

UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA



# DIDAKTIKA DEJEPISU I

**Teoretické východiská k praktickým aplikáciám**

*Ivana Dendys*

**Trnava 2023**

## **DIDAKTIKA DEJEPISU I Teoretické východiská k praktickým aplikáciám**

Publikácia bola spracovaná ako jeden z výstupov riešenia projektu **FPPV-35-2022**

**Dejepis v 21. storočí 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 978-80-572-0405-3

## Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Úvod</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>Úvod do didaktiky dejepisu a školského dejepisu</b> .....               | <b>7</b>  |
| Vymedzenie základných pojmov .....   | 8         |
| Historický exkurz do vyučovania dejepisu (1918 – 1989).....                | 15        |
| Vývoj školstva a školskej sústavy v rokoch 1918 – 1989.....                | 16        |
| Vývoj postavenia, cieľov a obsahu dejepisu v rokoch 1918 – 1989 .....      | 17        |
| Vzťah historickej vedy a dejepisu. Práca historika a učiteľa dejepisu..... | 19        |
| Didaktická transformácia.....  | 22        |
| Didaktická analýza učiva .....   | 25        |
| Zamyslime sa .....   | 35        |
| <b>Dejepis a jeho miesto v systéme vzdelávania</b> .....                   | <b>37</b> |
| Dejepis v zrkadle slovenských kurikulárnych dokumentov .....               | 39        |
| Prečo sa učíme dejepis .....   | 44        |
| Kompetencie vo výchovno-vzdelávacom procese.....                           | 47        |
| Transverzálne/kľúčové/prenositelné kompetencie .....                       | 49        |
| Kompetencie učenia sa o histórii.....                                      | 55        |
| Zamyslime sa .....   | 58        |
| <b>Vyučovacie (didaktické) prostriedky</b> .....                           | <b>60</b> |
| Nemateriálne vyučovacie prostriedky .....                                  | 61        |
| Organizačné formy v dejepisnej výučbe .....                                | 62        |
| Vyučovacie metódy v dejepisnej výučbe.....                                 | 75        |
| Materiálne vyučovacie prostriedky .....                                    | 79        |
| Zamyslime sa .....   | 84        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Učebnica a historický prameň ako základné zdroje historického poznávania ..85</b> |            |
| Učebnica a jej funkcie .....   | 86         |
| Dejepisná učebnica.....  | 95         |
| Práca s dejepisnou učebnicou.....  | 100        |
| Historické pramene .....   | 105        |
| Písomné historické pramene .....   | 105        |
| Práca s písomnými historickými prameňmi .....  | 108        |
| Zamyslime sa .....   | 111        |
| <br>   |            |
| <b>Záver .....</b>   | <b>113</b> |
| <br>   |            |
| <b>Použitá a odporúčaná literatúra.....</b>  | <b>115</b> |

## Úvod

Predkladaná vysokoškolská učebnica predstavuje jeden z finálnych výstupov projektu FPPV-35-2022 *Dejepis v 21. storočí*. 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 doplňujúceho pedagogického štúdia. Učebnica je vydaná v dvoch verziách: v tlačenej a elektronickej. Cieľom bolo vytvoriť voľne dostupný študijný materiál ku kurzom zameraným na didaktiku dejepisu, ktorý prezentuje vybrané teoretické východiská z problematiky vyučovania dejepisu.

Jadro učebnice je rozdelené do štyroch hlavných kapitol a niekoľkých podkapitol. Prvá kapitola sa zaoberá témami súvisiacimi s úvodom do didaktiky dejepisu a školského dejepisu. V rámci jej podkapitol sú vymedzené základné pojmy i vzťah historickej vedy a školského dejepisu zrkadliaci sa v procese didaktickej transformácie vedeckých poznatkov do obsahu vzdelávania a didaktickej analýzy učiva, ktoré predstavujú kľúčové aspekty projektovania efektívneho vyučovacieho procesu. Samostatná podkapitola je venovaná historickému exkurzu do vyučovania dejepisu v rokoch 1918 – 1989, ktorá približuje hlavné trendy vyučovania dejepisu v turbulentnom krátkom 20. storočí.

Druhá kapitola a jej podkapitoly približujú školský predmet dejepis a jeho miesto v systéme slovenského vzdelávania. To je popísané s ohľadom na aktuálne platné a celoslovensky záväzné kurikulárne dokumenty. Prostredníctvom ich analýzy a ďalších odporúčaní pre vyučovanie dejepisu špecifikujeme benefity a dôvody dejepisného vzdelávania. Tie ústia do problematiky prenositeľných kompetencií i špecifických predmetových kompetencií a kompetencií učenia sa o histórii. Vďaka uvedeným témam si dokážeme odpoveď na otázku, aké kompetencie môžu žiaci získať v procese (nielen) dejepisného vzdelávania.

Tretia kapitola sa venuje problematike vyučovacích (didaktických) prostriedkov, ktoré člení na nemateriálne (organizačné formy vyučovania a vyučovacie metódy)

a materiálne prostriedky. V rámci organizačných foriem vyučovania sa venujeme tým najčastejšie využívaným v dejepisnom vzdelávaní, t. j. vyučovacej hodine, exkurzii, výletu a vychádzke, a za nimi nasleduje základná klasifikácia vyučovacích metód (pozn. predstavenie ich praktických aplikácií nie je cieľom tejto práce, tým sa zaoberá druhá časť učebnice). Pri materiálnych didaktických prostriedkoch sa sústreďujeme najmä na charakteristiku, funkcie a benefity vo vyučovacom procese.

Štvrtá kapitola sa zameriava na priblíženie východísk k základným zdrojom historického poznávania, s ktorými sú žiaci na hodinách dejepisu najčastejšie v kontakte – učebnici a historickým prameňom. Postupne prechádzame od funkcií učebnice k jej štruktúre a kritériám, ktoré musia spĺňať učebnice, aby sa dostali do slovenských škôl. Nasleduje typológia dejepisných učebníc a odporúčania, ako ich efektívne využívať vo výchovno-vzdelávacom procese. Pri historických prameňoch venujeme pozornosť najmä ich predstaveniu, klasifikácii a možnostiam práce s písomných historickými prameňmi na hodinách dejepisu.

Za každou hlavnou kapitolou je umiestnená podkapitola *Zamyslime sa*, ktorej cieľom je poukázať na kľúčové informácie a povzbudiť čitateľa k hlbšiemu premýšľaniu o nich. Súčasťou učebnice sú ilustračné obrázky, schémy či formuláre, ktoré sprehľadňujú alebo dopĺňajú text. Nechýbajú ani odkazy na doplňujúcu literatúru, prostredníctvom ktorej sa čitateľ môže ponoriť do vybranej problematiky detailnejšie.

Učebnica je primárne teoretická a približuje vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu zamerané na základné pochopenie predmetovej didaktiky a dejepisného vzdelávania v prostredí slovenských škôl. Konkrétne aplikácie, návody a tipy pre praktickú výučbu dejepisu sú súčasťou druhej časti učebnice. Tá poskytne ukážky a príklady projektovania vzdelávacích aktivít a materiálov a možnosti práce s nimi.

## **Úvod do didaktiky dejepisu a školského dejepisu**

V školskom prostredí môžeme učenie sa o histórii charakterizovať ako plánovanú, zámernú, cieľavedomú a systematickú činnosť, ktorej cieľom je uskutočniť pozitívne kvalitatívne a kvantitatívne zmeny žiaka v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti, pričom tieto zmeny sú založené na poznatkoch historickej vedy. Cieľom učenia sa o histórii je teda komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Keďže ide o pomerne náročnú činnosť, ktorá v našich školách prebieha prostredníctvom hodín dejepisu, tzn. prostredníctvom dejepisného vyučovania, predtým, ako sa pustíme do jej samotnej realizácie, je na mieste identifikovať a aspoň stručne teoreticky vymedziť, zadefinovať a ujasniť si súvisiace základné pojmy. Od ich chápania, ale tiež od uvedomenia si a pochopenia vzťahov a súvislostí medzi nimi, totiž závisí spôsob i efektivita realizácie dejepisného vzdelávania.

### **Vymedzenie základných pojmov**

K základným patria tieto pojmy:

- **História** – chápeme ju vo viacerých významoch: 1) v širšom zmysle predstavuje vývoj všetkých dejov v čase a priestore; pre nás je však zaujímavejšie jej chápanie v užšom a bežnejšom zmysle, pričom ide o vývoj ľudskej spoločnosti ako celku a jej jednotlivcov, najmä politickej, ekonomickej, ideologickej, sociálnej a kultúrnej podoby ľudskej existencie. Inými slovami, ide o dejiny ľudstva ako takého od jeho počiatku až po súčasnosť; 2) pojem história tiež označuje vednú disciplínu – historickú vedu – ktorá sa zaoberá skúmaním, poznávaním, interpretáciou a hodnotením dejín, pričom využíva historické pramene, pomocou ktorých metodicky skúma celú minulosť ľudskej spoločnosti. V súvislosti s chápaním histórie ako historickej vedy je nutné spomenúť, že ide nevyhnutne o selektívnu a čiastočne subjektívnu interpretáciu poznatkov z minulosti, čo je spôsobené relevantnými limitmi historického výskumu.
- **Historik** – odborník v historickej vede; vedec, ktorý sa zaoberá históriou, dejinnými súvislosťami historických javov a ich vplyvom na dobovú spoločnosť



i súčasnosť, pričom vyžíva metódy historickej vedy. Historik na základe skúmania a interpretovania historických prameňov vytvára a sprostredkováva obrazy minulosti. Špecifikom jeho skúmania je, že sa špecializuje na vybranú tému/oblasť, pretože nie je v silách jedného človeka obsiahnuť vývoj a poznanie celého ľudstva.

- **Dejepis** – školský predmet, ktorý je podľa *Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (iŠVP)* súčasťou vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, a je založený na poznatkoch historickej vedy. Podľa iŠVP je jeho funkciou kultivovanie historického vedomia žiakov a uchovávanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností. Cieľom vyučovacieho predmetu je rozvíjať u žiakov základné predmetové kompetencie, t. j. pracovať s historickým časom, historickým priestorom, historickými faktami, udalosťami, javmi a procesmi a ich hodnotiacim posudzovaním, vyhľadávať relevantné informácie, vedieť ich verifikovať a využiť. Uvedené predmetové kompetencie možno zhrnúť do špecifických kompetencií učenia sa o histórii, ktoré sú *pozorovanie, analýza, interpretácia, hodnotenie a produkcia*. Za cieľ školského predmetu dejepis možno považovať i rozvíjanie a posilňovanie záujmu žiakov o objavovanie histórie ľudstva, inšpirovanie žiakov v snahe prenikať do nej porozumieť nielen historickým procesom, ale aj súčasnému daniu či schopnosť uvažovať nad možnými perspektívami ďalšieho vývoja na základe poučenia sa z predchádzajúcich skúseností.
- **Učiteľ dejepisu** - absolvent študijného programu učiteľstvo akademických predmetov - história v kombinácii – ktorý disponuje pedagogickou a odbornou spôsobilosťou pre vyučovanie dejepisu. Okrem obsahu vyučovacieho predmetu či metód a zákonitostí historického výskumu by mal ovládať tiež teóriu a metodiku vyučovania, vďaka čomu dokáže plánovať, projektovať a realizovať efektívnu vzdelávaciu činnosť a následne reflexiu a autoevalváciu. Učiteľ dejepisu by si mal neustále aktualizovať svoje poznatky a zdokonaľovať zručnosti. Inými slovami, mal by si udržiavať prehľad v odbornej historickej a pedagogickej literatúre, historickom výskume a trendoch v pedagogickej praxi

i predmetovej didaktike. V školskej praxi sa môžeme stretnúť i s nekvalifikovaným vyučovaním predmetu dejepis – v tom prípade teda neplatí, že ide o absolventa vyššie uvedeného študijného programu, no v každom prípade by malo ísť buď o jeho študentku/študenta, alebo o absolventa iného „učiteľského“ študijného programu.

- **Didaktika** – základná pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá zákonitostami vyučovania a vzdelávania. Predmetom jej výskumu je vyučovací proces ako jednota činnosti učiteľa (vyučovania) a činnosti žiakov/študentov (učenia sa). V rámci vertikálneho členenia hovoríme o didaktikách pre jednotlivé stupne škôl. V rámci horizontálneho členenia rozlišujeme tieto druhy didaktík:
  - **všeobecná didaktika** – základná pedagogická disciplína; zaoberá sa vyučovacím procesom vo všeobecnosti, bez ohľadu na špecifiká konkrétneho vyučovacieho predmetu; predstavuje východisko pre všetky ostatné druhy didaktík,
  - **odborová didaktika** – aplikovaná pedagogická disciplína; zaoberá sa skúmaním zákonitostí vyučovania v skupinách príbuzných predmetov (napr. didaktika cudzích jazykov, didaktika spoločensko-vedných predmetov a pod.); predstavuje „most“ medzi všeobecnou a predmetovou didaktikou; (Pozn. uvedená klasifikácia nie je úplne jednotná, resp. jednoznačná – niektorí českí didaktici, napr. Beneš a Grácová, radia didaktiku dejepisu pod odborovú didaktiku, ďalší, napr. Julínek, hovoria o odborovej didaktike dejepisu, slovenský didaktik Švec zase uvádza odborové didaktiky, resp. predmetové didaktiky alebo predmetové (odborové) didaktiky);
  - **predmetová didaktika** – aplikovaná pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá teóriou a metodikou vyučovania konkrétneho predmetu; špecializuje sa teda na zákonitosti a špecifiká vyučovania toho ktorého vyučovacieho predmetu,
    - **didaktika dejepisu** – aplikovaná pedagogická disciplína zaoberajúca sa procesom, špecifikami a zákonitostami vyučovania dejepisu; snaží sa o prienik medzi historickou vedou, pedagogickými a psychologickými disciplínami a spoločensko-kultúrnym dopytom, ktorého výsledkom je

efektívne realizované historické vzdelávanie v intenciách celospoločenského dopytu. Didaktika dejepisu si kladie za cieľ vyšpecifikovať taký obsah historického vzdelávania a také vyučovacie postupy, aby sa vyučovací predmet dejepis efektívne podieľal na rozvoji vedomostí, schopností, zručností a hodnotovej orientácie študujúcej mládeže. V tomto zmysle možno definovať jej teoretický a praktický rozmer. Kým teoretický rozmer sa zameriava na zodpovedanie dvoch základných otázok: 1) *Čo môže byť vyučované?* a 2) *Čo musí byť vyučované?*, druhá sa snaží odpovedať na otázku: *Aký je súčasný stav vyučovania dejepisu?*, pričom ten je možné odhaľovať pomocou empirického výskumu. V tejto súvislosti je potrebné dodať, že didaktika dejepisu skúma historické vedomie a hľadá spôsoby a prostriedky, ako ho zámerne ovplyvňovať, budovať a prestavovať. Taktiež predstavuje reflexiu historického myslenia v spoločnosti, pretože od jeho úrovne závisí, akými problémami sa bude didaktika dejepisu zaoberať. Nemá totiž súvisieť výlučne so školou či odborným výskumom, ale zrkadlí v sebe spoločnosť ako takú. Inými slovami, didaktika dejepisu je kultúrno-vedná disciplína, ktorá v sebe spája historickú kultúru, historickú vedu, historické myslenie a historické vedomie a povedomie, pričom sa snaží zistiť, ktoré oblasti poznatkov zozbieraných historickou vedou zohrávajú úlohu v každodennej komunikácii, politickej rétorike či umeleckom spracovaní.

- **Historické vzdelávanie** – vychádza z podstaty procesu vzdelávania; predstavuje uvedoméle sprostredkovanie a aktívne utváranie a osvojovanie si vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických skúseností, utváranie morálnych rysov, osobitých záujmov a postojov s ohľadom na špecifiká historickej vedy a požiadavky, ktoré sú kladené na vyučovací predmet dejepis. Je procesom utvárania osobnosti, individualizácie spoločenského vedomia, a teda súčasťou socializácie žiakov. Výsledkom historického vzdelávania je historické vzdelanie.

- **Historické vzdelanie** – predstavuje súbor vedomostí, schopností, zručností a intelektuálnych spôsobilostí, ktoré žiak nadobudne v procese učenia sa o histórii a oboznamovania sa s historickou vedou.
- **Historické povedomie** – formuje sa pri práci s vedeckými poznatkami historicko-kultúrnej objektivizácie prislúchajúcej súčasnosti; predstavuje uvedomovanie si určitých vzťahov v rámci historického diania.
- **Historické vedomie** – predstavuje schopnosť rozumieť dočasnosti historickej skúsenosti. Ide teda o uvedomenie si, že minulosť, súčasnosť a budúcnosť sú prepojené v záujme vytvárania historických vedomostí, resp. historického poznania. Je to schopnosť človeka myslieť a uvedomovať si svoj vzťah k dejinám a historickému dedičstvu.
- **Historické poznanie** – chápeme v dvoch významoch: 1) nadobudnutie, resp. nadobúdanie vedomostí, názorov, predstáv o dejinách a historickej skutočnosti; 2) súhrn nadobudnutých vedomostí v oblasti histórie.
- **Historická empatia** – proces, v ktorom študenti prejavujú kognitívny a afektívny záujem o historické osobnosti. Cieľom tohto procesu je lepšie a hlbšie porozumieť a kontextualizovať ich prežité skúsenosti, rozhodnutia a činy. Je to schopnosť vnímať, emocionálne prežívať, a teda lepšie konceptualizovať skúsenosť prežívanú historickou osobnosťou. Ide teda o prekročenie kognitívnej úrovne vnímania a o snahu a schopnosť pochopiť, ako sa daná osoba cítila, čo si myslela, ako a prečo konala a akým následkom mohla vo svojom jedinečnom spoločensko-historickom kontexte čeliť. Pri aplikácii historickej empatie je potrebné venovať pozornosť a cielený záujem snahe vyhýbať sa tzv. prezentizmu, teda nenazerať na historické udalosti optikou dneška → je nevyhnutné posudzovať ich vždy historickou optikou, teda v rámci historického kontextu, v ktorom sa diali.
- **Historické myslenie** – chápeme v dvoch významoch: 1) schopnosť kriticky premýšľať o histórii a historických procesoch na vysoko sofistikovanej úrovni, ktorá je doplnená schopnosťou prezentovať minulosť jasne. Neodmysliteľnou súčasťou je nadobudnutie spôsobilostí v oblasti vyhľadávania, analýzy

a hodnotenia primárnych zdrojov. Inými slovami, historické myslenie umožňuje žiakom vyhľadávať, analyzovať, interpretovať a hodnotiť historické udalosti na základe zdrojov a používať získané informácie pri vytváraní vlastných názorov, ktoré sú podporené vhodnými argumentmi; 2) didakticko-metodologická koncepcia založená na stratégiách, ktoré používajú historici pri riešení týchto problémov: a) *Ako sa rozhodneme, čo je dôležité dozvedieť sa o minulosti?* – tzn. historici musia doložiť historický význam, b) *Ako vieme, čo vieme o minulosti?* – tzn. historici používajú primárne zdroje, c) *Ako môžeme dať zmysel zložitým tokom histórie?* – tzn. historici skúmajú kontinuitu a zmeny, d) *Prečo sa udalosti dejú a aké sú ich dôsledky?* – tzn. historici analyzujú príčiny a dôsledky, e) *Ako môžeme lepšie porozumieť ľuďom z minulosti?* – tzn. historici uvažujú v kontexte historickej perspektívy, f) *Ako nám môže história pomôcť žiť v súčasnosti?* – tzn. historici sa snažia pochopiť etický rozmer dejín. V rámci tejto koncepcie teda žiaci nadobúdajú uvedené schopnosti a zručnosti práce historika.

- **Historická kultúra** – chápeme v dvoch významoch: 1) schopnosť premýšľať o histórii a dejinách ľudstva a o ich dôsledkoch na súčasnú spoločnosť, uvedomovať si a oceňovať ich význam a komunikovať o nich na adekvátnej úrovni; 2) koncept vnímania a uvažovania o histórii zameriavajúci sa na pochopenie dynamickej interakcie medzi činnosťou a vplyvom ľudstva, tradíciami, inštitúciami, reprezentáciami pamäti a ďalšími historickými reprezentáciami a ich šírením, ako aj koncepciami histórie, konkrétnymi predpokladmi o tom, čo presne tvorí históriu a cirkuláciou vedomostí. Z toho dôvodu pri štúdiu historickej kultúry rozlišujeme tri vzájomne závislé a interaktívne úrovne analýzy: a) *historické naratívy a prezentovanie minulosti* (t. j. rozprávanie konkrétnych „príbehov“ o minulosti, vyjadrovanie historických skúseností, ktoré sú artikulované napr. prostredníctvom mýtov, historiografie, historických textov v učebniciach a pod., pričom sa dôraz kladie na formovanie identity a emócií, teda najmä na osvojovanie si sociálnej identity; tieto artikulácie predpokladajú určitý druh organizácie, ktorý predstavuje

mnemotechnická infraštruktúra), b) *mnemotechnické infraštruktúry* (t. j. infraštruktúry, ktoré sú umiestnené v čase a priestore a ktoré umožňujú ľuďom vyjadriť svoje spomienky a historické skúsenosti; ide teda napr. o výročné obrady a spomienkové udalosti, kalendáre, pamiatkové organizácie, múzeá, archívy, školy a ďalšie inštitúcie umožňujúce prepojenie a sprostredkovanie medzi minulosťou a súčasnosťou a medzi osobnou a kolektívnou pamäťou; prostredníctvom mnemotechnických infraštruktúr a ich úrovne možno identifikovať kultúru pamäti, ktorá primárne vyjadruje identitu danej komunity (pozn. vznik vyučovacieho predmetu dejepis dokazuje potrebu národných štátov budovať spoločnú minulosť), a c) *konceptie dejín* (t. j. predstavy o tom, čo je história; špecifická interpretácia vzťahu medzi tromi časovými dimenziami – minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou – ktorá určuje mieru ľudskej činnosti a tiež epistemologické možnosti poznať minulosť).

- **Historická pamäť** – (ale tiež kolektívna pamäť, sociálna pamäť, kultúra pamäti, kultúra spomínania a i.) predstavuje pamäť, ktorej nositeľom je človek/ľudstvo, t. j. jej obsahom nie sú len údaje, ale aj skúsenosti, ktoré sa zrkadlia v postojoch, hodnotách, presvedčeníach, tradíciách, pracovných návykoch, rodinných zvyklostiach a i.; predstavuje teda uloženie, uchovávanie a vybavenie si historických javov, udalostí a faktov, ale najmä významov a hodnôt, ktoré sú s nimi späté; je charakteristická emocionálnym prežívaním obsahu historických javov a môžu sa v nej vyskytovať skreslenia, zdôraznenia, posuny, vynechávanie či ignorovanie celých období.
- **Historická gramotnosť** – cieľ dejepisného vzdelávania; v našom prostredí ide o relatívne nový pojem, a preto jeho definícia nie je úplne jednoznačná. Môžeme však povedať, že vychádza z definície gramotnosti, teda ide o schopnosť kriticky čítať historické texty a pramene, premyslene písať a zapájať sa do diskusií o minulosti; predstavuje nielen súhrn poznatkov z historickej vedy, ale aj schopnosť žiakov historicky myslieť a zapájať sa do koncepčného uvažovania o minulosti. V procese jej rozvíjania u žiakov by im mal učiteľ pomôcť pri vytváraní koncepčných vedomostí s cieľom uvedomiť si a pochopiť, že

minulosť má význam i pre súčasnosť a ich vlastný život. Nevyhnutným predpokladom rozvíjania historickej gramotnosti je schopnosť orientovať sa v historickej vede.

- **Funkčná gramotnosť** – životná kompetencia, ktorá predstavuje schopnosť čítanému textu a hovorenému slovu porozumieť, uvažovať o ňom, analyzovať a hodnotiť ho a uvedomovať si kontinuitu daného obsahu s inými informáciami, vedomosťami a podnetmi. Nevyhnutnou súčasťou je tiež schopnosť vedieť takto spracované informácie použiť pri riešení praktických problémov v rôznych životných situáciách
- **Funkčnosť faktografie** – schopnosť efektívne pracovať s faktami, t. j. poznanie, porozumenie a zdôvodňovanie významu informácií, rozvoj schopnosti žiaka orientovať sa v poznatkoch a hlbšie o nich premýšľať, posilňovať intelektuálne a praktické zručnosti a tiež budovať vlastný hodnotový systém.

Uvedené pojmy predstavujú len základné teoretické východiská a ich zoznam nie je ani zďaleka kompletný. Poskytuje však slušný odrazový mostík k ďalším pojmom špecifickým pre učenie sa o histórii. Keďže však ide o komplexný proces, ktorý je po obsahovej a metodologickej stránke ovplyvnený množstvom faktorov, je potrebné pojmoslovie neustále aktualizovať, aby reflektovalo aktuálne poznanie.

### **Historický exkurz do vyučovania dejepisu (1918 – 1989)**

História a dejiny by pre nás mali predstavovať zdroj skúseností a poučení. Platí to nielen pre dejinné udalosti, ktoré formovali a formujú súčasný a budúci svet, ale tiež pre poučenie sa z realizovanej pedagogickej praxe. Historický výskum vyučovania dejepisu je preto studnicou cenných informácií, na základe ktorých môžeme reflektovať niekdajšiu pedagogickú realitu, jej efektivitu, dôsledky a vplyv a študujúcu mládež, ktorú ovplyvňovala, rozvoj jej historického poznania, vedomia, myslenia či hodnotovej orientácie. Už v minulom storočí sa totiž ukázalo, že dejepis nemal slúžiť len na oboznamovanie žiakov s historickými udalosťami a faktami, ale mal významnú úlohu aj v oblasti formovania ich názorov a postojov, a to zväčša v zmysle štátom presadzovanej ideológie.

Stručný exkurz do vyučovania dejepisu v rokoch 1918 – 1989 nám ukáže, kto, čo a ako formovalo nielen niekdajšiu školskú mládež, ale tiež to, s akým „dedičstvom“ dejepisného vzdelávania sa môžeme stretávať u dnešnej strednej a staršej generácie, ktorá bola vzdelávaná najmä v posledných desaťročiach 20. storočia. Nižšie uvedená analýza sa zameriava na sledovanie vybraných kategórií v školskom dejepise, a to na vývoj postavenia, cieľov a vzdelávacích obsahov predmetu dejepis. Ešte pred samotnou analýzou je však potrebné venovať pozornosť vývoju školskej sústavy, ktorá v priebehu 20. storočia prešla viacerými významnými zmenami, nehovoriac o tom, že po vzniku prvej Československej republiky bolo potrebné školstvo na území Slovenska takmer od základov vybudovať.

### **Vývoj školstva a školskej sústavy v rokoch 1918 – 1989**

Koniec prvej svetovej vojny a vznik nového štátu priniesli pre Čechov a Slovákov nové výzvy. Tie sa, pochopiteľne, týkali všetkých oblastí, školstvo nevynímajúc. Jedným z prvých problémov, s ktorým sa muselo vedenie nového štátu vysporiadať, bol nedostatok škôl všetkých typov na území Slovenska. V porovnaní s českou časťou štátu bola slovenská školská infraštruktúra absolútne nedostatočná a ešte v roku 1914 platilo, že po skončení povinnej školskej dochádzky mohli slovenskí žiaci pokračovať v ďalšom štúdiu výlučne v maďarských školách. Práve kvôli nemožnosti vzdelávať sa v materinskom jazyku bol počet poslucháčov stredných a vysokých pomerne nízky. Tento stav ovplyvňoval početnosť strednej vrstvy po prvej svetovej vojne, ktorá bola nízka. Hneď v prvých rokoch po vojne sa teda začalo s pomerne mohutnou výstavbou škôl, ktorých počet sa v priebehu medzivojnového obdobia niekoľkonásobne zvýšil. Stále však nepokrýval potreby všetkých školopovinných tak, aby sa nemuseli vzdelávať v preplnených triedach či boli dostupné vo všetkých obciach. Zároveň existovala snaha o zjednotenie školskej sústavy v oboch častiach štátu, pretože v nich existovali rôzne typy a stupne škôl. Toto sa podarilo zaviesť až zákonnou úpravou z roku 1944 prostredníctvom tzv. *Zákona o jednotnej škole*.



### **Vývoj postavenia, cieľov a obsahu dejepisu v rokoch 1918 – 1989**

V počiatkoch medzivojnového obdobia dejepis v oblasti samostatnosti vyučovania a časových dotácií nadviazal na situáciu z predchádzajúceho obdobia. Vyučoval sa v ľudových a meštianskych i jednoročných učebných náukobehoch, pričom mal spoločnú hodinovú dotáciu spolu so zemepisom. Oficiálne dokumenty nešpecifikovali, koľko z pridelených hodín má prináležať ktorému predmetu a preto, bola prax v tejto oblasti rôzna. Buď sa školy snažili deliť pridelený počet hodín na polovicu, alebo, ak to nebolo možné, v jednom polroku sa venovalo výučbe jedného predmetu viac hodín a v druhom polroku sa vymenili. Často sa tiež stávalo, že predmety sa nevyučovali súčasne, ale v prvom polroku bola venovaná celá hodinová dotácia vyučovaniu zemepisu, aby sa žiaci najskôr naučili orientovať v priestore, a v druhom polroku sa zase vyučoval dejepis a žiaci si mohli osvojovať orientáciu v čase. Tento trend pokračoval aj v období trvania vojnovnej Slovenskej republiky. Čiastočná zmena nastala až v obnovennej ČSR. Tá sa zatiaľ týkala len meštianskych škôl a jednoročných učebných náukobehov, kde mal dejepis počnúc týmto obdobím pridelenú samostatnú hodinovú dotáciu. Ľudovým školám sa podarilo získať samostatnú hodinovú dotáciu pre vyučovanie dejepisu až vďaka *Zákonu o jednotnej škole* v roku 1948. V tomto období dochádza k transformácii ľudových a meštianskych škôl a vznikajú z nich národné a stredné školy. Aj na nich už mal dejepis pridelenú samostatnú hodinovú dotáciu, pričom tento trend pretrvával až do roku 1989. Menil sa len počet pridelených hodín, ktorý sa zvyšoval alebo znižoval v závislosti od ročníka a typu školy.

V dôsledku rozsiahlej transformácie spoločnosti, ktorá v rokoch 1918 – 1989 prebehla, sa relatívne často a pomerne významne menili i ciele a obsah dejepisného vzdelávania. Tie museli dynamicky reagovať na potreby štátu. Počas celého obdobia sa kládol dôraz a výrazne sa presadzoval formatívny charakter dejepisu, ktorý sa prejavoval v kognitívnych, psychomotorických, no najmä afektívnych cieľoch vzdelávania.

V jednotlivých obdobiach, ktoré možno z hľadiska spoločensko-politického usporiadania krajiny v priebehu 20. storočia identifikovať, sa vždy objavil

signifikantný prvok determinujúci ich podobu. V medzivojnovom období bol týmto prvkom umelo vytvorený ideový konštrukt jednotného československého národa, ktorého cieľom bolo vštepiť žiakom históriou podmienenú príslušnosť k tomuto neexistujúcemu národu. Žiaci sa tak zoznamovali najmä s tými udalosťami dejín, ktoré reflektovali spoločnú históriu Čechov a Slovákov a do obsahu vzdelávania prenikli aj témy zo svetových dejín, a to najmä tie, ktoré úzko súviseli s vývojom štátu. Školské vzdelávanie malo byť podporované relevantnými vyučovacími prostriedkami a dopĺňané mimoškolskými aktivitami, napr. návštevami múzeí, exkurziami či vychádzkami na miesta regionálneho významu.

Vyhlásením slovenskej autonómie sa kľúčová rétorika zmenila – žiaci boli konfrontovaní takmer výlučne so slovenskými národnými dejinami, ktoré boli vykladané v kresťanskom duchu. Svetové dejiny prenikli do vzdelávacích obsahov len v rozsahu doplňujúceho učiva. Významnú časť obsahu dejepisných učebníc tvorili témy venujúce sa slovenským osobnostiam. Vo všeobecnosti však žiaci nemali byť zahlcovaní prílišnými detailmi, vyučovanie malo byť podporené vhodnými vizuálnymi pomôckami a čítaním relevantnej beletrie či stretnutiami s pamätníkmi.

Obnovená ČSR vyžadovala dôsledné dodržiavanie výkladu dejín z hľadiska marxizmu-leninizmu, ktoré sa naplno prejavilo po definitívnom prevzatí moci KSČS. Neodmysliteľnou súčasťou dejepisného vzdelávania bola komunistická výchova a témy týkajúce sa dejín robotníckej triedy či vzniku a vývoja svetovej socialistickej sústavy sa stali kľúčovými. Významnou súčasťou vzdelávania sa stala koncepcia všeslovanskej vzájomnosti, ktorá okrem československých dejín vyžadovala aj aspoň rámcovú znalosť dejín všetkých krajín „východného bloku“, samozrejme, s dôrazom na dejiny ZSSR. Kľúčovými sa stali témy z národných dejín, ktoré boli označované za piliere československého národného vývoja. Svetové dejiny sa preberali skôr okrajovo. Obsah školského vzdelávania mali podporovať vychádzky, exkurzie a spomienky pamätníkov na významné udalosti.

V 60. rokoch 20. storočia došlo z hľadiska ideologickej výchovy k miernemu uvoľneniu, záver tejto dekády sa však opäť niesol v znamení ostrej ideologizácie

dejepisného vzdelávania v intenciách marxizmu-leninizmu a socialistickej výchovy. Malá zmena nastala v chápaní národných dejín, ktoré začali byť prezentované na regionálnom princípe. V praxi to znamenalo, že hoci sa v oboch častiach štátu žiaci zoznamovali s dejinami Československa, pozornosť bola venovaná aj dejinám Čechov a Slovákov (v 80. rokoch sa už slovenskí žiaci učili v prevažnej miere o slovenských a českí žiaci o českých dejinách, hoci tendencia upozorňovať na spoločné mílniky pretrvala). V rámci svetových dejín sa kládol dôraz na témy týkajúce sa boja za pokrok a boja robotníckej triedy za socializmus a komunizmus, pričom si žiaci mali uvedomovať, že národný vývoj je s týmito udalosťami úzko prepojený. Aj v tomto období malo byť školské vzdelávanie dopĺňané aktivitami mimo školy či podporným vizuálnym materiálom a systémom vzdelávacích pomôcok pozostávajúcim z učebnice, pracovného zošita, dejepisného atlasu a sústavy máp. V týchto intenciách sa nieslo dejepisné vzdelávanie v podstate až do roku 1989, pričom obsah vzdelávania bol dopĺňaný o aktuálne témy, ktoré, samozrejme, podporovali štátnu ideológiu.<sup>1</sup>

### ***Vzťah historickej vedy a dejepisu. Práca historika a učiteľa dejepisu***

Historická veda a školský dejepis predstavujú široký komplex poznatkov o histórii, pričom každý z nich k nim pristupuje rozličným spôsobom. Kým historická veda poskytuje hĺbkové poznatky a široké kontexty tvoriace bázu pre školský dejepis, ten sa zase sústreďuje na formovanie spôsobov vnímania minulosti a vzťah žiakov k minulým udalostiam, ktoré tvoria východiská k chápaniu súčasnosti i budúcnosti. Ide teda o symbiotický vzťah, ktorom historická veda dodáva dejepisu robustný obsah, zatiaľ čo dejepis „prekladá“ tieto hutné informácie do jazyka primeraného adresátovi a okrem poznatkov z histórie sa snaží u žiakov budovať najmä vzťah k minulosti.

---

<sup>1</sup> Pre podrobnejší obraz o vývoji vyučovacieho predmetu dejepis v rokoch 1918 – 1989 (vrátane komparatívnej analýzy kurikulárnych dokumentov) bližšie pozri: DENDYS, Ivana. *Vývoj vyučovacieho predmetu dejepis v rokoch 1918 – 1989*. [Dizertačná práca]. Bratislava: Pedagogická fakulta, Katedra histórie, 2020, 198 s.

Vo všeobecnosti môžeme zadefinovať štyri základné roviny vzťahu medzi historickou vedou a dejepisom:

- **Vedecká a metodologická rovina** – historická veda a historický výskum sú kľúčovými piliermi pre pochopenie minulosti. Historici zaoberajúci sa výskumom na akademickej úrovni majú prístup k primárnym a sekundárnym historickým prameňom a, čo je dôležitejšie, disponujú profesionálnymi schopnosťami a zručnosťami ako ich analyzovať a interpretovať s cieľom rekonštruovať a pochopiť historické udalosti, kontext a súvislosti. Výsledky najnovších výskumov by mali byť reflektované v obsahu dejepisného vzdelávania. Okrem najnovších poznatkov sú pre dejepis prospešné i výskumné metódy historickej vedy, najmä kritická či komparatívna analýza prameňov, ktoré by mali byť integrované do výučby dejepisu nielen s cieľom učiť sa o histórii, ale tiež v rámci rozvoja prenositeľných kompetencií. Ďalším pozitívnym aspektom vychádzajúcim z historického výskumu je poskytovanie rôznych perspektív v zmysle princípu multiperspektivity, ktorá sa môže týkať rôznych oblastí, počnúc diapazónom prameňov a zdrojov a končiac rôznorodosťou pohľadov a názorov na sledovanú problematiku. Viaceré perspektívy majú potenciál rozvíjať diskusiu ohľadom chápania dejín a tradičných interpretácií historických udalostí, príp. otvárať kontroverzné témy, pri riešení ktorých žiaci zapájajú analytické a kritické myslenie.
- **Obsahová rovina** – historická veda poskytuje široký obsahový rámec poznatkov pre školský dejepis. Jedným z najdôležitejších aspektov tejto roviny je práve výber tém, ich hĺbky a rozsahu, ktorý sa premieta do vzdelávacích obsahov, pričom je veľmi dôležité nájsť rovnováhu medzi základnými poznatkami všeobecného, resp. celospoločenského významu, a špecifickými poznatkami národného alebo regionálneho významu. Do úvahy treba brať aj kultúrny rozmer – či už v súvislosti s národnou kultúrou alebo princípom multikulturality. V dôsledku globalizácie, integrácie a otvorených medzinárodných vzťahov je dôležité reflektovať aj tento rozmer dejín, aby boli žiaci schopní porozumieť histórii ľudstva komplexne a s istou dávkou tolerancie, empatie a otvorenosti,

no na druhej strane tiež národnej hrdosti. Školský dejepis by mal v každom prípade rešpektovať zásadu aktualizácie poznatkov, a teda by mal vychádzať z najnovších poznatkov historickej vedy a odporúčaní historikov. Prax sa však ukazuje byť o niečo komplikovanejšia, pretože nájsť konsenzus medzi historikmi a odborníkmi na vzdelávanie je pomerne náročné. Koniec koncov, aj samotní historici sú častokrát v názoroch nejednotní a historické deje môžu interpretovať rôzne. Z hľadiska princípu multiperspektivity sa to síce môže javiť ako pozitívum, no v skutočnosti ide skôr o aspekt, ktorý môže priniesť do výchovno-vzdelávacieho procesu zmätok. Situáciu neľahčuje ani učebnicová politika našej krajiny, ktorá do tohto procesu vstupuje s vlastnými špecifickými požiadavkami čo sa nielen štruktúry učebníc týka.

- **Spoločensko-osobnostná rovina** – historická veda, no najmä výsledky jej interpretácií, ktoré sa dostávajú do učebníc dejepisu, majú výrazný vplyv na formovanie afektívnej zložky osobnosti žiaka. Dejepis a dejepisné vzdelávanie majú nezastupiteľné miesto pri vytváraní, rozvíjaní a formovaní historického povedomia, vedomia, myslenia či gramotnosti, a to sa deje o. i. aj práve prostredníctvom štúdia historických udalostí, ich kultúrnych kontextov a spoločenských zmien, ktoré priniesli. Okrem toho zoznamovanie sa s národnou históriou, tradíciami či kultúrou a snaha pochopiť ich vplyv na historický vývoj poskytujú priestor na formovanie národnej a občianskej identity, vytváranie pocitu spolupatričnosti a zodpovednosti voči spoločnosti. Ruka v ruke s tým ide rozvoj emocionality a historickej empatie v oblasti porozumenia predchádzajúcich skúseností našich predkov. Nemožno nespomenúť ešte jeden významný aspekt – dejepisné vzdelávanie prezentuje príklady pozitívnych a negatívnych skúseností, ktorých štúdiom, analýzou a hodnotením máme možnosť odvodzovať poučenia a inšpirácie, napĺňa sa tak výrok Marca Tullia Cicera: „Historia magistra vitae est“. Možno teda konštatovať, že vďaka tejto rovine dochádza k hlbšiemu prepájaniu dejín so spoločnosťou a jednotlivcami.

- **Didaktická rovina** – poznatky historickej vedy, ktoré majú potenciál stať sa učivom, musia prejsť pomerne komplexnou transformáciou, ktorá zabezpečí prispôsobenie vybraných informácií a poznatkov cieľovému publiku, t. j. žiakom základnej alebo strednej školy. Tento proces by sme v jednoduchosti mohli nazvať „zjednodušovaním“ komplexných historických udalostí a konceptov, aby sa stali zrozumiteľnými pre tých, ktorým sú určené. Historické poznatky sa tak prispôsobujú vekovým osobitostiam a schopnostiam žiakov a tiež úrovni ich poznania. Cieľom je transformovať ich tak, aby s nimi boli žiaci schopní pracovať na všetkých úrovniach v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Primerane spracované informácie podporujú a rozvíjajú kritické a analytické myslenie, tvorivosť, budujú hodnoty, poukazujú na súvislosti a vytvárajú prepojenia so súčasným dňom. Vďaka transformácii vedeckých poznatkov do vzdelávacieho obsahu sa dejepis a dejepisné vzdelanie stávajú nástrojom a nie cieľom dejepisného vzdelávania. Kľúčový je práve komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Táto transformácia však nekončí pri výbere vzdelávacích obsahov, dôležité sú tiež ich vhodné spracovanie, napr. i z hľadiska štrukturálnych komponentov učebnice<sup>2</sup> – jednoduchým výkladovým textom počnúc a registrami končiac, no najmä erudovaná práca učiteľa.

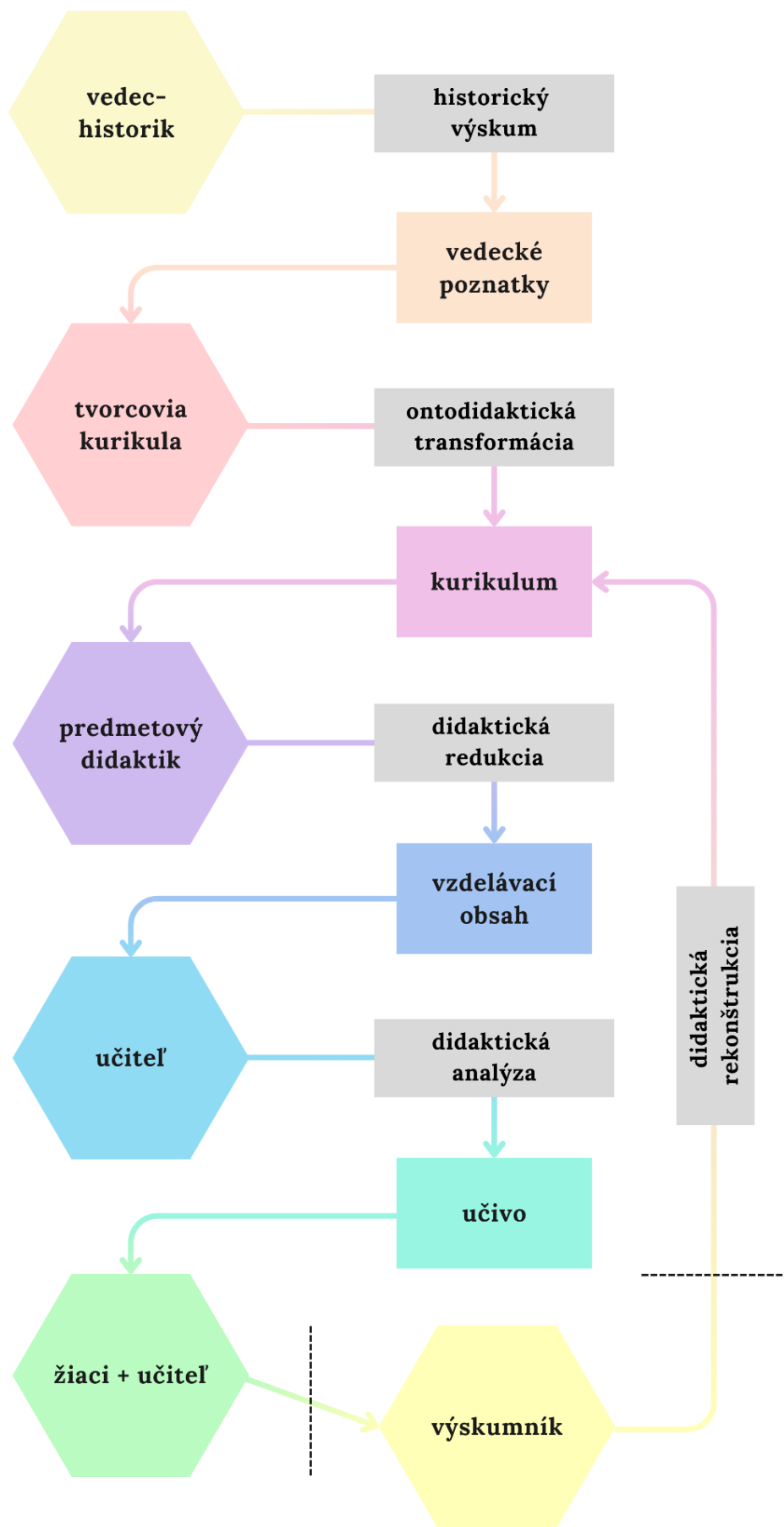
### **Didaktická transformácia**

Kým sa vedecké poznatky stanú učivom, s ktorým pracujú žiaci, musia prejsť trojúrovňovou, resp. štvorúrovňovou transformáciou. V prvom kroku sa vedecké poznatky dodané vedcami-historikmi vďaka procesu **ontodidaktickej transformácie**, ktorú vykonávajú tvorcovia kurikula – odborníci v oblasti historickej vedy, didaktiky dejepisu, psychológie, ale tiež učitelia a zástupcovia ministerstva školstva – menia na kurikulum. To predstavuje celkový vzdelávací program, plán, priebeh štúdia i jeho obsah a v podstate obsah celkovej skúsenosti, ktorú žiaci získavajú v škole, resp. v spojitosti so školou, ale tiež pri plánovaní

---

<sup>2</sup> Bližšie pozri: PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebni a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s.

a hodnotení. S kurikulumom ďalej pracujú predmetoví didaktici a v procese **didaktickej redukcie** sa z neho stáva obsah vzdelávania konkrétneho vyučovacieho predmetu, t. j. ide už o konkretizované základné poznatky, princípy a kategórie, na základe ktorých neskôr učiteľ pristupuje k výberu konkrétneho učiva. Obsah vzdelávania je v našom prostredí špecifikovaný v *Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP)*, resp. *Inovovanom štátnom vzdelávacom programe (iŠVP)*; platný od roku 2015), ktorý je zároveň záväzným a zatiaľ (do realizácie novej školskej reformy) východiskovým kurikulumárnym dokumentom pre školy, a následne *Školskom vzdelávacom programe (ŠkVP)*. Ten musí rešpektovať iŠVP, no zároveň poskytuje školám priestor na špecializáciu a možnosť odlíšiť sa od iných škôl. Vzdelávací obsah sa v procese **didaktickej analýzy** vykonávanej učiteľmi mení na učivo. Nejde ale len o redukované vedecké poznatky, ale tiež o nachádzanie príkladov, modelov či vytváranie analógií. S učivom by mali prioritne pracovať žiaci za facilitácie učiteľa. V prípade, že výsledky a ciele výchovno-vzdelávacieho procesu nie sú také, ako bolo zamýšľané, môže, resp. malo by dôjsť k **didaktickej rekonštrukcii**, ktorej cieľom je vytvoriť efektívnejšie vzdelávacie prostredie lepšie reagujúce na aktuálne výzvy zakladajúce sa na konsenze medzi vedeckým poznaním, aktuálnymi trendami vo vzdelávaní a predstavami vytvorenými na základe skúseností žiakov.



Obrázok 1 Model ideálneho didaktického zjednodušenia



### **Didaktická analýza učiva**

Pre učiteľa a jeho edukačnú činnosť je najdôležitejšia práve fáza **didaktickej analýzy učiva** (DAU). Tú by mal uskutočňovať každý, kto sa pripravuje k cielenému rozširovaniu informačného obzoru akýchkoľvek poslucháčov. U učiteľov, ktorí sú profesionálnymi „sprostredkovateľmi poznania“, by mala mať táto činnosť jasné a konkrétne obrysy vychádzajúce a rešpektujúce edukačné ciele a zásady. DAU spočíva v určení:

- **konkrétnych prvkov učiva** – t. j. identifikovanie vedomostí (fakty, pojmy, princípy, zákony, teórie atď.), zručností (psychomotorické, intelektuálne, všeobecné, špecifické), intelektuálnych činností (schopností) a postojov, potrebné na osvojenie si vedomostí a zručností;
- **medzipredmetových vzťahov** – t. j. identifikovanie prvkov učiva, ktoré si už žiaci osvojili v iných vyučovacích predmetoch a do akej miery, ale tiež o možnosť využiť ich aj pri danej téme, a pod.;
- **hierarchie prvkov učiva** – t. j. identifikovanie základného a doplňujúceho učiva, teda určenie hlavných, nosných a vedľajších, pomocných prvkov, a ich postupnosti tak, aby boli kontinuálne, vzostupné a operatívne (aplikovateľné);
- **zoskupení prvkov učiva do logicky ucelených samostatných blokov** – tematických celkov a tém učiva;
- **postupnosti, v akej sa tematické celky a témy učiva majú preberať**, pričom je dôležité zohľadniť potrebu motivácie žiakov, upevňovania, prehĺbovania a zovšeobecňovania učiva a permanentnej spätnej väzby. Postupnosť učiva môže byť determinovaná historickou následnosťou dejov a udalostí, technologickou následnosťou činností či hierarchickým usporiadaním prvkov.

Ide teda o hĺbkovú myšlienkovú činnosť učiteľa, pri ktorej sa zoznamuje s kurikulárnymi dokumentmi na všetkých úrovniach, vrátane učebnice, a ktorú vykonáva pri príprave na vyučovanie. V zásade je dôležité uchopiť kontinuitu

medzi vzdelávacím obsahom a edukačnými cieľmi a vystihnúť tak výchovný a vzdelávací potenciál učiva.<sup>3</sup>

Nevyhnutnou súčasťou procesu DAU je uvedenie si odpovedí na otázky **koho, čo, ako a prečo** chcem učiť? Prvá otázka sa vzťahuje na špecifiká skupiny/triedy žiakov, druhá reflektuje učivo, tretia organizačné formy, metódy a prostriedky vyučovania a štvrtá sa sústreďuje na identifikáciu motivácie a špecifikáciu výchovno-vzdelávacích cieľov. V tomto kontexte DAU o niečo priliehavejšie vystihuje nasledujúci päťkrokový postup:

- Premyslieť si, čo by sme mali pri danej téme/tematickom celku považovať za **obsah učiva** – cieľom je identifikovať to, čo žiaci potrebujú vedieť a čomu potrebujú rozumieť, aby tému boli schopní obsiahnuť na primeranej úrovni. Tento krok by mal teda zahŕňať konkretizáciu vedomostí, schopností i zručností ako aj osvojovanie si nových postupov a procesov i rozvíjanie postojov a hodnôt.
- Premyslieť si, čo dané učivo **reprezentuje** – ide teda o štrukturálne prvky obsahu témy, ktoré sú špecifikované konkrétnymi faktami, pojмами, zovšeobecneniami a vecnými a zmyslovými súvislosťami medzi nimi, ale tiež zákony, pravidlá, normy, postoje a hodnoty, ktoré z daného obsahu vziđu a žiaci by sa s nimi mali stotožniť. V tomto kroku je dôležité uvedomiť si a rozlišovať medzi fundamentálnym obsahom, ktorý je nevyhnutný pre pochopenie témy, a exemplárnym obsahom, ktorý tému dopĺňa a dotvára hlbší či špecifický kontext prispôsobený potrebám žiakov.
- Premyslieť si, **prepojenie témy so životom** – v tomto kroku je dôležité uvedomiť si, prečo a čím je téma relevantná pre reálny život a budúcnosť žiakov. Pokiaľ to

---

<sup>3</sup> V tomto kontexte sa ako stále funkčná ukazuje aj koncepcia DAU navrhnutá Vratislavom Čapkom, ktorá pozostáva z troch fáz: 1) **historická analýza učiva** (za didaktickým účelom) – t. j. čo z historického poznania môžem ja ako učiteľ sprostredkovať, ktoré problémové "uzly" rozuzliť, ktorá literatúra je odporúčaná a vhodná, kde sa vyskytuje kontroverznosť a pod., 2) **vlastná didaktická analýza** – t. j. ako formovať historické vedomie, uvedomenie si etického a kultúrnospoločenského významu učiva, ktoré ciele sú uprednostnené a pod., 3) **metodická analýza** – t. j. konkrétna príprava vyučovacej jednotky (metodická príprava učiteľa). ČAPEK, Vratislav. *Teoretické a metodologické základy didaktiky dejepisu*. Praha : SNP, 1976, s. 136.

nie je zrejmé, je vhodné na to upriamiť ich pozornosť, aby sa tak zvýšila ich motivácia a záujem o učenie.

- Premyslieť si, aká je štruktúra obsahu a čo je **klúčové učivo** – cieľom je zabezpečiť primeranú organizáciu obsahu vzdelávania a identifikovať klúčové informácie a koncepty, ktoré sú nevyhnutnú pre hlboké pochopenie témy. V tomto kroku teda pedagóg člení učivo na logicky nadväzujúce časti, pričom sa zameriava na rozhodujúce body, ktoré by mali byť na primeranej úrovni zvládnuté všetkými žiakmi.
- Premyslieť si, **ako učivo** čo možno najefektívnejšie „**sprostredkovať**“, čo môže byť pre žiakov zaujímavé, náročné a pod. – ide teda o voľbu vhodných metód a prostriedkov vyučovania, ktoré učiteľ využije pri transfere učiva, pričom musí zohľadňovať špecifické potreby žiakov. Pedagóg by mal byť schopný vybrať metódy, ktoré sú pre žiakov zaujímavé a zároveň sú relevantné pre dané učivo. Zároveň by mal byť pripravený agilne reagovať na nepredvídateľné okolnosti, ktoré môžu pri vyučovaní nastať.

Uvedené postupy predstavujú len rámcové modely DAU a možno konštatovať, že v priebehu pedagogickej praxe si každý učiteľ vytvorí pre neho ten najvhodnejší postup, čo však nevylučuje možnosť, že ten sa bude v priebehu rokov modifikovať. Pre začínajúceho učiteľa je však veľmi dôležité mať niečo, od čoho sa môže „odraziť“. V zásade však platí, že pokiaľ bude vždy premýšľať a brať do úvahy okrem kurikula aj vek a vývinové špecifiká žiakov a ich špecifické potreby (v kontexte inklúzie), rôznorodosť učebných štýlov, motiváciu, spoločenský a kultúrny kontext (v zmysle bežnej reality, v ktorej žiaci žijú), možnosti individualizovaného hodnotenia, materiálno-technické možnosti pracoviska a, v neposlednom rade, spätnú väzbu od iných (či už žiakov, kolegov alebo odborníkov v oblasti vzdelávania), no najmä sebareflexiu, je to príslub dobre vykonanej práce.

V súvislosti s DAU je dôležité zmieniť, že v našom prostredí sa preferuje dokonalé zvládnutie vzdelávacieho obsahu učiteľom, čo sa odráža v snahe zabezpečiť kvalifikovaného pedagóga. Ten by mal byť schopný zvládnuť DAU na kvalitnej

úrovni. Avšak ani nekvalifikovaný pedagóg nemusí byť nevyhnutne negatívom, pretože oproti kvalifikovanému učiteľovi má výhodu v tom, že je tzv. *tabula rasa*, rovnako ako žiaci, preto môžu do tajov histórie prenikať spoločne a tešiť sa z objavovania.<sup>4</sup>

V procese plánovania edukačného procesu učiteľom nadväzuje na DAU príprava na vyučovaciu hodinu. Jej cieľom je čo možno najkonkrétnejšie špecifikovať obsah a priebeh vyučovacej jednotky. Proces prípravy na vyučovaciu hodinu pozostáva z troch základných krokov:

- **Analýza rozsahu, cieľov a obsahu vyučovania** – v tomto kroku ide o ujasnenie si témy ako súčasti určitého tematického celku a overenie si hodinovej dotácie (napr. na základe vypracovaného plánu učiteľa). Analýzu je potrebné uskutočniť v intenciách edukačných cieľov či predmetových kompetencií dejepisu, cieľov určených pre daný ročník, tematický celok a tému. Na jej základe je učiteľ schopný zadefinovať výchovno-vzdelávacie ciele pre konkrétnu vyučovaciu jednotku. Výchovno-vzdelávacie ciele je potrebné stanovovať v zmysle taxonómií (napr. revidovaná Bloomova, Kratwohlova a Simpsonova). Cieľom tohto kroku je teda zadefinovať čo a v akom rozsahu si majú žiaci osvojiť.

V súlade s obsahom vzdelávania a stanovenými výchovno-vzdelávacími cieľmi je úlohou učiteľa určiť poznatky (kognitívna zložka), hodnoty a normy (afektívna zložka) a aktivity, zručnosti (psychomotorická zložka)

- **Operačná analýza** – predstavuje pedagogickú a didaktickú analýzu konkrétnych žiakov v konkrétnej triede. Cieľom je premyslieť si nároky, ktoré môžeme na žiakov klásť, pričom je potrebné zohľadňovať princípy individualizácie a diferenciacie, aby mohol každý žiak pracovať na primeranej úrovni. Učiteľ tiež musí uvažovať nad žiackymi prekonceptami. Až potom sa môže pustiť do navrhovania scenára vyučovacej jednotky a konkrétneho vyučovacieho postupu, ktorého súčasťou je formulovanie zadaní, úloh či celkovej podoby prezentácie nového učiva, vrátane fixácie.

---

<sup>4</sup> Bližšie pozri: ČAPEK, Robert. *Uč jako umělec*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020, 240 s.

Učiteľ rieši súčasne niekoľko otázok – *Čo bude robiť učiteľ?*, *Čo budú robiť žiaci?*, *V ktorých častiach vyučovacej hodiny?*, *S akými materiálmi?* a pod. Pri ich uspokojivom zodpovedaní postupne zvolí vhodné vyučovacie metódy, prostriedky, pomôcky, materiály a i. Práve v tejto fáze plánovania si teda učiteľ vytvára konkrétnu predstavu o tom, čo sa bude počas vyučovania diať. V ideálnom prípade vyučovaciu jednotku naplánuje tak, aby bol pre žiakov sprievodcom a nie tým, kto im poskytne všetko „na podnose“.

- **Analýza medzipredmetových vzťahov** – v poslednom, no nie menej dôležitom kroku, je úlohou učiteľa premyslieť si, ako čo možno najlepšie nadviazať vzťah s ďalšími vyučovacími predmetmi, aby učivo, ktorému sa chce venovať, nezostalo separované a bez súvislostí k ostatným poznatkom. V konečnom dôsledku by však malo ísť o prepájanie školy so životom a teórie s praxou. Je preto dôležité nachádzať styčné body tak, aby dochádzalo k horizontálnemu (v rámci predmetov v jednom ročníku) i vertikálnemu (v rámci ročníkov) prepájaniu. Tento krok by mali uľahčovať kurikulárne dokumenty vydané štátom, avšak realita tomu nie vždy zodpovedá, preto je to skôr na spolupráci učiteľov.

Cieľom analýzy medzipredmetových vzťahov u učiteľa je získanie prehľadu o súvislostiach v učebných obsahoch v jednotlivých predmetoch, aplikovanie týchto súvislostí pri plánovacej činnosti a celkové zefektívnenie výučby. U žiaka ide zase o uvedomenie si, že učivo jedného vyučovacieho predmetu sa opiera o poznatky iného predmetu, no najmä o získanie uceleného obrazu v širších nadpredmetových súvislostiach.

Existuje niekoľko modelov, ktoré poskytujú východiská k príprave na vyučovaciu hodinu.<sup>5</sup> Aj pre ňu, rovnako ako pre proces DAU, platí, že čím viac praxe učiteľ má, tým je postup jeho prípravy premyslenejší a individualizovanejší tak, aby naplňal jeho preferencie. Najmä začínajúci učitelia by sa však mali držať overených postupov pre dlhodobú a krátkodobú prípravu na vyučovanie. Dlhodobá príprava

---

<sup>5</sup> Bližšie pozri: KALHOUST, Zdeněk – OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s.; MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Vysokoškolské skriptá. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s.

sa väčšinou uskutočňuje v čase pred začiatkom školského roku a zahŕňa v sebe zoznámenie sa s kurikulárnymi dokumentmi a ich obsahom, pedagogickou dokumentáciou, hlavnými úlohami školy, učebnicami, pracovnými zošitmi, metodickými príručkami či ďalšími materiálmi (napr. historické atlasy, mapy a pod.), a tiež zistenie stavu materiálno-technického zabezpečenia, zhromažďovanie relevantných materiálov (napr. odborná literatúra, obrazový materiál a pod.), vypracovanie plánu učiteľa a v neposlednom rade i oboznámenie sa s dokumentáciou o predchádzajúcom vyučovaní žiakov.

Krátkodobú prípravu uskutočňuje učiteľ pred každou vyučovacou hodinou, pričom si svoj postup môže uľahčiť pomocou vizualizácie uvedených prvkov, napr. do predpripraveného formuláru (viď nižšie *Príprava na vyučovaciu hodinu*), ktorý usmerňuje celkovú plánovaciu činnosť. Úlohou a cieľom učiteľa pri realizácii krátkodobej prípravy, teda prípravy na vyučovaciu hodinu, je:

- **premyslieť si tému** – t. j. vybrať konkrétne učivo a zdefinovať vzdelávacie štandardy, pričom by mal vychádzať zo štátom a školou schválených dokumentov (ŠVP a ŠkVP); s týmto krokom súvisí i analýza medzipredmetových vzťahov,
- **analyzovať „publikum“** – t. j. uskutočniť pedagogickú diagnostiku žiakov a vyvodiť závery, resp. predstavy o ideálnej vyučovacej jednotke v zmysle princípov individualizácie a diferenciacie,
- **rozhodnúť sa o organizácii vyučovania** – t. j. určiť organizačnú formu vyučovania; v našom prostredí ide zväčša o vyučovaciu hodinu kombinovanú, ale nie je to pravidlo, učiteľ vyberá s ohľadom na všetky uvedené kroky,
- **rozhodnúť sa, aký vyučovací model použije** – aj od neho totiž závisí, aké výchovno-vzdelávacie ciele bude formulovať, či aké materiálne a nemateriálne vyučovacie prostriedky zvolí,
- **stanoviť výchovno-vzdelávacie ciele** – t. j. rozhodnúť sa, čo chce danou hodinou dosiahnuť a aké kvalitatívne a kvantitatívne zmeny by mali u žiakov nastať; je dôležité zdefinovať všetky typy cieľov, aby mohlo dôjsť ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka,

- **premyslieť si, aké kompetencie chce u žiakov rozvíjať** – t. j. či sa sústreďí na špecifické kompetencie učenia sa o histórii, alebo na ďalšie prenositeľné kompetencie, ktoré sú podstatnou súčasťou vzdelávania v 21. storočí,
- **premyslieť si vyučovacie metódy a pomôcky** (vrátane literatúry, ďalších zdrojov a materiálov či technického zabezpečenia) – t. j. uvažovať o nich v kontexte stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov a kompetencií, teda aby vybral také, pomocou, ktorých ich môže reálne dosiahnuť a rozvíjať; odporúča sa využívať širokú paletu vyučovacích metód a pomôcok, aby vyučovacie jednotky neskĺzli do stereotypu; v ideálnom prípade by mala byť dodržaná zásada spojenia teórie s praxou,
- **naplánovať konkrétne činnosti pre seba i žiakov v jednotlivých fázach vyučovacej jednotky** – t. j. podrobne si premyslieť, čo sa bude diať, ideálne aj s časovým odhadom; odporúča sa naozaj podrobné rozpracovanie jednotlivých aktivít, vrátane konkretizovania otázok, ktoré chce učiteľ klásť; aktivity by mali byť rôznorodé a žiaci by mali byť tými, ktorí na seba prevzmu zodpovednosť za proces učenia sa; pozitívom je, ak v priebehu jednotlivých aktivít môže učiteľ získavať spätnú väzbu a reagovať na potreby žiakov,
- **vytvoriť hodnotiace nástroje** – t. j. nástroje, ktoré budú slúžiť na overenie osvojených vedomostí a zručností; nemusí ísť o písomný test či klasické kladenie otázok, postačí akákoľvek jednoduchá aktivita, pomocou ktorej učiteľ získa spätnú väzbu,
- **naplánovať si čas na reflexiu, sebareflexiu, modifikáciu a adaptáciu** – t. j. nechať si po vyučovacej jednotke krátky priestor na zhodnotenie a sebareflexiu a uvažovať o tom, či a ako možno danú vyučovaciu jednotku zefektívniť,
- **pripraviť si „eso v rukáve“** – t. j. vždy mať po ruke nejaké aktivity, ktoré sa dajú univerzálne použiť pri akejkoľvek téme; nie vždy totiž všetko vychádza podľa plánu a najmä pre začínajúceho učiteľa by mohlo byť nepríjemné, ak by činnosti na vyučovacej jednotke prebiehali oveľa rýchlejšie, než plánoval, a on by 15 minút do zvonenia „nemal čo robiť“.

## PRÍPRAVA NA VYUČOVACIU HODINU

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Ročník:</b>                     |   |
| <b>Tematický celok:</b>            |   |
| <b>Téma:</b>                       |   |
| <b>Štandardy:</b>                  |   |
| <b>Obsahový:</b>                   |   |
| <b>Výkonový:</b>                   |   |
| <b>Výchovno-vzdelávacie ciele:</b> |   |
| <b>Kognitívne:</b>                 |   |
| <b>Afektívne:</b>                  |   |
| <b>Psychomotorické:</b>            |   |
| <b>Typ vyučovacej hodiny:</b>      |   |
| <b>Predmetové kompetencie:</b>     |   |
| <b>Didaktické zásady:</b>          | <input type="checkbox"/> z. primeranosti a individuálneho prístupu<br><input type="checkbox"/> z. vedeckosti<br><input type="checkbox"/> z. spojenia školy so životom, teórie s praxou<br><input type="checkbox"/> z. názornosti<br><input type="checkbox"/> z. motivácie, uvedomelosti a aktivity<br><input type="checkbox"/> z. sústavnosti a postupnosti<br><input type="checkbox"/> z. trvácnosti a operatívnosti výsledkov vyučovacieho procesu<br><input type="checkbox"/> z. vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces |
| <b>Vyučovacie metódy:</b>          |   |
| <b>Vyučovací model:</b>            | <input type="checkbox"/> transmisívny<br><input type="checkbox"/> transmisívny s prvkami pedagogického konštruktivismu<br><input type="checkbox"/> pedagogický konštruktivizmus   |
| <b>Vyučovacie pomôcky:</b>         |   |
| <b>Medzipredmetové vzťahy:</b>     |   |
| <b>Použitá literatúra:</b>         |   |



**ŠTRUKTÚRA DEDUKTÍVNEJ (TRANSMISÍVNE ORGANIZOVANEJ)  
VYUČOVACEJ HODINY**

|   | <b>činnosť učiteľa</b> | <b>činnosť žiakov</b> | <b>čas (min.)</b> |
|---|------------------------|-----------------------|-------------------|
| <b>1. Organizačná časť:</b>                       |                        |                       |                   |
| <b>2. Motivačná časť:</b>                         |                        |                       |                   |
| <b>3. Expozičná časť:</b>                         |                        |                       |                   |
| <b>4. Fixačná časť:</b>                           |                        |                       |                   |
| <b>5. Diagnostická<br/>(a klasifikačná) časť:</b> |                        |                       |                   |
| <b>6. Aplikačná časť:</b>                         |                        |                       |                   |

| <b>ŠTRUKTÚRA INDUKTÍVNEJ (KONŠTRUKTIVISTICKY ORGANIZOVANEJ)<br/>VYUČOVACEJ HODINY</b> |                        |                       |                   |
|---|------------------------|-----------------------|-------------------|
|   | <b>činnosť učiteľa</b> | <b>činnosť žiakov</b> | <b>čas (min.)</b> |
| <b>1. Prieskumné činnosti</b>   |                        |                       |                   |
| <b>2. Hľadanie zákonitostí<br/>a vytváranie hypotéz</b>                               |                        |                       |                   |
| <b>3. Overenie hypotézy</b>   |                        |                       |                   |
| <b>4. Formulácia pojmov<br/>alebo zovšeobecnení</b>                                   |                        |                       |                   |
| <b>5. Metakognícia</b>  |                        |                       |                   |
| <b>6. Aplikácia získaných<br/>znaností v novej<br/>situácii</b>                       |                        |                       |                   |

Obrázok 2 Príprava na vyučovaciu hodinu – vzorový formulár

Dejepis využíva nielen poznatky, ale aj metódy historickej vedy. Kým historik má možnosť venovať sa vybranej téme úplne do hĺbky a má na to v podstate neobmedzený čas, tak učiteľ dejepisu by mal preniknúť do všetkých tém. Najpodstatnejším rozdielom však je, že by mal byť schopný ich efektívne didaktizovať, t. j. prispôbovať svojmu cieľovému publiku, vrátane jeho špecifických potrieb. Učitelia dejepisu musia zohľadniť vekovú úroveň študentov i všetky ďalšie špecifiká a prispôbiť svoju výučbu tak, aby boli žiaci schopní porozumieť historickým dejom a kontextom, pričom je potrebné klásť dôraz nielen na rozvoj vedomostí, ale najmä schopností, zručností a hodnotovej orientácie.

### **Zamyslime sa:**

- 1) Vytvorte vzťahovú štruktúru a hierarchiu základných pojmov. Svoje usporiadanie zdôvodnite. Aké ďalšie pojmy a prečo by ste zahrnuli medzi základné pojmy, s ktorých významom by mal byť každý učiteľ oboznámený?
- 2) Vysvetlite, prečo je všeobecná didaktika základná pedagogická disciplína, no didaktika dejepisu aplikovaná pedagogická disciplína.
- 3) Čo bolo cieľom tzv. *Zákona o jednotnej škole*?
- 4) K obdobiu priradte správny kľúčový prvok determinujúci dejepisné vzdelávanie:
 

|                |       |  |
|----------------|-------|--|
| a) 1918 – 1939 | _____ | marxizmus-leninizmus a socialistická výchova (československý koncept)              |
| b) 1939 – 1945 | _____ | marxizmus-leninizmus a komunistická výchova (idea slovanstva)                      |
| c) 1945 – 1960 | _____ | ideová konštrukcia čechoslovakizmu   |
| d) 1960 – 1968 | _____ | marxizmus-leninizmus a socialistická výchova (dva autonómne národy v jednom štáte) |
| e) 1968 – 1989 | _____ | národno-kresťanský (slovenský) princíp   |
- 5) Vyberte si ľubovoľnú dobovú učebnicu dejepisu z rokov 1918 – 1989 a identifikujte v nej prvky vládnucej ideológie (napr. učebnice od autorov: Kadlečík, Dejmek – Kratochvíl – Šimko, Hrušovský, Stojka – Vanek, Joza –

Butvin - Červienka, Dohnal - Káňa a i.) či ďalšie pre Vás zaujímavé aspekty.  
Svoje tvrdenia zdôvodnite

6) Usporiadajte fázy ideálneho modelu didaktického zjednodušenia od počiatkovej po záverečnú a definujte, čo sa v jednotlivých fázach deje a čo je ich výsledkom.

— didaktická redukcia

— historický výskum

— didaktická rekonštrukcia

— ontodidaktická transformácia

— didaktická analýza

7) Čo je podstatou didaktickej analýzy učiva, kto a kedy ju vykonáva?

## **Dejepis a jeho miesto v systéme vzdelávania**

Dejepis má nezastupiteľné miesto v slovenskom systéme vzdelávania. Podľa aktuálne platných kurikulárnych dokumentov sa s ním žiaci stretávajú od 5. do 9. ročníka základnej školy (ktorej podľa medzinárodnej klasifikácie štandardov vzdelávania zodpovedá ISCED 2), kde má štátom garantovanú hodinovú dotáciu minimálne šesť hodín. Tie sú podľa rámcového učebného plánu (RUP) rozdelené tak, že v 5. – 8. ročníku sa vyučuje jedna hodina týždenne a v 9. ročníku dve hodiny týždenne. Následne sa v historickom vzdelávaní pokračuje aj počas štúdia na strednej škole (ktorej podľa medzinárodnej klasifikácie štandardov vzdelávania zodpovedá ISCED 3), pričom ročníky, v ktorých sa dejepis vyučuje, závisia od typu strednej školy. Na gymnáziách so štvorročným štúdiom má pridelenú dotáciu minimálne šesť hodín v 1. – 4. ročníku, pričom rozvrhnutie závisí od samotnej školy. Najčastejšie sú to dve hodiny v 1. – 3. ročníku. Mnoho škôl využíva možnosť alternatívnych učebných plánov (AUP), vďaka ktorým sa žiaci môžu intenzívnejšie venovať štúdiu maturitných predmetov. Ak si teda žiak zvolí ako maturitný predmet dejepis, v ideálnom prípade absolvuje v 3. a 4. ročníku ďalšie hodiny, resp. semináre z dejepisu nad rámec pôvodnej šesťhodinovej dotácie.

Na stredných odborných školách (SOŠ), je pridelená časová dotácia ešte o niečo nižšia. Nezriedka sa dejepis vyučuje len v prvých dvoch, resp. len v 1. ročníku, pričom, z pochopiteľných dôvodov, ustupuje v prospech odborných predmetov. V tomto prípade sa vyučovanie dejepisu sústreďuje najmä na dejiny 19. a 20. storočia, pretože v nich možno nájsť korene súčasných javov a problémov.<sup>6</sup>

Špecifikom základných škôl a gymnázií, ktoré poskytujú všeobecné vzdelávanie, je, že relatívne často využívajú na doplnenie hodinovej dotácie dejepisu tzv. disponibilné hodiny. Z času na čas sa totiž, v dôsledku javov, ktoré sú vo všeobecnosti vyhodnotené ako pre spoločnosť negatívne (napr. vzrast volebných preferencií extrémistických politických strán<sup>7</sup>), v slovenskej

---

<sup>6</sup> Aktuálne ŠVP a RUP sú dostupné na [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk) a [www.siov.sk](http://www.siov.sk).

<sup>7</sup> Bližšie pozri: *Volby do Národnej rady SR v roku 2016*. Dostupné na: <https://volby.statistics.sk/nrsr/nrsr2016/sk/data02.html>.

spoločnosti rozvíri diskusia, či je štátom garantovaná hodinová dotácia pre dejepis postačujúca. Súčasný vzdelávací trend praje skôr rozvoju jazykových a digitálnych kompetencií, environmentálnej výchove či finančnej gramotnosti a, ako sa ukázalo v poslednom roku, i telesnej výchove. Pomerne veľa škôl preto využíva disponibilné hodiny na zvýšenie hodinovej dotácie práve matematiky alebo slovenského a anglického jazyka, ktoré sú posilňované najčastejšie. Hneď v tesnom závесе je však aj dejepis, pričom dôvodom býva zväčša nedostatočná základná dotácia.<sup>8</sup> Nejde teda ani tak o snahu rozšíriť a prehĺbiť jeho obsah či podporovať rozvoj historického myslenia a historickej gramotnosti, ale skôr len to „stihnúť všetko prebrať“. I tak ale ide o celkom dobrú správu, pretože školy hodnotia navýšenie hodinovej dotácie dejepisu (hoci zväčša len o jednu vyučovaciu hodinu a to najčastejšie v 6. ročníku), vo vzťahu k lepším vyučovacím výsledkom žiakov, pozitívne. Je však nutné dodať, že pri regulácii vyučovacích hodín pridelených jednotlivým predmetom zo strany Ministerstva školstva, vedy, výskum a športu ide zväčša o riešenie negatívnych javov, na ktoré sa príde v súvislosti s výsledkami testovaní či odozvou v spoločnosti. Na prevenciu voči nim by však bolo vhodné premyslieť systematickú zmenu, ktorá by cielila na kvalitu vyučovania. Ide však o náročnú úlohu, na ktorej splnenie sa zatiaľ nikto neodhodlal.

### **Dejepis v zrkadle slovenských kurikulárnych dokumentov**

Podoby dejepisného vzdelávania určuje už skôr zmienený *Inovovaný štátny vzdelávací program (iŠVP)* pre daný stupeň vzdelávania, ktorý predstavuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Je to záväzný a východiskový dokument pre druhú úroveň modelu vzdelávania, ktorá je reprezentovaná *Školským vzdelávacím programom (ŠkVP)*. Práve ten dáva možnosť školám odlíšiť sa od iných škôl tým, že v rámci disponibilných hodín ponúknu svojim žiakom

---

<sup>8</sup> Bližšie pozri: *Využitie disponibilných hodín na modifikáciu učebného plánu pre nižšie stredné vzdelávanie. Správa z tematickej inšpekcie.* Dostupné na: [https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2022/12/Disponibilne\\_hod.pdf](https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2022/12/Disponibilne_hod.pdf).

niečo špecifické s ohľadom na zameranie školy, regionálne špecifiká, lokálne podmienky či, jednoducho povedané, len uspokojia dopyt rodičov.

*Inovovaný štátny vzdelávací program* má jasne danú štruktúru definujúcu špecifiká stupňa vzdelávania, pre ktorý je určený. Rozpracováva všetky dôležité aspekty - rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa i jeho rámcové učebné osnovy a vyjadruje tiež hlavné princípy a ciele vzdelávacej politiky Slovenskej republiky. Vymedzuje rámcový obsah vzdelania a všeobecné ciele škôl ako kľúčové spôsobilosti vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov. Podporuje komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumieť sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania.<sup>9</sup>

Dejepis je spolu s geografiou a občianskou náukou zaradený do vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, ktorej hlavnou úlohou je podporovať aktívny prístup žiakov k reflektovaniu minulej a súčasnej spoločenskej skutočnosti z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej a celosvetovej perspektívy. Výchova a vzdelávanie v tejto vzdelávacej oblasti sa snažia viesť žiakov k mnohým hodnotám potrebným pre kvalitný a plnohodnotný život vo vyspelej demokratickej spoločnosti.<sup>10</sup> Napĺňaniu týchto hodnôt napomáhajú aj prierezové témy, napr. multikultúrna výchova, mediálna výchova či environmentálna výchova (ale v podstate všetky z nich), ktoré majú vďaka svojej obsahovej štruktúre potenciál prepájať viaceré vyučovacie predmety.

Dejepis možno charakterizovať ako predmet, ktorý sa podieľa na humanizácii žiakov tým, že ich prostredníctvom približovania historických procesov a dejov učí spoznávať a realizovať kultúrnu spoločenskú komunikáciu a demokratický spôsob

---

<sup>9</sup> Bližšie pozri: Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. In: Štátny pedagogický ústav [online]. © 2022 [cit. 12-10-2022]. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf).

<sup>10</sup> V súvislosti s pripravovanou a práve do praxe uvádzanou reformou je vhodné dodať, že vzdelávacia oblasť *Človek a spoločnosť* bude doplnená o ďalšie predmety – etiku a náboženskú výchovu. Zároveň sa na vybraných školách experimentálne overuje vyučovanie v troch cykloch (prvý cyklus 1. – 3. ročníka, 2. cyklus zo 4. – 5. ročníka a 3. cyklus zo 6. – 9. ročníka). Takto organizované vzdelávanie by malo cieľiť na zvýšenie citlivosti vzdelávania a individuálne potreby a možnosti žiakov, aby mohol byť podporený potenciál každého jedného z nich do maximálnej možnej miery.



života. Jeho hlavnou funkciou je kultivovanie historického vedomia, rozvíjanie historického myslenia a historickej gramotnosti a uchovávanie historickej pamäte. Zameriava sa pritom na udalosti, dejiny a procesy, ktoré ovplyvnili vývoj spoločnosti na lokálnej, regionálnej, národnej, európskej a svetovej úrovni, pričom dôraz by mal byť kladený najmä na dejiny 19. a 20. storočia. Dejepis má pomáhať žiakom rozvíjať ich vzťah k minulosti, úctu k iným národom a toleranciu ku kultúrnym odlišnostiam, čo prispieva k rozvoju demokratických hodnôt a hodnôt európskej civilizácie.<sup>11</sup>

Za hlavné ciele dejepisu možno považovať rozvíjanie kritického a historického myslenia a schopnosti aplikovať historické vedomosti v praxi, podporu skúmania histórie prostredníctvom rôznorodých historických prameňov, rozvíjanie schopnosti žiakov porozumieť multiperspektivite a rôznym interpretáciám dejín, podporu kultúrneho dialógu a otvorenej diskusie, no najmä komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Podstatnú časť iŠVP tvoria vzdelávacie štandardy, ktoré sa snažia pre každý tematický celok zdefinovať špecifickú obsahovú a výkonovú zložku vzdelávania. Požiadavky na žiacky výkon sú formulované ako kompetencie, v ktorých sú obsiahnuté vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty. Obsahový štandard pozostáva z vyšpecifikovania pojmov, termínov či otázok, s ktorými by sa mali žiaci zoznámiť a na ktoré by mali hľadať odpovede. Výkonový štandard sa zase prostredníctvom výchovno-vzdelávacích cieľov snaží predstaviť ucelený a hierarchicky usporiadaný systém výkonov. Keďže ide o východiskový dokument, očakáva sa, že učitelia si budú štátom daný obsah modifikovať v rámci ŠkVP.

Uvedený popis kurikulárnych dokumentov determinujúcich dejepisné vzdelávanie je len skratkovitý a v žiadnom prípade nie je kompletný. Pre hlbšie preniknutie do danej problematiky je potrebné zoznámiť sa s celým znením aktuálnych

---

<sup>11</sup> Bližšie pozri: Inovovaný štátny vzdelávací program: Človek a spoločnosť: Dejepis – nižšie stredné vzdelávanie. In: *Národný inštitút vzdelávania a mládeže* [online], © 2022 [cit. 05-02-2022]. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf).

relevantných dokumentov a priebežne sledovať aktuality. Avšak aj na základe uvedeného možno identifikovať pozitíva i výzvy tohto modelu vzdelávania.

Ako hlavné pozitívna možno vyzdvihnúť tieto aspekty:

- štandardizácia a štruktúra – iŠVP poskytuje pomerne jasné i keď rámcové štruktúry a ciele vzdelávania, čo môže byť pre učiteľov nápomocné v procese plánovania a realizácie vyučovania;
- flexibilita – ŠkVP umožňuje školám čiastočne si prispôbiť, resp. doplniť obsah vzdelávania podľa svojich špecifik, regionálnych potrieb či ďalších preferencií;
- vzdelávacie štandardy – pomerne jasne definujú kompetencie, ktorých rozvoj by žiaci mali dosiahnuť, a to vrátane vedomostí, schopností, zručností, postojov a hodnôt;
- multiperspektivita – iŠVP podporuje pohľad na históriu a spoločnosť z viacerých perspektív a necháva priestor pre prácu s materiálmi, ktoré môžu dejiny interpretovať rôzne;
- kultúrny dialóg – iŠVP poskytuje priestor na diskusiu a kultúrny dialóg, čo je dôležité pre demokratickú spoločnosť;
- osobný rozvoj – iŠVP vytvára priestor na rozvíjanie historického vedomia, myslenia a gramotnosti, kritického myslenia a komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Za výzvy možno považovať tieto aspekty:

- štandardizácia a rigidita – prísne štandardy môžu obmedzovať kreativitu učiteľov a dynamické prispôbovanie výučby individuálnym potrebám žiakov;
- zohľadňovanie regionálnych špecifik – v rámci ŠkVP môže byť náročné zohľadňovať regionálne špecifiká a prispôbiť im obsah vzdelávania;
- náročná implementácia – akákoľvek zmena a s tým súvisiace jej následné presadzovanie môže byť pre školy a učiteľov náročné a nákladné;
- riziko zamerania sa na štandardy – školy sa môžu skôr než na komplexný rozvoj osobnosti žiaka sústrediť prioritne na dosiahnutie štandardov;
- modifikácia a adaptácia – najmä pre začínajúceho učiteľa môže byť náročné vychádzať z iŠVP, resp. ŠkVP, ktorý obsahuje rámcové požiadavky.

Aj keď má slovenský model vzdelávania isté nedostatky, možno konštatovať, že ideálny a univerzálny model neexistuje. Hoci v našom prostredí môžeme už niekoľko rokov pozorovať snahy inšpirovať sa napr. fínskym modelom,<sup>12</sup> v zahraničí sú pomerne dobre hodnotené i japonský, singapurský, čínsky či kanadský model.<sup>13</sup> Každá krajina však má svoje špecifické prostredie a kultúrny rámec a to, čo funguje v jednej, nemusí fungovať v druhej. Okrem toho do procesu kreovania štátnej vzdelávacej politiky vstupuje obrovské množstvo faktorov, takže by bolo naivné predpokladať, že rigidné prebratie vzdelávacieho modelu zo zahraničia, ktorý „produkuje“ úspešných a šťastných žiakov, by bolo tým správnym krokom. O to sa ale, samozrejme, zatiaľ nikto nepokúsil. Jedným z riešení je však možnosť študovať fungujúce modely, analyzovať ich a inšpirovať sa prvkami, ktoré majú potenciál zapôsobiť aj u nás.

V súčasnosti na Slovensku prebieha pomerne veľká reforma vzdelávania týkajúca sa základných škôl, ktorá sa kreovala približne posledný rok (r. 2022) a momentálne sa už postupne implementuje do vzdelávacej reality. Prináša celkom veľké množstvo zmien, ktoré súvisia nielen s obsahmi vzdelávania, ale aj s jeho organizáciou. Od školského roku 2023/2024 ju začalo testovať prvých 40 základných škôl, ostatné by na vzdelávanie podľa nej mali prejsť od školského roku 2026/2027. Zmeny v dejepisnom vzdelávaní, ktoré by mala priniesť, sa ale v očiach odbornej verejnosti nestretli s pozitívnou odozvou.<sup>14</sup> Uvidíme teda, ako sa budú navrhované reformné zmeny ďalej vyvíjať a či zoberú do úvahy konštruktívnu kritiku z radov didaktikov dejepisu, historikov či samotných učiteľov dejepisu.

---

<sup>12</sup> Bližšie pozri: *Národné programy rozvoja výchovy a vzdelávania – od prvého projektu Milénium až po súčasný Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. Dostupné na: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

<sup>13</sup> Bližšie pozri: CREHAN, Lucy. *Chytrozemě. Tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě*. Praha: Audiolibrix, 2022, 290 s. ISBN 978-80-88407-31-7.

<sup>14</sup> Bližšie pozri: *Stanovisko Slovenskej historickej spoločnosti pri SAV k aktuálne prebiehajúcej reforme základnej školy*. Dostupné na: <http://www.shs.sav.sk/index.php?id=stanovisko-slovenskej-historickej-spolocnosti-pri-sav-k-aktualne-prebiehajucej-reforme-zakladnej-skoly>.

## **Prečo sa učíme dejepis**

V súvislosti so školským vzdelávaním zaznieva z radov žiakov často otázka: „Načo mi to v živote bude?“ O niečo naliehavejšia a aktuálnejšia sa im javí v súvislosti s učením sa dejepisu, keď predsa ide o „veci, ktoré sa stali už dávno“ a „už sa s nimi nedá nič robiť“. Z týchto žiackych formulácií by sa mohlo zdať, že učenie sa dejepisu nemá žiadnu pridanú hodnotu. Opak je však pravdou. Učenie sa dejepisu a porozumenie historickému vývoju a historickým dejom majú pre rozvoj osobnosti žiaka a jeho budúci občiansky život nepopierateľné benefity.

- **Dejepis nás zapája do demokratického procesu.** Prostredníctvom dejepisného vzdelávania získavame vhľad do vývoja politických, spoločenských a hospodárskych systémov a udalostí v priebehu dejín. Získané perspektívy nám umožňujú lepšie pochopiť princípy demokracie a súčasné politické kontexty. Príklady z histórie nám približujú, ako sa tieto systémy vyvíjali, aké výzvy a problémy museli prekonávať a aké udalosti ovplyvnili ich podobu. Pochopenie týchto procesov nám otvára bránu k porozumeniu súčasnosti, vďaka čomu by sme mali byť lepšie pripravení zapojiť sa do verejnej diskusie a politického rozhodovania. Historický kontext nám teda umožňuje prispieť k informovanejším a racionálnejším rozhodnutiam.

Vďaka štúdiu dejín sa môžeme inšpirovať historickými príkladmi úspešných demokratických spoločenských posunov, ale tiež vyvarovať sa negatívnym javom prinášajúcim spoločenský a politický úpadok. Získavame tak nástroje na porozumenie a lepšiu participáciu na verejnom živote.

- **Dejepis rozvíja cnosti.** Dejepisné vzdelávanie prispieva k rozvoju mnohých cností. Jednou z nich je pokora. História nám ponúka rôzne perspektívy, v dôsledku ktorých sa môže meniť chápanie kontextu. Pokora sa tiež prejavuje v rešpekte voči odlišným názorom a kultúram, čo nám pripomína, že jednotlivec nie je jediným tvorcom dejín. Druhou významnou cnosťou je empatia, resp. historická empatia. Zoznamovanie sa so životmi ľudí a udalosťami naprieč dejinami nás núti zamýšľať sa nad ich túžbami a snahami, čo nás vedie k lepšiemu chápaniu a vyššej citlivosti aj voči súčasníkom. Takáto analýza

vyžaduje zapojenie kritického myslenia a schopnosť hodnotiť dôkazy a zdroje, čo rozvíja analytické schopnosti, a učí nás rozlišovať medzi faktami a dezinformáciami.

Dejepis podporuje zodpovednosť voči informovanosti a verejným záležitostiam a poskytuje nástroje na osobný rast a nepretržité vzdelávanie. Vytvára tak priestor na pozitívne formovanie ľudí, ktorí by mali byť pripravení prispieť k pozitívnym zmenám v spoločnosti.

▪ **Dejepis nás inšpiruje k uchovávaniu a ochrane kultúrneho dedičstva.**

Dejepisné vzdelávanie nám poskytuje cenný pohľad na našu kultúru, tradície či historické pamiatky, prostredníctvom ktorých by sme mali lepšie pochopiť, vážiť si a identifikovať sa s našou kultúrou a krajinou. Ide o dôležitú súčasť našej identity, ktorá nám pripomína, odkiaľ pochádzame a aký bol náš vývoj. Ochrana týchto pamiatok a pretvorenie nášho vzťahu k nim na hodnoty nám pomáha zachovávať ich pre budúce generácie.

Dejepis nám tiež sprostredkováva pohľad na to, akým výzvam a hrozbám muselo naše kultúrne dedičstvo čeliť – či už išlo o vojenské konflikty, prírodné katastrofy alebo „len“ zanedbanie. To všetko a mnohé ďalšie môže mať naň devastujúci vplyv. Je to práve dejepis, ktorý by nás mal podnecovať k zodpovednému prístupu k zachovávaniu a uchovávaniu kultúrneho dedičstva, aby sme mohli prenášať naše kultúrne tradície ďalej v čase.

▪ **Dejepis nás učí premýšľať.** Dejepisné vzdelávanie nám pomáha naučiť sa ako myslieť, formulovať tvrdenia a názory na základe najlepších dostupných dôkazov, konštruovať presvedčivé argumenty či vytvárať analýzy, ale tiež oceňovať minulosť a pochopiť zložitosť sveta. Potrebné je zdôrazniť najmä chápanie zložitosti sveta – svet totiž nie je čierno-biely a veci nie sú len dobré alebo zlé. Na všetko existuje množstvo, často rozporuplných, interpretácií a každá má určitú hodnotu a relevanciu, hoci niektorá vyššiu ako iná.

Hodiny dejepisu poskytujú to, čo nedokáže žiadny iný predmet – dávajú nám priestor premýšľať o zložitosti minulosti vzhľadom na zmeny v čase, príčiny a dôsledky a tiež nás učia porovnávať odlišné udalosti a ľudí a následne určiť

a pochopiť, v čom sa podobajú a v čom sa odlišujú. Ak sa u človeka v priebehu tohto procesu objaví pocit, že tápe, znamená to, že je na dobrej ceste, pretože ide o skutočne zložitý komplex informácií a javov. Netreba zdôrazňovať, že je potrebné, aby ľudia boli schopní myslieť v nuansách a komplexne.

- **Dejepis nás učí orientovať sa v prítomnom okamihu.** Dejepisné vzdelávanie vytvára možnosti na zlepšovanie orientácie v súčasnom svete. Pomáha nám pochopiť korene súčasných problémov a udalostí, čím poskytuje cenný kontext pre naše rozhodovanie. Učí kritickému mysleniu a rozvíja analytické zručnosti, čo sú neoceniteľné kompetencie pre život v súčasnej spoločnosti. Môžeme si to priblížiť na jednoduchom príklade – pri stretnutiach s novou osobou má človek tendenciu klásť otázky. Tie sú väčšinou spojené s jej doterajším životom, napr. kde vyrastala, aké prostredie ju formovalo a pod. Inými slovami, chceme zistiť niečo z jej minulosti, pretože to má vplyv na to, aká je v súčasnosti. Rovnako to funguje aj s (nielen historickým) vývojom spoločnosti.

Dejepis nám teda poskytuje možnosť učiť sa z minulých chýb a úspechov, čím nám pomáha formovať lepšiu budúcnosť. V konečnom dôsledku nám dáva nástroje na aktívne občianstvo a lepšie riadenie nášho sveta, čím pomáha ľudstvu ako takému.

- **Dejepis nás učí uvedomovať si kultúrnu rozmanitosť.** Dejepisné vzdelávanie nám otvára dvere do minulosti rôznych civilizácií a umožňuje nám rozpoznať kultúrne rozdiely, stereotypy či predsudky súvisiace s nimi. Sprostredkúva nám pohľad na rôzne aspekty spoločnosti – od náboženstva až po spoločenské štruktúry – čím pomáha rozvíjať medzikultúrnu citlivosť a podporuje toleranciu. Prispieva tak k budovaniu inkluzívnejšej spoločnosti.

Štúdium historických udalostí a kultúrnych kontextov umožňuje rozvíjať kultúrne kompetencie a lepšie porozumieť rôznym kultúram a perspektívam, čo je kľúčové pre efektívnu medzinárodnú komunikáciu a spoluprácu. Spoznávanie iných národov a ich kultúrnych špecifik nám pomáha vytvárať a udržiavať dobré diplomatické vzťahy. Inými slovami, dejepis nám otvára dvere do sveta a pomáha

nám rozširovať si obzory prostredníctvom pochopenia najrôznejších kultúrnych tradícií a hodnôt.

- **Dejepis povzbudzuje záujem o učenie sa a objavovanie.** História a dejiny sú viac ako len kronika udalostí, miest a osobností – je to fascinujúci príbeh ľudskej existencie a vývoja. Ponúka príbehy odvážnych dobyvateľov, vizionárov, revolucionárov, priekopníkov v rôznych oblastiach i „obyčajných“ ľudí, ktorí zohrali významnú úlohu vo formovaní súčasného sveta. Často sú plné nečakaných zvrátov, dramatických konfliktov, neobyčajných osobností a nevšedných udalostí, čo robí z dejepisu pútavý a zábavný predmet. Práve preto je pre niektorých ľudí cestou k hlbšiemu pochopeniu spoločenskej dynamiky či ľudskej povahy.

Dejiny, ak sú prezentované vhodne, povzbudzujú zvedavosť a podporujú otvorenosť voči rozmanitosti najrôznejšieho druhu. Dejepis je dôkazom, že učenie sa a objavovanie nových informácií môže byť vzrušujúcim zážitkom a že minulosť nám stále ponúka vzácne lekcie a inšpirácie pre súčasný a budúci život.

Dejepis je teda predmetom, ktorý má obrovský potenciál formovať okrem kognitívnej a psychomotorickej zložky osobnosti žiaka i afektívnu zložku, teda názory, postoje a hodnotovú orientáciu, čo je pre jeho ďalší život v spoločnosti dôležitejšie než „dátumy a mená“. Dejepisné vzdelávanie nám poskytuje overenú skúsenosť a keďže možno povedať, že historické deje sú istým spôsobom cyklické, dáva nám o. i. priestor poučiť sa a pripraviť sa na budúce krízy, ktorým môže ľudstvo čeliť.

### **Kompetencie vo výchovno-vzdelávacom procese**

Súčasný dynamicky sa meniaci svet kladie na ľudí vysoké požiadavky. Kým niekoľko desiatok rokov dozadu si čisto hypoteticky, a veľmi zjednodušene povedané, vystačili s tým, čo sa naučili v škole, a potom ďalej rozvíjali len to potrebné v rámci jedného zamestnania až do dôchodkového veku, dnes je situácia diametrálne odlišná. Už čerství absolventi majú často pocit, že škola ich len vo veľmi malej miere pripravila pre pracovný trh, pretože školstvo a vzdelávanie sú

azda jednými z najpomalšie reagujúcich odvetví na požiadavky súčasného, resp. budúceho pracovného trhu. Iste, toto tvrdenie je veľmi generalizujúce; napokon aj dnes máme školy, ktoré sa snažia naozaj agilne reagovať na potreby súčasného trhu a odhadovať požiadavky do budúcnosti, žiaľ, zatiaľ sú v celosvetovom, nie to ešte v slovenskom, merítku stále v menšine.

Je potrebné uvedomiť si, že deti, ktoré sa rodia dnes, t. j. v treťom desaťročí 21. storočia, môžu byť stále pomerne aktívnymi občanmi 22. storočia. Ako ich vôbec môže škola a vzdelávací systém, ktoré za posledných 100 rokov fungovania preukázali na prvý pohľad len malý pokrok, pripraviť na to, čo bude dôležité a nevyhnutné napr. v roku 2050, keď sa zapoja do pracovného života?

Jednou z možností, ako na vzdelávanie žiakov nazerať, je prekročiť hranice jednotlivých predmetov a sústrediť sa na to, čo je koniec-koncov vyzdvihnuté už aj v slovenských kurikulárnych dokumentoch – kompetencie. Kompetencie pre život v 21. storočí.

Faktom však je, že zažitý encyklopedizmus sa opúšťa len veľmi ťažko, pretože predstavuje v podstate naše „dedičstvo“. Kým v minulosti to dávalo zmysel, pretože informácie boli vzácne a ich šírenie bolo často cenzurované, dnes je všetko inak. Sme zaplavení veľkým množstvom informácií, preto sú ďalšie informácie to posledné, čo by mal učiteľ žiakom v škole predložiť. Oveľa dôležitejšie je pre nich získať schopnosť informáciám rozumieť, vedieť rozlíšiť, čo je dôležité a čo nie, syntetizovať ich, vytvárať si kontexty a argumenty. Správne zručnosti sú dôležité pre udržanie životnej úrovne, vysokej miery zamestnanosti, sociálnej súdržnosti, odolnosti, schopnosti flexibilne reagovať na zmeny s ohľadom na budúcu spoločnosť a pracovný trh. Okrem toho je potrebné získať znalosti a zručnosti o udržateľnom rozvoji, ľudských právach, rodovej rovnosti, globálnom občianstve či kultúrnej rozmanitosti. Tým sa opäť dostávame k potrebe rozvíjať kompetencie, ktoré by mali byť využiteľné vo väčšine existujúcich alebo aj v ešte neexistujúcich povolaniach.

Pojem „kompetencia“ sa bežne používa v hovorovom i odbornom jazyku. Jeho význam však nie je úplne jednoznačný. Kým v pracovnej sfére sa pod ním rozumie



právomoc či okruh pôsobnosti, v pedagogike máme pod kompetenciami na mysli súbor vedomostí, schopností, spôsobilostí, zručností a postojov, vďaka ktorým môžeme úspešne realizovať nejaké činnosti či riešiť určité úlohy. Z hľadiska šírky ich využitia rozlišujeme transverzálne, inak nazývané aj kľúčové či prenositeľné kompetencie, a špecifické kompetencie.

### **Transverzálne/kľúčové/prenositeľné kompetencie**

Transverzálne kompetencie predstavujú súbor vedomostí, schopností, zručností a spôsobilostí, ktoré sa neviažu na konkrétnu oblasť vedomostí, prácu či úlohu. Je možné ich použiť v širokej škále situácií a pracovných prostredí, preto sú čím ďalej tým viac žiadané na pracovnom trhu. V kontexte uvedenej definície môžeme pojem transverzálne kompetencie stotožniť s pojmami kľúčové kompetencie a prenositeľné kompetencie. Existujú rôzne kritériá, podľa ktorých sú transverzálne kompetencie definované.

OECD zvolila ako kritérium pre výber transverzálnych kompetencií tzv. pracovné rodiny. Podľa nej totiž spadá každé pracovné miesto do jednej z troch pracovných „rodín“ – 1) výkonné vedenie, 2) prieskum, analýza a poradenstvo v oblasti politiky a 3) riadenie a správa spoločnosti. Kompetenčný rámec OECD obsahuje 15 kompetencií, ktoré sú rozdelené do troch príbuzných skupín:

- **kompetencie súvisiace s „dodávkou“** – t. j. dosahovanie výsledkov:
  - analytické myslenie – t. j. schopnosť nachádzať vzory v situáciách, ktoré spolu zjavne nesúvisia, a schopnosť identifikovať kľúčové alebo základné problémy v zložitých situáciách;
  - zameranie na výkon – t. j. schopnosť prevziať zodpovednosť za svoj výkon a správnosť svojich zásahov a schopnosť rozpoznať príležitosti a konať efektívne v správnom čase;
  - vyjadrovacie schopnosti – t. j. schopnosť komunikovať myšlienky a informácie (často technického charakteru) v písomnej podobe tak, aby boli správne pochopené a mali požadovaný účinok;

- flexibilné myslenie – t. j. schopnosť prispôbiť sa rôznym situáciám, jednotlivcom alebo skupinám, ktorá je založená na schopnosti porozumieť a oceniť rôzne (i protichodné) pohľady na problém a prispôbiť im svoj prístup, ale tiež schopnosť ľahko prijímať zmeny vo vlastných organizačných alebo pracovných požiadavkách;
- riadenie zdrojov – t. j. schopnosť chápať ľudské, finančné a prevádzkové zdroje, schopnosť robiť rozhodnutia zamerané na budovanie a plánovanie efektívnych pracovných tokov projektov a na zlepšenie celkovej výkonnosti organizácie;
- tímová práca a vedenie tímu – t. j. schopnosť spolupracovať s ostatnými, byť súčasťou tímu a prevziať úlohu leadra tímu; schopnosť efektívne spolupracovať na spoločných cieľoch a so spoločnými hodnotami nielen vo vlastnom tíme, ale aj mimo organizácie a vytvoriť prostredie vhodné na spoluprácu;
- **interpersonálne kompetencie** – t. j. budovanie vzťahov:
  - orientácia na klienta – t. j. schopnosť porozumieť potrebám a záujmom interných a externých klientov v krátkodobom i dlhodobom horizonte, ale tiež schopnosť poskytovať spoľahlivé odporúčania a riešenia, ktoré nielen uspokojivo zohľadňujú ich aktuálne požiadavky, ale aj predvídajú ich budúce potreby;
  - senzitivita – t. j. schopnosť porozumieť iným ľuďom, počuť a pochopiť nevyslovené či čiastočne vyjadrené myšlienky, pocity a obavy druhých; súčasťou je i schopnosť kontrolovať svoje emócie a obmedziť negatívne činy v stresových situáciách;
  - ovplyvňovanie – t. j. schopnosť presvedčiť ostatných čestným, rešpektujúcim a citlivým spôsobom;
  - vyjednávanie – t. j. schopnosť pracovať na obojstranne výhodných výsledkoch; na nižšej úrovni predpokladá schopnosť pochopiť a správne reagovať na partnerov, na vyššej úrovni sa zameriava na dosahovanie výsledkov s pridanou hodnotou;

- vzťahová analýza – t. j. schopnosť porozumieť vzťahom v rámci organizácie a mimo nej; zahŕňa tiež schopnosť porozumieť formálnym pravidlám a štruktúram vrátane schopnosti identifikovať, kto sú skutoční tvorcovia rozhodnutí, ako aj jednotlivci, ktorí ich môžu ovplyvniť;
- **strategické kompetencie** – t. j. plánovanie do budúcnosti:
  - rozvíjanie talentu – t. j. schopnosť vytvárať prostredie podporujúce profesionálny a osobný rast a prenos vedomostí budúcim talentom,
  - lojalita voči organizácii – t. j. schopnosť a ochota zosúladiť svoje správanie s potrebami, prioritami a cieľmi organizácie a konať spôsobom, ktorý podporuje ciele organizácie, ale tiež schopnosť zamerať sa na poslanie organizácie pred vlastnými preferenciami alebo profesionálnymi prioritami;
  - strategické vytváranie sietí – t. j. schopnosť budovať a udržiavať priateľské, dôveryhodné a otvorené interné a externé vzťahy a siete s ľuďmi, ktorí sú alebo by sa mohli stať dôležitými aktérmi pri dosahovaní strategických cieľov;
  - strategické myslenie – t. j. schopnosť vnímať spoločnosť a jej poslanie v širšom kontexte; strategické myslenie udržuje jednotlivcov a skupiny sústredené a pomáha im rozhodnúť sa, kam investovať kritické zdroje; zahŕňa tiež schopnosť prepojiť dlhodobé vízie a koncepty s každodennou prácou.<sup>15</sup>

Uvedené kompetencie vychádzajú z požiadaviek pracovného trhu a umožňujú jednotlivcom efektívne fungovať a rozvíjať svoje schopnosti v rôznych pracovných prostrediach a situáciách, čo len zdôrazňuje ich univerzálnosť a prenositeľnosť. Ich rozvoj v školskom prostredí je preto veľmi dôležitý. Vďaka nim by mali byť absolventi pripravení na úspešné uplatnenie sa na pracovnom trhu a mali by im pomôcť lepšie porozumieť a efektívnejšie reagovať na komplexné výzvy a situácie, s ktorými sa budú stretávať v profesionálnom živote, i keď sa na prvý pohľad javí, že sa týkajú najmä manažmentu, riadenia a organizácie.

---

<sup>15</sup> Bližšie pozri: Competency framework. In: OECD [online]. © 2022 [cit. 09-07-2022]. Dostupné na internete: [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf).

UNESCO zadefinovala o niečo univerzálnejšie transverzálne kompetencie, ktoré sa spájajú nielen s pracovným, ale aj občianskym životom. Podľa nej medzi transverzálne kompetencie patrí.:

- kritické a inovatívne myslenie – t. j. kreativita, podnikavosť, vynaliezavosť, aplikačné zručnosti, reflexívne myslenie a odôvodnené (rozumné) rozhodovanie;
- interpersonálne zručnosti – t. j. komunikačné zručnosti, organizačné schopnosti, tímová práca, spolupráca, spoločnosť, kolegalita, empatia a súcit;
- intrapersonálne zručnosti – t. j. sebadisciplína, schopnosť samostatne sa učiť, flexibilita a prispôsobivosť, sebauvedomenie, vytrvalosť, sebamotivácia, súcit, integrita a sebaúcta;
- globálne občianstvo – t. j. rešpekt k životnému prostrediu, rešpektovanie rozmanitosti, informovanosť, tolerancia, otvorenosť, zodpovednosť, etické porozumenie, interkultúrne porozumenie, demokratická participácia, riešenie konfliktov, národná identita, pocit spolupatričnosti;
- mediálna a informačná gramotnosť – t. j. schopnosť získavať a analyzovať informácie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (IKT), schopnosť kriticky hodnotiť informácie a mediálny obsah, etické využívanie IKT;
- iné – t. j. zručnosti a kompetencie, ako ich definujú krajiny/ekonomiky (napr. psychické zdravie či náboženské hodnoty).<sup>16</sup>

Tieto kompetencie sú dôležité pre komplexný rozvoj osobnosti žiaka a jeho efektívne zapojenie sa do života v spoločnosti. Ich rozvíjanie v školskom prostredí prispieva k lepšej pripravenosti absolventov na budúcnosť a formuje z nich angažovaných a informovaných občanov.

---

<sup>16</sup> Bližšie pozri: UNESCO. *School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges*. Bangkok: UNESCO, 2016. s. 6. Dostupné na internete: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000244022&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_91af1cee-57a4-4619-84d6-c3473d577d42%3F\\_%3D244022eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000244022/PDF/244022eng.pdf#7\\_Mar\\_ERI\\_NET.indd%3A.9211%3A287](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000244022&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_91af1cee-57a4-4619-84d6-c3473d577d42%3F_%3D244022eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000244022/PDF/244022eng.pdf#7_Mar_ERI_NET.indd%3A.9211%3A287).

Podľa *Cambridge International School*, ktorú reprezentuje sieť viac ako 10 000 škôl v 160 krajinách sveta, aby bol absolvent vzdelaný, úspešný a prosperoval v digitálnej ekonomike, potrebuje zručnosti digitálneho veku. Okrem vysokokvalitných vedomostí by teda mali školy žiakom poskytovať i správny hodnotový systém a tieto transversálne kompetencie:

- digitálna gramotnosť – t. j. schopnosť analyzovať, pristupovať, spracovávať, integrovať, vyhodnocovať a vytvárať informácie prostredníctvom rôznych médií, čo zahŕňa aj informačnú a mediálnu gramotnosť;
- komunikácia – t. j. schopnosť vyjadrovať sa a tvoriť a zdieľať zrozumiteľný obsah;
- kooperácia – t. j. schopnosť pracovať v tíme, zdieľať vedomosti, myšlienky a nápady, spolupracovať, asertívne komunikovať, argumentovať či realizovať kompromisy;
- kreativita – t. j. schopnosť myslieť divergentne, hľadať nové prístupy a produkovať niečo nové;
- invenčné myslenie – t. j. schopnosť produkovať dobré nápady, klásť otázky, tvoriť; nevyhnutnou súčasťou je aj kritické myslenie, a to najmä v súvislosti s posudzovaním nových nápadov, okolností, za ktorých vznikli, možnosti ich realizácie či modifikácie;
- riešenie problémov – t. j. schopnosť identifikovať, analyzovať a riešiť rôznorodé problémy; zahŕňa tiež schopnosť pracovať s dátami a používať analytické nástroje na ich riešenie;
- hodnotový systém a zodpovednosť – t. j. schopnosť budovať si správne hodnoty pre život v demokratickej spoločnosti a eticky využívať všetky nástroje, ktoré nám život v 21. storočí ponúka;

- orientácia na kvalitu, výsledky a produktivitu – t. j. schopnosť využívať možnosti a výhody digitálnych nástrojov a technológií, ktoré máme k dispozícii, ako aj prioritizovať, plánovať a osvojovať si nové poznatky.<sup>17</sup>

Uvedené kompetencie sú dôležité a možno povedať, že až nevyhnutné pre úspech v modernom digitálnom svete. Umožňujú jednotlivcom prosperovať v digitálnej ekonomike, aktívne prispievať spoločnosti a budovať udržateľnejší svet.

Za univerzálne kompetencie učenia sa pre 21. storočie sú považované tzv. „4K“ kompetencie (z angl. „4C“ competencies):

- **kritické myslenie** – t. j. schopnosť kriticky a racionálne analyzovať a vyhodnocovať poznatky a informácie, dávať ich do súvislostí a dospieť k logickým záverom;
- **kreativita** – t. j. schopnosť tvorivo a inovatívne pristupovať k identifikácii a riešeniu problémov, myslieť mimo zabehnutých vzorcov, generovať nové nápady, nachádzať kreatívne spojenia medzi odlišnými konceptami a byť otvorený experimentovaniu;
- **kolaborácia** – t. j. schopnosť spolupracovať v tíme, zdieľať vedomosti, zručnosti a dosahovať spoločné ciele;
- **komunikácia** – t. j. schopnosť vyjadrovať myšlienky a nápady a vymieňať si ich s inými ľuďmi v rôznych sociálnych a kultúrnych kontextoch; zahŕňa písomnú i ústnu komunikáciu.

Zmienené kompetencie pomáhajú žiakom podporovať a rozvíjať schopnosť učiť sa, ktorá predstavuje tiež jednu z kľúčových kompetencií, a preto možno povedať, že sú nevyhnutné pre úspech v školskom i mimoškolskom prostredí.

Odporúčania na rozvoj prenositeľných kompetencií sú pravidelne aktualizované a zverejňované v rámci *Európskeho referenčného rámca zabezpečenia kvality odborného vzdelávania a prípravy*, preto je vhodné sa s týmto dokumentom aspoň

---

<sup>17</sup> Bližšie pozri: 8 most important skills for students. In: *International School* [online]. © 2022 [cit. 09-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.international-school.edu.rs/8-most-important-skills-for-students/>.

z času na čas oboznámiť, aby sme mali istotu, že v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu budeme pracovať na rozvíjaní tých správnych schopností a zručností.

Ako však v reálnej pedagogickej praxi môžeme rozvíjať kompetencie u žiakov? V prvom rade je potrebné uvedomiť si, že získavať kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa celý život, pretože proces učenia sa nie je limitovaný vekom ale skôr ochotou a snahou jednotlivca. Koniec koncov, jedným z pilierov vzdelávania je *učiť sa učiť*. Pod tým možno rozumieť kompetentný spôsob, akým aj dospelý človek prijíma s tvorivým duchom, samostatne a primerane situácii celoživotnú výzvu, aby pre neho bol život učením a učenie životom. V tomto ponímaní byť pripravený na učenie znamená: 1) tešiť sa na nové poznatky, 2) kriticky skúmať vlastný obraz a 3) reflektovať spôsoby vlastného konania a prípadne ich modifikovať. Uvedené aspekty sa spájajú s uvedomením si vlastnej autonómie a zodpovednosti za priebeh svojho učenia.

Pre nadobudnutie kľúčových kompetencií sú nevyhnutné tri faktory – skúsenosti, reflexia a hodnoty a normy. Našťastie, dejepis je školským predmetom, vďaka ktorému počas vhodne organizovaných vyučovacích hodín dokážeme na všetkých uvedených aspektoch, a teda aj na rozvíjaní kompetencií, na primeranej úrovni, úspešne pracovať.

### **Kompetencie učenia sa o histórii**

Dejepisné vzdelávanie prináša sériu špecifických kompetencií súvisiacich práve s učením sa o histórii. V slovenských kurikulárnych dokumentoch je zadefinovaných päť hierarchicky usporiadaných kompetencií, ktoré postupujú od nižších kognitívnych procesov (NKP) k vyšším kognitívnym procesom (VPK), teda od najnižších úrovní myšlienkových operácií až po tie najvyššie.

Prvou úrovňou je **pozorovanie**, ktoré začína v momente, kedy žiak zamiera svoju pozornosť na vybraný materiál s historickým obsahom. Cieľom je identifikovať a zbierať relevantné historické informácie a fakty, ktoré sa týkajú danej témy. Žiak by mal byť schopný rozpoznať vzory alebo nepodložené tvrdenia v historických zdrojoch a postupne si začať klásť základné otázky *Kto?*, *Prečo?* a *Ako?* Nasleduje

**analýza**, v rámci ktorej žiak rozkladá historický materiál, fakty a informácie na jednotlivé súčasti, pričom skúma ich obsah, štruktúru, organizáciu. Cieľom je porozumieť komunikovanému obsahu, identifikovať jeho významné prvky a vzťahy medzi nimi. Žiak sa teda učí kriticky analyzovať rôzne zdroje a extrahovať z nich dôležité informácie. Treťou úrovňou je **interpretácia**, kedy sa žiak snaží pochopiť význam a dôležité aspekty popísaného, pričom informácie spracováva v širšom kontexte. Cieľom je pochopiť, ale najmä vysvetliť komunikované informácie a objasniť vzťahy v súvislosti k iným prameňom. Žiak tak rozvíja svoju schopnosť zohľadňovať rôzne historické perspektívy a spracovávať rôzne historické teórie. Nasleduje úroveň **hodnotenia**, kedy žiak posudzuje a hodnotí relevanciu a dôveryhodnosť historických prameňov, informácií či faktov a tiež ich interpretácie. Cieľom je rozpoznať a zhodnotiť, aký vplyv mohli mať rôzne historické udalosti a interpretácie na spoločnosť. Žiak sa učí kriticky hodnotiť rôzne historické perspektívy, spôsoby interpretácie a prípadný vplyv propagandy, stereotypov či predsudkov. Hodnotenie sa deje nielen v kontexte historických, ale aj osobných významov a stáva sa východiskom ku komunikácii. Podnecuje ďalšie otázky vo vzťahu k minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Poslednou úrovňou je **produkcia**. Úroveň hodnotenia by v ideálnom prípade mala viesť ku konaniu, vytváraniu produktov a k vlastnému zobrazeniu a výkladu histórie. Cieľom je teda vytvoriť vlastné originálne výstupy, ktoré by demonštrovali žiakovu schopnosť komunikovať a aplikovať historické myslenie.<sup>18</sup>

Do nášho vzdelávacieho prostredia však môžu prenikáť aj odporúčania zadefinované na základe overenej pedagogickej skúsenosti zo zahraničia. *Americká historická asociácia* vyšpecifikovala osem kognitívnych kompetencií, ktoré by mal získať každý žiak, ktorý absolvoval dejepisné vzdelávanie:

- rozvoj základných organizačných zručností, čítanie s porozumením a tvorba textu – cieľom je naučiť žiakov, ako efektívne organizovať a spracovávať

---

<sup>18</sup> Inovovaný štátny vzdelávací program: Človek a spoločnosť: Dejepis – nižšie stredné vzdelávanie. In: Národný inštitút vzdelávania a mládeže [online], © 2022 [cit. 05-02-2022]. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf).



informácie z historických prameňov, ale tiež ako jasne a presne vyjadriť svoje myšlienky v písomnej i ústnej podobe,

- rozpoznanie rozdielu medzi primárnymi a sekundárnymi prameňmi – cieľom je naučiť žiakov identifikovať a využívať primárne pramene, ale tiež uvedomiť si rozdiel medzi nimi a sekundárnymi prameňmi, ktoré môžu prezentovať interpretácie,
- konštruovanie argumentov založených na historických dôkazoch – cieľom je naučiť žiakov zhromažďovať, hodnotiť a používať historické dôkazy na podporu svojich tvrdení a argumentov,
- rozlišovanie medzi skutočnosťou a interpretáciou a chápanie ich vzájomných vzťahov – cieľom je naučiť žiakov kriticky myslieť a kriticky posudzovať a analyzovať rôzne interpretácie a tiež pochopiť, ako môžu tieto interpretácie ovplyvňovať naše chápanie minulosti,
- pochopenie práce historika, vrátane schopnosti klásť relevantné otázky – cieľom je naučiť žiakov historicky myslieť, teda klásť správne otázky, zhromažďovať dôkazy a konštruovať logicky správne historické argumenty,
- pochopenie kontinuity a zmien v čase – cieľom je naučiť žiakov vnímať dlhodobé trendy a vplyvy, ktoré formujú dejiny, a chápať ich význam pre súčasný svet,
- oceňovanie rôznych historických perspektív – cieľom je naučiť žiakov byť otvorenými rôznym historickým pohľadom a rozvíjať schopnosť hodnotiť ich prínosy a limity,
- používanie základných historických a spoločensko-vedných pojmov – cieľom je naučiť žiakov vyjadrovať sa erudovane a odborne presne, aby boli schopní efektívne a zrozumiteľne komunikovať svoje myšlienky a argumenty.

Všetky uvedené kompetencie sú dôležitým základom pre hlbšie chápanie historických kontextov a rozvoj historického myslenia a historickej gramotnosti. Ich rozvíjanie zároveň pomáha žiakom nielen lepšie porozumieť minulosti, ale je možné ich aplikovať aj do rôznych oblastí života. Pomáhajú jednotlivcom lepšie porozumieť komplexným problémom, analyzovať informácie a robiť informované

rozhodnutia. Najmä kritické myslenie, analytické schopnosti a schopnosť efektívne komunikovať patria k základným životným zručnostiam.

Už pri zbežnom porovnaní transversálnych a špecifických kompetencií si môžeme všimnúť aspekt, ktorý všetky zmienené kompetencie spája. Kým transversálne kompetencie sú zo svojej podstaty univerzálnymi kompetenciami pre bežný život, špecifické kompetencie učenia sa o histórii zase prioritne cielia na rozvíjanie historického myslenia a historickej gramotnosti. Avšak mechanizmy, ktoré si žiaci pri rozvíjaní historickej gramotnosti a historického myslenia osvojujú, sa dajú po vyňatí toho „historického“ taktiež využiť v bežnom živote. Nie je teda pravda, že hodiny dejepisu nútia žiakov učiť sa len nespočetné množstvo faktov, mien a dátumov. Dejepisné vzdelávanie by, rovnako ako ďalšie školské predmety, nemalo byť cieľom, ale prostriedkom pre komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Predpokladané predstavy o výsledku výchovno-vzdelávacieho procesu formulujeme do výchovno-vzdelávacích cieľov, ktorým sa podrobne venujeme v druhej časti učebnice.

### **Zamyslime sa:**

- 1) Vymenujte a charakterizujte kurikulárne dokumenty, ktoré determinujú dejepisné vzdelávanie.
- 2) Ktoré aspekty považujete za pozitíva a ktoré za negatíva slovenského modelu vzdelávania? Čo sú najväčšie výhody a nevýhody iŠVP? Svoje tvrdenie zdôvodnite.
- 3) Čo považujete za najväčšie benefity dejepisného vzdelávania? Svoje tvrdenie zdôvodnite.
- 4) Vysvetlite, prečo je potrebné v rámci dejepisného vzdelávania rozvíjať kompetencie a aké máme možnosti to v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu realizovať. Prostredníctvom čoho môžeme tieto ciele naplňať?
- 5) Definujte „4K“kompetencie a vysvetlite, prečo ich možno považovať za univerzálne kompetencie pre život v 21. storočí.

6) Hierarchicky usporiadajte špecifické kompetencie učenia sa o histórii a popíšte, čo je ich cieľom.

\_\_\_ produkcia

\_\_\_ interpretácia

\_\_\_ pozorovanie

\_\_\_ hodnotenie

\_\_\_ analýza

7) Ktoré zahraničné trendy a odporúčania pre vyučovanie dejepisu považujete za zaujímavé a uplatniteľné aj v našich podmienkach? Svoje tvrdenie zdôvodnite.

**Vyučovacie (didaktické) prostriedky**

Didaktické prostriedky možno chápať v širšom a užšom zmysle. V širšom zmysle ide o všetky predmety a činnosti, ktoré využíva učiteľ pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Pomáhajú mu pri efektívnejšom a zrozumiteľnejšom prezentovaní učiva žiakom, podporujú názornosť či interakciu medzi učiteľom a žiakmi, ale tiež medzi žiakmi navzájom. Vyučovacie procesy teda dotvárajú, informáciám dodávajú názornosť a rozmanitosť, podporujú samostatnú prácu a spoluprácu žiakov, ale tiež ich motiváciu a záujem o danú tému.

Vyučovacie prostriedky majú teda vo výchovno-vzdelávacom procese kľúčový význam, pretože pomáhajú učiteľovi efektívne komunikovať so žiakmi, a tým zároveň uľahčujú učenie sa novým poznatkom a zručnostiam či formovaniu názorov a postojov. Inými slovami, vyučovacie prostriedky majú tú moc urobiť vyučovacie procesy pre žiakov zaujímavým a podnetným.

V závislosti od charakteru vyučovacích prostriedkov ich delíme na materiálne (hmotné) alebo nemateriálne (nehmotné).

### ***Nemateriálne vyučovacie prostriedky***

Ako nemateriálne vyučovacie prostriedky označujeme všetky techniky, činnosti, prístupy či aspekty, ktoré ovplyvňujú a regulujú proces vyučovania a učenia sa, pričom ale nezahŕňajú žiadne fyzické objekty alebo materiály. Orientujú sa na spôsoby, akými sa organizujú, prenášajú a interpretujú informácie, podporujú a rozvíjajú zručnosti a kompetencie a zameriavajú sa na vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. K najznámejším nemateriálnym vyučovacím prostriedkom patria organizačné formy vyučovania a metódy vyučovania.

Organizačné formy a metódy vyučovania predstavujú dôležité aspekty realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. V kontexte rastúcej komplexnosti spoločnosti a neustálych zmien vo svete vzdelávania je dôležité poznať a pochopiť rôzne prístupy a techniky, ktoré možno využiť na realizovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Ak v ňom chceme dosiahnuť optimálne výsledky, je nevyhnutné mať prehľad o tom, aké nástroje a stratégie sú k dispozícii, a vedieť ich správne aplikovať.

Vyučovacia metóda predstavuje spôsob, cestu, postup vyučovania. Charakterizuje a špecifikuje činnosť učiteľa, ktorá vedie žiakov k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Ide teda o zámerné usporiadanie učiva a činností učiteľa a žiakov s cieľom dosiahnuť stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Práve prostredníctvom vyučovacích metód učiteľ v súčinnosti so žiakmi dosahuje ciele. Vyučovacie metódy i organizačné formy vyučovania možno členiť z viacerých hľadísk, pričom jedna metóda môže spĺňať kritériá viacerých z nich.

### ***Organizačné formy v dejepisnej výučbe***

Organizačná forma vyučovania určuje spôsob časového usporiadania podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu k realizácii obsahu výučby a stanoveným výchovno-vzdelávacím cieľom. Určuje teda, v akom časovom a priestorovom vymedzení bude konkrétna vyučovacia jednotka prebiehať a aké bude jej organizačné usporiadanie, štruktúra činností a role činiteľov edukačného procesu – žiakov a učiteľa. Voľba organizačnej formy vyučovania závisí od stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, charakteru obsahu vzdelávania, špecifik žiakov či dostupných časových a materiálno-technických zdrojov.

Výber organizačnej formy vyučovania by teda mal byť dobre premyslený a zameraný na dosiahnutie optimálnych výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom by mal zohľadňovať všetky relevantné faktory. Pred tým, než sa učiteľ pustí do plánovania a realizácie najmä mimoškolských foriem vyučovania, mal by sa oboznámiť so smernicou, nariadením či vnútorným predpisom danej školy, na ktorej pôsobí, ktoré sa zaoberajú touto problematikou.

Vo vyučovaní dejepisu patria k najčastejšie využívaným organizačným formám vyučovania vyučovacia hodina, exkurzia, výlet či vychádzka.

### ***Vyučovacia hodina základného typu v dejepisnej výučbe***

Základnou organizačnou formou vyučovania v triedno-hodinovom systéme, ktorý je príznačný pre slovenské školy, je vyučovacia hodina, ktorá štandardne trvá 45 minút.

Rozlišujeme dva základné typy vyučovacích hodín:

- **vyučovacia hodina základného typu** (nazýva sa aj kombinovaná alebo zmiešaná) je hodina, v rámci ktorej sa realizuje celá škála vyučovacích činností; spravidla má tieto fázy:
  - úvod – pozostáva z organizačnej časti a motivácie žiakov;
  - príprava žiakov na preberanie nového učiva – pozostáva zo zopakovania predchádzajúceho učiva, prípadnej kontroly domácej úlohy či vedomostí žiakov a zisťovania stavu aktuálnych poznatkov žiakov;
  - preberanie nového učiva
  - opakovanie a riadené precvičovanie učiva – počas tejto fázy sa u žiakov rozvíjajú schopnosti a zručnosti samostatne využívať nové poznatky;
  - kontrola a diagnostikovanie stavu rozvoja vedomostí a zručností; táto časť môže vyústiť do zadania domácej úlohy.

Takéto usporiadanie činností počas vyučovacej hodiny však nemusí byť vždy maximálne efektívne, pretože sa v rámci neho môžu vyskytovať fázy, kedy sa aktívne zapája len časť žiakov (napr. žiaci, ktorí sú skúšaní a pod.), t. j. jej potenciál je využívaný len čiastočne. Nehovoriac o tom, že v rutinne organizovanej hodine sa vytráca akýkoľvek moment prekvapenia, čo môže pôsobiť na žiakov domotivujúco. Navyše, ak sa stereotypná štruktúra vyučovacej hodiny skombinuje so stále dookola opakujúcimi sa vyučovacími metódami, hodina môže byť považovaná za nezaujímavú a nudnú.

- **vyučovacia hodina s prevládajúcim cieľom** je hodina, počas ktorej učiteľ organizuje výchovno-vzdelávacie aktivity tak, aby prioritne napĺňali jeden z cieľov súvisiacich s fázami vyučovacej hodiny:
  - motivačná – jej cieľom je vzbudiť u žiakov záujem o predmet či tému,
  - expozičná – cieľom je osvojovanie a získavanie nových vedomostí a zručností,
  - fixačná – jej cieľom je opakovanie, precvičovanie a upevňovanie nových vedomostí a zručností,
  - aplikačná – zameriava sa na používanie získaných vedomostí a zručností v praxi,

- diagnostická – cieľom je preverovanie a hodnotenie vedomostí a zručností žiakov.

Zaujímavou praxou, ktorá sa čoraz častejšie, pokiaľ to časová dotácia predmetu a rozvrhové možnosti školy dovoľia, objavuje v slovenských školách (aj keď zatiaľ v malej miere), je spájanie dvoch 45-minútových hodín do jedného 90-minútového bloku. Takáto dotácia poskytuje oveľa širší manévrovací priestor a učiteľ si môže dovoliť zaradiť aj také vyučovacie metódy a aktivity, ktoré sú časovo náročnejšie alebo si vyžadujú hlbšiu diskusiu či ďalšie spracovanie témy, ktoré nie je možné za 45 minút stihnúť.

Možno sa domnievať, že práve takéto usporiadanie prináša do vyučovania dejepisu množstvo pozitív, napr. už zmienenú možnosť zaoberať sa témou viac do hĺbky, väčšiu flexibilitu vo vyučovacích metódach, viac priestoru pre rôznorodé aktivity, ale tiež hlbšiu analýzu a komparáciu viacerých prameňov a zdrojov, viac priestoru pre otázky a diskusiu, zníženie pocitu časového stresu či menej prerušení, resp. spotrebovaného času na organizačné činnosti či administratívne úkony. V konečnom dôsledku však všetko závisí o organizačných schopnosti učiteľa a súčinnosti žiakov. Hodiny by mali byť organizované a realizované tak, aby maximalizovali výhody a minimalizovali nevýhody (napr. únava žiakov), ktoré im predĺžený čas poskytuje.

Pri plánovaní vyučovacej hodiny a aktivít v rámci jej jednotlivých fáz je nevyhnutné zvoliť si **vyučovací model**. Práve od neho a jeho špecifik závisí, aké činnosti a procesy budú na hodine prebiehať. Vyberať možno z troch základných modelov – transmisívne vyučovanie, transmisívne vyučovanie s prvkami pedagogického konštruktivismu a pedagogický konštruktivismus (kognitívny alebo sociálny; ten je známy aj ako participatívny prístup), pričom každý z nich vyžaduje iný stupeň zapojenia, aktivity a samostatnosti žiakov. Čím väčšiu aktivitu a angažovanosť od žiakov očakávame, tým môže byť hodina pre učiteľa náročnejšia na prípravu. Základná štruktúra **transmisívne organizovanej** vyučovacej hodiny pozostáva z piatich fáz:



- **Motivácia** – cieľom je zaujať žiakov a pripraviť ich na tému vyučovacej hodiny. Najčastejšie využívané vyučovacie metódy sú napr. motivačný rozhovor, motivačný príbeh (slovo/video) či motivačná bádateľská otázka;
  - úloha učiteľa: vytvoriť zaujímavý a relevantný kontext, ktorý zaujme pozornosť žiakov,
  - úloha žiaka: byť otvorený, aktívne počúvať, snažiť sa získať základnú predstavu o tom, čo sa bude na hodine diať.
- **Expozícia** – cieľom je prezentovať informácie, koncepty a fakty spojené s témou. K najčastejšie využívaným metódam patrí napr. výklad, prednáška či práca s učebnicou;
  - úloha učiteľa: jasne a zrozumiteľne vysvetliť novú tému a zodpovedať prípadné otázky žiakov,
  - úloha žiaka: aktívne počúvať, zapisovať si poznámky, príp. klásť otázky.
- **Fixácia** – cieľom je upevniť v pamäti nové informácie. Najčastejšie sa tak deje prostredníctvom kladenia otázok, vyplňania pracovného listu či jednoduchej diskusie;
  - úloha učiteľa: poskytnúť žiakom príležitosť k precvičovaniu nových informácií a zručností,
  - úloha žiaka: aktívne participovať na precvičovaní a diskusii s cieľom začleniť nové poznatky a zručnosti.
- **Diagnostika** – cieľom je zistiť a zhodnotiť, aké vedomosti a zručnosti a na akej úrovni si žiaci osvojili. Často sa tak deje prostredníctvom kladenia komplexnejších otázok, zadávaním kvízov či poskytnutím priestoru na sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie;
  - úloha učiteľa: zistiť a vyhodnotiť pokrok žiakov a poskytnúť im spätnú väzbu a vzájomnú spätnú väzbu,
  - úloha žiaka: premýšľať nad tým, čo a ako sa (na)učili a prijať spätnú väzbu od učiteľa a spolužiakov s cieľom zlepšovať sa.
- **Aplikácia** – cieľom je prakticky aplikovať nové poznatky či zručnosti v aplikačných úlohách či primeraných situáciách, čo sa deje prostredníctvom

riadeného precvičovania. Často sa na to využívajú projektové a problémové úlohy či praktické cvičenia, v ktorých môžu byť eventuálne spojení žiaci, ktorí si učivo osvojili lepšie so žiakmi, ktorí si ho osvojili slabšie a pod.

- úloha učiteľa: pripraviť vhodné praktické zadania a podporovať aktivitu žiakov pri precvičovaní novo nadobudnutých vedomostí a zručností a v prípade potreby poskytovať pomoc,
- úloha žiaka: aktívne pracovať na praktických zadaniach, uplatňovať novo naučené a v prípade potreby klásť vhodné otázky.

Pri transmisívnom vyučovaní prevláda aktivita učiteľa a žiaci sú skôr pasívnymi prijímateľmi informácií. Učiteľova príprava pozostáva z prípravy materiálov na nosnú časť vyučovacej hodiny prevažne pre seba samého a z menšej časti pre žiakov. Takéto usporiadanie vyučovacej hodiny môže byť veľmi efektívne pre splnenie niektorých typov výchovno-vzdelávacích cieľov, resp. pre niektoré skupiny žiakov, napr. žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí preferujú určitú vyučovaciu rutinu, avšak v kontexte modernej didaktiky sa odporúča integrovať do vyučovania viac interaktívnejších prvkov a aktivizujúce metódy vyučovania.

Pedagogický konštruktivizmus predstavuje úplný protipól k transmisívnemu vyučovaniu, pričom základná štruktúra **konštruktivisticky organizovanej** vyučovacej hodiny je tvorená šiestimi fázami:

- **Prieskumné činnosti** – cieľom je klásť otázky, skúmať údaje či pozorovať predmetnú udalosť a získať prvotné dojmy o preberanej téme;
  - úloha učiteľa: vytvoriť inšpiratívne prostredie a motivovať žiakov k skúmaniu,
  - úloha žiaka: aktívne pracovať na svojom „výskume“, uskutočniť pozorovanie a zbierať informácie.
- **Hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz** – cieľom je hľadať vzory a pravidelnosti v získaných informáciách a pokúsiť sa nájsť predpokladané odpovede/riešenia, t. j. predpokladané riešenia reprezentujú hypotézy;

- úloha učiteľa: podporovať žiakov pri identifikácii vzorov a v prípade potreby usmerniť ich uvažovanie, aby premysleli problém naozaj do hĺbky a sformulovali relevantné hypotézy,
  - úloha žiaka: premýšľať v širších kontextoch a na základe pozorovania a analýzy vstupných dát formulovať relevantné hypotézy.
- **Overovanie hypotézy** – cieľom je otestovať stanovené hypotézy pomocou experimentu, pozorovania, hlbšej analýzy či iných relevantných metód a porovnať výsledky s hypotézami. V prípade, že je hypotéza potvrdená, žiak postupuje na ďalšiu fázu, v prípade, že je zamietnutá, žiak sa vracia do predchádzajúcej fázy;
    - úloha učiteľa: podporovať žiakov pri spracovaní dát a overovaní hypotéz, poskytovať prípadnú pomoc,
    - úloha žiaka: analyzovať dáta a overiť platnosť stanovených hypotéz.
- **Formulácia pojmov alebo zovšeobecnení (generalizácií)** – cieľom je na základe získaných informácií a dát sformulovať závery, pojmy a zovšeobecnenia a vytvoriť tak konceptuálny rámec pre porozumenie danej téme;
    - úloha učiteľa: poskytovať žiakom pomoc pri formulovaní pojmov, viesť diskusiu vedúcu k zovšeobecneniam, udeľovať žiakom slovo,
    - úloha žiaka: tvoriť pojmy a premýšľať, ako možno získané znalosti aplikovať v rôznych situáciách.
- **Metakognícia** – cieľom je premýšľať a zhodnotiť efektivitu použitých myšlienkových postupov, t. j. premýšľať o spôsobe myslenia, ktorý bol použitý pri formulovaní a overovaní hypotéz;
    - úloha učiteľa: pýtať sa žiakov, ako prišli na svoje riešenia, podporovať ich samostatné myslenie, aby aj v budúcnosti vedeli zhodnotiť, či premýšľali správne, či zobrali do úvahy všetky aspekty a širší kontext,
    - úloha žiaka: premýšľať o svojich postupoch, myšlienkových procesoch a pracovať na zlepšení stratégií svojej práce.

- **Aplikácia získaných znalostí v novej situácii** – cieľom je použiť a používať nové znalosti a zručnosti v nových kontextoch a aplikovať ich pri riešení reálnych problémov, resp. pri vytváraní nových produktov;
  - úloha učiteľa: poskytovať žiakom nové kontexty a podporovať žiakov pri aplikácii svojich riešení,
  - úloha žiaka: aktívne využívať nové informácie a zručnosti v nových kontextoch a zdieľať svoje myšlienky a nápady.

V takto organizovanej vyučovacej hodine si teda žiaci sami konštruujú svoje vedomosti a poznatky, pričom si rozvíjajú aj zručnosti a kompetencie. Úlohou učiteľa je pokrok žiakov usmerňovať a vyhodnocovať, pričom je ale dôležitý práve proces učenia sa, t. j. priebeh ich aktivity. Takáto hodina môže byť najmä pre začínajúceho učiteľa náročnejšia na prípravu, pretože zvyčajne potrebuje prichystať pre žiakov vhodné materiály, s ktorými môžu pracovať. Musí si teda všetko dostatočne vopred naplánovať, oboznámiť sa s rôznymi zdrojmi, prameňmi a i. a rozhodnúť sa, čo bude pre žiakov najvhodnejšie a ako by mal aktivity usporiadať, aby mohol maximalizovať efekt vyučovacej hodiny. Samotný priebeh hodiny je už však viac menej na aktivite žiakov, ktorí si z hodín okrem nových vedomostí odnášajú aj posilnené mäkké zručnosti. Princípy konštruktivistického vyučovania sa preniesli do koncepcie „lenivého učiteľa“, ktorej autorom je český didaktik Robert Čapek.

Kombináciu uvedených modelov organizácie vyučovacej hodiny predstavuje **transmisívne vyučovanie s prvkami konštruktivismu**, ktoré v sebe spája elementy z oboch. Takáto vyučovacia hodina pozostáva z rovnakých fáz ako hodina organizovaná transmisívne, pričom ich náplň a ciele sa mierne odlišujú:

- **Motivácia** – cieľom je zaujať a motivovať žiakov na tému vyučovacej hodiny. Môže to byť prostredníctvom otázok, problému, reálnych situácií či príbehu;
  - úloha učiteľa: vytvoriť prostredie, ktoré zaujme žiakov a podporí ich zvedavosť,
  - úloha žiaka: aktívne skúmať predložený kontext, klásť otázky či vyjadriť názor.

- **Expozícia** – cieľom je prezentovať základné informácie a zároveň podporovať uvedomenie a snahu žiakov aktívne sa podieľať na konštruovaní vedomostí. Môže sa to uskutočňovať napr. kladením komplexnejších otázok, diskusiou či spoločným hľadaním odpovedí na otázky, ktoré sa pri výklade učiva vynoria;
  - úloha učiteľa: prednášať danú tému a klást' otázky na prehĺbenie učiva,
  - úloha žiaka: aktívne sa zapájať do diskusie, pýtať sa a spolupracovať na konštruovaní vedomostí.
- **Fixácia** – cieľom je upevniť v pamäti nové informácie prostredníctvom ich aplikácie na konkrétnych príkladoch, čo sa väčšinou deje prostredníctvom riešenia praktických činností, simulácií či projektových úloh;
  - úloha učiteľa: poskytovať žiakom vhodné príležitosti na upevňovanie nových informácií, poznatkov a zručností, podporovať ich v ich praktickom uplatňovaní a poskytovať im prípadnú pomoc,
  - úloha žiaka: aktívne pracovať na zadaniach a pokúsiť sa nachádzať vlastné riešenia.
- **Diagnostika** – cieľom je zistiť a zhodnotiť, proces učenia (sa) a výstupy, ktoré na hodine vznikli. Môže to zahŕňať sebahodnotenie, vzájomné hodnotenie, reflexiu a i.;
  - úloha učiteľa: pomáhať žiakom premýšľať nad tým, čo sa naučili, a podporovať ich v ďalšom rozvoji a prehĺbovaní poznatkov,
  - úloha žiaka: zhodnotiť svoju vlastnú prácu a proces učenia (sa) s cieľom zlepšiť svoje zručnosti a poznatky.
- **Aplikácia** – cieľom je prakticky aplikovať vlastnou aktivitou získané nové poznatky a zručnosti a prostredníctvom vhodných aktivít rozvíjať a prehĺbovať poznanie;
  - úloha učiteľa: vytvoriť pre žiakov vhodné aplikačné úlohy, ktoré prepoja teóriu s praxou, a poskytovať im podporu a spätnú väzbu,
  - úloha žiaka: aktívne pristupovať a riešiť zadané úlohy a tým si konštruovať nové poznatky a zručnosti, vytvárať vlastné produkty a myšlienky, ktoré sú využiteľné aj v mimoškolskom prostredí.

V praxi to môže vyzeráť napr. tak, že učiteľ poskytne žiakom základné informácie o téme a následne ich nechá kriticky pracovať so zdrojmi či prameňmi, pričom samostatne získané informácie využijú pri ďalších aktivitách (napr. diskusia, konštruovanie pojmovej mapy, kauzálneho reťazca a mnohé i.). Učiteľova príprava na hodinu v sebe teda zahŕňa časť materiálov pre učiteľa a časť pre žiakov.

Najmä začínajúci učiteľ, ktorý sa okrem niekedy náročnej aplikácie znalostí z didaktiky a metodiky vyučovania môže potýkať aj s neistotou týkajúcou sa odbornej zložky predmetu (v našom prípade históriou), si môže z počiatku voľiť vyučovací model vyžadujúci nižšiu mieru aktivity žiakov a vyššiu mieru svojej aktivity, pretože v tom prípade sa, zjednodušene povedané, pripravuje len na to, čo chce povedať on sám. V prípade, že by volil vyššiu mieru aktivity žiakov, ide v istom zmysle o „riziko“, že nebude vedieť úplne podľa svojich predstáv zareagovať na komplexnejšie otázky žiakov. Tento strach však nie je na mieste – učiteľ nie je encyklopédia a je omylný (rovnako ako všetci). Preto, ak sa stane, že nevie na niečo zareagovať, príp. nepozná odpoveď, je v poriadku priznať, že si nie je odpoveďou istý, hoci to nie je prax, ktorá by bola v našich školách bežná. Nesieme si totiž so sebou tradíciu, že „nevedieť“ sa penalizuje zníženou známku. Odmena za aktívny prístup a čestné jednanie učiteľa sa však prejaví v aktívnom prístupe žiakov, ktorí sa neboja objavovať, robiť chyby či diskutovať o téme so záujmom a do hĺbky.

### **Exkurzia**

Exkurzia predstavuje mimoškolskú organizačnú formu vyučovania, ktorá umožňuje žiakom spoznávať predmety, javy a procesy v ich pôvodnom prostredí a v typických podmienkach. Jej cieľom je poskytnúť žiakom praktickú skúsenosť, možnosť spoznať reálne prostredie a rozšíriť a prehĺbiť ich vedomosti. Žiaci tak majú možnosť zažiť svet mimo vyučovania, pričom môžu okrem témy exkurzie pozorovať a prežívať aj sociálny systém a rôzne role všetkých zainteresovaných. Exkurzia sa realizuje spravidla do miest, ktoré sú vzdialenejšie od školy a môže trvať jeden a viac dní.

Rozlišujeme niekoľko druhov exkurzií. Z hľadiska organizácie hovoríme o:

- **úvodnej exkurzii**, ktorej cieľom je zhromaždiť učebný materiál tvoriaci východiská pre ďalší vyučovací proces, ale tiež motivácia žiakov či získanie prehľadu o učive, ktorým sa budú účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu v priebehu školského roku zaoberať,
- **záverečnej exkurzii**, ktorej cieľom je upevnenie a prehĺbenie učiva, ktorým sa žiaci počas školského roku zaoberali, príp. možnosť aplikovať získané vedomosti a zručnosti.

Z hľadiska obsahu hovoríme o:

- **tematickej exkurzii** vzťahujúcej sa na vybranú tému učiva s cieľom prehĺbiť vedomosti žiakov v danej téme či aplikovať praktické zručnosti,
- **komplexnej exkurzii** vzťahujúcej sa na jeden alebo viaceré tematické celky učiva s cieľom získať ucelenejší pohľad a širší kontext,
- **komplexnej medzipredmetovej exkurzii** vzťahujúcej sa na niekoľko vyučovacích predmetov s cieľom podporovať interdisciplinárny prístup vo vzdelávaní a rozvíjať medzipredmetové vzťahy.

Typ vyberá učiteľ podľa toho, aké výchovno-vzdelávacie ciele sleduje.

Exkurzia by mala pozostávať z troch fáz – prípravnej, realizačnej a hodnotiacej, pričom každá z nich plní nezanedbateľné funkcie, a preto je dôležité ani jednu nevynechať. Často sa zabúda, resp. venuje len malý priestor práve poslednej fáze, teda vyhodnoteniu exkurzie. To je však mimoriadne potrebné pre upevnenie získaných poznatkov a zdôraznenie významu zaradenia exkurzie do programu školského roku.

V rámci **prípravnej fázy** exkurzie je vhodné pracovať v súčinnosti so žiakmi, upozorniť ich na kľúčové aspekty či upriamiť ich pozornosť na možnosť pripraviť si a klásť otázky odborníkom, ktorých počas exkurzie stretnú. Je to skvelá príležitosť pre ich aktivizáciu. Okrem toho by mal učiteľ uvažovať nad cieľmi exkurzie či otázkami a úlohami, ktoré budú so žiakmi riešiť. Potrebné je tiež premyslieť si, čo by mala exkurzia žiakom dať a vopred si zistiť, či je vybrané prostredie dobre didaktizované, teda či obsahuje náučné cesty, vhodný popis

exponátov, výklad či texty primerané účastníkom, či je možné zabezpečiť lektorovanie, či učiteľ dané miesto pozná, či je potrebné pripraviť pre žiakov nejaké materiály alebo pracovné listy s otázkami a úlohami, ktoré by koncentrovali ich pozornosť na stanovené ciele a pod. Plán exkurzie by mali všetci zúčastnení vopred poznať a mal by byť zverejnený na dostupnom mieste. Ak je exkurzia kvalitne naplánovaná, môžu si z nej žiaci veľmi veľa odniesť.

**Realizačná fáza** exkurzie začína v momente, ako prichádzajú účastníci na určené miesto stretnutia (najčastejšie školský dvor či budova školy) a končí návratom na určené miesto. Všetko, čo sa deje počas dňa, kedy exkurzia prebieha, možno považovať za realizačnú fázu (s výnimkou hodnotenia). Hneď v úvode by mal učiteľ žiakom pripomenúť ciele a úlohy, ktoré budú plniť, a oboznámiť ich s priebehom a organizačnými pokynmi. Vlastná exkurzia sa potom najčastejšie realizuje informačno-receptívnou metódou, ktorá býva zastúpená metódami výkladu, demonštrácie a pozorovania. Úlohou učiteľa, a to aj v prípade, že je zabezpečený lektor, je dohliadať na činnosť žiakov, aktivizovať ich, upozorňovať na zaujímavé momenty, klásť doplňujúce otázky či podnety na zamyslenie. V závere tejto fázy sa odporúča uskutočniť rekapituláciu a kontrolu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov a celkovej efektivity prežitej skúsenosti. Toto však predstavuje iba rýchle a relatívne povrchné hodnotenie exkurzie, ktoré sa najčastejšie deje počas cesty domov.

**Hodnotiaca fáza** exkurzie sa väčšinou realizuje s odstupom času, napr. na ďalších vyučovacích hodinách. Potrebné je zhodnotenie nielen zo strany učiteľa, ale aj žiakov. Práve reflexii po exkurzii však často nie je venovaný dostatočný priestor, a tak sa môže stať, že zážitok z nej a uvedomenie si naplnenie výchovno-vzdelávacích cieľov nemusia dosiahnuť taký efekt, ako by mohli, ak by k dôkladnej reflexii došlo.

V rámci hodnotenia a reflexie exkurzie z pohľadu učiteľa je vhodné zamerať pozornosť na zhodnotenie splnenia cieľov a očakávaní, efektivity organizácie a plánovania, spolupráce so sprievodcami, lektormi a inštitúciami, ale tiež na hodnotenie pripravených, resp. poskytnutých pomôcok a materiálov, zapojenia



a aktivity žiakov či reflexie žiakov. Žiaci by sa zase v procese hodnotenia mali sústrediť na zhodnotenie svojho zážitku, získaných vedomostí, aktivity, spolupráce a interakcie so spolužiakmi či lektorom i na zhodnotenie osobného prínosu a tiež na formulovanie návrhov na zlepšenie. Všetky výstupy by mal učiteľ následne zreflektovať a premyslieť si, ako je možné exkurziu modifikovať, aby bola ešte efektívnejšia. Hodnotenie teda predstavuje významný nástroj na zlepšenie budúcich vzdelávacích skúseností. Pomáha učiteľom prispôbiť priebeh, metódy a prístupy a žiakom zase vyjadriť ich skúsenosť, pocity a pripomienky.

Dejepisná exkurzia predstavuje organizačnú formu vyučovania, ktorá má potenciál efektívne prepájať školu so životom, a tak dávať vyučovaniu atraktívnejší rozmer. Zohráva významnú úlohu pri motivácii žiakov k učeniu i pri získavaní nových skúseností. Cieľovou destináciou bývajú väčšinou významné alebo zaujímavé miesta alebo zariadenia, ktoré sú relevantné k obsahu vzdelávania.

Oproti iným exkurziám má dejepisná exkurzia isté špecifiká, pretože miesta, ktoré sa zvyknú navštevovať, reprezentujú funkcie pamäťových inštitúcií – dejiny teda možno „zažiť“ len cez výjavy, obrazy, stavby, lokality, pamiatky, expozície a i., ktoré poskytujú len sprostredkovaný neautentický zážitok. I tak ale môžu žiaci interagovať s historickými artefaktmi či odborníkmi, ktorí dokážu poskytnúť cenné informácie a relevantný kontext. Ide tak o istú formu zážitkového vzdelávania, ktorá poskytuje priestor na hlbšie uvedomenie si historickej skúsenosti. Žiaci si tak môžu lepšie predstaviť, ako sa odohrávali udalosti v reálnom prostredí, čo im umožňuje lepšie pochopiť motívy, dôsledky a súvislosti.

### **Výlet**

Školský výlet je organizačnou formou vyučovania, ktorá, rovnako ako exkurzia, poskytuje možnosť zobrať žiakov mimo tradičného vyučovacieho prostredia školskej triedy či učebne do terénu. To im umožňuje skúmať, objavovať a učiť sa prostredníctvom priamejšieho kontaktu s prostredím, udalosťou či témou. Výchovno-vzdelávacia činnosť realizovaná počas školského výletu má znaky voľnočasových aktivít, ktoré nie sú zviazané prísnyimi pravidlami a obmedzené

prostredím ako exkurzia. Trvanie výletu býva väčšinou ohraňované jedným (predĺženým) školským dňom, preto je možné vyberať aj vzdialenejšie, no stále relatívne časovo dostupné lokality. V prostredí slovenského školstva je organizovaný väčšinou na konci školského roku.

K hlavným výhodám výletu z pohľadu žiakov patrí príležitosť získať praktickú skúsenosť, ktorú nie je možné nadobudnúť v školskej triede, kontextualizácia učiva, motivácia a angažovanosť, rozvoj komunikačných zručností, interdisciplinarita a prepájanie vedomostí a skúseností, skúmanie lokálnych špecifik, kultúr a prírodného prostredia či formovanie sociálnych vzťahov, a to nielen v rámci jedného triedneho kolektívu, ale tiež v rámci rôznych tried a ročníkov, pretože výlet nie je, resp. nemusí byť viazaný na učivo jedného ročníka. Pre úspešný výlet je potrebné stanoviť si vhodné výchovno-vzdelávacie ciele a očakávania, vybrať lokalitu, zabezpečiť logistiku a dozor. Priamo na mieste je dôležité sústrediť sa na splnenie stanovených cieľov, zabezpečiť bezpečnosť a hladký priebeh a aktívne zapájať žiakov do všetkých aktivít. Zabúdať netreba ani na oddychový a zábavný aspekt výletu. Po návrate je vhodné zrealizovať reflexiu a zistiť spätnú väzbu od žiakov. Aby sme teda naplánovali a zrealizovali dobrý výlet, je dôležité stanoviť si dobrý zámer/cieľ a starostlivo plánovať všetky aktivity. Významným a neopomenuteľným aspektom je tiež komunikácia so všetkými zúčastnenými stranami (žiaci, rodičia, kolegovia, príp. inštitúcie). Možno teda konštatovať, že pre úspešný výlet je potrebné venovať pozornosť prípravnej, realizačnej a hodnotiacej fáze.

### **Vychádzka**

Vychádzka je organizačnou formou vyučovania, pri ktorej taktiež dochádza k presunu žiakov z bežného prostredia školskej triedy, pričom sa presúvajú do relatívne blízkeho okolia školy, napr. do prírody, múzea či iného relevantného miesta. Väčšinou trvá jednu až dve vyučovacie hodiny, čo je jedným z hlavných dôvodov výberu blízkych lokalít. I tak je však potrebné sa na ňu pripraviť,

premyslieť si logistiku, zabezpečiť bezpečnosť žiakov, pripraviť sa na prípadné finančné náklady či overiť si dostupnosť miest a počasie.

Vychádzka zvyčajne pozostáva z troch častí. V prvej učiteľ oboznámi žiakov s cieľom vychádzky, poučí ich o bezpečnosti, príp. zadá úlohy a aktivity, ktoré majú žiaci splniť. V druhej sa realizuje vlastná vychádzka, pričom žiaci uskutočňujú pozorovanie alebo riešia vopred stanovené zadania, odpovedajú na učiteľove otázky alebo mu kladú otázky. Vychádzka môže byť obohatená o aktivity ako napr. hľadanie pokladu, geocaching, úniková hra a pod. Posledná tretia fáza sa realizuje pri alebo po návrate do školy, kedy učiteľ zhodnotí vychádzku, splnenie cieľov, správanie žiakov a tiež by mal zisťovať spätnú väzbu od žiakov s cieľom zefektívniť a prispôbiť celkový proces potrebám žiakov.

Vychádzky s dejepisným/historickým zameraním prinášajú žiakom autentickú skúsenosť a možnosť „zažiť“ dejiny vo svojom bezprostrednom okolí, čo robí obsah historického vzdelávania prístupnejším a zaujímavejším. Je to vďaka vizuálnej a zmyslovej stimulácii, ktorú vychádzka poskytuje. Zároveň ide o skvelú príležitosť prepojiť mikrohistóriu s makrohistóriou. Vďaka otázkam, ktoré kladie učiteľ, ale tiež otázkam, ktoré majú možnosť klásť žiaci, dochádza k rozvoju kritického a historického myslenia a podporované sú tiež pamäť, motivácia a záujem žiakov súvisiace s historickým vývojom v blízkom okolí školy, obci či meste.

### ***Vyučovacie metódy v dejepisnej výučbe***

Vyučovacia metóda predstavuje spôsob, cestu či postup vyučovania. Špecifikuje a konkretizuje činnosť učiteľa, ktorá vedie žiaka k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Ide teda o interakciu učiteľa a žiakov, resp. ucelený a koordinovaný systém vyučovacích aktivít učiteľa a učebných aktivít žiaka smerujúcich k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, pričom sú uplatňované didaktické zásady (princípy). Cieľom tejto podkapitoly je predstaviť

základné teoretické východiská vyučovacích metód<sup>19</sup> a jednu z najpoužívanejších klasifikácií. Ich implementácii do dejepisného vzdelávania a vyučovania ako aj praktickým príkladom aplikácie sa venujeme v druhej časti učebnice.

Vyučovacie metódy môžeme chápať aj ako rôznorodé prístupy, techniky či stratégie, ktoré využívajú učitelia v procese poskytovania vzdelania žiakom. Ich výber sa líši v závislosti od cieľa, efektivity a prostriedkov, ktoré sú využívané pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov. Dôležitým momentom je prispôsobenie metód k štýlu učenia žiakov a vytváranie stimulujúceho učebného prostredia, ktoré podporuje ich aktívnu participáciu a komplexný rozvoj osobnosti.

Vyučovacie metódy možno klasifikovať z rôznych hľadísk, pričom najčastejšie sa využíva delenie podľa týchto piatich aspektov:

- **didaktický aspekt**, t. j. prameň poznávania:
  - **slovné metódy**:
    - monologické (napr. výklad, prednáška, rozprávanie, vysvetľovanie, prezentácia, ...),
    - dialogické (napr. diskusia, rozhovor, dialóg, skupinová diskusia, panelová diskusia, ...),
    - metódy písomných prác (napr. písomné cvičenia, kompozície, eseje, reflexie, ...),
    - metódy práce s učebnicou, knihou, textovým materiálom (napr. čítanie či analýza textov, práca so zdrojmi, ...),
  - **demonštračné metódy**:
    - pozorovanie predmetov a javov (napr. pozorovanie experimentu, prírodných procesov, ...),
    - predvádzanie predmetov, modelov, činností, pokusov (napr. historické rekvizity, modely, ...),

---

<sup>19</sup> Bližšie pozri: ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, 604 s., SEIGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s., v ktorých ponúkajú širokú paletu nápadov ako ozvláštniť vyučovací proces a aktivizovať žiakov.

- demonštrácia statických obrazov, schém (napr. obrázky, fotografie, infografiky, ...),
- statická a dynamická projekcia (napr. videá, filmy, dokumenty, ...),
- **praktické metódy:**
  - nácvik pohybových zručností (napr. športové tréningy, pohybové cvičenia, ...),
  - nácvik pracovných zručností (napr. práca v dielňach, na pozemku, remeselné aktivity, ...),
  - laboratórne činnosti (napr. experiment v laboratóriu, tzv. praktické cvičenia, ...),
  - grafické a výtvarné činnosti (napr. kreslenie, maľovanie, ...),
  - nácvik hudobných zručností (hra na hudobnom nástroji, spev, ...),
- **psychologický aspekt**, t. j. stupeň aktivity a samostatnosti žiakov:
  - metódy odovzdávania poznatkov - transmisívne metódy (napr. výklad, prednáška, ...),
  - metódy samostatnej práce žiakov (napr. samoštúdium, projektové metódy, domáca úloha, ...),
  - problémové, bádateľské, výskumné metódy (napr. historický výskum),
- **logický aspekt**, t. j. myšlienkové operácie:
  - porovnávací postup (napr. komparácia, komparatívna analýza, ...),
  - induktívny postup → konštruktivistický model vyučovania (napr. brainstormingové metódy, myšlienkové a pojmové mapovanie, trojfázový model E-U-R, ...)
  - deduktívny postup → transmisívny model vyučovania (napr. rozprávanie, výklad, ),
  - analyticko-syntetický postup,
- **procesuálny aspekt**, t. j. fázy vyučovacieho procesu:
  - motivačné metódy,
  - expozičné metódy,
  - fixačné metódy,

- diagnostické metódy,
- aplikačné metódy
- **interaktívny aspekt**, t. j. aktivizácia žiakov → aktivizujúce metódy, resp. stratégie/koncepcie vyučovania, napr.:
  - kooperatívne vyučovanie,
  - projektové vyučovanie,
  - problémové vyučovanie,
  - zážitkové vyučovanie,
  - diskusné metódy,
  - didaktické hry,
  - hranie rolí,
  - metódy vzájomného učenia (z angl. *peer teaching*)
  - a mnohé ďalšie.

Vyučovacie metódy vyberá učiteľ v závislosti od stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, cieľovej skupiny, s ktorou počas vyučovacej jednotky pracuje, témy, resp. učiva, dostupných materiálov, zdrojov či technického zabezpečenia, žiakov a ich špecifických individuálnych potrieb, požadovanej úrovne interakcie a zapojenia žiakov, predpokladaného hodnotenia i aktuálnych trendov vo vzdelávaní a v neposlednom rade odporúčaní, ktoré sa nachádzajú v metodických materiáloch či učebniciach. Tie sú totiž formulované s cieľom uľahčiť učiteľom prácu. Ide teda o pomerne komplikované a sofistikované uvažovanie, z ktorého vzíde súbor optimálnych vyučovacích metód. Len zriedka sa totiž stáva, že učiteľ si vystačí len s jednou vyučovacou metódou. Zvyčajne ide o kombináciu viacerých vyučovacích metód a viacerých vyučovacích prostriedkov, na základe ktorých učiteľ vystavia metodiku vyučovania. Faktom totiž je, že nie každá metóda je rovnako efektívna pri každej téme, a že nie každý cieľ sa dá dosiahnuť akoukoľvek metódou.

V širšom kontexte možno vyučovacie metódy chápať ako rôznorodé prístupy, techniky, stratégie či koncepcie, ktoré učitelia využívajú na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Čím širšiu paletu vyučovacích metód je učiteľ schopný využiť,

tým lepší zážitok z vyučovania môže žiakom poskytnúť. Je však dôležité povedať, že proces učenia sa, ktorý pri aplikácii vyučovacích metód prebieha, je omnoho dôležitejší, než samotné dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Učiteľ by si teda mal dať v prvom rade záležať na tom, že žiaci sa v priebehu vyučovacieho procesu učia. V procese učenia sa totiž dochádza okrem osvojovania si vedomostí a zručností aj k rozvíjaniu kompetencií. Okrem vyučovacích metód však na to majú podiel aj materiálne vyučovacie prostriedky.

### **Materiálne vyučovacie prostriedky**

V užšom zmysle považujeme za vyučovacie (didaktické) prostriedky prvky materiálnej povahy, ktoré využíva učiteľ pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Za materiálne vyučovacie prostriedky považujeme konkrétne hmatateľné (fyzické) nástroje, pomôcky, materiály alebo techniku, ktoré možno v procese vyučovania použiť na prezentáciu informácií, podporu interakcie medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom, vyvolanie záujmu a uľahčenie učenia sa a pochopenia žiakov. Najčastejšie ide o učebné pomôcky a didaktickú techniku, ktoré slúžia na vizualizáciu, demonštráciu či celkové „dokreslenie“ a komplexnejšie uchopenie témy.

V našom prostredí pracujeme s rôznymi prístupmi ku klasifikácii materiálnych vyučovacích prostriedkov. Väčšina z nich však má základ ešte v klasifikáciách z 90. rokov 20. storočia, pričom množstvo didaktických prostriedkov, ktoré sú v nej uvedené, sa dnes už nielenže nepoužívajú, ale žiaci základných a stredných škôl by ich už ani, pravdepodobne, nevedeli identifikovať. Tieto klasifikácie rozdeľujú didaktické prostriedky do šiestich základných skupín: 1) vizuálne pomôcky, 2) auditívne (zvukové) pomôcky, 3) audiovizuálne pomôcky, 4) kybernetické pomôcky, 5) multimedialne a hypermedialne pomôcky a 6) špeciálne pomôcky. Uvedené skupiny sa členia na ďalšie podskupiny.

Existuje tiež klasifikácia, ktorá sa venuje rozčleneniu didaktickej techniky. Tá pozostáva z deviatich hlavných skupín a ich podskupín: 1) zobrazovacie plochy, 2) premietacie plochy, 3) vizuálna (projekčná) didaktická technika, 4) auditívna

(zvuková) technika, 5) audiovizuálna didaktická technika, 6) technické zariadenia na tvorbu didaktických materiálov, 7) vyučovacie stroje, 8) výpočtová technika (hardvér + softvér) a 9) vyučovacie technické systémy.<sup>20</sup>

V tejto práci uvádzame v plnej podobe klasifikáciu audiovizuálnych vyučovacích prostriedkov. V bežnej pedagogickej praxi by mala učiteľovi postačovať. Táto člení vyučovacie prostriedky podľa zmyslu, na ktorý primárne pôsobia, pričom rozlišuje štyri základné skupiny vyučovacích prostriedkov:

- **auditívne (zvukové) didaktické prostriedky** – napr. rádio, prehrávač, telefón, telekonferencia, hudobná nahrávka, CD a i.,
- **vizuálne didaktické prostriedky** – napr. učebnica, prameň, model, obrázok, fotografia, mapa, interaktívna mapa, kresba, nástenka, karikatúra, komiks, projektor, glóbus, kniha, tabuľa, plagát, graf, schéma, diagram, tabuľka, flash kartičky, dosková hra, poštové známky a i.,
- **audiovizuálne didaktické prostriedky** – napr. film, dokument, televízia, video, prezentácia, počítač, PC hra, tablet, iPad a i.,
- **ETA** (z angl. *emerging teaching aids*, t. j. novovznikajúce didaktické prostriedky; tento akronym by sme mohli pre ľahšie zapamätanie nahradiť slovenským slovným spojením „edukačno-technologické aktuality“) – napr. interaktívna tabuľa, virtuálna realita, online vzdelávacie platformy a softvéry, 3D tlačiareň, umelá inteligencia a i.

Existujú, samozrejme, aj ďalšie klasifikácie didaktických prostriedkov, no cieľom tejto práce nie je popísať všetku dostupnú teóriu, ale oboznámiť čitateľa so základnými východiskami a upozorniť na prepojenie s dejepisnou výučbou. Skôr než na klasifikácie je preto potrebné upozorniť ich funkcie a možnosti ich implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu.

K hlavným dôvodom, prečo by sme didaktickými prostriedkami nemali v pedagogickej praxi šetriť, a teda k ich hlavným funkciám patrí:

---

<sup>20</sup> Bližšie pozri: TÓTHOVÁ, Renáta – KOSTRUB, Dušan – FERKOVÁ, Štefánia. *Žiak, učiteľ a výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov: Rokus, 2017, 368 s.



- **motivačná funkcia**, t. j. vhodný výber učebných pomôcok (UP) a didaktickej techniky (DT) môže u žiakov vzbudiť záujem a učivo a spestriť výchovno-vzdelávací proces,
- **informatívna funkcia**, t. j. UP a DT pomáhajú žiakom pochopiť podstatu témy/javu, sprostredkovávajú informačnú bázu,
- **formatívna funkcia**, t. j. UP a DT prispievajú k rozvoju kognitívnych, afektívnych a psychomotorických funkcií, teda ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka,
- **názorná funkcia**, UP a DT pôsobia na zmysly, vďaka čomu žiaci získavajú lepšiu predstavu o téme/jave,
- **inštrumentálna funkcia**, t. j. UP a DT predstavujú nástroje, pomocou ktorých žiak získava nové poznatky a skúsenosti,
- **systematizujúca funkcia**, t. j. UP a DT pomáhajú zatrieďovať nové informácie do už existujúceho žiakovho systému poznatkov,
- **racionalizačná a ekonomická funkcia**, t. j. UP a DT zefektívňujú výchovno-vzdelávací proces (napr. z hľadiska časového zaťaženia učiteľ nemusí strácať čas vlastnoručnou vizualizáciou potrebných prvkov na tabuľu; ušetrený čas môže venovať iným aktivitám),
- **funkcia uľahčenia prechodu od teórie k praxi**, t. j. UP a DT pôsobia na viaceré zmysly žiakov naraz; tí s nimi môžu aktívne manipulovať alebo uvažovať o zobrazenom na inej (hlbšej) úrovni,
- **samoštúdium podporujúca funkcia**, t. j. na základe pozorovaného v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu môže dochádzať k inšpirácii experimentovať či dozvedieť sa o danej téme viac aj v čase mimo vyučovania.

Možno teda povedať, že vďaka funkciám majú didaktické prostriedky mnoho benefitov. Doplniť však môžeme ešte napr. **interaktivitu**, ktorá prináša možnosť, aby sa žiaci aktívne zapájali do výchovno-vzdelávacieho procesu, **individualizáciu**, pretože výber didaktických prostriedkov je možné prispôbiť individuálnym potrebám žiakov, **rozmanitosť**, pretože diapazón didaktických prostriedkov je naozaj široký a ako vyučovaciu pomôcku môžeme využiť v podstate čokoľvek, a v neposlednom rade možnosť poskytovať **hodnotenie a spätnú väzbu**, pretože

niektoré didaktické prostriedky, najmä softvéry, možno využiť pri zhromažďovaní informácií a pokroku žiakov (napr. online kvízy či hodnotiace nástroje).

Vyučovacie prostriedky robia vyučovací proces jednoduchším, zaujímavejším a efektívnejším. Pomáhajú nielen učiteľom, ale najmä žiakom. Obzvlášť tým, ktorí majú tendenciu ľahko zabúdať alebo premýšľať bez hlbších súvislostí. Práve pre tých je dôležité urobiť vyučovací proces čo najzaujímavejším, povzbudzovať ich aktivitu, pomôcť im „uchopiť“ prezentovanú tému/jav čo najviac spôsobmi, rozvíjať ich koncepčné myslenie či vytvárať pre nich zaujímavé a podnetné prostredie a situácie. Je totiž dokázané, že výsledky učenia sa s reprezentáciami sa uchovávajú v pamäti dlhšie, pretože sa spájajú s priamou skúsenosťou.

Kým pri metódach by bolo náročné vyšpecifikovať súbor, ktorý by sa využíval špecializovane len pri výučbe dejepisu, s didaktickými prostriedkami je to o niečo jednoduchšie. Dejepis a dejepisná výučba disponujú špecifickými vyučovacími prostriedkami, ktoré sa využívajú najčastejšie a najefektívnejšie práve pri vyučovaní dejepisu. Patria k nim napr. učebnice dejepisu, historické pramene, historické mapy, historické (filmové) dokumenty, historické karikatúry, historické plagáty, historické fotografie, svedectvá získané metódou oral history, časová os, chronologický diagram a i. Nemožno nespomenúť online platformy či softvéry, napr. *Hi-story lessons*, *Oslobodenie Slovenska*, *Prvý dotyk so slobodou*, *Búranie mýtov a socializme a sociálnom štáte*, *Pamäť národa*, *Dejepis v 21. století*, *HistoryLab*, *Paměť žen* či *Český historický atlas*. Zo zahraničných uvádzame napr. *Historiana* a *Digital history*. K online dostupným zdigitalizovaným databázam dobovej tlače patrí napr. *Digitálna knižnica Univerzitetnej knižnice v Bratislave* či *Chronicling America*. Za špecifické prostriedky možno považovať historické lokality, pamiatky, múzeá a pod.

Uvedené príklady špecifických dejepisných didaktických prostriedkov ani zďaleka nepredstavujú konečný zoznam. Zaujímavých prostriedkov a platforiem je obrovské množstvo a nové neustále vznikajú, a to nielen vďaka špecializovaným inštitúciám, ale tiež vďaka nadšencom. Aj to samo o sebe naznačuje, že záujem o spestrenie dejepisného vzdelávania tu existuje.

Zmienené špecifické nástroje a materiály majú potenciál prispievať k obohacovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu a tým rozvíjať lepšie porozumenie minulosti, historickým súvislostiam i súčasnosti. Historické pramene umožňujú žiakom preskúmať históriu z „prvej ruky“, teda na základe skúmania a analýzy primárnych zdrojov, čo nepochybne prispieva k rozvíjaniu kritického myslenia. Historické mapy, chronologické diagramy a časové osi pomáhajú informácie a dáta vizualizovať, vďaka čomu dochádza k efektívnejšiemu pochopeniu súvislostí. Historické filmy a dokumenty prinášajú o niečo inakší pohľad na dejiny. V prvom rade poskytujú vizuálne a auditívne stimuly, ktoré dokážu vtiahnuť diváka/žiaka do témy. Okrem toho, filmové spracovanie, ktoré nemusí byť vždy historicky presné, poskytuje priestor napr. na hľadanie nepresností, kým dokumenty zase častokrát sprostredkovávajú reálne zábery či vystúpenia historických postáv, čo má oveľa silnejší efekt na emócie diváka/žiaka, než len napr. čítaný text. Online platformy a softvéry rozširujú možnosti vyučovania dejepisu do digitálneho priestoru, pričom často obsahujú didakticky upravené materiály pripravené na okamžité použitie. Je to dvojitá výhoda - jednak pre učiteľa, že si nemusí všetko pripravovať sám, veď napokon nie každý disponuje takými technickými zručnosťami, ale i pre žiakov, ktorým sprostredkovávajú interaktívne a pútavé vyučovanie. Zdigitalizované databázy nám zase umožňujú nahliadnuť do dobovej tlače, čím vnášajú do dejepisného vzdelávania autenticitu. Návšteva historických lokalít, pamiatok či múzeí ponúka žiakom až takmer hmatateľnú možnosť dotknúť sa minulosti. Aktivity v mimoškolskom teréne tak umožňujú lepšie porozumenie historickému kontextu a významu historických udalostí a dávajú dejepisu reálny význam.

Možno konštatovať, že didaktické prostriedky majú vo výchovno-vzdelávacom procese nezastupiteľné miesto. Poskytujú žiakom možnosť analyzovať a kriticky premýšľať, zoznamovať sa a pracovať s rôznymi zdrojmi informácií, formulovať a overovať hypotézy a v neposlednom rade pracovať so zaujímavými a interaktívnymi materiálmi. To všetko prispieva k rozvíjaniu historického myslenia, gramotnosti a historickej kultúry, ale tiež k rozvíjaniu takých zručností,

ktoré využijú nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v ich budúcom živote.

**Zamyslime sa:**

- 1) Čo sú vyučovacie (didaktické) prostriedky a aký je ich význam vo výchovno-vzdelávacom procese?
- 2) Charakterizujte nemateriálne vyučovacie prostriedky. Ktoré z nich sa najčastejšie využívajú vo vyučovaní dejepisu v slovenských školách?
- 3) Uvedte po tri výhody a nevýhody uvedených organizačných foriem vyučovania v kontexte slovenského školstva.
- 4) Ktoré z uvedených vyučovacích metód považujete za aktivizujúce? Svoje tvrdenie zdôvodnite.
- 5) Charakterizujte materiálne vyučovacie prostriedky a uvedte ich tri podľa Vás najdôležitejšie funkcie.
- 6) Ako môžu špecifické didaktické prostriedky pre dejepisnú výučbu, ako napríklad historické mapy, filmy, online platformy a softvéry, posilniť interakciu a záujem žiakov o históriu a dejiny?
- 7) S akými ďalšími vzdelávacími platformami či softvérmi ste sa stretli? Ktoré z nich považujete za prospešné pre dejepisné vzdelávanie a prečo?

**Učebnica a historický prameň  
ako základné zdroje historického poznávania**

Učebnice dejepisu a historické pramene predstavujú základné a východiskové didaktické prostriedky, s ktorými sa učiteľ a žiaci stretávajú v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Kým učebnica prezentuje didaktizovaný obsah, historické pramene prezentujú obsah autentický. Z povahy tohto kľúčového aspektu je preto potrebné sa oboznámiť so základnými typmi týchto pomôcok, ktoré nám pomáhajú preniknúť do tajov a hĺbky dejepisného vzdelávania a historického myslenia, a metodiky práce s nimi.

### **Učebnica a jej funkcie**

Učebnica je druh knižnej publikácie, ktorá je svojím štýlom a obsahom uspošobená k didaktickej komunikácii. Školskú učebnicu možno chápať v troch základných kontextoch. Prvým a zároveň najširším kontextom je, že funguje ako prvok kurikula, teda prezentuje výsledok plánovaného obsahu vzdelávania. Druhým je, že plní funkcie didaktického prostriedku, teda je pre učiteľa a žiakov informačným zdrojom, usmerňuje ich činnosť a stimuluje učenie sa žiakov. Posledným, nemenej dôležitým kontextom je, že reprezentuje školský didaktický text, teda je špeciálne skonštruovaná na účely vyučovania a učenia sa, pričom môže byť súčasťou širšieho súboru školských didaktických textov, ktorý tvoria napr. pracovné zošity, cvičebnice, čítanky, didaktické príručky, atlasy a i., t. j. didaktický textový komplex. Aby sme mohli nazvať učebnicu kvalitnou, mala by spĺňať určité kritériá a funkcie. V 80. rokoch minulého storočia zadefinoval Dmitrij D. Zujev sústavu funkcií učebnice, ktorá pozostávala z ôsmich funkcií:

- **informačná funkcia** – učebnica vymedzuje obsah vzdelávania v určitom predmete či odbore vzdelávania, a to aj pokiaľ ide o rozsah a dávkovanie informácií určených na osvojovanie pre žiakov.
- **transformačná funkcia** – učebnica poskytuje prepracovanie odborných informácií z určitého vedného odboru či technickej oblasti tak, aby boli transformované poznatky prístupné žiakom,

- **systematizačná funkcia** – učebnica rozčleňuje a organizuje učivo podľa určitého systému do jednotlivých ročníkov či stupňov vzdelávania a vymedzuje tak postupnosť jednotlivých častí učiva,
- **upevňovacia a kontrolná funkcia** – učebnica umožňuje žiakom pod vedením učiteľa osvojiť si poznatky a zručnosti, precvičovať ich a kontrolovať ich osvojenie,
- **sebvzdelávacia funkcia** – učebnica stimuluje žiakov k samostatnej práci s učebnicou a podporuje u nich motiváciu k učeniu a potrebu poznávať,
- **integračná funkcia** – učebnica poskytuje základ pre chápanie a integrovanie tých informácií, ktoré žiaci získavajú z rôznych prameňov,
- **koordinačná funkcia** – učebnica zaisťuje koordináciu pri využívaní ďalších didaktických prostriedkov, ktoré na ňu nadväzujú,
- **rozvojovo-výchovná funkcia** – učebnica prispieva k vytváraniu rôznych rysov komplexne rozvinutej osobnosti žiaka.<sup>21</sup>

Môžeme konštatovať, že uvedené funkcie, ako ich navrhol Zujev, sú aj dnes aktuálne a jeho systém tvorby učebníc možno stále považovať za najprepracovanejší. Ale keďže doba pokročila, je vhodné brať do úvahy aj ďalšie atribúty učebnice, napr. či:

- je primeraná veku, schopnostiam a záujmom žiakov – teda obsah a štruktúra učebnice by mali reflektovať stupeň vzdelávania a osobitosti žiakov,
- je teoreticko-praktická – teda okrem výkladového textu, poskytuje aj možnosti na precvičovanie a opakovanie,
- poukazuje na kauzálne vzťahy – teda okrem faktov z minulosti objasňuje aj vzťah medzi minulosťou a súčasnosťou, lokálnym a vzdialeným či mikrohistóriou a makrohistóriou,
- je vhodne ilustrovaná – teda obsahuje obrázky, fotografie, mapy, grafy, časové osy a i., čo činí tému pre žiakov pochopiteľnejšiu a zaujímavejšiu,

---

<sup>21</sup> Bližšie pozri: ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN, 1986, 296 s.

- je napísaná vhodným jazykom – teda informácie sú v nej prezentované jednoduchým a prístupným jazykovým štýlom a sú prehľadné,
- je nestranná – teda informácie v nej sú nestranné, nepodliehajú žiadnej politickej alebo náboženskej ideológii a sú objektívne,
- je aktuálna – teda informácie, ktoré sprostredkováva, zohľadňujú a rešpektujú aktuálny stav poznania v danej disciplíne,
- reflektuje princípy individualizácie a diferenciacie – teda ponúka na výber z rôznych úrovní obsahu alebo aspoň doplnkových materiálov či otázok a úloh,
- podporuje sociálnu interakciu – teda obsahuje také materiály, otázky a úlohy, ktoré podporujú interakciu medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom, napr. prostredníctvom námetov na diskusie, skupinových projektov či komentárov,
- zohľadňuje globálne a medzinárodné perspektívy – teda rozvíja schopnosť žiakov porozumieť rôznym kultúram a širším kontextom,
- je vizuálne atraktívna a kvalitne vytlačená,
- je dostupná – teda majú ju k dispozícii žiaci i učitelia.

Na učebnice dostupné v online priestore sú okrem uvedených kladené aj ďalšie nároky, napr. podpora a rozvoj digitálnych kompetencií, interaktivita vo virtuálnom prostredí, okamžitá spätná väzba, adaptabilita, udržateľnosť či schopnosť zhromažďovať a vyhodnocovať dáta o pokroku žiaka, ale tiež o textoch a úlohách, pri ktorých strávil najviac času, s cieľom ich modifikácie a zefektívnenia. Na zisťovanie didaktickej kvality učebnice sa využíva analýza didaktickej vybavenosti. Nástroj na jej zisťovanie skonštruoval v 90. rokoch 20. storočia Jan Průcha. Didaktická vybavenosť učebnice predstavuje systém kategórií, ktorých prítomnosť, resp. neprítomnosť nám prezrádza, ako bola učebnica skonštruovaná, aby mohla čo najefektívnejšie plniť funkciu edukačného média, teda sprostredkovať žiakom vzdelávací obsah. Didaktickú vybavenosť učebnice posudzujeme pomocou analytického nástroja – *miery didaktickej vybavenosti učebnice*.

V štruktúre učebníc rozlišujeme 36 komponentov, ktoré sú rozdelené do troch skupín podľa príslušnej didaktickej funkcie:



- aparát prezentácie učiva – 14 komponentov,
- aparát riadenia učiva – 18 komponentov,
- aparát orientácie – 4 komponenty,

a do dvoch skupín podľa spôsobu vyjadrenia:

- verbálne komponenty,
- obrazové komponenty.



**Obrázok 3** Didaktická vybavenosť učebnice – štrukturálne komponenty

Úlohou komponentov aparátu prezentácie učiva je sprostredkovať žiakom vzdelávací obsah vo verbálnej alebo názornej podobe. Komponenty aparátu riadiaceho učenie sa významným spôsobom podieľajú na plnení riadiacej funkcie vo vyučovacom a učebnom procese. Komponenty orientačného aparátu majú za cieľ žiakom a učiteľom uľahčiť prácu s učebnicou, majú im poskytnúť rýchlu orientáciu v jednotlivých prvkoch učebnice a pomáhať im pri vyhľadávaní potrebných poznatkov.

V tabuľkách 2 - 4 uvádzame súbory štrukturálnych komponentov aj s ich funkciami.

|                     | Štruktúrne komponenty                         | Funkcia  |
|---------------------|---|--|
| Verbálne komponenty | Výkladový text jednoduchý                     | prezentuje základné učivo, ktoré je pre štúdium a osvojenie žiakmi povinné   |
|                     | Výkladový text sprehľadnený                   | prezentuje základné študijné informácie vo forme prehľadových schém, tabuliek a pod.   |
|                     | Zhrnutie učiva k celému ročníku               | poskytuje prehľad najzákladnejších informácií z tej, ktorej poznatkovej bázy, na ktoré majú žiaci nadviazať pri získavaní nových poznatkov |
|                     | Zhrnutie učiva k témam                        |  |
|                     | Zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku     |  |
|                     | Doplňujúce texty                              | slúžia na prehĺbenie a upevnenie učiva obsiahnutého v základnom texte  |
|                     | Poznámky a vysvetlivky                        | doplňajú poznatkovú bázu a uľahčujú prácu s učebnicou  |
|                     | Podtexty k vyobrazeniam                       |  |
|                     | Slovníky pojmov, cudzích slov                 |  |
| Obrazové komponenty | Umelecké ilustrácie                           | slúžia na zintenzívnenie poznávacieho, estetického a emocionálneho vplyvu na učenie  |
|                     | Náuková ilustrácia                            |  |
|                     | Fotografie                                    |  |
|                     | Mapy, kartogramy, plány, grafy, diagramy a i. |  |
|                     | Obrazová prezentácia farebná                  |  |

**Tabulka 1** Aparát prezentácie učiva – štrukturálne komponenty

| Štruktúrne komponenty           |   | Funkcia  |
|---------------------------------|---|--|
| Verbálne komponenty             | Predhovor/Úvod  | využívajú sa pri samoštúdiu žiakov, slúžia na motiváciu, aktivizáciu a fixáciu, napomáhajú pri osvojovaní si učiva, uľahčujú prácu s učebnicou |
|                                 | Návod k práci s učebnicou                                     |  |
|                                 | Stimulácia celková  |  |
|                                 | Stimulácia detailná   |  |
|                                 | Rozlíšenie úrovne učiva                                       |  |
|                                 | Otázky a úlohy za témami, lekciami                            |  |
|                                 | Otázky a úlohy k celému ročníku                               |  |
|                                 | Otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku                     |  |
|                                 | Inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy                      |  |
|                                 | Námety na mimoškolskú činnosť s využitím učiva                |  |
|                                 | Explicitné vyjadrenie cieľov učenia pre žiakov                |  |
|                                 | Prostriedky/inštrukcie k sebahodnoteniu pre žiakov            |  |
|                                 | Výsledky úloh a cvičení                                       |  |
| Odkazy na iné zdroje informácií |   |  |
| Obrazové komponenty             | Grafické symboly vyznačujúce určité časti textu               | slúžia na zintenzívnenie poznávacieho, estetického a emocionálneho vplyvu na učenie  |
|                                 | Využitie vlastnej farby pre určité časti verbálneho textu     |  |
|                                 | Využitie zvláštneho písma pre určité časti verbálneho textu   |  |
|                                 | Využitie prednej alebo zadnej obálky pre schémy, tabuľky a i. |  |

Tabuľka 2 Aparát riadiaci učenie – štruktúrne komponenty

| Štruktúrne komponenty      |   | Funkcia   |
|----------------------------|---|---|
| <b>Verbálne komponenty</b> | Obsah učebnice  | stimulujú a usmerňujú poznávaciu činnosť žiakov |
|                            | Členenie učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekcie a i. |   |
|                            | Marginálie, výhmaty, živé záhlavia[ii] a i.                 |   |
|                            | Register (vecný, menný, zmiešaný)                           |   |

**Tabuľka 3** Orientačný aparát – štruktúrne komponenty

Ani spĺňanie všetkých funkcií a obsiahnutie všetkých štruktúrnych komponentov však nezaručuje, že je učebnica naozaj kvalitná a že sa dostane do škôl. Učebnice, ktoré sa používajú na slovenských školách, musia mať schvaľovaciú alebo odporúčaciú doložku Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu, ktorú im udeľuje na päť rokov. Učebnice podliehajú recenznému posudzovaniu založenému na štyroch základných kritériách a piatom (ktoré pozostáva z nehodnotených doplňujúcich informáciách): 1) pedagogické a didaktické kritériá, 2) etické kritériá, 3) jazykové kritériá, 4) vizuálne, grafické a technické kritériá a 5) doplňujúce informácie o didaktickom prostriedku.

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Názov didaktického prostriedku   |  |
| Rok vydania (poradie vydania)    |  |
| Vzdelávacia oblasť               |  |
| Vyučovací predmet                |  |
| Ročník/cyklus/stupeň vzdelávania |  |
| Súčasť didaktického prostriedku  |  |
| Meno a priezvisko recenzenta     |  |

|   |
|---|
| <b>1. Pedagogické a didaktické kritériá</b>   |
| <b>Položka</b>  |
| Didaktický prostriedok prispieva k dosahovaniu cieľov definovaných v predmete, pre ktorý je určený.   |
| Didaktický prostriedok umožňuje dosahovanie všetkých výkonových štandardov pre ten vzdelávací úsek, pre ktorý je spracovaný (ročník, časť ročníka, viac ročníkov). Ak ide o didaktický prostriedok cielený na vybraný komponent výkonových štandardov, umožňuje ich reálne dosahovanie. |

|  |
|--|
| Didaktický prostriedok poskytuje príležitosti na interdisciplinárne prepájanie obsahu vzdelávania a podporuje integráciu vzdelávacích obsahov  |
| Didaktický prostriedok podporuje rozširovanie a prehĺbovanie vedomostí a zručností.  |
| Didaktický prostriedok ponúka učebné činnosti, ktoré podporujú všetky úrovne osvojovania vedomostí, zručností a spôsobilostí (vrátane vyšších kognitívnych procesov), ktoré sú stanovené výkonovými štandardami pre príslušný predmet. |
| Učebné úlohy v didaktickom prostriedku, ktoré umožňujú hodnotenie postupu v učení a mieru osvojenia učiva, sú zamerané na všetky úrovne osvojovania vedomostí, zručností a spôsobilostí (v súlade s výkonovými štandardmi predmetu).   |
| Didaktický prostriedok podnecuje aplikáciu metód aktívneho učenia a používanie rôznorodých stratégií vyučovania.   |
| Didaktický prostriedok je v súlade s aktuálnymi poznatkami pedagogiky a didaktiky príslušnej vzdelávacej oblasti či vyučovacieho predmetu.   |
| Didaktický prostriedok je spracovaný tak, že zodpovedá vekovým a vývinovým schopnostiam žiakov, pre ktorých je určený.   |
| Didaktický prostriedok je v súlade so splnením obsahového štandardu na 100 % a výkonového štandardu aspoň na 75 % alebo obsahového štandardu aspoň na 75 % a pre tento obsahový štandard spĺňa výkonový štandard na 100 %.             |

|   |
|---|
| <b>2. Etické kritériá</b>   |
| <b>Položka</b>  |
| Didaktický prostriedok je v súlade so všeobecne platnými etickými normami.  |
| Didaktický prostriedok je pravdivý, overiteľný a v súlade s moderným a aktuálnym stavom poznania v disciplíne, ktorú reprezentuje.  |
| Texty a ilustrácie didaktického prostriedku sú spracované tak, že podporujú medzikultúrne porozumenie a podporujú povedomie o rozmanitosti kultúr   |
| Didaktický prostriedok podporuje rozvíjanie základných etických hodnôt (ľudská dôstojnosť, spravodlivosť, rovnosť, tolerancia, čestnosť, ochrana prírody a prostredia, demokratické hodnoty). |

|  |
|--|
| <b>3. Jazykové kritériá</b>  |
| <b>3.1. Didaktické prostriedky vydávané v slovenskom jazyku</b>  |
| <b>Položka</b>   |
| Didaktický prostriedok je napísaný v súlade so štandardizovaným slovenským jazykom.  |
| Odborná terminológia je v súlade s terminologickou konvenciou príslušnej vednej/odbornej disciplíny.   |
| Didaktický prostriedok používa skratky, značky, symboly štandardne používané v slovenskom jazyku a zaužívané jednotky merania a ich skratky. |
| Jazyk didaktického prostriedku je vekovo primeraný.  |

|  |
|--|
| <b>4. Vizuálne, grafické a technické kritériá</b>  |
| Vizuálny dizajn didaktického prostriedku motivuje žiakov k používaniu didaktického prostriedku a pomáha porozumeniu obsahu a organizácii práce s didaktickým prostriedkom. |
| Ilustračné a iné doplnkové grafické prvky didaktického prostriedku sú spracované tak, že neodvádzajú pozornosť od obsahu a nerozptyľujú žiakov.                            |
| Ilustračné a iné doplnkové grafické a dizajnové prvky didaktického prostriedku sú spracované kvalitne a majú zmysluplný obsah, ktorý sprevádza žiaka pri učení.            |

Ilustračné a iné doplnkové grafické a dizajnové prvky didaktického prostriedku, ktorý budú používať žiaci so zdravotným znevýhodnením, sú spracované tak, aby rešpektovali ich špeciálne potreby.

Didaktický prostriedok používa veľkosť písma, medzery medzi riadkami a rozloženie textu, ktoré je primerané veku žiakov a ich potrebám.

#### **Ak má didaktický prostriedok elektronickú verziu, uplatňujú sa nasledujúce kritériá**

Je spracovaná v štandardnom formáte, ktorý umožňuje stiahnutie do zariadenia používateľa.

Umožňuje využívanie pomocných technológií, ktoré sprístupňujú obsah žiakom so zdravotným znevýhodnením.

Obsah sa zobrazuje v rovnakej kvalite na rôznych zariadeniach (smartfon, tablet, počítač).

Grafický dizajn, text, veľkosť písma sa zobrazujú kvalitne, dajú sa prispôbiť zobrazeniu používateľom.

Ak je obsah poskytovaný cez web, umožňuje sa jeho prístupnosť pre existujúce webové prehliadače

Ak sa práca s elektronickým didaktickým prostriedkom viaže na technologickú infraštruktúru výrobcu, je poskytnutý bezpečný prenosový kanál umožňujúci komunikáciu s obsahom elektronického didaktického prostriedku.

#### **5. Doplnujúce informácie o didaktickom prostriedku (nehodnotené položky, majú len informatívny charakter)**

K didaktickému prostriedku existuje dostupný metodický materiál vysvetľujúci prácu s didaktickým prostriedkom.

Väzba didaktického prostriedku je kvalitná a zaručuje viacročné používanie.

Tlačený didaktický prostriedok má primeraný formát.

Didaktický prostriedok má primeranú hmotnosť a neprispieva k preťaženiu školskej aktivity žiakov.

Didaktický prostriedok je spracovaný na recyklovanom papieri.

Didaktický prostriedok je spracovaný na dobre popisovateľnom papieri (perom aj ceruzkou).

#### **Poučenie**

Odporúčacia alebo schvaľovacia doložka nemôže byť udelená didaktickému prostriedku, ak nespĺňa požiadavku súladu didaktického prostriedku so vzdelávacími štandardmi tak, ako to vymedzuje Smernica č. 33/2020 o didaktických prostriedkoch, čl. 2, odsek 1: „súlalom didaktického prostriedku so štátnym vzdelávacím programom pre všeobecnovzdelávacie predmety splnenie:

1. obsahového štandardu na 100 % a výkonového štandardu aspoň na 75 % alebo
2. obsahového štandardu aspoň na 75 % a pre tento obsahový štandard splnenie výkonového štandardu na 100 %.

Odporúčacia alebo schvaľovacia doložka sa neudeluje didaktickému prostriedku, ktorý vo vybraných položkách oblasti Etické kritériá získa označenie N.

*Tabuľka 4 Kritériá na posudzovanie didaktického prostriedku pre všeobecnovzdelávacie predmety*

Každá učebnica, ktorá je schválená, musí dosiahnuť aspoň minimálny počet bodov, aby mohla byť v našich školách používaná. Tento centralizovaný systém do istej

miery komplikuje otvorenosť učebnicového trhu, ktorý je vo vyspelých krajinách pomerne bežným. No i napriek tomu možno konštatovať, že aj slovenský trh sa postupne otvára a učitelia tak pomaly, ale isto získavajú možnosť vybrať si učebnicu, ktorá im čo najviac vyhovuje, aj keď čo sa dejepisu týka, zatiaľ alternatívy nemáme.

### **Dejepisná učebnica**

Učebnica dejepisu predstavuje najrozšírenejší, no i napriek tomu stále opomínaný, druh historickej literatúry. Ide o špecifický didaktický prostriedok – druh knižnej publikácie, ktorá je svojím obsahom a štruktúrou prispôsobená na didaktickú komunikáciu historických poznatkov. Inými slovami, je to špecifický typ historickej literatúry – didakticko-historický text –, ktorý je primárne určený konkrétnemu adresátovi, t. j. žiakovi všetkých typov škôl, na ktorých sa dejepis vyučuje, a využíva sa v pedagogickej komunikácii.

Dejepisnú učebnicu tvorí multifunkčný text, ktorý plní hneď niekoľko úloh: 1) je základnou informačnou bázou pre žiaka, 2) je pracovným prostriedkom podporujúcim pracovné návyky, a, v neposlednom rade, 3) je prvkom odbornej historickej literatúry, a teda súčasťou historiografie. Špecifikom multifunkčného textu je využívanie tzv. ikonických textov, ktoré majú významný vplyv pri plnení uvedených úloh, pretože práve táto zložka podporuje vizualizáciu a prezentáciu učiva názornou formou. Vo všeobecnosti ale platí, že porozumieť takémuto textu je omnoho náročnejšie, než porozumieť verbálnemu textu.

Učebnica plní vo vyučovaní dejepisu niekoľko funkcií, ktoré, približne v rovnakom čase ako Zujev, zdefinoval Václav Michovský. Ten rozdelil funkcie učebnice ako historického textu na dve základné skupiny a ďalšie podskupiny takto:

- organizačné funkcie
- didaktické funkcie:
  - informatívne funkcie (poskytujú vecný základ):
    - systémová (didakticko-historický obraz ako systém)
    - socio-kultúrna (zahŕňa väzby didakticko-historického textu a jeho okolia)

- čiastková (čiastkové informácie o historických faktoch)
- metodologické funkcie:
  - špeciálno-metodická (získavanie historických poznatkov)
  - všeobecno-metodická (získavanie všeobecných poznatkov)
  - systematizačná (väzby vo vnútri systému didakticko-historického obrazu v učebnici)
  - integračná (väzby didakticko-historického systému a jeho okolia)
  - aplikačná (prepojenie mimosystémového okolia so systémom)
  - projektívna (výchova k samostatnému štúdiu)
- formatívne funkcie:
  - legitimizačná (spojenie so sociokultúrnym prostredím)
  - etická
  - estetická
  - sebavzdelávacia.<sup>22</sup>

Cieľom **organizačnej funkcie** je pomôcť čitateľovi orientovať sa v učebnici a naplno využívať jej potenciál. Žiak sa vďaka nej dobre orientuje v jednotlivých štruktúrnych prvkoch, učiteľovi zase umožňuje efektívne realizovať frontálnu prácu i individuálnu prácu žiakov. Okrem toho zabezpečuje, že učebnica je primeraná z hľadiska formátu a rozsahu textu, spracovania tém a tematických celkov i veľkosti učebnice.

**Didaktická funkcia** spočíva v spracovaní učebného materiálu do takej podoby, aby bol primeraný z hľadiska kognitívneho a psychomotorického vývoja žiaka, časovej dotácie, aby bol pútavý a zrozumiteľný, prehľadný, logický a obsahoval tiež aktivizujúce prvky.

Úlohou **informačnej funkcie** je zabezpečiť prenos poznatkov z histórie – teda základných faktov a ich výkladov, zovšeobecnení, úsudkov a ponaučení, ktoré sú v učebnici systematizované, sociokultúrne prepojené a detailizované prostredníctvom čiastkových informácií o historických faktoch. Učebnice by mali

---

<sup>22</sup> Bližšie pozri: MICHOVSKÝ, Václav. *Klasická učebnice nového typu - Soudobý model učebnice*. In: *Tvorba učebnic*, sešit 2. Praha: SPN, 1980, 294 s.



obsahovať nevyhnutné minimum doplňujúceho študijného materiálu a súčasne nastaviť mieru, koncepciu a princípy nepovinného rozširujúceho učiva. Okrem toho by mali odkazovať na ďalšie zdroje informácií a poznania, napr. z oblasti múzejníctva, literatúry, publicistiky, filmovej tvorby a online zdrojov.

Cieľom **metodickej funkcie** je zabezpečiť zvládnutie určeného učiva, teda poznatkov, vedomostí, zručností, spôsobilostí, postojov a motivácií. Práve táto funkcia by mala zabezpečiť primeranosť textu a postupnosť informácií od jednoduchého k zložitému, od zručnosti k spôsobilosti, od vedomostí k interiorizácii očakávaných názorov a postojov, rozvoju emócií a preferencií.

**Formatívna funkcia** sa zameriava na komplexné formovanie osobnosti, pretože školský dejepis reprezentuje inštitucionalizovanú a systematickú formu odovzdávania, vytvárania a zachovávanía historického vedomia a rozvíjania historického myslenia a gramotnosti. Okrem toho vedie žiaka ku kultivácii hodnôt, vrátane oceňovania „krásna“, či k sebazvedelávaniu a sebazdokonaľovaniu. K tomu vo veľkej miere napomáhajú aktivizujúce, problémové a projektové úlohy, a, v neposlednom rade, i prvky poskytujúce spätnú väzbu.

Uvedené funkcie predstavujú ucelený systém pozostávajúci z mnohých štrukturálnych prvkov. Tieto funkcie sa vzájomne prelínajú a v zásade nie je možné niektorú z nich pri zostavovaní učebnice podľa aktuálnych trendov vynechať. S ohľadom na súčasný trend digitalizácie prinášajúci do učebnicovej tvorby a podoby učebníc možnosti a prvky, ktoré sú pre klasické tlačené učebnice nerealizovateľné, možno predpokladať, že v blízkej budúcnosti budú systém funkcií i štrukturálne prvky učebnice aktualizované minimálne o multimedialne a digitálne zložky. Pre dejepis to môžu byť napr. interaktívne mapy, simulačné modely, videá, animácie, ale tiež kvízy či odkazy na ďalšie externé zdroje. Digitálne učebnice by mali byť zostavené tak, aby využili potenciál poskytovať pestrejšie a zaujímavejšie aktivity i celkový vzdelávací zážitok, ktorý vychádza z potrieb a preferencií súčasnej spoločnosti.

Dejepisná učebnica nie je iba knižnou publikáciou, ale špecifickým didaktickým prostriedkom určeným pre vyučovanie dejepisu na rôznych úrovniach školského

vzdelávania. Je, resp. mala by byť, neoddeliteľnou súčasťou vyučovania dejepisu, pretože dokáže plniť mnoho rôznych úloh, od poskytovania informácií po rozvoj pracovných návykov či etických hodnôt. Je teda dôležitá nielen pre vzdelávanie žiakov, ale aj pre zachovanie historických poznatkov, historickej kontinuity a historiografického dedičstva.

V pedagogickej praxi sa často stáva, že učitelia s učebnicami na hodinách nepracujú a radšej si pripravujú vlastné texty. Niektorým sa totiž zdajú informačne príliš hutné, dokonca až prehustené, iným v nich, naopak, chýbajú súvislosti a kontexty. Niektorí ich môžu považovať za príliš teoretické, iným sa zase môže zdať, že je v nich nadmerné množstvo tabuliek, grafov, úryvkov z prameňov alebo obrázkov, s ktorými je potrebné pracovať (a ak v tomto prípade absentuje metodika, môže sa stať, že učiteľ si nemusí byť istý, čo, okrem prečítania doplnujúcich textov a prezerania obrázkov, by mal robiť). Zdá sa teda, že učebnice sú často považované za nevhodné. Je však nutné povedať, že ideálna učebnica, ktorá by vyhovovala všetkým, neexistuje. Tak ako žiaci majú svoje individuálne potreby, tak aj učitelia majú individuálne nároky a preferencie týkajúce sa učebníc. Preto je, samozrejme, v poriadku, dotvárať a dopĺňať si obsah vzdelávania v učebnici vlastnými materiálmi – učiteľ tak získa jemu vyhovujúci pomer zložiek. V rámci dejepisu rozlišujeme tri základné typy učebníc, ktoré sa od seba líšia práve pomerom jednotlivých zložiek a komponentov:

- **Kvázysyntézy** – učebnice, ktoré sa snažia poskytnúť ucelený, súhrnný, syntetizujúci obraz vybraného úseku (národných, štátnych alebo všeobecných) dejín. Dôraz kladnú na výkladový text a narativitu ikonických textov, čo sa odzrkadľuje v snahe predstaviť historickú skutočnosť ako „príbeh“. Práve tento typ učebníc má v stredoeurópskom priestore dlhú a silnú tradíciu.

K ich hlavným výhodám patrí, že kompilujú informácie z rôznych zdrojov, a tiež skutočnosť, že učebnice sa snažia zhrnúť všetky dôležité informácie na jednom mieste, a teda ušetria čitateľovi čas pri hľadaní informácií. Za nevýhody možno považovať neprítomnosť detailov, s čím súvisí aj nedostatočná

kontextualizácia, a tiež obmedzená originalita, keďže v nich nie je prezentovaný originálny výskum autorov.

- **Analyticko-syntetické učebnice** – učebnice, ktoré v sebe spájajú kvázysyntézu a pracovnú učebnicu predstavujú ideálny typ učebnice, avšak je nutné pripustiť, že zostaviť takúto učebnicu je pomerne náročné.

K ich hlavným výhodám patrí snaha preniknúť hlbšie do podstaty témy, teda analyzovať a syntetizovať informácie a umožniť tak žiakom hlbšie porozumenie témy. Vďaka tomuto spôsobu spracovania informácií majú potenciál rozvíjať kritické a analytické myslenie a ďalšie zručnosti a prenositeľné kompetencie. Za nevýhodu možno považovať o niečo náročnejšiu prácu, ktorej efektivita závisí od schopnosti analyzovať, syntetizovať a kriticky posudzovať predložené materiály.

- **Materiálové kompendiá** (čítanky, chrestomatie) – špeciálny typ učebnice, resp. výučbového materiálu, ktorý obsahuje kompaktný výber prameňov či textov zameraných na určitú tému, resp. oblasť. Často sú zostavené tak, aby umožnili žiakom ľahko sledovať a porozumieť hlavným bodom alebo konceptom vybranej problematiky.

Za hlavné výhody možno považovať fakt, že obsahujú jasné a štruktúrované texty, na ktoré môžu nadväzovať praktické úlohy, a tiež to, že predstavujú vhodný doplnkový a podporný materiál. Za nevýhodu možno označiť skutočnosť, že v ich prípade ide v praxi naozaj skôr o doplnkový materiál, pretože texty, ktoré prezentujú len obmedzený kontext.

Každý typ učebnice má teda svoje výhody a nevýhody, ktoré sa o. i. odrážajú v organizácii a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Výber učebnice by mal závisieť od preferencií učiteľa a žiakov. Slovenskí učitelia dejepisu však, žiaľ, túto možnosť nemajú, pretože momentálne neexistujú viaceré alternatívy učebníc. Majú však možnosť doplniť schválenú učebnicu ďalšími doplnkovými materiálmi, napr. pracovnými zošitmi, čítankami, atlasmi, edíciami prameňov a i.

### **Práca s dejepisnou učebnicou**

Aktuálne schválené učebnice dejepisu, ktoré sa používajú v základných a stredných školách majú, čo sa typológie týka, snahu reprezentovať práve analyticko-syntetické učebnice. Je v nich teda možné jednoznačne identifikovať syntetickú časť, pre ktorú je typický výkladový text, a analytickú (materiálovú), t. j. pracovnú časť, ktorej dominujú písomné, hmotné a obrazové pramene, ale tiež schémy, tabuľky a diagramy.

Výsledky prieskumu realizovaného medzi učiteľmi dejepisu v základných školách v roku 2020 však poukazujú na niektoré nedostatky učebníc. Učitelia vyjadrovali najčastejšie nespokojnosť s rozsahom a usporiadaním učiva, zrozumiteľnosťou a vekuprimeranosťou textov, historickými prameňmi, praktickými úlohami, aktivizujúcimi prvkami či odkazmi na ďalšie zdroje. Samozrejme, z prieskumu vzišli i pozitíva, ktoré sa najčastejšie týkali ergonomických vlastností učebníc, ich odborného a jazykového spracovania, podnetov na prácu s prameňmi či slovníka.<sup>23</sup> K stredoškolským učebniciam dejepisu zatiaľ podobný prieskum realizovaný nebol, ale na základe ich analýzy sa možno domnievať, že zámer vytvoriť analyticko-syntetickú učebnicu sa celkom vydaril. Zrejme nie sú všetkými, ktorí s nimi pracujú, považované za úplne ideálne, a v žiadnom prípade nemožno povedať, že sú pre všetkých učiteľov vyhovujúce, no treba brať do úvahy, že pri ich tvorbe museli autori zohľadniť a splniť množstvo požiadaviek. Aj na stredných školách učitelia pristupujú k reorganizácii tém či dokonca tematických celkov tak, aby čo najlepšie vystihli kontinuity svojej práce v triede. Teoreticky by teda v rámci prieskumu, ak by bol realizovaný, mohli poukazovať na podobné nedostatky ako učitelia základných škôl. Usporiadanie učiva je totiž záležitosťou jednotlivca a rozloženie, ktoré je priamo v učebnici a nadväzuje na iŠVP možno považovať za odporúčanie, nie však za vyslovene záväzné.

Z pohľadu odbornej historickej i didaktickej analýzy však možno konštatovať, že aktuálne učebnice pre gymnáziá a stredné školy sú obsahovo vyvážené. Nachádza

---

<sup>23</sup> Bližšie pozri: JUŠČÁKOVÁ, Zuzana. *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi. Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnáziá. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: ŠPÚ, 2020, 148 s.

sa v nich primerané množstvo výkladového textu, doplňujúce texty i dostatok podnetov na vlastnú bádateľskú činnosť žiakov a na ich aktivizáciu a nechýbajú ani ostatné už skôr zmieňované štrukturálne prvky. Dôležité je však vedieť, ako čo najefektívnejšie s jednotlivými prvkami pracovať, aby bola učebnica využívaná naplno. Je vhodné zapájať ju do výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby si z nej žiaci zobrali viac ako len roky, mená a fakty. Ich štruktúra totiž viac než podporuje samostatnú prácu žiakov, čím sa rozvíja o. i. čítanie s porozumením a hlbšie premýšľanie o prečítanom.

Na prácu s výkladovým či doplňujúcim textom je vhodné využívať rôznorodé metódy práce s textom, napr. INSERT značky, čítanie s otázkami, kľúčové slová, skladanie textu, ale tiež napr. jednu z najznámejších metód tvorivého písania 5W. Početné tabuľky, ktoré napr. porovnávajú dáta podľa rôznych kritérií, je možné rozložiť na jednotlivé prvky, ktoré majú žiaci zložiť/zatriediť kam patria, pričom musia svoje rozhodnutie zdôvodniť. Dobové fotografie či plagáty je vhodné využívať napr. pri motivácii žiakov, ale tiež pri analýze širšieho kontextu. Úryvky z prameňov zase podporujú a sprostredkovávajú autenticitu historických udalostí, preto by nemali zostať opomenuté, resp. len v rovine prezerania. Učebnice samotné poskytujú komplexnejšie zadania, ako s nimi vhodne pracovať, okrem toho je tiež možné zapojiť dramatizáciu či napr. storytelling, v ktorom by bolo úlohou žiakov odhadnúť a napísať, ako by mohol text prameňa pokračovať. Následne s pomocou ďalšej literatúry a iných zdrojov by si mohli overiť, či uvažovali správne. Osobitnou kategóriou prvkov v obrovským potenciálom sú mapy, ktoré často poskytujú okrem informácií o zmenách usporiadania hraníc či pohyboch bojových operácií aj zdroj mapovania najrôznejších fenoménov, ktoré priam čakajú na bližší pohľad a analýzu. Okrem toho by žiaci v rámci práce s mapou mohli vytvárať komplexnejšie a prípadne aj interaktívne mapy v online prostredí, do ktorých by zanesli vybranú problematiku (napr. vojenské operácie vybraného štátu počas druhej svetovej vojny alebo za dlhší časový úsek, pohyby/kontakty osobností štúrovského hnutia, miesta spojené so životom osobnosti slovenského disentu a pod.).

Uvádzame ešte niekoľko ďalších všeobecných odporúčaní, ako pracovať s učebnicami dejepisu pre základné a stredné školy:

- Možnosť výberu – dajte žiakom na výber z viacerých možností, ako chcú s učebnicou pracovať. Môžu napr. napísať krátku správu do novin, vyplňať údaje do tabuľky, vytvárať kvízy či infografiky, dopĺňať pojmovú mapu a i.
- Prepojenie so životom – upriamte pozornosť žiakov na možné spojenia témy s ich životom, aby si uvedomovali, prečo je to relevantné dnes, prečo sa o tom učia.
- Nechajte učebnicu ožiť – dajte žiakom možnosť pracovať s učebnicou interaktívne, t. j. poskytnite im priestor a čas, aby mohli prezentované informácie spracovať do atraktívnejšej podoby (napr. vlastné krátke filmy, videoklipy, storytelling, scenátre a i.) a odprezentovať svoju prácu pred spolužiakmi (pozn. nejde o domácu úlohu).
- Hrajte sa – dovoľte žiakom používať učebnicu pri vytváraní či riešení kvízu alebo únikovej hry. Vďaka možnosti vyhľadávať v nej odpovede na otázky a úlohy zabezpečíte, že sa učebnica bude používať.
- Zábavné poznámky – dajte žiakom možnosť podieľať sa na vytváraní poznámok, či už zápiskami na tabuľu alebo prostredníctvom kolaboratívnych aplikácií a softvérov, ktoré im umožňujú vkladať aj hypertextové prepojenia na zaujímavé zdroje, obrázky či videá. Takto vytvorené poznámky je potom jednoduché vzájomne zdieľať.
- Ďalšie zdroje – poskytnite žiakom ďalšie zdroje informácií (napr. pramene, odborné články, dokumenty, podcasty, texty, štatistiky, grafy a i.), ktoré vhodne dopĺňajú informácie v učebnici, príp. podporujú multiperspektívu.

Tieto odporúčania cielia najmä na vlastnú prácu žiakov s učebnicou. V súčasnosti totiž zaznamenávame trend, že skôr než čítanie žiaci (ale aj dospelí) preferujú pozeranie videí či počúvanie podcastov – tieto aktivity sa totiž dajú realizovať popri iných činnostiach. Odporúčania teda nielenže podporujú zaujímavejšiu a efektívnejšiu prácu s učebnicou, ale tiež otvárajú dvere pre ďalšie možnosti objavovania a spoznávania histórie. A v neposlednom rade tiež môžu viesť k tomu,

že žiaci si prácu s učebnicou, ale i vo všeobecnosti knihy, obľúbia a budú ich vyhľadávať častejšie.

## II. SLOVENSKÝ VKLAD DO VZNIKU ČESKO-SLOVENSKA

### Na cestách odboja v zahraničí


Vojna ponúkala príležitosť skončiť s podradným postavením Slovákov. V zahraničí sa zrodil prvý odboj, ktorého cieľom bolo vytvoriť česko-slovenský štát. Slováci sa spoliehali na svojich početných krajanov v USA a na osobnosť Milana Rastislava Štefánika. Bolo potrebné presvedčiť dohodové mocnosti, že nový štát bude stabilný a prospešný aj pre ne. Túto ťažkú úlohu sa podarilo splniť.

|                  |   |
|------------------|---|
| september 1914   | Memorandum Slovenskej ligy v Amerike  |
| 22. október 1915 | Clevelandská dohoda   |
| február 1916     | vznik Československej národnej rady, centrálnemu orgánu zahraničného odboja |
| 1918             | prijatie Pittsburskej dohody  |

**Zrod zahraničného odboja**

Už krátko po vypuknutí prvej svetovej vojny sa začali ozývať slovenskí krajanovia v zahraničí, ktorí chápali vojnu ako príležitosť, aby slovenský národ uplatnil svoje práva. Vďaka masovému vystaňovalecťu boli najmä v USA početní a vytvorili tak predpoklady na rozvinutie zahraničného odboja. Ich úsilie však mohlo mať zmysel iba vtedy, ak mali jasný program a vedenie. To poskytol **Tomáš Garrigue Masaryk**, ktorý od decembra 1914 bol v exile a začal organizovať česko-slovenský zahraničný odboj. Neskôr sa k nemu pridal **Edvard Beneš** a **Milan Rastislav Štefánik**.


Spočiatku sa ako najjednoduchšie a najrýchlejšie riešenie pre Slovákov ukazoval príchod ruskej armády do strednej Európy. V septembri




1914 prijal cár Mikuláš II. slovenskú delegáciu vedenú Jánom Országhom, majiteľom veľkoobchodu s kožušinami vo Varšave. Országh sa pred cárom zasadzoval za vytvorenie česko-slovenského kráľovstva pod vládou dynastie Romanovovcov. Tieto plány prestali byť reálne v súvislosti s vývinom situácie na východnom fronte, ktorá bola nepriaznivá pre Rusko.

Mimoriadnou aktivitou sa vyznačovali **Slováci v USA**. Do začiatku vojny sa tam vysťahovalo vyše 500 000 Slovákov, čo predstavovalo takmer jednu tretinu národa. Slováci v USA boli dobre organizovaní. Mali spolky, školy, tlač a farnosť. Nadobudli sčavedomie a začali pomáhať krajanom v starej vlasti. Ich najdôležitejší spolok **Slovenská liga v Amerike** pod predsedníctvom **Alberta Mamateja** prijal v septembri 1914 **Memorandum**, ktoré žiadalo pre slovenský národ úplnú samosprávu a voľnosť sebaurčenia v politickej, kultúrnej a hospodárskej oblasti. Štátny útvár Uhorsko sa však nespomínal. V Slovenskej lige síce existovalo niekoľko prúdov, no čoraz nástojčivejšie sa ozývali hlasy, že pre Slovákov je najlepším riešením spojiť sa do jedného štátu s Čechmi.


Slovenská liga v Amerike a Český národný združenie 22. októbra 1915 na konferencii v Clevelande uzavreli spoločnú **Clevelandskú dohodu**. Obe organizácie sa vyslovili za spojenie českého a slovenského národa vo federatívnom zväzku štátov. Bol to prvý významný úspech zahraničného odboja. Masaryk koncom októbra 1915 vytvoril v Londýne centrálny orgán zahraničného odboja, ktorý nazval **Český komitét zahraničný**. Komitét zkrátko presunul svoju činnosť do Paríža. O ďalší úspech zahraničného odboja sa pričínil Slovak **Milan Rastislav**



**Milan Rastislav Štefánik** patril k vedúcim činiteľom odboja. Svoju húževnatosť dal do služby myšlienke vytvorenia nového štátu. Zahynul pri leteckej havárii r. 1919, keď sa vracal na Slovensko. Pozadie tejto udalosti dodnes nie je uspokojivo vysvetlené.



Propagačná známka Slovenskej ligy v Amerike bola zdrojom príjmov a súčasne šírla ciele a ideály tejto organizácie. Slovenská liga vyhlásila aj dobrovoľnú daň na oslobodenie Slovenska.



T. G. Masaryk spolu s E. Benešom a M. R. Štefánikom tvoriť trojicu, na ktorej stál zahraničný odboj.

34

**Obrázok 4** Ukážka (Zdroj: LETZ, Róbert – TONKOVÁ, Mária – BOCKOVÁ, Anna. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava: SPN, 2013, s. 34–35.)

| SPOLOČNOSŤ V 1. POLOVICI 20. STOROČIA  |  |  |
|--|--|--|
| Demokracia                             | Fašizmus                                 | Komunizmus                             |
| trhové hospodárstvo, monopoly          | riadené hospodárstvo, monopoly           | plánované hospodárstvo                 |
| súkromné vlastníctvo                   | súkromné vlastníctvo                     | štátne a družst. vlastníctvo           |
| verejná dobročinnosť, sociálne podpory | sociálne podpory                         | sociálne istoty                        |
| liberálny štát                         | veľké právomoci štátu                    | veľké právomoci štátu                  |
| súťaž viacerých strán                  | vláda jednej strany                      | vláda jednej strany                    |
| pluralita postojov a názorov           | vláduca ideológia nacionalizmus          | vláduca ideológia marxizmus-leninizmus |
| občianske práva a slobody              | likvidácia občianskych práv a slobôd     | likvidácia občianskych práv a slobôd   |
| individualizmus                        | kollektivismus                           | kollektivismus                         |
| hlavná hodnota: životný úspech         | hlavná hodnota: práca pre režim          | hlavná hodnota: práca pre režim        |
| moderné umenie                         | nacionalistické umenie „árijská kultúra“ | socialistický realizmus                |

**Obrázok 5** Ukážka výkladového textu sprehľadneného (Zdroj: LETZ, Róbert – TONKOVÁ, Mária – BOCKOVÁ, Anna. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava: SPN, 2013, s. 74.)

### Z abdikačného prejavu prezidenta ČSR E. Beneša, Slovenský denník 7. 10. 1938

Zahraničné vplyvy a celý európsky vývoj spôsobili, že sa veci vyhranili na ťažký medzinárodný konflikt, v ktorom sme mali chrániť vojensky svoje hranice. Urobili sme to všetci s energiou, oddanosťou a sebaobetovaním tak veľkým, že má sotva príkladu a že je rešpektované každým, priateľom i odporcom. Bolo zrejmé, že by z toho vznikla európska a svetová katastrofa. Viete, že za týchto okolností zišli sa štyri veľmoci... Obete, ktoré od nás boli tak dôrazne žiadané, sú neúmerne a nie sú spravodlivé... Sú presvedčeným demokratom, myslím, že robím správne, keď odchádzam. Zostaneme však ďalej demokratmi, budeme ďalej spolupracovať so svojimi doterajšími priateľmi, ale napriek tomu treba otvoriť cestu k tomu, aby náš štát a náš národ sa mohol pokojne a nerušene v novom prostredí vyvíjať a novým pomerom prispôbovať.

### Štefan Osuský: Beneš a Slovensko

Vládnúť v 1938-om roku znamenalo predvídať a Slovákov pripraviť na ťažkú politickú a štátnu skúšku. Dr. Beneš však miesto toho len sľuboval, jednal a zasa len jednal, ale nič nedojednal: slovenskú dušu národne neuspokojil a na ťažkú politickú skúšku, ani na totálnu vojnu nepripravil. Prečo? Nie azda preto, že by bol hlúpy. Ó, nie! Ale preto, lebo mal a má mylnú ideu o Československu... vidí v Československu len zväčšenie Kráľovstva českého, ktoré anektovalo Slovensko a Podkarpatskú Rus a urobilo si z nich provincie. Pravda, k tomu sa pred západnými demokraciami nemohol priznať. Preto sa klaňal západoeurópskym demokratickým inštitúciám, vyznával demokratické myšlienky, ktoré používal ako alibi.

### Zo záznamu z rokovania medzi česko-slovenskou a maďarskou delegáciou v Komárne 10. 10. 1938

Kánya: Dlhو nemôžeme čakať. U nás rastie nervozita verejnosti a tu máme dojem, že ide o preťahovanie rokovania.

Tiso: Taký úmysel nemáme. Váš návrh má povahu diktátu a na to nie je právny základ. Medzi nami nebola vojna.

Kánya: My sme chceli vybudovať základy pre lepší pomer v budúcnosti, avšak vaša odpoveď nesvedčí o podobnej snahe.

Tiso: Váš návrh je neprijateľný.

Krno: To je podstata našej odpovede.

Kánya: Prečo ste tam uviedli čisto maďarské mestá? My nepodávame ultimátum, avšak maďarská verejnosť nepochopí, že každý dostal všetko, len my nie.

Tiso: Dostal som telegramy z týchto krajov s protestom proti ich odstúpeniu.

Kánya: I ja by som mohol ukázať telegramy, ktoré som dostal.

Tiso: Ja som nič podobného nearanžoval.

Krno: Keď sme sem cestovali, obyvateľstvo na nádražiach demonštrovalo a protestovalo proti odlúčeniu.

### Zo Žilinského manifestu

Manifest slovenského národa

Mníchovská dohoda štyroch veľmocí podstatne zmenila štátne a politické pomery v strednej Európe. My Slováci, ako samobytný slovenský národ, žijúci od vekov na území Slovenska, uplatňujeme si svoje samourčovací právo, a preto dovoľávame sa medzinárodného zagarantovania nedeliteľnosti svojej slovenskej národnej jednoty a nami obydlenej zeme. Chceme slobodne podľa vlastnej vôle určiť svoj budúci život v plnom rozsahu, v to počítajúc aj štátnu ústrojnú v priateľskom spoložití so všetkými okolitými národmi a tak prispieť k usporiadaniu pomerov v strednej Európe v duchu kresťanskom.



### Dešifrujeme pramene

1. Prečítajte si stanovisko E. Beneša k pomerom v ČSR po prijatí Mníchovskej dohody. Interpretujte ho.
2. Aké argumenty uvádza Š. Osuský vo svojej kritike E. Beneša?
3. Prečítajte si ukážku záznamu z rokovaní medzi maďarskou a česko-slovenskou delegáciou. Aké boli ich stanoviská? Čím argumentovali?
4. Aké zásady deklaroval Manifest slovenského národa prijatý v Žiline?

### Kontrolujeme a prehlbujeme si vedomosti

1. Charakterizujte postavenie ČSR v strednej Európe v rokoch 1918 – 1938.
2. Akú zahraničnú politiku viedla ČSR? Keby ste ju mohli zmeniť, čo by ste urobili, aby ste zabránili udalostiam z roku 1938?
3. Uvedte dôsledky Mníchovskej dohody a Viedenskej arbitráže.
4. Vysvetlite súvislosť medzi Mníchovskou dohodou a Viedenskou arbitrážou.

**Obrázok 7** Ukážka úloh k prameňom v učebnici (Zdroj: LETZ, Róbert – TONKOVÁ, Mária – BOCKOVÁ, Anna. Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava: SPN, 2013, s. 144.)

## Historické pramene

Historické pramene sú zachované doklady materiálnej a duchovnej kultúry, teda všetko, čo vzniklo na základe ľudskej činnosti, čo bezprostredne odráža historický proces a umožňuje skúmať minulosť ľudskej spoločnosti. V najširšom zmysle slova možno za historický prameň označiť každý súdobý historický dokument, ktorý má schopnosť vypovedať o minulosti. Patria sem napr. hnutelné a nehnuteľné pamiatky, písomné záznamy a pod. Predstavujú základné zdroje historického poznania a histórie ako vedy. Prostredníctvom nich je možné získať informácie o spôsobe života, práci či zvykoch ľudí a kultúre v jednotlivých etapách ľudského vývoja, pretože každá z nich zanechala charakteristické druhy prameňov. Historické pramene nám teda umožňujú skúmať, vedecky hodnotiť a interpretovať historické udalosti i obdobia a pochopiť tak zákonitosti vývoja ľudskej spoločnosti.

### Písomné historické pramene

Písomné historické pramene a dokumenty tvoria jadro historického výskumu. Vo všeobecnosti ide o texty, ktoré vznikli v minulosti a do súčasnosti sa zachovali buď v originálnej podobe, alebo ako odpis. Ide o textové útvary, ktoré majú charakter celku a prezentujú informácie o historickej skutočnosti takým spôsobom a v takom rozsahu, že je možné ju interpretačne využiť. Za istý druh

historického prameňa možno považovať i historickú beletriu (či dobovú tlač) ako prameň k dejinám mentality doby, v ktorej autor tvoril.

Písomné pramene rozdeľujeme z hľadiska ich pôvodu do dvoch základných skupín. Prvou sú dokumenty, ktoré vznikli ako výsledok úradnej činnosti, napr. stredoveké listiny, mestské a obecné knihy, daňové knihy, súdne spisy a pod. Druhou skupinou sú pramene, ktoré vznikli v dôsledku literárnej činnosti, napr. kroniky, pričom v rámci nich uvažujeme o rôznych traktátoch vedeckého a odborného charakteru zachytávajúce stav poznania spoločnosti v dobe, z ktorej pochádzajú.

Každý historický prameň bol vytvorený z pohľadu určitej perspektívy (národnej, stavovskej, náboženskej, stranickej či inej) a jeho obsah a náplň sa teda nevyhnú jej vplyvu. Táto skutočnosť sa týka viac ako dokumentov a prameňov **súkromnej proveniencie** práve úradných či oficiálnych dokumentov, t. j. dokumentov **úradnej proveniencie**, ktoré mohli byť vytvorené s cieľom sprostredkovať informácie ďalším generáciám. Aj toto je jeden z dôvodov, prečo je pramene potrebné podrobovať vnútornej a vonkajšej kritike.

Existuje niekoľko klasifikácii písomných prameňov. Jednou z najznámejších, ktorá je relevantná aj pre učiteľov dejepisu, je ich rozdelenie na:

- Listiny a zákonníky
  - listiny – písomné dokumenty, ktoré obsahujú záznamy o právach, povinnostiach, vlastníctve či ďalších dôležitých informáciách. Môžu byť úradnej i súkromnej povahy a slúžia k dokumentácii právnych a majetkových vzťahov,
  - zákonníky – predstavujú systematicky usporiadané súbory zákonov alebo právnych predpisov.
- Akty – oficiálne písomné dokumenty obsahujúce záznamy o konkrétnych udalostiach, transakciách alebo rozhodnutiach, pričom môže ísť o verejné i súkromné dokumenty, napr. zmluvy, rozhodnutia súdu alebo legislatívne návrhy.

- Hospodárske pramene – dokumenty zachytávajúce hospodárske aspekty určitého územia alebo spoločnosti vo vybranom období. Patria sem napr. účty, súpisy pôdy, obyvateľstva a povinností.
- Dopisy a denníky
  - dopisy – písomná komunikácia medzi jednotlivcami alebo skupinami, ktorá môže obsahovať osobné názory, svedectvá o udalostiach či dobové záznamy,
  - denníky – pravidelné záznamy myšlienok, udalostí a zážitkov jednotlivca alebo skupiny ľudí, ktoré môžu poskytovať cenný subjektívny pohľad na dobu, v ktorej boli napísané.
- Časopisy – periodické publikácie obsahujúce články, recenzie, správy a ďalšie informácie a rôznych témach. Môžu slúžiť ako zdroj dobového nazerania na prezentované témy a poskytovať tak špecifický historický kontext.
- Autobiografie a memoáre
  - autobiografia – literárne dielo, v ktorom autor popisuje svoj vlastný život, zážitky a prežívanie,
  - memoáre – pamätné spisy, v ktorých autor popisuje a komentuje svoje osobné zážitky a spomienky na udalosti, osobnosti a dobu, ktorú prežil.
- Príhovory – verejné prejavy, ktoré sú obvykle prednášané pri slávnostných udalostiach, napr. oslavách, ceremóniách či politických udalostiach. Môžu obsahovať dôležité politické alebo spoločenské posolstvo, preto sú často zaznamenávané pre ďalšie účely.
- Legendy, povesti, piesne, letopisy, anály.
- Písomná a literárna pozostalosť.
- Rodinný archív.

Vďaka historickým prameňom dokážu historici a bádatelia, ktorí skúmajú minulosť, lepšie porozumieť historickým dejom a ľuďom, ktorí ich formovali. Aby však boli získané informácie správne interpretované, je potrebné dodržiavať metodiku práce s historickými prameňmi, ktorej sa venujeme v nasledujúcej podkapitole.

Vo vyučovacom procese plnia historické pramene niekoľko dôležitých funkcií. V prvom rade ide o funkciu **motivačnú**, pramene by teda mali slúžiť k podnecovaniu záujmu žiakov, a to najmä vďaka tomu, že majú moc výstižne dopĺňať, konkretizovať a intenzifikovať tému. To súvisí tiež s **ilustračnou** funkciou, vďaka ktorej majú žiaci možnosť lepšie si tému predstaviť a porozumieť tak historickým kontextom. Nasleduje funkcia **informačná**, pretože pramene predstavujú zdroj informácií nielen pre vlastný vyučovací proces, ale napr. aj pre dlhodobejšie projekty, ktoré žiaci vytvárajú mimo školy. Ako poslednú uvádzame **interaktívnu** funkciu, keďže pramene môžu byť využité aj ako podklad pre simulačné a dramatizačné metódy.

Hoci kompletný zoznam funkcií historických prameňov vo výučbe dejepisu by bol o niečo obsiahlejší, už aj zmienené funkcie napovedajú, že zaradením práce s historickými prameňmi do edukačného procesu môžeme dosiahnuť jeho zaujímavejší a efektívnejší priebeh a okrem toho si žiaci osvojujú množstvo nadpredmetových zručností a prenositeľných kompetencií.

### **Práca s písomnými historickými prameňmi**

Práve s písomnými prameňmi sa žiaci vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj mimo neho stretávajú najčastejšie. Uvedenej skutočnosti napomáha fakt, že práve tento typ prameňa sa nachádza v učebniciach, pričom ide zväčša o úryvky z novín, korešpondencie, denníkov, dokumentov, ale tiež memoárov, cestopisov či beletrie. Pri práci s nimi sa žiaci, rovnako ako historici, musia sústrediť na tzv. kritiku prameňa, pričom rozlišujeme vonkajšiu a vnútornú kritiku.

**Vonkajšia kritika** sa týka predovšetkým práce historika či ďalších odborníkov v oblasti pomocných vied historických a predstavuje posudzovanie autenticity a dôveryhodnosti prameňa. Zisťuje a overuje sa jeho doslovné znenie, pôvod, spoľahlivosť a vierohodnosť. Pozornosť sa sústreďuje najmä na materiálne, paleografické, jazykové a formálne znaky. Výskumníci skúmajú dejiny vzniku prameňa a spôsob jeho uchovania, aby mohli potvrdiť alebo vyvrátiť, že ide

o autentický prameň. Nezriedka sa totiž pri svojej práci stretávajú so sfalšovanými listinami.

**Vnútoraná kritika** sa zameriava na objasňovanie dôveryhodnosti historického prameňa. Ide teda o vnútornú obsahovú analýzu, ktorá skúma hodnovernosť obsahu. Historik zisťuje konzistenciu tvrdení, skúma ich relevantnosť a odhaľuje politickú, ideologickú a sociálnu determinovanosť prameňa. Všetky uvedené prvky totiž ovplyvňujú jeho výpovednú hodnotu.

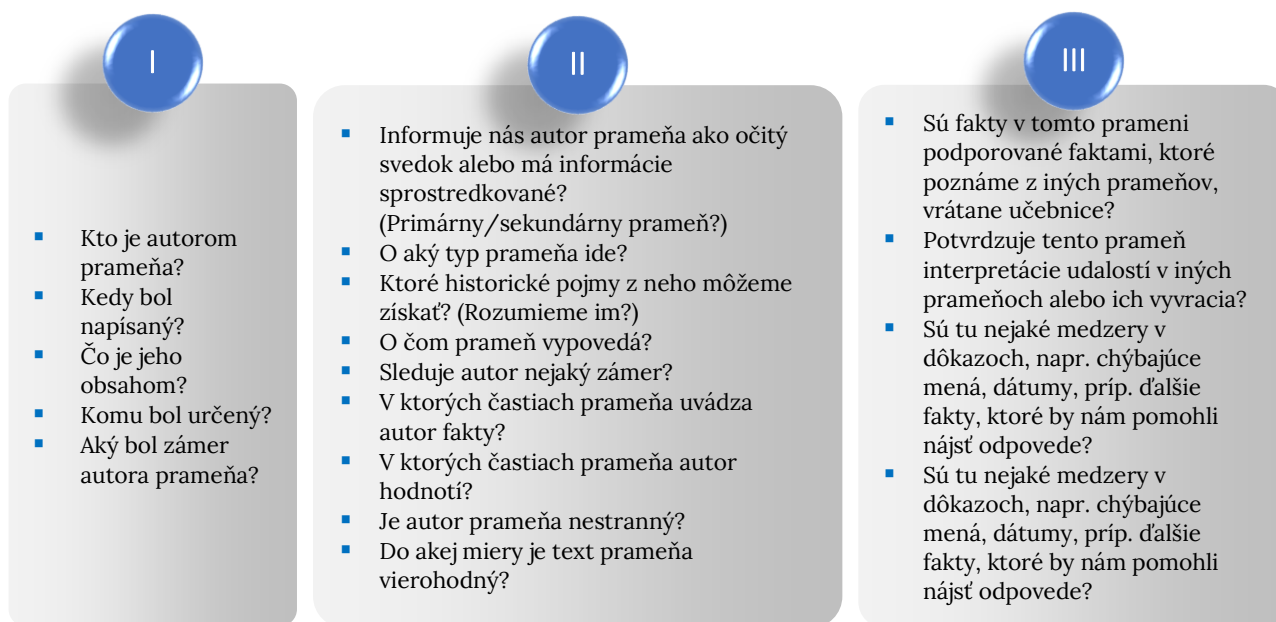
Práca historika ďalej pokračuje **fázou dešifrovania a identifikácie**, ktorá mu pomáha pochopiť prameň z hľadiska jazyka a obsahu. Až potom môže pristúpiť k **interpretácii** historického prameňa. Dôležitou súčasťou interpretácie je konfrontovanie prameňa s ďalšími prameňmi, čo mu dodáva na dôveryhodnosti. V tomto kroku ide o overovanie správnosti výpovede daného prameňa a zároveň doplniť prípadné chýbajúce časti či obmedzenú výpoveď. Napokon nasleduje fáza **syntézy**, kedy historik zaraďuje kriticky analyzovanú a spracovanú výpoveď do príslušného historického kontextu, obdobia, témy či javu.

Žiaci sa na vyučovaní stretávajú s prameňmi, ktorých autenticita a dôveryhodnosť sú už overené, to ale neznamená, že práca s nimi je zbytočná. Žiaci si prostredníctvom kritiky prameňov rozvíjajú kritické, analytické a historické myslenie, pretože nevyhnutnou súčasťou tejto aktivity je kladenie otázok. V tomto zmysle teda žiaci skutočne postupujú ako historici, hoci ich práca je do určitej miery redukovaná a sústreďuje na tri základné operácie:

- **analýza** – t. j. skúmanie formálnych znakov (autor, miesto, čas, druh textu) a obsahu (kľúčové pojmy, štruktúra textu, hlavné myšlienky),
- **hodnotenie** – t. j. preskúmanie a zhodnotenie výpovednej hodnoty (zahŕňa argumentáciu, perspektívu, záujmy a závery),
- **začlenenie do historického kontextu** – t. j. identifikovanie historického kontextu a situácie, porovnávanie s inými dokumentmi a inými interpretáciami.

V jednotlivých krokoch si žiaci kladu relevantné otázky, pričom postupujú od bazálnych faktov k hlbšej analýze a napokon k integrácii obsahu do širšieho celku. Všetko závisí od ich schopností a skúseností. Mladší žiaci si na začiatku

dejepisného vzdelávania možno vystačiť s otázkami z prvej kategórie (obrázok 8, časť I), starší, skúsenejší žiaci by si už bez problému mali poradiť aj s otázkami v druhej a tretej kategórii (obrázok 8, časť II a III).



**Obrázok 8** Kritika prameňa – základné otázky

Uvedené otázky, no najmä odpovede na ne môžu žiakom evokovať ďalšie otázky, ktoré podnietia diskusiu v triede. A to je len jeden z benefitov, ktoré práca s historickými zdrojmi prináša. K ďalším patrí rozvíjanie kritického myslenia a schopnosti riešiť problémy, podpora historickej empatie, prehlbovanie schopnosti abstrakcie a kontextualizácie či rozvíjanie komunikačných zručností, vrátane argumentácie. Opäť teda ide o schopnosti a zručnosti, ktoré sú potrebné aj pre bežný život. Ukazuje sa teda, že práca s prameňmi a dejepisné vzdelávanie ako také nám slúžia nielen na zoznamovanie sa s dejinami, ale zoznamovanie sa s dejinami sa stáva prostriedkom pre rozvíjanie dôležitých životných zručností a spôsobilostí. Školský dejepis a jeho učenie sa by sme teda mali v prvom rade chápať v tomto širšom kontexte – a síce, že dejepis sa učíme pre život a nie preto, aby sme vedeli dejepis.

Osobitnou skupinou historických prameňov, s ktorou môžu prísť žiaci do kontaktu, sú predmety a modely vystavované v expozíciách múzeí, a to buď fyzicky priamo v múzeu alebo vo online prostredí vďaka virtuálnym prehliadkam. Takmer neobmedzené možnosti digitalizácie a virtuálnej reality vnášajú do spôsobov zoznamovania sa s dejinami a históriou doposiaľ nepoznané možnosti.

Múzea, a to nielen vďaka zdigitalizovanému a interaktívnemu obsahu, i virtuálne prehliadky umožňujú žiakom objavovať artefakty a exponáty z celého sveta a často aj z miest, ktoré by im boli fyzicky len ťažko prístupné. Môžu s nimi pracovať zo školských lavíc alebo z pohodlia domova, pričom majú k dispozícii celé zbierky a 3D vizualizácie. Hoci možnosť prezeráť dané predmety fyzicky nič nenahradí, pretože tá má jedinečnú atmosféru, javí sa to ako časovo i finančne ekonomické riešenie.

V súvislosti s uvedeným sa otvárajú ďalšie možnosti ako poňať prácu s prameňmi. Žiaci samotní môžu vytvárať digitálne rekonštrukcie, únikové hry, simulácie a živé rekonštrukcie či virtuálne prehliadky miest (napr. hrady, zámky, historické centrá a i.). Oni sami tak môžu prebúdzáť dejiny k životu a okrem toho, že sa pri realizácii naučia niečo z histórie, rozvíjajú si aj tzv. mäkké zručnosti (z ang. *soft skills*) a životné kompetencie.

Tieto metódy, ktoré sú ešte stále považované za inovatívne, menia spôsob vnímania a chápania minulosti. Môžu totiž sprostredkovať zážitky a umožniť žiakom aktívne sa angažovať a participovať na dejepisnom vzdelávaní, čo prehľbuje historické myslenie, historickú kultúru, historickú empatiu, teda historickú gramotnosť v najširších kontextoch.

### **Zamyslime sa:**

- 1) Zostavte vlastné kritériá a podkritériá pre hodnotenie učebníc. Uvažujte v rovine tradičných (tlačených) učebníc i elektronických (digitálnych) učebníc. Zdôvodnite.

- 2) Ktorý typ dejepisnej učebnice považujete za najvhodnejší? Svoje tvrdenie zdôvodnite.
- 3) Ako môžu učebnice dejepisu prispievať k rozvoju kritického, analytického a historického myslenia u žiakov a pomáhať im porozumieť kauzálnym vzťahom medzi minulosťou a súčasnosťou? Postačujú na to učebnice samotné? Aké ďalšie možnosti má učiteľ, aby tieto aktivity podporil?
- 4) Vžite sa do úlohy recenzenta alebo posudzovateľa dejepisných učebníc. Posúďte vybranú učebnicu na základe objektívnych *Kritérií na posudzovanie didaktického prostriedku pre všeobecnovzdelávacie predmety* (tabuľka 4) alebo z hľadiska didaktickej vybavenosti učebníc (tabuľka 1, 2 a 3. Zhoduje sa Vaše subjektívne hodnotenie učebnice s výsledkami analýzy založenej na objektívnych kritériách?
- 5) S akými výzvami sa stretávajú a perspektívne pravdepodobne budú stretávať tvorcovia učebníc dejepisu pri vývoji elektronických učebníc v porovnaní s tradičnými tlačеныmi učebnicami? Svoje tvrdenie zdôvodnite.
- 6) Roztriedte uvedené písomné historické pramene podľa okolností ich vzniku na pramene úradného charakteru, pramene súkromnej povahy a naratívne pramene. Doplňte zoznam uvedených historických prameňov o ďalšie druhy prameňov, ktoré neboli uvedené.
- 7) Na príklade vybraného konkrétneho historického prameňa objasnite, ako Vám pomohol pochopiť historické udalosti, javy či učebnú látku.



## Záver

Vysokoškolský učebný text *Didaktika dejepisu I Teoretické východiská k praktickým aplikáciám* si kladie za cieľ poskytnúť študentom učiteľstva histórie v kombinácii i začínajúcim učiteľom dejepisu esenciálny základ, prostredníctvom ktorého môžu formovať svoju pedagogickú prax. Totiž aj teoretická príprava zameraná nielen na teóriu a metodiku vyučovania dejepisu je z hľadiska efektivity vyučovacieho procesu dôležitá a dá sa povedať, že i nenahraditeľná.

Jedným z kľúčových aspektov, prečo nepodceniť teoretickú prípravu, je porozumenie kontextu dejepisu ako školského predmetu a jeho vzťahu k historickej vede. Budúci učiteľ dejepisu by mal byť informovaný nielen o kľúčových pojmoch a vzťahoch medzi nimi, ale tiež o vývojových líniách v dejepisnej výučbe, na základe ktorých si bude schopný uvedomovať prítomnosť obdobných trendov v súčasnom či budúcom dejepisnom vzdelávaní a možnosti ich prípadnej kompenzácie.

Ako mimoriadne dôležité sa javí prepájanie dejepisu s aktuálnymi trendami, ktoré sa odrážajú v kurikulárnych dokumentoch a všeobecných, čiastkových či špecifických cieľoch vzdelávania. Učiteľ dejepisu by mal disponovať schopnosťami a zručnosťami nachádzať tieto prepojenia a implementovať ich do dejepisnej výučby tak, aby mohlo dochádzať ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka – a to každého jedného, aj s ohľadom na jeho možné špecifické potreby. Práve vďaka tomu budeme môcť nazývať vzdelávací obsah relevantným a uceleným. Takto koncipovaný vyučovací proces sa spája s tzv. kompetenčným vzdelávaním, ktorého podstatou a cieľom je rozvoj prenositeľných kompetencií, t. j. univerzálnych kompetencií, ktoré je možné využiť bez ohľadu na zameranie či profesiu. K tým najzákladnejším patrí kritické myslenie, kreativita, kooperácia a komunikácia, ale v rámci nich môžeme identifikovať a vyšpecifikovať ďalšie a ďalšie. Samozrejme, pri rozvíjaní kompetencií žiakov je potrebné stavať na určitej poznatkovej báze, ale v kontexte modernej didaktiky je práve obsah vyučovacích predmetov, a teda aj dejepisu, prostriedkom a nie cieľom vzdelávania, ktorý slúži vyšším ideálom.

V rámci realizácie vyučovacieho procesu je vhodné poznať vyučovacie prostriedky – materiálne i nemateriálne, ich prednosti a možnosti ich efektívnej implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby bol nielen v súlade s požiadavkami slovenskej vzdelávacej politiky, ale tiež primeraný a, v neposlednom rade, zaujímavý pre žiakov. Didaktické prostriedky sú totiž silným nástrojom pre vytváranie stimulujúceho a participatívneho vyučovacieho prostredia. Na hodinách dejepisu sa najčastejšie pracuje s učebnicami dejepisu a pracovnými zošitmi, ktorých súčasťou sú najmä, nie však výlučne, písomné historické pramene. Tie sú výborným nástrojom na rozvíjanie kritického, analytického a historického myslenia. Preto je potrebné oboznámiť sa s metodikou práce s nimi, aby mohol byť využitý celý ich potenciál a aby napokon nevyznievali len ako ilustrácie k výkladovému textu.

Všetky uvedené teoretické východiská predstavujú len odrazový mostík pre prácu učiteľa, ktorý je však mimoriadne dôležitý pre plánovanie a praktickú realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Treba však mať na pamäti, že didaktika dejepisu je dynamický a neustále sa formujúci systém, ktorý si je potrebné pravidelne aktualizovať. Dobře pripravený učiteľ je schopný flexibilne reagovať na nové výzvy, moderné trendy, technológie a meniace sa potreby žiakov. Vyjadrujeme preto nádej, že i táto učebnica prispeje k obohateniu poznatkovej bázy študentov študijného odboru učiteľstvo histórie v kombinácii, ktorí ju využijú a základový kameň pre svoje ďalšie vzdelávanie, pretože len vďaka nemu budú môcť zodpovedne plniť svoju úlohu – formovať vedomosti, schopnosti, zručnosti a hodnoty súčasných a budúcich generácií mladých ľudí v kontexte neustále sa meniacej spoločnosti.

## Použitá a odporúčaná literatúra

- 8 most important skills for students. In: *International School* [online]. © 2022 [cit. 09-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.international-school.edu.rs/8-most-important-skills-for-students/>.
- 9 Skills You Build Through the Study of History. In: *Career Education* [online]. © 2022 [cit. 05-06-2022]. Dostupné na internete: <https://www.careereducation.columbia.edu/news/march-2020/9-skills-you-build-through-study-history>.
- AGGROW, Mamta. A Good Text-book on History (Qualities and Characteristics). In: *HistoryDiscussion* [online]. © 2022 [cit. 09-07-2022]. Dostupné na internete: <https://www.historydiscussion.net/history/a-good-text-book-on-history-qualities-and-characteristics/497>.
- ASTALIN, PK - CHAUHAN, Sangeeta. *Excursion Method of Teaching*. In: *International Social Science & Management Welfare Association* [online]. © 2022 [cit. 07-10-2022]. Dostupné na internete: [https://issmwa.com/issmwanew\\_journal/Excursion-Method-of-Teaching.pdf](https://issmwa.com/issmwanew_journal/Excursion-Method-of-Teaching.pdf).
- BAČOVÁ, Darina – ONUŠKOVÁ, Mária. *Práca s písomnými prameňmi na základnej a strednej škole*. Bratislava: MPC, 2015, 56 s. ISBN 978-80-565-1385-9.
- BAČOVÁ – Viera. *Historická pamäť ako zdroj konštruovania identity*. In: BAČOVÁ, Viera (ed.) *Historická pamäť a identita*. Košice: SAV, 1996, s. 9-28. ISBN 80-967621-0-9.
- BARTON, Keith, C. – LEVSTIK, Linda, S. *Doing history*. New York: Routledge, 2022, 244 pp. ISBN 978-1032016931.
- BELZ, Horst – SIEGRIST, Marco. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BENEŠ, Zdeněk a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: ÚIV, 2009, 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
- Búranie mýtov o socializme a sociálnom štáte [online]. © 2022 [cit. 23-08-2022]. Dostupné na internete: <https://buraniemytov.sk/>.

- BOCKOVÁ, Anna: Dejepisné vzdelávanie je hodnototvorný proces. In: *Vita historiae dedicata: zborník štúdií venovaný životnému jubileu prof. PhDr. Júliusa Bartla*, CSc. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s 236-246. ISBN 978-80-223-4695-5.
- BOCKOVÁ, Anna. Výučba dejepisu ako pedagogický problém (Pohľad na funkčnosť dejepisného vzdelávania a funkčnosť faktografie). In: *Verbum Historiae I* [online], 2008, roč. 1, č. 1, s. 23-33. Dostupné na internete: [https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KH/Verbum\\_Historiae/Zbornik\\_Verbum\\_Historiae\\_I.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KH/Verbum_Historiae/Zbornik_Verbum_Historiae_I.pdf).
- Competency framework. In: OECD [online]. © 2022 [cit. 09-07-2022]. Dostupné na internete: [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf).
- CREHAN, Lucy. *Chytrzemě. Tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláním na světě*. Praha: Audiolibrix, 2022, 290 s. ISBN 978-80-88407-31-7.
- CSIKÓS, Gábor. Competence based History teaching (2010) In: *AcademiaEdu* [online]. © 2022 [cit. 05-06-2022]. Dostupné na internete: [https://www.academia.edu/32278691/Competence\\_based\\_History\\_teaching\\_2010](https://www.academia.edu/32278691/Competence_based_History_teaching_2010).
- CUTLER, William W. A Competency-based Approach to Teaching History Surveys. In: *Perspectives on History* [online]. © 2022 [cit. 19-06-2022]. Dostupné na internete: <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/april-2002/a-competency-based-approach-to-teaching-history-surveys>.
- 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.
- ČAPEK, Vratislav. *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SNP, 1976, 212 s.

- Český historický atlas [online]. © 2022 [cit. 26-08-2022]. Dostupné na internete: <https://cha.fsv.cvut.cz/atlas.php>.
- DE BIVAR BLACK, Luisa. Does History education have a future. In: *Council of Europe* [online]. 22.06.2020 [cit. 18-05-2022]. Dostupné na internete: <https://rm.coe.int/black-luisa-does-history-education-have-a-future-june2020/16809f0240>.
- DENDYS, Ivana. *Vývoj vyučovacieho predmetu dejepis v rokoch 1918 – 1989*. [Dizertačná práca]. Bratislava: Pedagogická fakulta, Katedra histórie, 2020, 198 s.
- Dějepis v 21. století. In: *Dejepis21* [online]. © 2022 [cit. 12-10-2022]. Dostupné na internete: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>.
- Digital History [online]. © 2022 [cit. 26-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.digitalhistory.uh.edu/index.cfm>.
- Digitálna knižnica Univerzitnej knižnice v Bratislave [online]. © 2022 [cit. 26-09-2022]. Dostupné na internete: <http://digitalna.kniznica.info/browse>.
- DOWNEY, Matthew T. [What is Historical Literacy? In: Historyliteracy](https://www.historyliteracy.com/what-is-historical-literacy/) [online]. © 2022 [cit. 13-10-2022]. Dostupné na internete: <https://www.historyliteracy.com/what-is-historical-literacy/>.
- Galerius. Roman emperor. In: *Britannica* [online]. © 2022 [cit. 09-10-2022]. Dostupné na internete: <https://www.britannica.com/biography/Galerius>.
- GAVORA, Peter. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2003. ISBN 978-80-223-1869-3.
- GOODWIN, Jamie. Teaching Textbooks in Engaging Ways. In: *Magoosh* [online]. © 2022 [cit. 09-08-2022]. Dostupné na internete: <https://magoosh.com/praxis/teaching-textbooks-engaging-ways/>.
- GREVER, Maria – ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Culture. In: *Researchgate* [online]. © 2022 [cit. 13-07-2022]. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/354740149\\_Historical\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/354740149_Historical_Culture).
- HARARI, Yuval N. *21 lekcí pre 21. storočie*. Bratislava: Aktuel, 2020, 343 s. ISBN 978-80-89873-12-8.

- Heimler`s History. Why Do We Have To Study History?! In: Youtube [online]. © 2022 [cit. 09-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=wq8Wu1erCFU&t=432s>.
- Hi-story Lessons [online]. © 2022 [cit. 23-08-2022]. Dostupné na internete: <https://hi-storylessons.eu/sk/>.
- Historiana [online]. © 2022 [cit. 26-08-2022]. Dostupné na internete: <https://historiana.eu/>.
- Historické pramene. In: Encyclopaedia Beliana [online]. © 2022 [cit. 26-09-2022]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/historicke-pramene>.
- Historie Československa v příbězích každodenního života žen [online]. © 2022 [cit. 24-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.pametzen.cz/>.
- History Lab [online]. © 2022 [cit. 24-08-2022]. Dostupné na internete: <https://historylab.cz/>.
- HORSKÝ, Jan. *Dějepisectví mezi vědou a vyprávěním. Úvahy o povaze, postupech a mezích historické vědy*. Praha: Agro, 2009, 339 s. ISBN 978-80-257-0124-9. Dostupné na internete: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/738779/mod\\_resource/content/2/Horsky%20-%20Dejepisectvi%20mezi%20vedou%20a%20vypravenim.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/738779/mod_resource/content/2/Horsky%20-%20Dejepisectvi%20mezi%20vedou%20a%20vypravenim.pdf).
- Inovovaný štátny vzdelávací program: Človek a spoločnosť: Dejepis – nižšie stredné vzdelávanie. In: Národný inštitút vzdelávania a mládeže [online], © 2022 [cit. 05-02-2022]. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf).
- JANÍK, Tomáš. Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy. In: *Arnica 8* [online], 2018, roč. 1, s. 1-8. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/profile/Tomas-Janik-5/publication/326478517\\_Od\\_obsahu\\_vzdelavani\\_k\\_zakove\\_znalosti\\_Kriticka\\_mista\\_na\\_ceste\\_do\\_skoly\\_a\\_ze\\_skoly/links/5b503c14a6fdcc8dae2b6a47/Od-obsahu-vzdelavani-k-zakove-znalosti-Kriticka-mista-na-ceste-do-skoly-a-ze-skoly.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tomas-Janik-5/publication/326478517_Od_obsahu_vzdelavani_k_zakove_znalosti_Kriticka_mista_na_ceste_do_skoly_a_ze_skoly/links/5b503c14a6fdcc8dae2b6a47/Od-obsahu-vzdelavani-k-zakove-znalosti-Kriticka-mista-na-ceste-do-skoly-a-ze-skoly.pdf).

- JUŠČÁKOVÁ, Zuzana. Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi. *Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnáziá. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: ŠPÚ, 2020, 148 s. ISBN 978-80-8118-248-8. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/vyskumna-sprava-hkuu\\_prilohy\\_dejepis.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/vyskumna-sprava-hkuu_prilohy_dejepis.pdf).
- KALHOUST, Zdeněk – OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KMEŤ, Miroslav. *História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Banská Bystrica : Belianum, 2017, 187 s.
- KNECHT, Peter. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. In: *Orbis Scholae* [online], 2007, roč. 2, č. 1, s. 67-81. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/239527244\\_Didakticka\\_transformace\\_aneb\\_od\\_didactickeho\\_zjednoduseni\\_k\\_didacticke\\_rekonstrukci](https://www.researchgate.net/publication/239527244_Didakticka_transformace_aneb_od_didactickeho_zjednoduseni_k_didacticke_rekonstrukci).
- KOLIKANT, Yafat, B. D. et al. History learning and teaching today: Learning what? becoming what? By what practice? In: *Researchgate* [online]. © 2014. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/288046537\\_History\\_learning\\_and\\_teaching\\_today\\_Learning\\_what\\_becoming\\_what\\_By\\_what\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/288046537_History_learning_and_teaching_today_Learning_what_becoming_what_By_what_practice).
- KONÍČKOVÁ, Jaroslava. Práca s učebnicou. In: *Eduworld* [online]. © 2022 [cit. 15-07-2022]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5803/praca-s-ucebnicou-na-vyucovani>.
- KRATOCHVÍL, Viliam. *Didaktické modely na rozvoj znalostí a intelektových schopností žiakov vo výučbe dejepisu na základných a stredných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 84 s. ISBN 80-8045-310-1.
- KRATOCHVÍL, Viliam. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: k transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul, 2004, 118 s. ISBN 80-88982-94-4.
- Kritériá na posudzovanie didaktických prostriedkov. In: *Národný inštitút vzdelávania a mládeže* [online]. © 2022 [cit. 26-09-2022]. Dostupné na

- internete: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/ucebnice-didakticke-prostriedky/kriteria-posudzovanie-didaktickych-prostriedkov/>.
- 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.
- Library of Congress [online]. © 2022 [cit. 26-09-2022]. Dostupné na internete: [https://chroniclingamerica.loc.gov/search/pages/results/?state=&dateFilterType=range&date1=&date2=&language=cze&ortext=&andtext=&phrasertext=&proxtext=&proxdistance=5&rows=20&searchType=advanced#tab=tab\\_advanced\\_search](https://chroniclingamerica.loc.gov/search/pages/results/?state=&dateFilterType=range&date1=&date2=&language=cze&ortext=&andtext=&phrasertext=&proxtext=&proxdistance=5&rows=20&searchType=advanced#tab=tab_advanced_search).
- LOWENTHAL, David. *The Past Is a Foreign Country. Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 660 pp. ISBN 978-0-521-61685-0.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky. Vysokoškolské skriptá*. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 80-210-021-7.
- MICHOVSKÝ, Václav. *Klasická učebnice nového typu - Soudobý model učebnice*. In: *Tvorba učebnic, sešit 2*. Praha: SPN, 1980, 294 s.
- Oslobodenie Slovenska. *Virtuálna výstava* [online]. © 2022 [cit. 24-08-2022]. Dostupné na internete: <https://oslobodeneslovenska.sk/?fbclid=IwAR3pHg33WsaU13W5d0kry9R2tsjJ2O6ByKWvPBZwXfocDrKOr3bgmK3zFaE>.
- Pamäť národa* [online]. © 2022 [cit. 24-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.pametnaroda.cz/cs/archive>.
- PANDEL, Hans J. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag, 2017, 478 s. ISBN 978-3-8997-4670-9.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačného média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebni a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.



- Prvý dotyk so slobodou [online]. © 2022 [cit. 23-08-2022]. Dostupné na internete: <https://prvydotyksoslobodou.sk/>.
- Rezort školstva: Základné vzdelanie sa rozdelí na tri cykly. In: Školský portál [online]. 18.01.2023 [cit. 18-08-2023]. Dostupné na internete: <https://www.skolskyportal.sk/reformy-skolstva/rezort-skolstva-zakladne-vzdelanie-sa-rozdeli-na-tri-cykly>.
- SEIGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SEIXES, Peter – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical thinking concepts*. Hampshire: Cengage Learning (EMEA) Ltd, 2013, 218 s. ISBN 978-0176541545.
- STERANS, Peter, N. – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam. *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspective*. New York: NYU Press, 2000, 482 pp. ISBN 978-0814781418.
- Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. In: Štátny pedagogický ústav [online]. © 2022 [cit. 12-10-2022]. Dostupné na internete: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf).
- ŠVEC, Štefan a kol. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanistické prístupy*. Bratislava: Iris, 1998, 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- TOSH, Josh, *The Pursuit of History*. Abingdon: Routledge, 2010, 364 pp. ISBN 978-0582894129.
- TÓTHOVÁ, Renáta – KOSTRUB, Dušan – FERKOVÁ, Štefánia. *Žiak, učiteľ a výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov: Rokus, 2017, 368 s. ISBN 978-80-89510-61-0.
- TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- UNESCO. *School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges*. Bangkok: UNESCO, 2016, 107 s. ISBN 978-92-9223-540-6.

- Využitie disponibilných hodín na modifikáciu učebného plánu pre nižšie stredné vzdelávanie. Správa z tematickej inšpekcie. In: Štátna školská inšpekcia [online]. © 2022 [cit. 08-11-2022]. Dostupné na: [https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2022/12/Disponibilne\\_hod.pdf](https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2022/12/Disponibilne_hod.pdf).
- Web umenia [online]. © 2022 [cit. 23-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.webumenia.sk/edu>.
- What is Peer Teaching and Why is it Important? In: Edsys [online]. © 2022 [cit. 09-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.edsys.in/what-is-peer-teaching/>.
- What are The Types Of Teaching Aids? In: DigitalClass [online]. © 2022 [cit. 10-08-2022]. Dostupné na internete: <https://www.digitalclassworld.com/blog/types-of-teaching-aids/>.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia: Temple University Press, 2001, 272 pp. ISBN 978-1566398565.
- Voľby do Národnej rady SR v roku 2016. In: Voľby do Národnej rady SR 2016 [online]. © 2016 [cit. 09-03-2022]. Dostupné na: <https://volby.statistics.sk/nrsr/nrsr2016/sk/data02.html>.
- YILMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. In: *The History Teacher* [online]. © 2022 [cit. 15-04-2022]. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/215643395\\_Historical\\_Empathy\\_and\\_Its\\_Implications\\_for\\_Classroom\\_Practices\\_in\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools).
- ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN, 1986, 296 s.
- Aktuálne ŠVP a RUP - dostupné na [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk) a [www.siov.sk](http://www.siov.sk).

## **DIDAKTIKA DEJEPISU I Teoretické východiská k praktickým aplikáciám**

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: 123 strán; 5,9 AH

Forma vydania: online : [https://www.ucm.sk/download/DIDAKTIKA\\_DEJEPISU\\_I.pdf?s=Njl6ZTI5MWYwZDk6ZDoxOjQ2N2Q2YyAg](https://www.ucm.sk/download/DIDAKTIKA_DEJEPISU_I.pdf?s=Njl6ZTI5MWYwZDk6ZDoxOjQ2N2Q2YyAg)

ISBN 978-80-572-0405-3