Evropy. Praha: Albatros, 2018, s. 160-161.)













Obrázok 16 Komiks Průmyslová revoluce vrcholí

(Zdroj: HAŠKOVEC, Vít – MÜLLER, Ondřej a kol. Malované dějiny Evropy. Praha: Albatros, 2018, s. 162-163.)

## **Tvorivosť a myslenie**

Úroveň tvorivosť je podľa revidovanej Bloomovej taxonómie najvyššou úrovňou myšlienkových operácií, ktorú môže človek dosiahnuť. Vo výchovno-vzdelávacom procese máme tvorivosťou na mysli, že žiak dokáže organizovať informácie novým spôsobom, formulovať vlastné názory podložené faktami a navrhnúť či skonštruovať nový produkt. Žiak teda využíva myšlienkové procesy na všetkých predchádzajúcich úrovniach, aby vytvorili niečo nové, čím demonštruje hlboké pochopenie obsahu.

Tvorivosť pozostáva z troch podkategórií/úrovní myšlienkových procesov – generovanie, plánovanie a produkovanie.

Cieľom **generovania** je na základe dôkladného preštudovania sledovanej problematiky formulovať hypotézy ako možné riešenia skúmaného problému. Vyznať sa v problematike je dôležité preto, aby mohli žiaci generovať relevantné a logicky súvisiace nápady. Hodnotenie kvality nápadov je však možné nechať na koniec brainstormingu, pretože kvantita môže priniesť väčšiu kvalitu, t. j. žiaci sa môžu navzájom inšpirovať. Príkladom generatívneho kognitívneho procesu je napr.:

<b>Aktivita č. 10</b>		<b>KANDIDÁTI</b>
<b>Odporúčaný vek:</b>	SŠ	
<b>Tematický celok:</b>	–	
<b>Trvanie:</b>	40 minút	
<b>Cieľ aktivity:</b>	Žiaci si rozvíjajú schopnosť historicky a kriticky myslieť, riešiť problémy, analyzovať text a kontext a aplikovať získané informácie a poznatky v novej situácii. Okrem toho sa učia efektívne komunikovať, spolupracovať a argumentovať.	
<b>Kompetencie:</b>	kritické a historické myslenie, globálne občianstvo, mediálna a informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, kooperácia,	



**V-V cieľ:****Priebeh:**

kreativita, komunikácia, riešenie problémov, sebahodnotenie a sebareflexia a i.

Žiak navrhne do súčasných prezidentských volieb vhodného kandidáta zo slovenských osobností 20. storočia.

Učiteľ začne hodinu stručnou správou o probléme, ktorý momentálne rezonuje v celosvetovom merítku (pozn. nie je nutné riešiť vyslovene politické záležitosti, je množstvo tém, ktoré rezonujú spoločnosťou – migrácia, životné prostredie, občianske práva a pod.). Bez hodnotenia úspešnosti/neúspešnosti súčasných elít, ktoré sú zodpovedné za vyriešenie situácie položí rečnícku otázku: „Ako by sa s touto situáciou/problémom vysporiadali niekdajší lídri? Ktorá vedúca osobnosť Slovákov v 20. storočí by bola najvhodnejším kandidátom do súčasných prezidentských volieb?“

Žiaci sú vyzvaní, aby vytvorili dvojice a dostanú 3 minúty, aby sa dohodli, ktorou osobnosťou sa budú zaoberať. Po uplynutí času sa učiteľ spýta, či majú všetci vybrať osobnosť a koho si vybrali, aby sa zamedzilo tomu, že „polovica“ triedy bude uvažovať o tej istej osobnosti (pozn. ak sa chce učiteľ vyhnúť riešeniu duplicity osobností, môže si pripraviť zoznam, z ktorého si budú žiaci vyberať).

V nasledujúcich 15 minútach bude úlohou žiakov vypracovať vo dvojici SWOT analýzu k vybranej osobnosti. V nej sa sústredia na silné stránky v historickom kontexte (s dôrazom na jej vlastnosti, skúsenosti, úspechy či schopnosť viesť a robiť odborné rozhodnutia alebo ďalšie podstatné črty), slabé stránky v historickom kontexte (s dôrazom na kontroverzné rozhodnutia, nedostatočné skúsenosti, nevhodné osobnostné vlastnosti a i., ktoré by mohli

osobnosti znemožniť byť dobrým vodcom), príležitosti v historickom kontexte (s dôrazom na efektivitu využitia príležitostí a možnosťami využitia potencionálnych príležitostí a pod.) a hrozby v historickom kontexte (s dôrazom na schopnosť čeliť hrozbám a vysporiadať sa s nimi, ale tiež napr. s ohľadom na potencionálnych konkurentov a pod.). Pri tom všetkom je, samozrejme, potrebné reflektovať ich relevanciu pre súčasnosť. Je preto dôležité orientovať sa aj v súčasných problémoch. Žiaci môžu pracovať s učebnicou, encyklopédiami či Slovenským biografickým slovníkom, resp. Biografickým lexikónom Slovenska alebo ďalšími relevantnými prácami, napr. *Aktéri jednej éry* a pod., prípadne s internetom.

Po uplynutí časového limitu je venovaný čas duelu – v triede si oproti sebe sadnú vždy dve dvojice žiakov a každá má 3 minúty na to, aby predstavila svoju osobnosť a najmä jej benefity, vďaka ktorým by bola vhodným kandidátom v súčasných voľbách. Po odprezentovaní svojich analýz sa dvojice dohodnú, ktorý z dvoch odprezentovaných kandidátov vyhráva. Ten následne postupuje do druhého kola.

V druhom kole postupne predstaví každá dvojica svojho kandidáta, opäť má na to max 3 minúty. Ostatní žiaci počúvajú a hodnotia relevanciu kandidáta pre súčasný svet. Po odprezentovaní všetkých kandidátov prebehne hlasovanie – v ňom by sa mali žiaci väčšinou zhodnúť na najvhodnejšom kandidátovi. Každý žiak musí okrem kandidáta oznámiť aj dôvod, prečo vybral práve jeho. Učiteľ zapisuje hlasy na tabuľu alebo na hárok papiera. Po tom, čo zahlasovali všetci žiaci, aj tí, ktorí prezentovali svojho kandidáta, učiteľ oznámi

**Reflexia:**

výsledok a stručne zhrnie vhodnosť výberu. Ak zostane čas, môže dať priestor na diskusiu, v ktorej by žiaci mohli vyjadriť svoju spokojnosť, resp. nespokojnosť s výsledkom.

**Tip:**

Po skončení aktivity je vhodné zreflektovať práve zažitú skúsenosť. Učiteľ sa pýta žiakov napr.: „Ako sa Vám pracovalo?“, „Čo bolo pre Vás najťažšie?“, „Prečo si myslíte, že je dôležité kriticky hodnotiť a posudzovať informácie?“, „Aké životné zručnosti ste si vďaka aktivite rozvíjali?“, ale tiež by mal zistiť, ako by sa dala aktivita do budúca vylepšiť.

Aktivitu je možné v počiatočnej fáze realizovať aj individuálne a teda uskutočniť aj viac kôl duelov, až kým nezostane posledných 5-7 kandidátov.

Tvorivosť ako najvyššia úroveň myšlienkových operácií je prítomná v každej etape aktivity, takže nie je potrebné generovať niečo vyslovene hmatateľné. Ak by však chcel učiteľ rozvinúť aktivitu do tohto rozmeru tvorivosti, mohol by zadať žiakom úlohu vytvoriť pre víťazného kandidáta kampaň. Aby bol zabezpečený princíp individualizácie a diferenciácie, žiaci by mohli uvažovať o niekoľkých aspektoch, napr. výber rôznych médií (plagáty, sociálne siete, televízia, noviny a i.), výber kľúčových tém (ekonomika, životné prostredie, vzdelávanie a i.), orientácia na rôzne cieľové skupiny, ktoré preferujú rôzne prístupy a témy, reklamná kampaň (tvorba sloganov, prejavov a i.), hodnotenie účinnosti kampane a i. Uvedenou aktivitou sa dostávame do kategórie kognitívnych procesov tvorivosť-plánovanie.

Ďalšia úroveň v rámci tvorivosti – **plánovanie**, je zameraná na zhodnotenie vygenerovaných nápadov a zároveň výber najlepšieho nápadu na realizáciu. Žiaci

teda majú triediť a kategorizovať a na základe najvhodnejších kritérií vybrať najlepšiu možnosť. Tento kognitívny proces je možné rozvíjať napr. vyššie uvedenou aktivitou č. 10, ktorá je popísaná v časti tip, alebo inou obdobnou aktivitou, pri ktorej musia žiaci vychádzať z vopred získaných poznatkov. Zaujímavou aktivitou je napr. aj participácia žiakov na plánovaní školskej exkurzie po pamätníkoch SNP či rímskych pamiatkach na území Slovenska.

Poslednou podkategóriou kognitívneho procesu tvorivosť je **produkovanie**. Jej cieľom je podnecovať a rozvíjať schopnosť žiakov vytvárať nové a originálne produkty, nápady alebo riešenia. Ide teda o aplikáciu vedomostí, schopností, zručností a nápadov na tvorivý výstup, ktorý môže mať význam buď pre samotného žiaka alebo jeho okolie či spoločnosť ako celok.

Príkladom aktivity zameranej na produkovanie je napr. zadanie: Vytvorte vlastnú mapu sveta/územia/oblasti/štátu podľa vlastného výberu, na ktorú zanesiete Vami vybrané historické udalosti/výpravy/aktivity/osobnosti... V tomto prípade ide o maximálne divergentné a vysoko diferencované a individualizované zadanie, ktoré demonštruje schopnosť žiaka získavať, spracovávať a vyhodnocovať informácie, ale tiež jeho preferencie. Je to možnosť dať priestor zažiť úspech aj tým žiakom, pre ktorých nie je dejepis práve najobľúbenejším predmetom.

Výsledok zadania – mapa (viď obrázok 17) môže byť doplnený o text, ktorý bude špecifikovať nielen tému, ale aj motiváciu žiaka.



**Ako nestratiť prehľad a byť „in“**

Úspešne zloženie štátnych skúšok a ukončenie vysokoškolského štúdia je významným míľnikom v živote každého budúceho učiteľa dejepisu. Získané teoretické vedomosti z odboru, ale tiež pedagogické zručnosti a spôsobilosti, sú nezanedbateľným prínosom pre budúcu pedagogickú prax. Absolvent získava kvalifikáciu na výkon povolania učiteľa dejepisu v základnej a strednej škole. Hoci by sa mohlo zdať, že absolvovanie štúdia predstavuje koniec profesijnej prípravy, opak je pravdou. V skutočnosti sa čerstvý absolvent ocitá na začiatku dlhej a náročnej cesty, ktorá vyžaduje neustále vzdelávanie sa a aktualizáciu poznatkov. Prvý skutočný kontakt so žiakmi prichádza až po absolvovaní odbornej učiteľskej prípravy a neraz ide o kľúčový moment, ktorý odhaľuje naozajstný charakter učiteľského povolania. Táto skúsenosť s vyučovaním sa môže líšiť, a často sa aj líši, od teoretických poznatkov i praxe absolvovanej počas štúdia. V realite sa učiteľ každý deň stretáva s rozmanitými osobnosťami žiakov, rôznorodými učebnými štýlmi a mnohými ďalšími výzvami, na ktoré musí adaptovať svoje vyučovacie metódy a prostriedky tak, aby bol úspešný nielen pri dejepisnom vzdelávaní žiakov, ale tiež pri ich komplexnom rozvoji.

Do tohto procesu vstupuje nevyhnutná potreba aktualizovať si svoje odborné vedomosti z oblasti histórie a problematiky vyučovania. Neustále vzdelávanie sa je totiž neodmysliteľné, ak chce byť učiteľ vo vyučovacom procese čo možno najefektívnejší. Učiteľ by teda mal vedieť, ako a kde môže najaktuálnejšie poznatky vyhľadávať. Neoddeliteľnou súčasťou aktualizácie vedomostí a zručností je tiež práca s modernými technológiami, vďaka ktorým „udrží krok“ s generáciami mladých ľudí, s ktorými sa bude stretávať na hodinách dejepisu počas celej svojej kariéry. Okrem toho netreba zabúdať ani na podporu iniciatívnosti a angažovanosti žiakov. Dejepis totiž nie je len o memorovaní faktov, ale aj o posilňovaní národnej identity a občianskej zodpovednosti voči dedičstvu našich predkov – historickým tradíciám, pamiatkam i výdobytkom pre modernú spoločnosť. Je teda dôležité posilňovať ich hodnotovú orientáciu, schopnosť formulovať vlastné názory podložené relevantnými faktami, no najmä schopnosť nebáť sa ich prezentovať.

Pokiaľ ale ide o aktualizáciu profesijných zručností učiteľa, zabúdať netreba ani na rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych zručností. Je to často opomínaná oblasť, a pritom je nemenej dôležitá. Na budovaní dobrých vzťahov so žiakmi a s kolegami je potrebné systematicky pracovať, pretože tie väčšinou nevznikajú samy od seba. Len človek empatický, pozorný a ochotný poradiť, pomôcť a vypočuť aj mimo nutného času sa môže stať pre žiakov inšpiráciou a motiváciou na ceste k objavovaniu svojho potenciálu. Ako sa ale vo všetkých uvedených aspektoch nestratiť?

### ***Kde získavať prehľad***

Azda najviac možností ako si udržiavať prehľad o všetkých aktuálnych trendoch, výzvach a novinkách v dejepisnom vzdelávaní poskytuje informálne, teda neinštitucionálne vzdelávanie. Ide o celoživotný proces získavania vedomostí, zručností a spôsobilostí v bežnom každodennom živote a zároveň o vzdelávacie príležitosti, ktoré vníma a vyhľadáva učiteľ z vlastnej iniciatívy. Na tomto mieste uvádzame niekoľko inšpirácií a potencionálnych zdrojov pre aktualizáciu informácií. Hoci platí, že na internete je možné nájsť nekonečné množstvo dát, stále existujú aj ďalšie možnosti, na ktoré sa zvykne po ukončení formálneho vzdelávania zabúdať.

- Online prostredie

- Webové stránky a blogy – mnoho kreatívnych učiteľov i historikov zdieľa svoje poznatky, skúsenosti, výsledky najnovších výskumov, ale aj myšlienky, názory a praktické tipy na vyučovanie na vlastných webových stránkach či blogoch. Ich sledovanie sprostredkúva učiteľom prístup k najnovším a najpálčivejším témam, nápadom a diskusiám z oblasti dejepisného vzdelávania. Benefitom je tiež množstvo hotových materiálov, ktoré je možné využiť v podobe, v akej sú, alebo ich je možné jednoducho modifikovať podľa vlastných potrieb. Za zmienku určite stojí o. i. veľmi špecifický web *konspiratori.sk*, ktorý združuje zoznam konšpiračných webov aj s ich hodnotením na základe kritérií stanovených skupinou odborníkov. Je to



výborné východisko pre kritickú prácu a propagandistickými a konšpiračnými textami a hoaxami, pričom sa mnohé z nich týkajú dávnejšej či relatívne blízkej slovenskej histórie.

- Sociálne siete a online komunity – sociálne siete predstavujú priestor na formovanie virtuálnych komunít, v ktorých sa stretávajú jednotlivci s rovnakými záujmami. Tieto komunity sa stretávajú v online priestore, ktorý im umožňuje aktívnu komunikáciu, teda diskusie o aktuálnych témach a témach, ktorými sa práve zaoberajú, ale tiež možnosť konzultovať výzvy, s ktorými sa potýkajú, či zdieľať podnetné a zaujímavé materiály. K populárnym platformám patria napr. facebookové skupiny združujúce prevažne slovenských učiteľov *Učíme dejepis* a *Učitelia dejepisu*. Z českých môžeme spomenúť skupinu *Dějepis pro ZŠ a SŠ výukové materiály a nápady na sdílení*, v ktorej je taktiež možno nájsť veľa zaujímavých podnetov a inšpirácií. Ja však dôležité upozorniť na skutočnosť, že tieto materiály sú väčšinou v českom jazyku, preto si vyžadujú minimálne jazykovú adaptáciu. Výhodou týchto skupín je relatívne jednoduché vyhľadávanie obsahu na základe kľúčových slov. Pre učiteľov, ktorí nemajú presnú predstavu o tom, čo hľadajú, je tu možnosť postupného prezerania zverejneného obsahu, čo môže byť tiež veľmi obohacujúce. Existujú tiež špecializované skupiny, ktoré sa primárne zaoberajú len jednou témou. Príkladom je napr. skupina *Dejiny očami PC hier*, ktorá sa špecializuje na využívanie PC hier vo vyučovaní. Táto oblasť je pre žiakov základných a stredných škôl blízka, preto môže uvedená skupina učiteľovi poskytnúť zaujímavé podnety a inovatívne prístupy k výučbe.

Okrem uvedených špecializovaných skupín zameraných na dejepis sa tu dá nájsť aj množstvo ďalších, ktoré zbierajú a zdieľajú informácie a tipy o aktuálnych témach, platformách či softvéroch, ktoré je možné využívať vo vzdelávaní. Z domácich uvádzame napr. oficiálny portál *Zborovna.sk*, ktorý slúži ako virtuálna knižnica najrôznorodejších materiálov a miesto, kde sa združuje pomerne veľký počet aktívnych učiteľov, a teda aj množstvo

cenných informácií a názorov. Za českú alternatívu portálu zoskupujúceho angažovaných učiteľov možno považovať portál UčiteléUčitelům.cz, kde je takisto možné nájsť pestrú databázu materiálov a zdrojov na hodiny dejepisu. Oproti predchádzajúcej sa ale líši v tom, že za materiály, pokiaľ chce učiteľ získať prístup k plnej verzii, je väčšinou potrebné zaplatiť aspoň symbolickú sumu. Na rovnakom princípe je založená americká platforma TeachersPayTeachers.com, ktorá združuje viac ako 2,6 milióna aktívnych užívateľov. Ide v podstate o online trhovisko, kde možno pre kategóriu sociálne štúdia a dejepis nájsť viac ako 700 tisíc zdrojov. Hoci v tomto prípade ide o výraznejšiu jazykovú bariéru ako pri českom portáli, určite je možné ju prekonať.

- Podcasty – predstavujú momentálne rozšírenú a populárnu možnosť, ako si aktualizovať informácie, pretože je možné počúvať ich aj pri iných činnostiach, napr. pri športe, cestovaní či v rámci relaxu. K azda najznámejším patrí podcast *Dejiny*, ktorý je pripravovaný v spolupráci s *Historickou revue*, a realizovaný ako rozhovor redaktora (Jaroslav Valent) s historikmi. Na podobnom princípe je založený aj podcast *Tak bolo*, ktorý sa okrem veľkých historických udalostí venuje aj príbehom obyčajných ľudí. Britská BBC prináša sériu podcastov zameraných na rôznorodé témy z histórie, pričom ide o skutočne bohatý obsah, avšak v anglickom jazyku. Na jeho zvládnutie je potrebná úroveň jazyka aspoň B1/B2.
- Youtube – ide o cennú platformu, na ktorej možno nájsť naozaj širokú paletu obsahu využiteľného v dejepisnom vzdelávaní. Okrem toho, že sa tu nachádza množstvo vzdelávacích kanálov a publikuje tu veľa tvorcov, ktorí sú zameraní špecificky na históriu (napr. aktuálne veľmi populárny *Dejepis Inak*, ale tiež české kanály *Dějiny udatného českého národa* či *Staleté kořeny*), dá sa tu nájsť tiež množstvo historických dokumentov či rôzne video návody. Zadaním kľúčových slov do vyhľadávača sa tak užívateľovi zobrazí nespočetné množstvo výsledkov, s ktorými môže pracovať.

Pre učiteľov, ktorí používajú Power Point môže byť zaujímavý kanál Kewina Strawerta, prostredníctvom ktorého zdieľa zaujímavé tipy na prácu s touto súčasťou MS Office. Okrem toho je tu naozaj veľa tutoriálov pre prácu s grafickými softvérmi Canva a Doodly či ďalšími, s ktorými sa učitelia pri svojej profesii stretávajú. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že ide o skvelý nástroj na vizualizáciu histórie a zapájanie žiakov do edukačného procesu prostredníctvom multimedialného obsahu.

- Streemovacie platformy – predstavujú osobitnú kategóriu potencionálnych zdrojov, keďže predpokladá isté (nie malé) finančné nároky. No i napriek tomu je to priestor, v ktorom sa dá nájsť obrovské kvantum historických dokumentov či historických filmov. Tieto zdroje poskytujú možnosti pre kritické hodnotenie prezentovaného obsahu.
- Profesionálne združenia a organizácie – sledovanie aktivít profesionálnych združení a organizácií alebo aktívne členstvo v nich predstavujú azda najefektívnejšie spôsoby aktualizácie informácií a získavania relevantných zdrojov. Práve preto v mnohých krajinách vznikajú organizácie združujúce odborníkov na historickú vedu a vzdelávanie, ktoré organizujú konferencie a fyzické či online workshopy, semináre či tréningy zamerané priamo na problematiku histórie a vyučovania dejepisu. Na Slovensku pôsobí *Slovenská historická spoločnosť* (SHS) pri SAV, ktorá združuje historikov a odborníkov z príbuzných disciplín. V rámci nej vznikla v minulom roku aj sekcia pre didaktiku dejepisu, ktorá sa venuje priamo aktuálnym otázkam z oblasti dejepisného vzdelávania. SHS organizuje množstvo vedeckých podujatí, najmä tematicky zamerané konferencie, ktoré sú dostupné nielen pre jej členov. Príkladom zahraničnej a zároveň nadnárodnej organizácie je *Euroclio – európska asociácia učiteľov dejepisu*, ktorá združuje angažovaných učiteľov z celej Európy. Organizuje webináre a konferencie na aktuálne témy, realizuje publikačnú činnosť a tiež spravuje vzdelávací portál *Historiana*. Na svojej webovej stránke pravidelne zverejňuje výzvy na zapojenie sa

do medzinárodných projektov či stáží pre študentov a absolventov priamo vo svojom sídle v Hágu.

K inšpiratívnym organizáciám, ktoré sa venujú vzdelávaniu vo všeobecnosti, teda bez ohľadu na vyučovací predmet, patrí Komenského inštitút, ktorý zároveň realizuje tréningový program pre angažovaných učiteľov s víziou. Úlohou vybraných učiteľov je v priebehu programu zrealizovať svoj projekt a postupnými malými krokmi posúvať naše školstvo vpred. Odmenou sú im neoceniteľné skúsenosti a mentorstvo skúsenejších rovnako zmýšľajúcich kolegov.

- Odborné časopisy a publikácie – odborné časopisy, vedecké publikácie a zborníky sú takisto výborným zdrojom poznatkov a aktualizácie informácií o najnovších výskumných zisteniach z oblasti histórie, pedagogiky a všeobecnej i predmetovej didaktiky. Je preto vhodné sledovať a mať prehľad, aké časopisy u nás vychádzajú, aké odborné štúdie a od koho sú v nich publikované. V našom prostredí patrí k najznámejším *Historický časopis* vydávaný SAV. Ide o recenzovaný vedecký časopis zameraný na stredoeurópske dejiny vychádzajúci päťkrát ročne. Časopis si kladie za cieľ sprítomňovať výsledky historického bádania širšej vedeckej obci a prehľbovať zmysel pre historickú reflexiu. Vedecké časopisy vydávajú tiež niektoré katedry histórie, napr. časopis *Studia Historica Nitriensia* predstavuje spoločný projekt katedier histórie, archeológie a muzeológie filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Zameriava sa na publikovanie odborných štúdií, diskusných príspevkov, recenzií či materiálov. Obdobné zameranie má i vedecký časopis katedry histórie a didaktiky dejepisu Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave *Verbum Historiae*, ktorý však nepublikuje iba príspevky odborníkov z oblasti histórie, ale dáva priestor aj študentským prácam. Rovnako ako predchádzajúci zmienený vychádza dvakrát ročne. Vedeckým časopisom so špecifickejším zameraním sú *Populačné štúdie Slovenska*, ktoré vydáva dvakrát ročne katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Zaujímavou a pre učiteľov dejepisu možno aj o niečo vhodnejšie spracovanou kategóriou časopisov sú odborné-popularizačné časopisy napr. slovenská *Historická revue* či česká *Živá historie*, ktoré na relatívne malom priestore rozoberajú zaujímavé témy doplnené pútavým obrazovým materiálom spôsobom. Časopisy sú tak prístupné nielen odbornej, ale i laickej verejnosti. Tieto časopisy vychádzajú v hustejšej periodicite ako vyššie uvedené odborné časopisy - väčšinou každý mesiac, pričom zvyknú mať aj extra číslo príp. dvojčíslo zamerané napr. na vybranú tému.

Z odborných časopisov zameraných na problematiku výchovy a vzdelávania možno spomenúť časopis *Pedagogika*, ktorý sa prioritne orientuje na témy z pedagogiky, sociálnej pedagogiky a výchovy a vzdelávania dospelých. Vydáva ho Slovenská pedagogická spoločnosť a vychádza štyrikrát ročne. Témam z oblasti didaktiky sa zase venuje časopis *Didaktika*, ktorého šéfredaktorom je slovenský didaktik a odborník na vzdelávanie Erich Petlák. Vychádza šesťkrát ročne a prináša odborné štúdie a príspevky zamerané na teóriu a metodiku vyučovania, pričom rozpracúva témy už dlhodobo etablované v pedagogickej praxi i najaktuálnejšie trendy (napr. umelá inteligencia, neurodidaktika, práca s chybou a i.).<sup>7</sup>

- Odborné konferencie a workshopy – často sú organizované práve už zmienenými organizáciami, ale, samozrejme, aj mnohými ďalšími, ku ktorým patria aj univerzity a vysoké školy. Účasť na týchto podujatiach sprostredkúva nielen najnovšie poznatky, ale prináša tiež príležitosť stretnúť sa s významnými odborníkmi z oblasti vzdelávania i možnosť komunikovať s angažovanými učiteľmi. Konferencie a workshopy sú ideálnymi platformami pre výmenu nápadov, zdieľanie skúseností a vzájomnú inšpiráciu. Obvykle sa konajú počas celého roka a napr. univerzity ich zvyknú organizovať v približne rovnakom

---

<sup>7</sup> Zoznam slovenských a vybraných českých pedagogických časopisov dostupných na internete je zverejnený na webovej stránke Národného inštitútu vzdelávania a mládeže. Pedagogické časopisy na internete. In: Národného inštitútu vzdelávania a mládeže [online]. 2023 [cit. 19-10-2023]. Dostupné na internete: <https://nivam.sk/kniznica/katalogy-a-studovna/pedagogicke-casopisy-na-internete/>.

období. Výhodou workshopov oproti odborným konferenciám je, že poskytujú okrem teoretických prednášok aj priestor na praktický výcvik. Časť programu je teda venovaná aktuálnym otázkam, resp. ústrednej téme, zatiaľ čo druhá časť umožňuje účastníkom rozvíjať praktické zručnosti prostredníctvom aktívneho zapojenia sa - najčastejšie v menších skupinkách rozdelených podľa záujmu.

Udržiavať si prehľad v aktuálnych trendoch a výzvach vo vyučovaní dejepisu si od učiteľa vyžaduje aktívne úsilie a záujem rozvíjať svoju profesionálnu kariéru. Je to však nevyhnutné pre to, aby mohol vyučovať inšpiratívne a pomáhal žiakom chápať historické súvislosti s presahmi do súčasnosti. Samozrejme, je možné vyučovací proces vystavať len na poznatkoch a zručnostiach získaných počas vysokoškolského štúdia, ale je tu pomerne vysoká pravdepodobnosť, že to pre žiakov, aspoň čo sa didaktickej stránky veci týka, nebude z dlhodobého hľadiska dostatočné a zaujímavé.

### ***Niekoľko ďalších tipov a materiálov pre učiteľov dejepisu***

Angažovaní učitelia hľadajú stále nové a nové spôsoby, ako ozvláštniť výchovno-vzdelávací proces, obohatiť svoje hodiny a urobiť tak históriu ako takú ešte zaujímavejšou než je. Hoci všeobecne platí, že učiteľom sa najlepšie pracuje s materiálmi a zdrojmi, ktoré si vytvoria sami, nikdy nie je na škodu mať možnosť siahnuť po šablóne alebo podpornom metodickom materiáli. Nižšie preto uvádzame niekoľko ďalších nápadov a inšpirácií, ktoré je možné využiť univerzálne alebo pri vybraných témach.

#### **Timeline**

Timeline alebo časová os je jednoduchá didaktická hra, ktorá je zameraná na zopakovanie faktov a rozvíja zručnosť žiakov chronologicky usporadúvať historické udalosti. Má pomerne jednoduché pravidlá, takže je prístupná rôznym vekovým kategóriám.

Cieľom hry je správne zoradiť pridelené kartičky do časovej osi, ktorú hráči postupne spoločne kreujú. Vyhráva hráč, ktorý ako prvý uloží všetky svoje kartičky na správne miesto.

### **Postup:**

1) Pripravíme si niekoľko desiatok kartičiek – čím viac hráčov, tým viac kartičiek je treba.

- Použijeme grafický softvér *Canva* alebo *Power Point* (alebo čokoľvek iné, v čom sa nám dobre pracuje).

- a) Zvolíme si veľkosť plátna A4, vyberieme si grafický prvok (obdĺžnik alebo obdĺžnik so zaoblenými rohmi) a nastavíme si vyhovujúcu veľkosť. Pod obdĺžnik umiestnime textové pole. Daný tvar nakopírujeme na stránke toľkokrát, koľko sa zmestí, aby sme maximálne využili priestor – vznikne šablóna, ktorú odporúčame duplikovať na taký počet strán, aby sme v súčte získali toľko kartičiek, koľko ich chceme mať.

- b) Postupne naplníme šablónu obrázkami a stručným textom popisujúcim vyobrazený jav. Môžeme si zvoliť tému alebo postupovať náhodným výberom. Vždy, keď máme šablónu plnú, zduplikujeme hárok, t. j. získame pri tlači druhú stranu kartičky. Na tú ešte potrebujeme pridať pole, do ktorého napíšeme rok, ktorý sa viaže k danému javu.

- c) V prípade, že nemáme možnosť vytlačiť kartičky na hrubší nepriesvitný papier, môžeme umiestniť prednú a zadnú stranu kartičky vedľa seba, t. j. po vytlačení dvojkartičky ju zohneme napoly a získame jednu hraciu kartičku.

- d) Po ukončení grafických prác uložíme hárky vo vhodnom formáte – pri *Canva* je to napr. PNG, pri *Power Point*-e PDF.

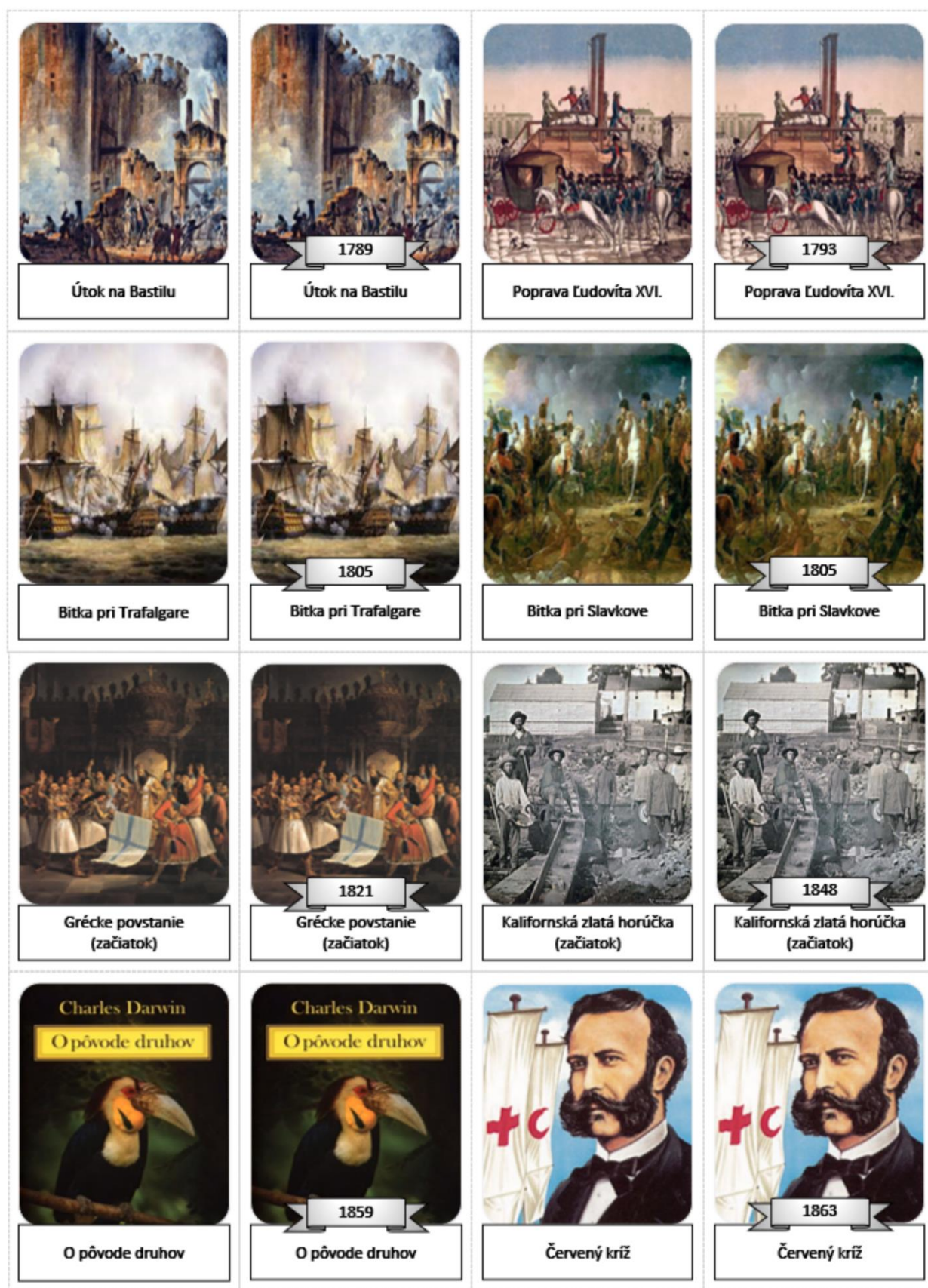
- e) Hárky vytlačíme, vystrihneme/narežeme a zalaminujeme do teplej alebo studenej fólie – kartičky sú pripravené.

2) Môžeme sa pustiť do hry.

**Pravidlá hry:**

- Hra je určená pre 2 - 5 hráčov, pri počte cca 50 kartičiek.
- Hracie kartičky zakopeme a každému hráčovi rozdáme 4 kusy. Kartičky rozdávame otočené rokmi dole, aby hráč nevidel, kedy je daný jav datovaný.
- Do stredu medzi hráčov umiestnime 1 kartičku rokom hore, t. j. rok je viditeľný.
- Hru začína najmladší hráč, ktorý si vyberie jednu zo svojich kartičiek a umiestni ju vpravo alebo vľavo od prvej kartičky – postupuje presne ako pri tvorbe časovej osi, t. j. jav, ktorý považuje za starší/skorší ako ten, ktorý je na prvej vyloženej kartičke, umiestni vľavo, a jav, ktorý považuje za mladší/neskorší, umiestni vpravo.
- Až po definitívnom umiestnení svojej kartičky ju môže otočiť rokom hore – to je zároveň skúška správnosti. Ak kartičku umiestnil správne, zostanú mu do ďalšieho kola 3 kartičky a v hre pokračuje hráč po jeho ľavici. Ak kartičku umiestnil nesprávne, odkladá ju mimo časovej osi a ťahá si z kopy novú, t. j. opäť má 4 kartičky.
- Ďalší hráč ukladá svoju kartičku – v prípade, že hráč pred ním bol úspešný, musí ju umiestniť chronologicky správne k obom vyloženým kartičkám. Až po definitívnom uložení kartičky ju môže otočiť rokom hore, aby sa skontrolovala správnosť.
- Rovnako postupujú všetci hráči, až kým sa aspoň jeden z nich nezbaví všetkých kartičiek.
- V prípade, že je do časovej osi potrebné umiestniť kartičky s javmi, ktoré sa udiali v tom istom roku, na ich poradí nezáleží.





Obrázok 18 Kartyčky na hru Timeline – v príprave (1. etapa)





**Obrázok 19** Kartičky na hru  
Timeline – v príprave (2. etapa)



**Obrázok 20** Kartičky na hru  
Timeline – hotové

### Hexagonal thinking

Hexagonal thinking alebo „šesťuholníkové myslenie“ je vizuálna a kognitívna technika, ktorá sa vo vzdelávaní najčastejšie využíva pri riešení problémov, brainstormingu, skúmaní vzťahov či myšlienkovom mapovaní. Podstatou tejto metódy je využívanie kartičiek v tvare šesťuholníka, na ktorých sú zapísané, alebo na ne môžu žiaci v priebehu aktivity zapisovať, pojmy či termíny. Následne sa s kartičkami pracuje, je ich možné preusporiadať a vytvárať tak vzťahy medzi pojmami. Vizualizované dáta je ďalej možné analyzovať, resp. pracovať s nimi podľa potreby.

Táto metóda teda zahŕňa vizualizáciu dát a vytváranie vzťahov medzi nimi, možnosť preskupovať kartičky podľa rôznych kritérií, podporu multidisciplinárneho prístupu, flexibilitu, rozvoj kritického a tvorivého myslenia, schopnosť riešiť problémy a, v neposlednom rade, spoluprácu. Ide teda o pomerne univerzálny nástroj, ktorý sa dá využívať na rôznych predmetoch bez ohľadu na stupeň vzdelávania.

Okrem vyššie uvedeného je však možné využiť šablónu pri adaptácii známej televíznej hry AZ kvíz (obrázok 21).

### **Postup:**

1) Pripravíme si šesťuholníky.

- Použijeme grafický softvér *Canva* alebo *Power Point* (alebo čokoľvek iné, v čom sa nám dobre pracuje).
- a) Zvolíme si veľkosť plátna A4, vyberieme si grafický prvok (šesťuholník) a nastavíme si vyhovujúcu veľkosť.
- b) Upravíme si vizuál podľa svojich preferencií – my sme zvolili rôznofarebné pozadie, na ktoré sme umiestnili ďalšiu bledšiu vrstvu, aby vynikol napísaný text. (Pozn. vytvárali sme niekoľko hárkov so šesťuholníkmi, pričom na jednej strane boli vždy šesťuholníky jednej farby.)
- c) Po ukončení grafických prác uložíme hárky vo vhodnom formáte – pri *Canve* je to napr. PNG, pri *Power Point-e* PDF.
- d) Hárky vytlačíme, zalaminujeme a vystrihneme – šesťuholníky sú pripravené na opätovné použitie.

2) Na AZ pyramídu potrebujeme 28 šesťuholníkov, na ktoré napíšeme písmená, označujúce začiatkové písmeno požadovanej odpovede. Je vhodné zabezpečiť si zmazateľnú fixku, aby sme mohli napísaný text po skončení aktivity jednoducho zmazať.

3) Pripravíme si sadu otázok, ktorých odpovede začínajú na písmená uvedené na kartičkách. Okrem toho potrebujeme ešte sadu náhradných otázok, na ktoré je možné odpovedať áno/nie (bližšie info viď časť *Tipy nižšie*).

4) Zabezpečíme si samolepiace papieriky (post it) v dvoch farbách, alebo v takom počte, koľko súťažiacich (alebo tímov) budeme mať, + jednu neutrálnu farbu (napr. žltá). V prípade správnej odpovede označíme pole samolepiacim papierikom príslušnej farby.

5) Môžeme sa pustiť do hry.

**Pravidlá hry:**

- 1) Hra je nastavená pre dvoch hráčov (alebo dva tímy), ktorých úlohou je spojiť všetky tri strany pyramídy. V úvode je potrebné, aby si hráči vybrali farbu, napr. modrá a oranžová.
- 2) Začínať môže napr. mladší hráč, ktorý si ako prvý zvolí pole s písmenom, na ktoré chce odpovedať – ak odpovie správne, označí pole samolepiacim papierikom „svojej“ farby (napr. modrou), ak odpovie nesprávne, má šancu odpovedať druhý hráč, ktorý môže, ale nemusí využiť túto možnosť. Ak ju nevyužije, pole je potrebné označiť samolepiacim papierikom neutrálnej farby (žltá); ak ju využije a odpovie správne, pole označí svojou farbou (oranžová); ak ju využije a odpovie nesprávne, pole je potrebné označiť farbou pôvodného hráča (modrá);.
- 3) Nasleduje druhý hráč, ktorý si takisto vyberá pole podľa svojich preferencií – je dôležité premýšľať strategicky a hľadať najrýchlejšiu cestu, ako spojiť všetky tri strany pyramídy.
- 4) V prípade, že má hráč záujem o pole, ktoré nebolo predtým zodpovedané správne, teda je označené neutrálnym žltým samolepiacim papierikom, môže sa o získanie poľa uchádzať zodpovedaním náhradnej otázky. Ak odpovie správne, označí pole svojou farbou, ak nesprávne, pole zostáva označené neutrálnou farbou a ktorýkoľvek hráč sa ho môže pokúsiť získať v kedykoľvek v priebehu hry.
- 5) Víťazí ten hráč, ktorému sa ako prvému podarí spojiť všetky tri strany pyramídy.

**Tipy:**

- Pri rozložení šesťuholníkových kartičiek do tvaru hracej pyramídy možno zvoliť aj náhodné usporiadanie, t. j. polia nemusia byť uložené abecedne.
- Alternatívou je označiť polia číslicami a v tom prípade nie sme pri vymýšľaní otázok a odpovedí viazaní použitými písmenami.
- Hru môžeme vytvárať postupne počas celého školského roku so žiakmi. Stačí len, ak im na konci každej vyučovacej hodiny dáme za úlohu vymyslieť jednu

otázku, ktorá sa viaže k preberanej téme. Postupne sa nám tak nazbiera pestrý súbor otázok, prostredníctvom ktorých možno zopakovať celoročné učivo.

- Pri vytváraní náhradných otázok nám môžu pomôcť kartičky z predchádzajúcej didaktickej hry *Timeline* – pomocou nich sa môžeme, o. i. pýtať, či sa daná udalosť stala alebo nestala v roku, ktorý je uvedený na kartičke, príp. na ďalšie z kartičiek čitateľné informácie.

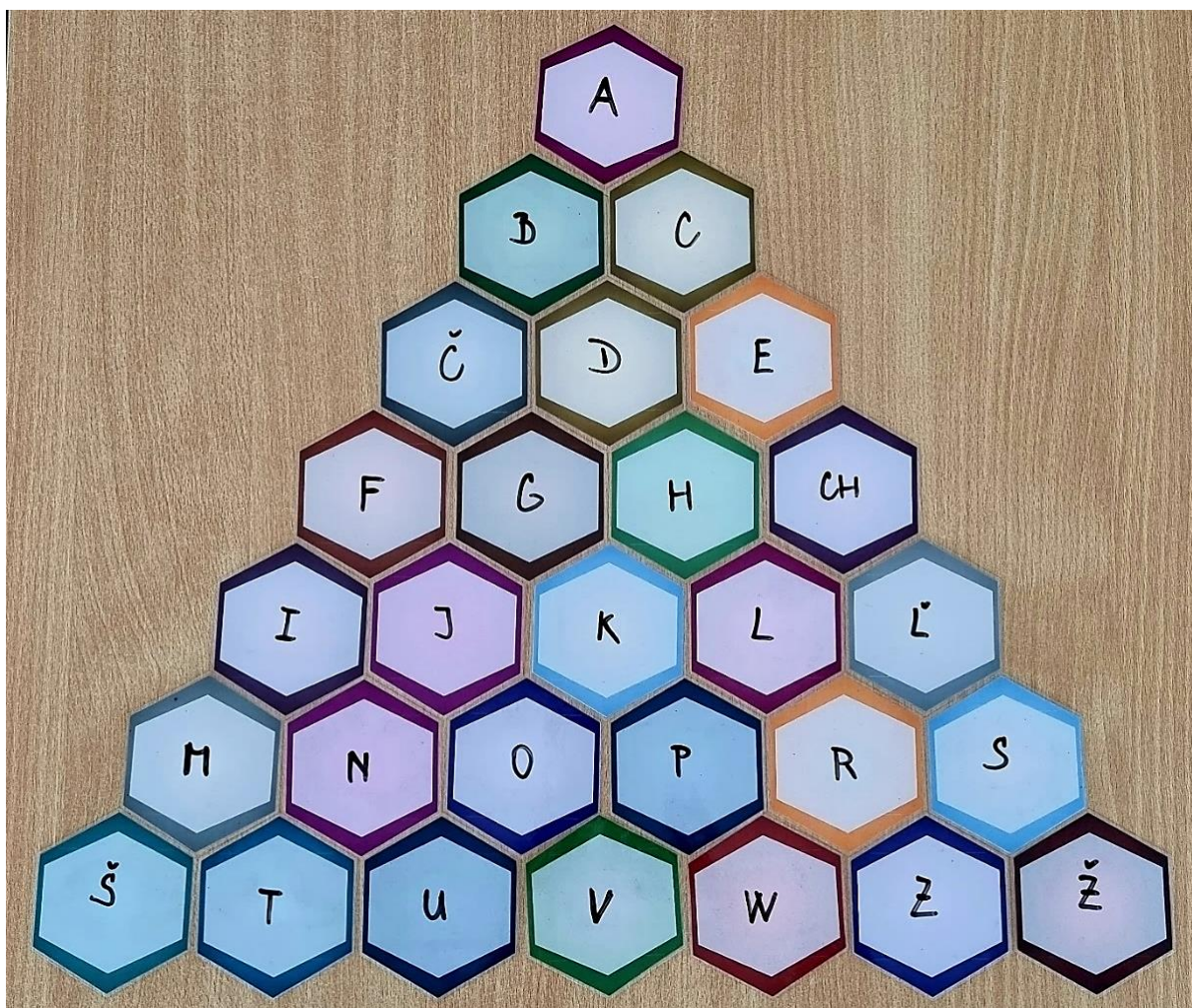
#### Úvodná sada otázok (zameraná na „dlhé“ 19. storočie):

pole	otázka	odpoveď
<b>A</b>	Ako sa nazýva politické hnutie v Spojených štátoch amerických, ktorého cieľom bolo zrušenie otroctva a obchodu s otrokmi?	abolizionizmus
<b>B</b>	Uveďte priezvisko ministerského predsedu habsburskej monarchie, ktorého formu vlády v 50. rokoch 19. storočia označujeme pojmom neoabsolutizmus.	Bach (Alexander)
<b>C</b>	Uveďte názov sesterskej republiky, ktorá vznikla na severe Talianska v roku 1797.	Cisalpínska republika
<b>Č</b>	Liturgický jazyk, ktorý používali slovenskí evanjelici sa nazýva biblická...	čeština
<b>D</b>	Akým slovom nazývame skupinu tlmočiacu žiadosť/požiadavky zodpovedným činiteľom?	deputácia/ delegácia
<b>E</b>	Akým slovom označujeme hromadný odchod z krajiny, ktorý postihol aj Rakúsko-Uhorsko na prelome 19. a 20. storočia?	exodus/ emigrácia
<b>F</b>	Ktorý rakúsky cisár vyhlásil v habsburskej monarchii prvú ústavu a krátko na to sa vzdal trónu v prospech svojho synovca Františka Jozefa I.?	Ferdinand V.
<b>G</b>	Anglický predstaviteľ liberálneho krídla, ktorý zastával názor, že volebné právo (z roku 1868) by sa malo rozšíriť na všetkých majetných obyvateľov, sa volal William...	Gladstone
<b>H</b>	Jeden z vodcov uhorských jakobínov sa volal Jozef...	Hajnóczy
<b>CH</b>	Ako sa volal grécky ministerský predseda, ktorý vládol v rokoch 1875 – 1895?	Charilaos Trikoupis
<b>I</b>	Občiansku vojnu v USA môžeme označiť za konflikt poľnohospodárskeho Juhu a priemyselného Severu. Aký	industriálny/ industrializovaný

	iný cudzojazyčný výraz sa používa pre pomenovanie hospodárskeho zamerania Severu?	
<b>J</b>	Akým slovným spojením označujeme revolučné roky 1848/1849?	jar národov
<b>K</b>	Prezidentom českej gubernie a neskôr vedúcou osobnosťou štátnej konferencie bol gróf...	Kolowrat
<b>L</b>	Akým slovným spojením nazývame hospodársku politiku, podľa ktorej sa ekonomický vývoj najlepšie presadí bez zásahov štátu a je teda charakteristická voľným pohybom kapitálu, tovarov a pracovných síl, t. j. štát ju nijako nereguluje?	laissez faire
<b>L</b>	Ktorý francúzsky kráľ padol v roku 1793 za obeť francúzskej revolúcie a bol popravený gilotínou?	Ľudovít XVI.
<b>M</b>	Uvedte celé meno muža, ktorý sa postavil do čela francúzskych jakobínov, no napokon sa, rovnako ako množstvo jeho predchádzajúcich spolupracovníkov, stal obeťou revolúcie, ktorá bola popravená gilotínou.	Maximilián Robespierre
<b>N</b>	Ako sa nazýva spolok, ktorý vznikol v roku 1834 v procese zjednocovania Nemecka, na ktorého čele stálo ekonomicky najúspešnejšie Prusko?	Nemecký colný spolok
<b>O</b>	Akým pojmom označujeme ústavu vydanú z rozhodnutia panovníka bez súhlasu zastupiteľského orgánu. Príkladom takejto ústavy bola rakúska Pillersdorfova/aprílová z roku 1848.	oktrojovaná ústava
<b>P</b>	Akým slovným spojením označujeme obdobie rokov 1780 – 1830 v Anglicku, kedy dochádza k zmenám vo výrobe, ktoré priniesli vznik modernej továrenskej veľkovýroby?	priemyselná revolúcia
<b>R</b>	Kongres nemaďarských národností z roku 1895 bol stretnutím zástupcov Slovákov, Srbov a ... (doplňte tretí národ) žijúcich v Rakúsko-Uhorsku.	Rumunov
<b>S</b>	Bitka pri ktorom talianskom mestečku v roku 1859 položila základy vzniku medzinárodnej organizácii Červený kríž?	Solferino
<b>Š</b>	Ako znie priezvisko druhej predsedníčky Živeny, spolku slovenských žien?	Šoltésová (Elena Maróthy)
<b>T</b>	Ktorý francúzsky minister zahraničia vyjednal podpis Bratislavského mieru v roku 1805?	Talleyrand
<b>U</b>	Akým pojmom na „u“ označujeme predstaviteľov Severu počas americkej občianskej vojny?	Unionisti



<b>V</b>	Ktorý kongres získal vďaka nielen diplomatickým zručnostiam rakúskeho ministra Metternicha pomenovanie „tancujúci kongres“.	Viedenský kongres
<b>W</b>	Pri ktorom belgickom meste utrpel Napoleon Bonaparte v roku 1815 definitívnu porážku?	Waterloo
<b>Z</b>	Na porážke Napoleona v Rusku sa okrem generála Kutuzova vo výraznej miere podieľalo ruské podnebie, ktoré za dobre odvedenú prácu získalo prezývku generál...	„zima“
<b>Ž</b>	Ako nazývame príslušníkov najchudobnejšej vrstvy poddanského obyvateľstva, t. j. tých, ktorí vlastnili v danom sídle iba malú (alebo žiadnu) poľnohospodársku pôdu v intraviláne?	želiari



Obrázok 21 AZ kvíz vytvorený pomocou kartičiek na hexagonal thinking



**Obrázok 22** Kartičky na hexagonal thinking

### **Pixel Art**

Pixel Art predstavuje formu digitálneho umenia, pre ktorú je typické využitie malých zvyčajne štvorcových pixelov na vytváranie obrázkov a ilustrácií. Ide teda o veľmi špecifický typ obrazov, ktoré sa vyznačujú „retro“ vizuálom starších počítačových hier. Z tých súčasných, ktoré sú žiakom známe, ho možno pripodobniť hre *Minecraft*, aj keď ide o pomerne nadnesené tvrdenie.

Pixel Art obrazy majú väčšinou nízke rozlíšenie, čo znamená, že ich tvorí obmedzený počet pixelov. Keďže je potrebné venovať sa takmer každému jednému individuálne, ide o pomerne detailnú a čiastočne zdĺhavú prácu vyžadujúcu dávku trpezlivosti.

Ako to však využiť v dejepise? V zásade pomerne jednoducho. Môžeme si pripraviť nenáročnú aktivitu na štýl kvízu s malým prekvapením, ktorým je postupne sa zobrazujúci obrázok (pixel art). V nižšie uvedenom príklade (obrázok 18 a 19) sme pracovali s excelom, ktorý je súčasťou balíka MS Office, a zvolili sme metódu



otázok a odpovedí, aj keď v opačnom garde. Cieľom aktivity je prostredníctvom správnych odpovedí odkryť biele plátno, na ktorom sa zobrazí obrázok (pixel art).

### **Postup:**

- 1) Otvoríme si excel a naformátujeme si jednotlivé stĺpce na potrebnú výšku a šírku.
  - Ponechali sme predvolenú výšku riadka.
  - Šírku stĺpca sme upravili podľa potreby – stĺpec A sme mierne rozšírili, stĺpec B sme rozšírili výrazne a ďalšie stĺpce sme upravili na rovnakú veľkosť, ako je výška riadka, aby sme získali štvorčeky.
- 2) Zvolíme si obrázok, ktorý chceme spracovať do podoby pixel art, a začneme tvoriť.
  - Ako predlohu sme využili obrázok Napoleona Bonaparta – obrázok pozostával z 15 farieb, pričom jednou z nich bola biela farba, s ktorou sa pri vyfarbovaní nemusí počítať, pretože pôvodné plátno je biele.
  - Vyfarbili sme jednotlivé polia príslušnou farbou, na čo sme použili symbol vedierka na hornom paneli, postupne sme vyfarbili náš obrázok.
- 3) Pripravíme si otázky a odpovede.
  - V našom prípade je ich celkovo 14, pretože sme chceli, aby sa nám pri každej správnej odpovedi zobrazila jedna farba.
  - Keďže sme zvolili opačný formát, v našom prípade je úlohou žiaka priradiť správnu otázku (stĺpec „B“) k odpovedi (stĺpec „A“).
  - V prípade prvej odpovede „1789“ je úlohou žiak rozhodnúť, či k nej patrí otázka č. 1 alebo otázka č. 2. Správnu odpoveď zapisuje žiak do príslušného riadka v stĺpci „C“ – už v prípravnej fáze odporúčame zapísať si správne odpovede, t. j. čísla 1 alebo 2 do stĺpca C, aby sme ich mali na očiach pri ďalšej fáze.
- 4) Podmienené formátovanie buniek.

- Používame ho preto, aby sa nám pri správnej odpovedi postupne zobrazili farebné polia nášho obrázka. Pri zahájení aktivity totiž vidia žiaci iba otázky (stĺpec „B“) a odpovede (stĺpec „A“) a prázdne plátno.
- a) Označíme si niekoľko farebných buniek nášho obrázku (pixel art) – môžeme označiť úplne ľubovoľné polia alebo všetky polia jednej farby.
- b) Klikneme na pole „podmienené formátovanie“, ktoré sa nachádza na hornom paneli → klikneme na „nové pravidlo“ a vyberieme možnosť „použiť vzorec na určenie buniek, ktoré sa majú formátovať“.
- c) Zobrazí sa časť „upraviť popis pravidla“ a do riadku pod textom „formátovať hodnoty, v ktorých je tento vzorec pravdivý“ napíšeme vzorec:  $=\$C\$3<>2$  (pričom „C“ označuje stĺpec, do ktorého sa zapisuje odpoveď, „3“ riadok, do ktorého sa zapisuje odpoveď, t. j. ide o bunku „C3“, a číslca „2“ hodnotu správnej odpovede, pretože v tomto prípade bola správnou odpoveďou otázka č. 2).
- d) Po napísaní vzorca klikneme na „formát“ → „výplň“ a políčko s bielou farbou (tá znamená, že pokým nebude v danej bunke správna číslica, pole bude biele), následne klikneme na „OK“, pričom nám zmizne tabuľka, v ktorej sme formátovali farbu, a následne „OK“ v tabuľke, do ktorej sme písali vzorec.
- e) V prípade, že sme urobili všetko správne, sa nám predtým označené polia zafarbia nabiele, až dokým nebude v bunke „C3“ napísaná číslica „2“.
- f) Rovnakým spôsobom postupujeme aj pri formátovaní ostatných farebných polí, pričom vzorec sa mení v závislosti od čísla riadku a hodnoty správnej odpovede. Pri druhej otázke bude teda vzorec vyzeráť takto:  $=\$C\$4<>1$ , pretože druhú odpoveď zapisujeme do riadku 4, t. j. bunka „C4“, pričom správnou odpoveďou je otázka č. 1, teda musíme zapísať číslicu 1.
- g) Dôležité je nezabudnúť naformátovať farbu na bielu, pretože ak to neurobíme, obrázok nezmlizne.

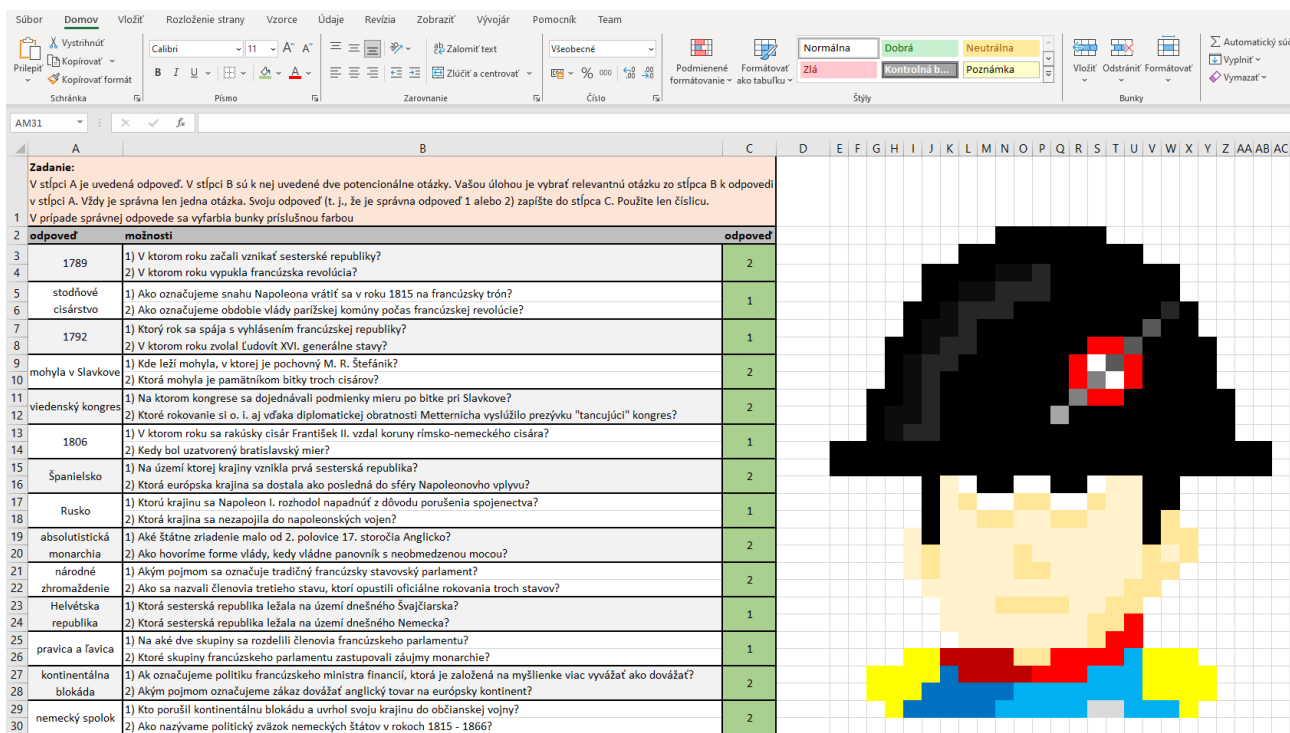
#### 5) Urobíme skúšku správnosti.

- Zmažeme všetky odpovede v stĺpci „C“ – obrázok musí zmiznúť.

- 6) Ak je to tak, môžeme sa pustiť do hry.

**Tip:** Aktivita nie je na prípravu až taká náročná, ide skôr o rutinu. Preto ju v rámci medzipredmetových vzťahov môžeme dať za úlohu vytvoriť samotným žiakom. Okrem práce s excelom si tak precvičia aj formulovanie otázok a možno sa aj trochu zabavia.





**Obrázok 24** Aktivita Pixel Art – vypracovaná aktivita

## Metodické pomôcky na precvičovanie kladenia otázok

Jedným z hlavných cieľov dejepisného vzdelávania je systematicky rozvíjať schopnosť žiakov historicky myslieť a formulovať adekvátne otázky. Zvlášť v počiatočnej fáze to môže predstavovať výzvu, a preto je nesmierne dôležité poskytnúť žiakom vhodnú podporu zo strany učiteľa, resp. prostredníctvom primeraných nástrojov. Jedným z možných prístupov je vytvoriť pre nich sadu metodických nástrojov (kartičiek či iných pomôcok), ktoré môžu žiaci využívať počas výučby. Ich cieľom, samozrejme, nie je nahradiť prácu učiteľa, ale skôr povzbudiť žiakov k samostatnému premýšľaniu a zautomatizovaniu si postupov kritického premýšľania, ktoré uplatnia nielen na hodinách dejepisu, ale aj mimo nich.

Jednou z možností, ako rozvíjať historické myslenie, je pomôcka *Ako rozvíjať historické myslenie* (obrázok 25), ktorá prezentuje základné historické otázky. Tie by si mali žiaci klásť, ak chcú pochopiť kontext historických udalostí a dejov. Jej cieľom je stimulovať schopnosť systematicky premýšľať a rozvíjať povedomie o širších súvislostiach, ktoré reprezentujú prenositeľné schopnosti a zručnosti.

## Ako rozvíjať historické myslenie?

**KTO...**

- sa zapojil?
- to podporil?
- sa postavil proti?

**KEDY A KDE...**

- to začalo?
- to skončilo?
- to malo najväčší dopad?

**ČO (AKÉ)...**

- sa vtedy dialo?
- boli príčiny?
- boli dôsledky?

**PREČO...**

- to je/bolo významné?
- to je/bolo kontroverzné?
- to je relevantné dnes?

**AKO (ČÍM)...**

- to je/bolo podobné s inými udalosťami?
- to je/bolo odlišné s inými udalosťami?
- to je/bolo spojené so širším historickým kontextom?

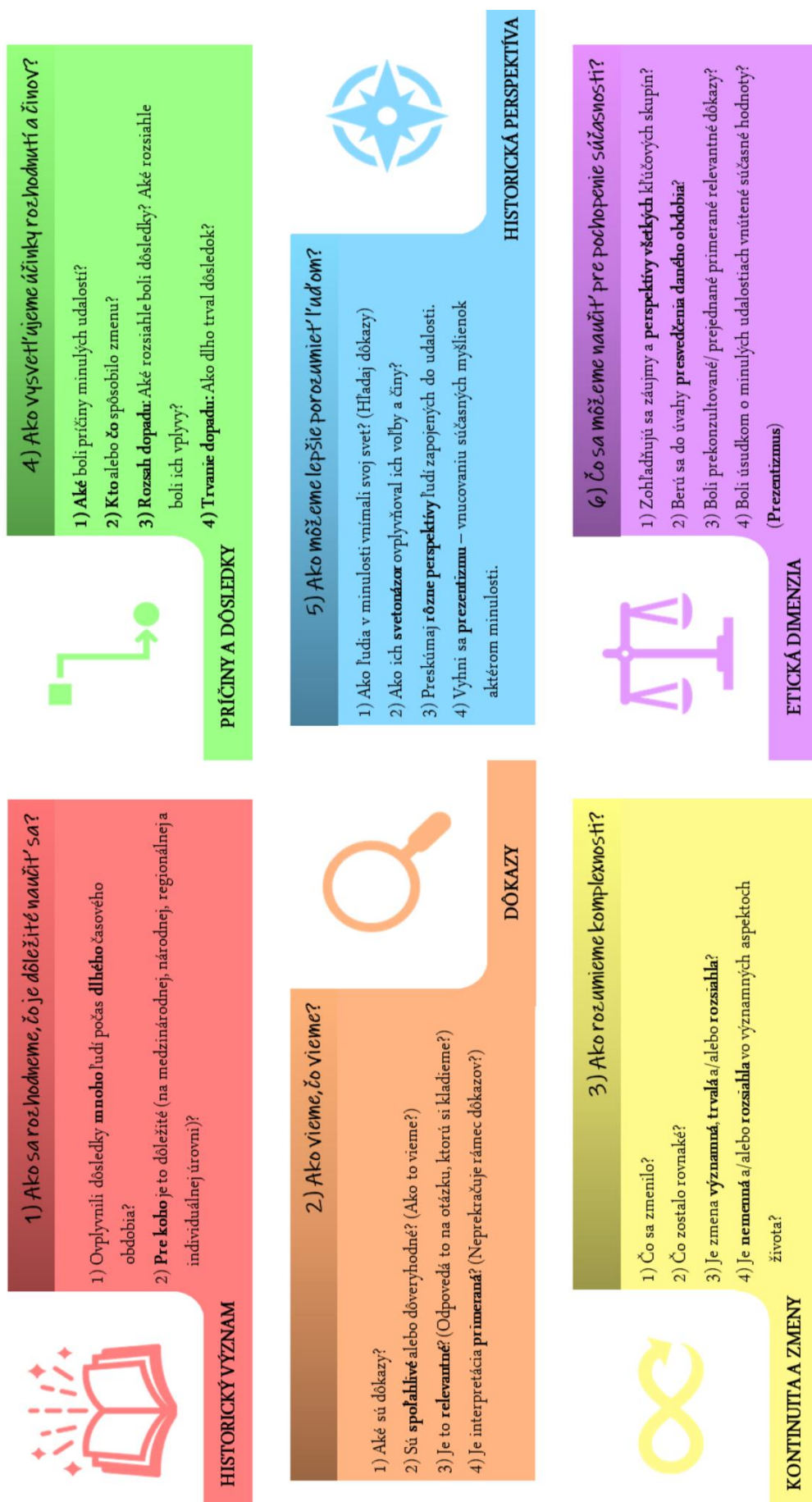


Obrázok 25 Ako rozvíjať historické myslenie (metodická pomôcka)

Otázky *Kto...?*, *Kedy a Kde...?* a *Čo...?* sú orientované na základnú faktografiu a jednoduchú analytickú prácu. Ďalšie dve otázky *Prečo...?* a *Ako (Čím)...?* už ale cielia na komparáciu a hodnotenie. Tieto otázky reprezentujú len bázu pre rozvíjanie historického myslenia a je vhodné dopĺňať ich ďalšími otázkami v závislosti od kontextu a konkrétneho analyzovaného zdroja.

O niečo prepracovanejšiu verziu otázok poskytuje metodická pomôcka *Mysli ako historik alebo aké otázky si musíme klásť?* (obrázok 26). Tie sú už zamerané na hlbšiu analytickú prácu a hodnotenie historických udalostí z pohľadu ich relevancie pre žiakovo poznanie. Cieľom je primäť žiaka k tomu, aby sám vedel logicky zdôvodniť, prečo je daná téma podstatná aj dnes, a navyše sa orientuje aj na často opomínanú etickú dimenziu historického vzdelávania.

# Mysli ako historik ALEBO Aké otázky si musíme klásť?



Obrázok 26 Mysli ako historik alebo aké otázky si musíme klásť? (metodická pomôcka)



Pri kladení otázok a zisťovaní, resp. formulovaní odpovedí zostaneme aj pri tretej metodickkej pomôcke, ktorou je *kognitívna kocka* (obrázok 27 a 28). Na jej stranách sú uvedené jednotlivé kategórie kognitívnych procesov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie, ktoré sú doplnené o tri až štyri základné otázky viažuce sa k tej ktorej úrovni. Môžeme s ňou pracovať dvomi základnými spôsobmi. Prvým je opakovanie preberanej témy, kedy žiaci postupne hádžu kockou (alebo viacerými kockami v skupinách, aby sa stihli vystriedať všetci žiaci) a odpovedajú na jednu z otázok na kocke. Druhou je precvičovanie kladenia konkrétnych otázok, teda základnú všeobecnú otázku, ktorá sa nachádza na kocke, je potrebné preformulovať do konkrétnej podoby a položiť ju spolužiakovi. Napr. otázku *Aká je definícia?* konkretizuje žiak do podoby *Aká je definícia osvietenstva?* Kým v prvom prípade môže žiak odpovedať v zásade voľne na základe toho, čo sa mu s danou témou spája, pri druhej aktivite musí byť žiak kladúci otázku presný.



**Obrázok 27** Kognitívna kocka – 1. náhľad  
(metodická pomôcka)



**Obrázok 28** Kognitívna kocka – 2. náhľad  
(metodická pomôcka)

Ukazuje sa, že čoraz väčší potenciál vo vzdelávaní sľubujúci nové perspektívy má umelá inteligencia. Hoci zatiaľ v spoločnosti prevládajú názory, že do školského prostredia nepatrí, ozývajú sa už aj pozitívne hlasy. Nevyhnutným faktom je, že sa jej zrejme nevyhneme, preto môžeme len odporúčať postupne s ňou začať pracovať a vnímať ju skôr ako spojenca, než ako niečo zakázané.

Príkladom efektívneho nástroja umelej inteligencie je napr. *ChatGPT*, ktorý je užitočný najmä pri generovaní textov, tvorbe rôznorodého obsahu, prekladoch, generovaní učebných materiálov a vzdelávacích plánov či konverzáciách. Uvedené výstupy môžu byť využité nielen na hodinách dejepisu, ale aj pri ich plánovaní a príprave. Zaujímavými pomôckami sú tiež nástroje generujúce obrázky. K najznámejším patrí *Midjourney*, ktorý je však spoplatnený. Bezplatne dostupnou alternatívou, aj keď nie v takej kvalite a rozsahu, sú *Leonardo AI* a *AI Art Generator*. Špeciálne platformy, ktoré slúžia primárne na plánovanie vyučovacieho procesu, ale okrem toho majú množstvo ďalších funkcionalít, sú napr. *Almanack AI*, *MagicSchool* či *Mizou*. Hoci sú všetky zahraničné, a teda sú nastavené na iné vzdelávacie štandardy, než sú aktuálne platné u nás, s vhodným „príkazom“ (z angl. *prompt*) dokážu byť pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, obzvlášť pri alternatívach zameraných na individualizovanú a diferencovanú výučbu, učiteľovi veľmi nápomocné. Zostáva nám už len dúfať, že aj na Slovensku sa čoskoro objaví podobná platforma, ktorá bude reflektovať špecifiká našich vzdelávacích obsahov a štandardov, a ktorá uľahčí učiteľom plánovanie individualizovanej a diferencovanej výučby, aby mohla byť dokonale prispôbená potrebám všetkých žiakov.

### ***Zamyslime sa:***

- 1) Aký je rozdiel medzi teoretickými vedomosťami a praktickými skúsenosťami v profesii učiteľa dejepisu? Ako môže absolvent štúdia efektívne preklenúť túto priepasť?
- 2) Prečo je dôležité, aby si učitelia dejepisu neustále aktualizovali svoje poznatky a zručnosti v oblasti historickej vedy, pedagogických a psychologických vied a didaktiky?
- 3) Aké možnosti aktualizácie poznatkov a zručností má učiteľ?
- 4) Ktoré zo zdrojov a prístupov k informáciám uvedených v texte považujete za najefektívnejšie a prečo?



- 5) Ak by ste mali odporučiť jednu metódu alebo zdroj pre učiteľa dejepisu, ktorý si chce udržať prehľad v obore, čo by to bolo (aj mimo uvedených)?
- 6) Navrhnite ďalšie možnosti využitia kartičiek na *hexagonal thinking*.
- 7) Ako vnímate umelú inteligenciu a potenciál jej využitia v školskom prostredí?

## Záver

V závere možno len krátko konštatovať, že hoci má táto vysokoškolská učebnica ambíciu preniesť vyučovanie dejepisu do 21. storočia, ani zďaleka nevyčerpala všetky témy, ktoré by mohli byť pre študentov učiteľstva histórie v kombinácii zaujímavé, vhodné a potrebné. Námety, ktoré poskytuje sú stále pomerne rámcové, a skôr než ukázať všetky možnosti sa snažia konkretizovať aspoň niektoré metódy výučby na vybraných príkladoch, pričom sú zdôraznené princípy pedagogického konštruktivismu.

Dúfame, že učebnica pomôže svojim čitateľom pochopiť problematiku výchovno-vzdelávacích cieľov, potrebu ich správneho formulovania, ich význam v plánovaní a realizovaní edukačného procesu a rovnako aj princíp a benefity konštruktivistického modelu vyučovania. Práve ten totiž robí výchovno-vzdelávací proces efektívnym i atraktívnym. V týchto intenciách a s týmto cieľom bolo projektovaných všetkých desať aktivít, vrátane odporúčaní na ich rozšírenie. Aktivity sú usporiadané hierarchicky od najnižších kognitívnych procesov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie až po tie najvyššie. Zároveň sú všetky nižšie úrovne myšlienkových operácií doplnené v časti Tip o možnosti ich rozšírenia na vyššie úrovne. Súčasťou väčšiny aktivít sú aj konkrétne pracovné materiály a texty či prípadne očakávané žiacke výstupy. V poslednej časti uvádzame niekoľko tipov ako sa možno udržiavať „v obraze“. Učiteľ by si totiž nikdy nemal vystačiť s tým, čo sa naučil počas štúdia, ale mal by mať ambíciu si svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti neustále aktualizovať podľa najnovších trendov. Je preto vhodné sledovať odbornú literatúru, navštevovať konferencie a workshopy či vyhľadávať ďalšie možnosti v online priestore. Ten je totiž nekonečnou studnicou inšpirácií. Výber doplnkových materiálov a metodických pomôcok len dokresľuje širokú škálu možností ako možno dejepis ozvláštniť, ale tiež viac prepojiť s reálnym životom a ešte sa pri tom aj zabaviť.

Na prvý pohľad sa teda zdá, že vzdelávanie učiteľov sa nikdy nekončí, a ono je to naozaj tak. Našťastie má väčšina učiteľov v sebe zvedavosť a túžbu spoznávať nové veci, čo je pre učiteľa nenahraditeľná vlastnosť.

Táto učebnica určite nie je posledným slovom k problematike vyučovania dejepisu, ale skôr začiatkom dobrodružstva pre študentov učiteľstva histórie v kombinácii. Snád' vám poskytne inšpirácie a nástroje na to, aby ste sa v budúcnosti stali takými učiteľmi, akých ste si vy sami vždy prijali. Nech je táto učebnica malým sklíčkom do mozaiky vašej pedagogickej praxe, ktorá bude plná nadšenia, kreativity a výziev.

## Použitá a odporúčaná literatúra

- 5 Steps to Writing Clear and Measurable Learning Objectives. In: *The Bob Pike Group* [online]. © 2023 [cit. 19-04-2023]. Dostupné na internete: <https://www.bobpikegroup.com/trainer-blog/5-steps-to-writing-clear-and-measurable-learning-objectives>.
- ANDĚL, Jaroslav (ed.) *Plakát v souboji ideologií 1914 – 2014*. Praha: Dox, 2014, 287 s. ISBN 978-8087446-30-0.
- ATKINSON, Sam (ed.) *Časopédia*. Bratislava: Slovart, 2019, 320 s. ISBN 978-80-556-4291-8.
- BADA, Michal a kol. *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava: SPN, 2021, 271 s. ISBN 978-80-10-04024-7.
- Benjamin Bloom. In: *New World Encyclopedia* [online]. © 2023 [cit. 11-09-2023]. Dostupné na internete: [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Benjamin\\_Bloom](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Benjamin_Bloom).
- BIGGS, John. SOLO Taxonomy. In: *John Biggs* [online]. © 2023 [cit. 17-04-2023]. Dostupné na internete: <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>.
- BOCKOVÁ, Anna a kol. *Dejepis pre 2. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava: SPN, 2019, 223 s. ISBN 978-80-10-03442-0.
- ČAPEK, Robert. *Líny učitel. Kroky k moderní a efektivní výuce*. Bratislava: Raabe, 2022, 268 s. ISBN 978-80-8140-676-8.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Robert. *Uč jako umělec*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020, 240 s. ISBN 978-80-7555-105-4.
- DENDYS, Ivana. Didaktické hry a herné princípy vo vyučovaní dejepisu. In: DUCHOVIČOVÁ, Jana – HOŠOVÁ, Dominika – KOLEŇÁKOVÁ, Rebeka Štefánia. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe*

- výučbových stretégií kritivkého a tvorivého myslenia. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2019, s. 382-391. ISBN 978-80-558-1408-7.
- Dejiny. Týždenný historický podcast. In: Educare [online]. © 2023 [cit. 15-04-2023]. Dostupné na internete: <https://historickarevue.sme.sk/t/5318/dejiny-tyzdenny-historicky-podcast>.
- Didaktika. In: Direktor – Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov [online]. © 2023 [cit. 12-10-2023]. Dostupné na internete: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/2023/5-2023>.
- FARÁRIK, Peter a kol. Učíme (sa) v globálnych súvislostiach. Globálne vzdelávanie vo vyučovaní predmetu dejepis na stredných školách. Bratislava: Človek v ohrození, 2015, 95 s. ISBN 978-80-89817-02-3.
- GEHREROVÁ, Ria. Tiso a Hitler, takto vyzerali obálky novín po vzniku Slovenského štátu. In: Denník N [online]. © 2023 [cit. 07-08-2023]. Dostupné na internete: <https://dennikn.sk/402868/takto-vyzerali-obalky-novin-vzniku-slovenskeho-statu-tiso-hitler/>.
- GRUŇÁK, Daniel. Štáty v premenách storočí. Dejepisný atlas. Nitra: Mapa Slovakia, 2019, 88 s. ISBN 978-80-8067-328-4.
- GULZAR, Anwar Ahmad. Affective Domain – Krathwohls Taxonomy. In: Historicka Revue [online]. © 2023 [cit. 29-06-2023]. Dostupné na internete: <https://educarepk.com/affective-domain-krathwohls-taxonomy.html>.
- GULZAR, Anwar Ahmad. Psychomotor Domain – Simpsons Taxonomy. In: Educare [online]. © 2023 [cit. 15-04-2023]. Dostupné na internete: <https://educarepk.com/psychomotor-domain-simpsons-taxonomy.html>.
- HAŠKOVEC, Vít – MÜLLER, Ondřej a kol. Malované dějiny Evropy. Praha: Albatros, 2018, 196 s. ISBN 978-80-00-04991-5.
- HERRITY, Jannifer. How To Write SMART Goals in 5 Steps (Xith Examples). In: Indeed [online]. © 2023 [cit. 09-08-2023]. Dostupné na internete: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-write-smart-goals>.

- Historický časopis. In: Historický časopis [online]. © 2023 [cit. 15-05-2023]. Dostupné na internete: <https://www.historickycasopis.sk/>.
- JONES, Melanie. Using Historical Sources. In: Historical Association [online]. © 2023 [cit. 25-09-2023]. Dostupné na internete: [Using Historical Sources / Historical Association \(history.org.uk\)](https://www.history.org.uk/Using-Historical-Sources/).
- Konšpiratori.sk [online]. © 2023 [cit. 10-09-2023]. Dostupné na internete: <https://konspiratori.sk/>.
- KOUTSKÝ, Pavel. 86 Vznik Rakousko Uherska Dějiny udatného českého národa. In: Youtube [online]. © 2023 [cit. 15-08-2023]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=U1K0esnwUI>.
- KOVÁČ, Dušan a kol. Slováci po rakúsko=uhorskom vyrovnaní. *Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov Xla*. Bratislava: LIC, 2012, 399 s. ISBN 978-80-8119-061-2.
- KRATOCHVÍL, Viliam. *Multiperspektivita v 20 učebných figúrach. Pracovné listy s historickými prameňmi na skúmanie minulosti*. Bratislava: Raabe, 2021, 48 s. ISBN 978-80-8140-502-0.
- KRATOCHVÍL, Viliam. *Pátrame po reči iného. Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky pre vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť*. Bratislava: Raabe, 2021, 66 s. ISBN 978-80-8140-88-7.
- KUMAR. Rajan. How do I stay on top of current educational trends? In: Quora [online]. © 2023 [cit. 20-05-2023]. Dostupné na internete: <https://www.quora.com/How-do-I-stay-on-top-of-current-educational-trends>.
- Learning Taxonomy – Kratwohl's Affective Domain. In: Center for the Study of Global Change [online]. © 2023 [cit. 15-04-2023]. Dostupné na internete: <https://global.indiana.edu/documents/Learning-Taxonomy-Affective.pdf>.
- Learning Taxonomy – Simpson's Psychomotor Domain. In: Center for the Study of Global Change [online]. © 2023 [cit. 15-04-2023]. Dostupné na internete: [https://assessment.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1804/2016/06/LearningTaxonomy\\_Psychomotor.pdf](https://assessment.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1804/2016/06/LearningTaxonomy_Psychomotor.pdf).

LETZ, Róbert – TONKOVÁ, Mária – BOCKOVÁ, Anna. *Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava: SPN, 2013, 287 s. ISBN 978-80-10-02389-9.

List of countries that have gained independence from the United Kingdom. In: Wikipedia [online]. © 2023 [cit. 17-08-2023]. Dostupné na internete: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_that\\_have\\_gained\\_independence\\_from\\_the\\_United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_that_have_gained_independence_from_the_United_Kingdom).

Manuál k tvorbe obsahovej stránky vzdelávacieho programu vydaný Akreditačnou komisiou v oblasti práce s mládežou. In: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [online]. © 2023 [cit. 18-05-2023]. Dostupné na internete:

[https://www.minedu.sk/data/files/9813\\_manual\\_k\\_tvorbe\\_obsahovej\\_stranky\\_vzdelavacieho\\_programu\\_vydany\\_ak\\_s\\_ucinnostou\\_1262020.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/9813_manual_k_tvorbe_obsahovej_stranky_vzdelavacieho_programu_vydany_ak_s_ucinnostou_1262020.pdf).

MARZANO, Robert J. *The New Art and Science of Teaching*. Bloomington: Solution Tree Press, 2017, 135 pp. ISBN 978-1-93874-96-5.

Pedagogické časopisy na internete. In: Národného inštitútu vzdelávania a mládeže [online]. © 2023 [cit. 19-10-2023]. Dostupné na internete: <https://nivam.sk/kniznica/katalogy-a-studovna/pedagogicke-casopisy-na-internete/>.

Pedagogika – Slovenský časopis pre pedagogické vedy. In: Pedagogika.sk [online]. © 2023 [cit. 12-10-2023]. Dostupné na internete: <https://www.casopispedagogika.sk/>.

Populačné štúdie Slovenska. In: Muzeológia a kultúrne dedičstvo [online]. © 2023 [cit. 18-05-2023]. Dostupné na internete: <https://www.muzeologia.sk/pss.htm>.

SMOLÍKOVÁ, Klára a kol. *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyžrát na komiks?! Metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Ilustroval Karel JERIE. Praha: Člověk v tísni, 2017, 71 s. ISBN 978-80-87456-96-5.

SOMANI, Gaurav. What Is SOLO Taxonomy? Importance And Levels Of SOLO Taxonomy. In: MasterSoft [online]. © 2023 [cit. 18-04-2023]. Dostupné na

internete: <https://www.iitms.co.in/blog/what-is-solo-taxonomy-important-and-levels.html>.

ŠOLTÉS, Radovan. *Propaganda, manipulácia a logické klamy. O hraniciach a možnostiach nášho usudzovania a rozhodovania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017, 140 s. ISBN 978-80-555-1871-8.

STOBAUGH, Rebecca. *50 Strategies to Boost Cognitive Engagement. Creating a Thinking Culture in the Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press, 2019, 158 pp. ISBN 978-1-947604-77-3.

Studia Historica Nitriensia. In: *Katedra histórie, FF UKF* [online]. © 2023 [cit. 19-04-2023]. Dostupné na internete: <http://www.shnnitra.ff.ukf.sk/>.

ŠUTOVCOVÁ, Lenka. Rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov ako predpoklad zvyšovania úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov. In: *Grant Journal*, 2020, roč. 9, č. 2, s. 64-68. Dostupné na internete: <https://www.grantjournal.com/issue/0902/PDF/0902sutovcova.pdf>.

Tak bolo. ZAPO. In: *Skpodcasty* [online]. © 2023 [cit. 29-07-2023]. Dostupné na internete: <https://skpodcasty.sk/podcasty/tak-bolo/>.

TARR, Russel. *A History Teaching Toolbook Vol. 1. Practical Classroom Strategies*. Twickenham: Amazon Publishing, 2016, 149 pp. ISBN 978-1508512059.

TARR, Russel. *A History Teaching Toolbook Vol. 2. More Practical Classroom Strategies*. Twickenham: Amazon Publishing, 2018, 163 pp. ISBN 978-1723517167.

The OECD Learning Compas. In: *OECD* [online]. © 2023 [cit. 29-07-2023]. Dostupné na internete: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.

TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014, 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

Učítelia dejepisu. In: *Facebook* [online]. © 2023 [cit. 25-06-2023]. Dostupné na internete: <https://www.facebook.com/groups/719963382024343>.

Učíme dejepis. In: *Facebook* [online]. © 2023 [cit. 25-06-2023]. Dostupné na internete: <https://www.facebook.com/groups/ucimedejepis>.



Verbum Historiae. In: *Katedra histórie a didaktiky dejepisu*, PdF UK [online]. © 2023 [cit. 03-10-2023]. Dostupné na internete: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-historie-a-didaktiky-dejepisu/casopis-verbum-historiae/>.

What is Peer Teaching and Why is it Important? In: *Edys* [online]. © 2023 [cit. 30-09-2023]. Dostupné na internete: <https://www.edsys.in/what-is-peer-teaching/>.

WHITE, Jeffrey. Lesson Planning: At the Intersection of Bloom's Taxonomy and Knowledge Dimensions. In: *UP Teaching & Learning Community Blog* [online]. © 2023 [cit. 23-08-2023]. Dostupné na internete: <https://sites.up.edu/tl/lesson-planning-at-the-intersection-of-blooms-taxonomy-and-knowledge-dimensions/>.

WILSON, Leslie Owen. Three Domains of Learning – Cognitive, Affective, Psychomotor. In: *The Second Principle* [online]. © 2023 [cit. 15-06-2023]. Dostupné na internete: <https://thesecondprinciple.com/instructional-design/threedomainsoflearning/>.

Zborovna.sk portál pre učiteľov. In: *Zborovna.sk* [online]. © 2023 [cit. 27-06-2023]. Dostupné na internete: <https://www.zborovna.sk/novinky/index.php>.

Zdroje obrázkov: [www.google.com](http://www.google.com); [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).

## **DIDAKTIKA DEJEPISU II Praktické aplikácie v kontexte pedagogického konštruktivismu**

Autor: Mgr. Ivana Dendys, PhD.

Recenzenti: PhDr. Anna Bocková, PhD.

Mgr. Lucia Barbara Nagy Izsof

Vydavateľ: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave,

Filozofická fakulta

Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií

Rozsah: 138 strán; 5,4 AH

Forma vydania: online [https://www.ucm.sk/download/DIDAKTIKA\\_DEJEPISU\\_II.pdf?s=NjE6N2VhYTViMTQ6ZDoxOmQxMTJIOSAg](https://www.ucm.sk/download/DIDAKTIKA_DEJEPISU_II.pdf?s=NjE6N2VhYTViMTQ6ZDoxOmQxMTJIOSAg)

ISBN 978-80-572-0406-0