

ANALÝZA KOMPONENTOV DEJEPISNÝCH UČEBNÍC PRE ŠPECIÁLNE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

Michal VESELEI

Univerzita Komenského v Bratislave
Katedra histórie
Račianska 59
813 34 Bratislava
veselei1@uniba.sk
ORCID ID: 0000-0003-0087-7403
WOS Researcher ID: ABB-7519-2020

VESELEI, Michal. Analysis of components of history textbooks for special primary schools. In *Studia Historica Nitriensia*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 533-550, ISSN 1338-7219, DOI: 10.17846/SHN.2020.24.2 533-550.

The article describes selected specifics in the functions of the textbook for pupils with mild mental disability. It also compares history textbooks for special primary schools with the framework model of a history textbook for this type of schools. Then the article describes the components of the framework model in more detail and points to the low level of equipment of history textbooks for special primary schools in the discussion of the results of the comparison too.

Kľúčové slová: dejepis; kvantitatívny výskum; ľahké mentálne postihnutie; rámcový model; špeciálna základná škola; učebnica;

Keywords: History; Quantitative Research; Mild Mental Disability; Framework Model; Special Primary School; Textbook;

Úvod

Úspešnosť a efektívnosť vyučovania dejepisu u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je okrem iného naviazaná na používanie adekvátnych učebných pomôcok. Na to, aby boli títo žiaci na vyučovacích hodinách aktívnym učiacim sa subjektom vo vzájomnej interakcii s výchovno-vzdelávacím procesom, potrebujú s učivom manipulovať. Nielenže tak ľahšie dosahujú jednotlivé edukačné ciele¹,

¹ Poznávacie procesy sú typické tým, že na ich začiatku stojí činnosť dieťaťa, ktoré spočiatku manipulovaním s predmetom objavuje jeho vlastnosti a začína si tak utvárať kognitívnu výbavu, ktorá sa mu postupne zlepšuje. Nejde tu len o empirickú abstrakciu, ale o výsledok abstrakcie z ľudskej činnosti, vďaka ktorej dieťa dosahuje vytýčené ciele. Pozri PIAGET, Jean – INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. 144 s.; RYBÁR, Ján. *Úvod do epistemológie Jeana Piageta*. Bratislava: Iris, 1997, 124 s.

ale pri manipulácii s učivom zároveň dochádza ku kompenzácii ich deficitov, ktoré vyplývajú z ich zdravotného znevýhodnenia.² Každé učivo je tu úzko prepojené s jeho nosičom, učebnou pomôckou.

Medzi najdôležitejšie učebné pomôcky patrí bezpochyby učebnica. Podľa bežných predstáv a definícií školská učebnica vymedzuje a konkretizuje rozsah a obsah učiva pre určitý predmet v konkrétnom ročníku, pridržiavajú sa pritom štátneho vzdelávacieho programu alebo jeho ekvivalentu.³ Vnímaná je predovšetkým ako informačný zdroj, ktorý riadi a stimuluje žiacke učenie sa.⁴ No i keď sa učebnica chápe predovšetkým ako didaktický text, priznáva sa jej rozhodujúca úloha vo vyučovaní nielen zo žiackeho aspektu, ale i z pohľadu učiteľov, ktorí ju môžu využívať vo svojej priamej pedagogickej činnosti.⁵

Niektoré definície pritom zachádzajú ešte ďalej a učebnicu považujú za prostriedok podieľajúci sa na riadení samotného vzdelávacieho procesu.⁶ Jej využitie chápu mnohoroako so zasahovaním do rôznych oblastí, v ktorých:

- a) pomáha učiteľom plánovať a realizovať výučbu,
- b) žiakom slúži ako pomôcka i prostriedok na aktívne dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov,
- c) v neposlednom rade zohráva dôležitú úlohu v rámci domácej prípravy na vyučovanie.

Tým nepopierame, že učebnica je určená hlavne pre žiakov, avšak priamo sa dotýka aj činnosti učiteľov, ktorí podľa nej učia. Dokonca čoraz viac môžeme chápať jej adresáta podvojne, o čom svedčí i to, že sa do učebníc zaraďujú rôzne predhovory, návody na prácu s učebnicou alebo úlohy a inštrukcie k nim. Používané sú ďalej rôzne grafické komponenty, ktoré usmerňujú proces učenia, ako napr. symboly vyznačujúce poučky a úlohy, písmo zvýrazňujúce dôležité dáta a javy alebo využitie obálky učebnice na znázornenie schém.⁷ To znamená, že učebnica dôslednejšie prepája vzájomne sa ovplyvňujúci vzťah žiak – učivo – uči-

² Primerané edukačné situácie (ponúkajúce žiakom vhodné učivo dôsledne rešpektujúce stav ich kognitívneho vývinu a vhodne zvolené učebné pomôcky) vytvárajú priestor pre dôsledné a systematické osvojovanie si vedomostí a zručností. Pozri napr. TÓTHOVÁ, Renáta. Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 90 s.

³ Pozri PRŮCHA, Jan. Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998, s. 13.

⁴ Porovnaj PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013, s. 323.

⁵ Porovnaj TUREK, Ivan. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, s. 323.

⁶ Pozri napr. KOLÁŘ, Zdeněk a kol. Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada, 2012, s. 152.

⁷ Bohatšiu didaktickú vybavenosť učebníc nachádzame napr. v súčasných učebniciach dejepisu určených pre základné školy. Pozri TONKOVÁ, Mária – MIHÁLIKOVÁ, Margita. Dejepis pre 5. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011. 80 s.; KRASNOVSKÝ, Branislav – MIHÁLIKOVÁ, Margita – TONKOVÁ, Mária. Dejepis pre 6. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011. 96 s.; LUKAČKA, Ján – TONKOVÁ, Mária – KAČÍREK, Ľuboš – HANOVÁ, Soňa. Dejepis pre 7. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2013. 104 s.; BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav – ULRICHOVÁ, Barbora. Dejepis pre 8. ročník základných škôl. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2011. 96 s.; KOVÁČ, Dušan – KRATOCHVÍL, Viliam – KAMENEC, Ivan – TKADLEČKOVÁ, Herta. Dejepis 9. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana, 2015. 130 s.

teľ. Jednotlivé publikácie preto svojím charakterom zodpovedajú určitej koncepcii vyučovania.⁸

Vhodne zostavená učebnica sa v uvedenom svetle javí ako jedna z kľúčových podmienok pre výchovnovzdelávací proces. Významne sa podieľa na úspešnosti i efektívnosti dosahovania cieľov vyučovania tým, že umožňuje spracovať zámerne učebný tlak vytváraný učiteľmi a zároveň organizuje učenie sa žiakov.⁹

Koncepcia širšieho chápania využitia učebnice rezonuje aj v prostredí špeciálnej pedagogiky, kde sa takisto zdôrazňuje ako prostriedok celkovo riadiaci vyučovanie, nielen ako obyčajný zdroj informácií.¹⁰ Viditeľné je to v tých publikáciách, v ktorých sú posilnené učebné úlohy na úkor výkladového textu. Treba však opäť dodať, že na to, aby učebnica mohla plniť takúto náročnú úlohu, musí byť aj adekvátne spracovaná. Mnohé slovenské a české učebnice sa preto z dôvodu svojho stavu považovali v minulosti za nevyhovujúce na širší účel použitia.¹¹ V praxi sa tvorili skôr ako pasívny nosič učebného textu a nie ako aktivizujúca multifunkčná pomôcka.

Stanoveným cieľom tohto článku bolo preto preskúmať, či aktuálne učebnice používané vo vyučovaní dejepisu na špeciálnych základných školách zodpovedajú kritériám kladeným na ich širšie využitie. Na tento účel sme využili teóriu funkcií učebníc v kontexte patopsychológie mentálneho postihnutia a kvantitatívnu metódu porovnania toho, či analyzované učebnice dejepisu obsahujú štruktúrne prvky rámcovej (idealizovanej) učebnice dejepisu zostavenej podľa dotazníkového výskumu Milana Valentu.¹²

Do centra pozornosti sme tak primárne postavili otázku: *Koľko rámcových štruktúrnych prvkov (komponentov) obsahujú v súčasnosti používané učebnice dejepisu pre špeciálne základné školy, čiže do akej miery sa tieto učebnice približujú k rámcovému modelu? Sekundárne sa nám hneď sformovala ďalšia súvisiaca otázka: Má splnenie (príp. nesplnenie) požiadaviek rámcového modelu zrejmy vplyv na charakter dejepisnej učebnice, čiže dokážu konkrétne publikácie potvrdiť (príp. odmietnuť) správnosť rámcového modelu smerom ku koncepcii širšieho chápania využiteľnosti učebníc?*

Učebnice dejepisu a ich výskum

Tvorba a využívanie učebníc dejepisu nie je miestami považovaná za plnohodnotnú vedeckú činnosť zo strany didaktikov dejepisu a historikov, pretože jej predmetom nebýva skúmanie historickej skutočnosti.¹³ To je prinajmenšom zvláštne, keďže z hľadiska formovania historického vedomia učebnice dejepisu značne rezonujú v školskom a následne aj verejnom priestore. Táto dichotómia sa dá osvetliť charakterom samotných učebníc.

⁸ Pozri KOLÁŘ, Zdeněk a kol. Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada, 2012, s. 152.

⁹ Porovnaj tiež PETLÁK, Erich. Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris, 2004, s. 184-185.

¹⁰ Pozri VALENTA, Milan. K makrostrukturální analýze učebnic dějepisu pro zvláštní školy. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1992, roč. 2, č. 5, s. 33.

¹¹ Porovnaj MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 81.

¹² Bližšie pozri VALENTA, Milan. K makrostrukturální analýze učebnic dějepisu pro zvláštní školy. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1992, roč. 2, č. 5, s. 32-40.

¹³ Porovnaj BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu. In Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Tauris, 2008, s. 5.

Obdobne ako v prípade učebníc iných vyučovacích predmetov aj v rámci dejepisu učebnice prezentujú obsah vzdelávania (príslušného kurikula) a zároveň plnia stimulačnú, fixačnú a riadiacu funkciu.¹⁴ Rovnako ako je dôležitá didaktická transformácia historických poznatkov, je dôležité aj nadobúdanie schopnosti a zručnosti „pracovať“ s historickým vedomím a jeho rozvíjaním.

Učebnice dejepisu majú teda svoju výkladovú časť, v ktorej podávajú syntézu dejín a naratívnym spôsobom predkladajú rôzne historické udalosti ako uzavreté historické skutočnosti. V tomto sú blízke historikom. Zároveň by však mali obsahovať druhú časť (súčasť) zdôrazňujúcu prácu s podávanými historickými informáciami, v ktorej by sa žiaci aktívne učili analyticko-kritickému prístupu.¹⁵ Práve táto školskejšie zameraná dimenzia už nebýva dostatočne a adekvátne reflektovaná, hoci úspešnú formáciu historického vedomia podmieňuje. Navyše jednoznačne spadá do portfólia didaktiky dejepisu.¹⁶

Učebnice dejepisu sú bezpochyby súčasťou historiografie (ako osobitný druh historickej literatúry), no zároveň sú učebnými prostriedkami a pomôckami primárne určenými žiakom a učiteľom na vyučovanie dejepisu, teda na systematické a inštitucionalizované odovzdávanie, vytváranie a zachovávanie historického vedomia. Ich dôležitou úlohou síce zostáva didaktická transformácia poznatkov histórie smerom k žiakom, čo si vyžaduje ich preskúmavanie z aspektu historicko-dejepisného, no nevyhneme sa tu ani potrebe pedagogicko-psychologickej reflexie napĺňania požiadavky aktívneho učenia sa.¹⁷

Vo všeobecnosti sa dajú učebnice dejepisu hodnotiť v troch základných rovinách. Ide o obsahovú analýzu, didaktickú vybavenosť štruktúrnymi prvkami a náročnosť i čitateľnosť textu.¹⁸ Pomocou obsahovej analýzy je v učebniciach možné sledovať historiografickú kvalitu a jej didaktickú interpretáciu, faktografickú presnosť a zastúpenie vybraných udalostí alebo osobností. Analyzovaná tu ďalej môže byť aj metodickosť výkladu, prirovnaní, úloh alebo dobových

¹⁴ Porovnaj LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 45.

¹⁵ Porovnaj KRATOCHVÍL, Viliam. Učebnice dejepisu ako špecifický typ historickej literatúry. In Acta historica neosoliensia 8. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005, s. 231-236.

¹⁶ Pozri BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 289-326.

¹⁷ Pozri BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu. In Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Tauris, 2008, s. 5-6.

¹⁸ Pozri napr. ČAPEK, Vratislav a kol. Úvod do studia didaktiky dějepisu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005, s. 46-47. Ako príklady realizácie jednotlivých výskumov pozri BIELKOVÁ, Silvia. Hodnotenie učebníc dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. In Technológia vzdelávania, 1993, roč. 1, č. 2, s. 8-9; DENDYS, Ivana. Problematika žien a jej odraz v súčasných učebniciach dejepisu. In Juvenilia paedagogica 2019. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2019, s. 59-65; TANNENBERGOVÁ, Petra. Analýza didaktické vybavenosti učebníc dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 289 s.; PILLINGOVÁ, Martina. Didaktická vybavenosť aktuálnych učebníc dejepisu pre stredné odborné školy na Slovensku, v ČR a v Maďarsku. In Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2011, s. 583-593.

vyobrazení či karikatúr.¹⁹ Táto oblasť výskumov akcentuje skôr historicko-odborný aspekt didaktiky dejepisu.

Didaktická vybavenosť sleduje výskyt verbálnych a obrazových komponentov, ktoré boli použité pri zostavovaní učebnice z pomyselného súboru ponúkaných štruktúrnych prvkov.²⁰ Metódami zameranými na náročnosť a čitateľnosť textu sa zase sleduje jazyková a obsahová zložitosť textu pre žiakov.²¹ Tieto dve oblasti výskumov akcentujú skôr pedagogické a psychologické aspekty výučby a didaktiky dejepisu.

Uvedené hodnotiace metódy neboli primárne vytvorené pre učebnice určené na vzdelávanie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Ich využitie v špeciálnopedagogickom prostredí treba citlivo zvažovať. Navyše sa doteraz výskumu učebníc dejepisu pre špeciálne základné školy nevenovala na Slovensku osobitná pozornosť.²²

Špecifiká vo funkciách učebnice určenej pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia

Špecifiká osobnosti a poznávacích procesov sledovaných žiakov jednoznačne a svojrázne zasahujú do možností tvorby a používania učebníc, pričom neovplyvňujú výrazne všetky najčastejšie roznávané funkcie učebnice.²³ Zasiadnutá je najmä transformačná, sebvzdelávacia a fixačno-kontrolná funkcia.²⁴

Poznávacie procesy žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia limitujú predovšetkým didaktickú interpretáciu historických informácií a poznatkov. Ich spracovanie si vyžaduje rovinu konkrétnosti a názorných obrazov. Napr. slovenské národné obrozenie, resp. štúrovcov treba jasne prezentovať cez ústrednú osobnosť Ľudovíta Štúra, teda cez jeho životný príbeh; čiže cez jasný a názorný popis toho, čo robil a o čo sa snažil. Téma sa nedá spracovať z aspektu spoločensko-politických myšlienok a pohybov.

V rámci transformačnej funkcie sa musí brať ohľad na deficit pojmotvorného myslenia žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia a ich obmedzenú

¹⁹ Pozri ŠVEC, Štefan a kol. Metodológia vied o výchove. Bratislava: Iris, 1998, s. 146-160.

²⁰ Veľmi často sa v našom prostredí používa metóda merania didaktickej vybavenosti podľa Jana Průchu. Pozri PRŮCHA, Jan. Učebnice. Teorie a analýzy edukačného média. Brno: Paido, 1998. 148 s.; ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika pro studium a praxi. Praha: Grada, 2014, s. 193-197.

²¹ Porovnaj TUREK, Ivan. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, s. 333-334.

²² Lepšiu situáciu nachádzame v geografii, ktorá je pre dejepis blízkym vyučovacím predmetom zo spoločnej vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Pozri ŠULOVSÁ, Monika - RONČÁKOVÁ, Martina. Analýza súčasnej učebnice geografie pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. In Paedagogica specialis 33. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019, s. 217-238; ŠULOVSÁ, Monika - ČORKOVIĆ, Iva. Načrtnutie formálnych perspektív učebnice geografie určenej pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. In Paedagogica specialis 32. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 249-261.

²³ Vychádzame z najrozšírenejšieho delenia funkcií používaného v slovenskom a českom pedagogickom prostredí, ktoré sformuloval D. D. Zujev: informačná, transformačná, systémová, sebvzdelávacia, integračná, koordinačná, rozvíjajúco-výchovná a upevňujúco-kontrolná. Pozri TUREK, Ivan. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, s. 324-325.

²⁴ Pozri VALENTA, Milan. K teorii tvorby učebníc pro žáky s mentálním postižením. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 2008, roč. 18, č. 2, s. 134-137.

schopnosť chápania abstraktných pojmov. V ich myslení sa bežne neobjavuje proces zovšeobecňovania a abstrahovania podstatných vlastností vecí a javov vrátane súvislostí medzi nimi.²⁵ Napr. nie je vhodné pri spracovávaní učiva klásť dôraz na to, že Ľudovít Štúr presadzoval rozširovanie národného školstva a považoval národnú kultúru za dôležitú. Učebnica sa musí dôsledne pridržovať roviny jasne uvedených príkladov, že Ľudovít Štúr chcel, aby boli zakladané slovenské školy, písali sa knihy v slovenčine a pod., či už ide o výkladový text, alebo jeho zhrnutie.

Na základných školách sa vďaka psychickému vývinu žiakov môže postupne prechádzať k nadradenejším, vyšším kategóriám, ale na špeciálnych základných školách sa pohybujeme v rovine konkrétnosti po celý čas. Sledovaní žiaci však zvládajú operácie priradovania a triedenia do skupín podľa určených kritérií a operácie porovnávania na základe zhody/rozdielov v určených znakoch. Aj tieto nižšie operácie myslenia ale potrebujú, aby sa určené kritériá a znaky náorne zviditeľnili. Žiaci tak vedia napr. určiť, že vybraná osobnosť tiež patrila k skupine Ľudovíta Štúra, pretože napísala dielo v slovenčine, viedla nedeľnú školu a pod.

Sebavzdelávacia funkcia učebnice je v našom prípade ovplyvnená jednak nízkou motiváciou a inaktivitou v žiackom poznávaní (učenie nie je atraktívne a prevládajú jeho mechanické podoby – učenie sa naspamäť bez porozumenia)²⁶ a jednak ťažkosťami v exekutívnych funkciách (schopnosti organizovať a plánovať si učenie)²⁷. Učebnica teda musí byť spracovaná príťažlivo a musí obsahovať prvky pomáhajúce riadeniu učenia.

Príťažlivosť učebnice je vo všeobecnosti dôležitá. Pútavý a zrozumiteľný text s adekvátnym didakticky orientovaným obrazovým komponentom dokáže lepšie pritaľhnuť žiakov k učeniu.²⁸ Žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sa pritom vyznačujú aj inaktivitou vo vnímaní, preto ich musí publikácia zaujať už na prvý pohľad. Navyše majú tendenciu vnímať veci zjednodušene, povrchno a preskakujú od detailu k detailu, preto je dôležité, ako títo žiaci chápu predkladané informácie (verbálne i obrazové) a ako ich spracúvajú, či v nich dokážu nájsť explicitne vyjadrený zmysel.²⁹ Každá informácia musí byť profesionálne spracovaná a musí obsahovať jasné meritum veci, teda čo z učiva predkladá.

K sebavzdelávacej funkcii sa bezprostredne vzťahuje otázka špecifik vo fixačno-kontrolnej funkcii. Tú treba posilniť na úkor expozičnej funkcie. Učebnica by mala obsahovať dostatok rôznych kontrolných otázok, aktivizujúcich cvičení a učebných úloh. Ich rôznorodosť nielenže zlepšuje vťahnutie žiakov do vzdelávacieho procesu, ale zvyšuje aj frekvenciu a účinnosť opakovania učiva, ktoré je

²⁵ Porovnaj JAKABČIC, Ivan. *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Nové Zámky: PSYCHOPROF, 2017, s. 40-43.

²⁶ Porovnaj ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2011, s. 48-50.

²⁷ Porovnaj VALENTA, Milan – MICHALÍK, Jan – LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 178-200.

²⁸ Pozri MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Apside, 2007, s. 8.

²⁹ Porovnaj VALENTA, Milan – MICHALÍK, Jan – LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 178-200.

nutné u sledovaných žiakov posilniť vo zvýšenej miere v záujme jeho naučenia sa. Ide najmä o úlohy zapájajúce do činnosti pamäť a jednoduché myšlienkové operácie.

K špeciálnym výchovnovzdelávacím potrebám treba uviesť, že ohľaduplný a aktivizujúci charakter učebnice zmierňuje, koriguje a pozitívne rozvíja aj ďalšie deficity, akými sú stereotypnosť myslenia (sklon opakovať naučené postupy v uvažovaní a hľadaní riešení), jeho nekritickosť (postup sa považuje automaticky za správny a prehliadajú sa chyby), nedôslednosť (ľahké odpútanie pozornosti) a ťažkosti s pochopením kontextu.³⁰

Všetky vyššie uvedené osobitosti poznávacích procesov a osobnostných črt vytvárajú pomerne prísne požiadavky kladené na učebnice dejepisu určené pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Porovnanie učebníc dejepisu pre špeciálne základné školy s rámcovým modelom

Milan Valenta, univerzitný profesor špeciálnej pedagogiky, realizoval v oblasti učebníc dejepisu začiatkom 90. rokov 20. storočia dotazníkový výskum medzi učiteľmi pôsobiacimi na špeciálnych základných školách. Dotazník obsahoval 9 otázok, z toho v jednej sa pýtal na dĺžku praxe učiteľa. Na základe záverov výskumu bol zostavený rámec dejepisnej učebnice. Keďže sa generalizované závery týkajú jej štruktúrnych prvkov, dajú sa aplikovať aj v dnešnom školskom prostredí. Celkovo bolo identifikovaných osem požiadaviek kladených na idealizovanú učebnicu.³¹ Uvádzame ich tu so stručným komentárom.

1. Učebný text by mal byť spracovaný v beletristickej podobe s následným krátkym didaktickým zovšeobecnením. Zodpovedá to lepšie charakteru myslenia sledovaných žiakov i aktívnym stimulačným potrebám v ich vzdelávaní.
2. Jednotlivé kapitoly by mali byť spracované odlišnou formou (napr. v podobe listu, príbehu a pod.). Hoci respondenti výskumu preferovali rovnakú formu, Valenta do rámcového modelu zaradil rozdielnosť pre princíp novosti ako motivačného faktoru.
3. Pomer obrazového materiálu k ostatným (verbálnym) zložkám učebnice by mal byť 1 : 1. K tomu dodávame, že obrazový materiál by mal byť výstižný a riadne oddelený od textu, pretože žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím mávajú ťažkosti s povrchným vnímaním, zameriavaním sa na nepodstatné detaily, nedostatočnou diferenciaciou i pochopením kontextu.
4. Pomer didaktického (výkladového) textu k ostatným zložkám učebnice by mal byť približne $\frac{1}{4}$ k zvyšným $\frac{3}{4}$ rozsahu učebnice pozostávajúcej najmä z obrazovej zložky a učebných úloh v ich vlastnej proporcionalite. I keď výskum uvádza pomer výkladového textu iba menej ako $\frac{1}{4}$, vzhľadom na ďalšie pomerové požiadavky a skutočnosť, že obsah učebnice tvoria bezmála len jej kapitoly, prirodzene vzniká potreba výkladového textu až

³⁰ Porovnaj MÜLLER, Oldřich. Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, s. 41-44.

³¹ Pozri VALENTA, Milan. K makrostrukturální analýze učebnic dějepisu pro zvláštní školy. In Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1992, roč. 2, č. 5, s. 32-40.

k hranici do 20 % rozsahu učebnice, resp. jej kapitol. Zvyšných 5 % potom tvorí didaktické zhrnutie.

5. Kapitola má obsahovať max. štyri nové dejepisné pojmy. Osvojovanie nových pojmov a pojmové učenie celkovo je u sledovaných žiakov limitované, preto ich nemožno v tejto rovine zaťažovať.
6. Rozsah historických dát má byť pod pätnásť storočí.
7. Učebné úlohy majú okrem fixačnej úlohy obsahovať aj ďalšie pohľady a detaily k preberanému učivu. Hoci respondenti preferovali len fixačnú úlohu, Valenta opäť korigoval túto požiadavku pre účinnejšie opakovanie.
8. Učebné úlohy by mali byť približne v rozsahu $\frac{1}{4}$ k celkovému rozsahu učebnice. Ich dostatočné zastúpenie je dôležité pre aktivizáciu žiaka.

Myslíme si, že práve učebnice, ktoré rešpektujú tento model alebo sú s ním čo najviac zladené, môžu lepšie plniť náročnú úlohu riadenia dejepisného vyučovania u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

V rámci nášho porovnania sme spracovali všetky aktuálne učebnice dejepisu, teda tri publikácie od Kvetoslavy Mojtovej-Bernátovej určené pre 7., 8. a 9. ročník, ktoré vydalo vydavateľstvo EXPOL pedagogika.³² K diferenciacii predmetov a úplnému vyčleneniu dejepisu z vlastivedy dochádza na špeciálnych základných školách až v siedmom ročníku.

Dejepis ako samostatný predmet sa vyučuje iba v tzv. A variante špeciálnej základnej školy, do ktorého sú zaraďovaní žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Jeho cieľom je okrem iného to, aby si žiaci vytvorili elementárne predstavy o najdôležitejších historických obdobiach národných dejín predovšetkým na základe obrazového vnímania a zaujímavého rozprávania o historických udalostiach, osobnostiach a pamiatkach. Prednosť sa preto dáva umeleckému spracovaniu minulosti a poznávacej i emocionálnej zaangažovanosti žiakov pred pamäťovým osvojovaním historických faktov.³³

V rámci dejepisného vyučovania sa ďalej odporúča, aby sa žiaci naučili aktívne využívať učebnice a pracovné zošity, ale aj rôzne čítanky, príp. primeranú populárno-náučnú literatúru, historické mapy, obrázky alebo filmy, ak je to možné. Chýbať by nemali ani návštevy múzeí a exkurzie zamerané na regionálne dejiny.³⁴ Učebnica teda nie je jediným didaktickým prostriedkom, no naďalej zostáva tým kľúčovým.

³² MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014. 136 s.; MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014. 136 s.; MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 9. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014. 112 s.

³³ Pozri Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf.

³⁴ V tejto súvislosti treba spomenúť, že nielen školská, ale i múzejná pedagogika si vo svojich reflexiách čoraz častejšie všíma osoby so špeciálnymi potrebami. Pozri napr. ELIAŠOVÁ, Silvia. K niektorým psychologicko-pedagogickým aspektom vzťahu návštevník – lektor: špecifické

Výsledky porovnania

<i>Rámcový model</i>	<i>7. ročník</i>	<i>8. ročník</i>	<i>9. ročník</i>
Beletristická forma textu so zovšeobecnením	Nie	Nie	Nie
Kapitoly spracované odlišnou formou	Nie	Nie	Nie
Pomer obrazového materiálu k ostatným zložkám 1 : 1	Nie	Nie	Áno
Výkladový text k ostatným zložkám tvorí približne ¼ k ¾ ďalších požadovaných zložiek	Nie	Nie	Nie
Kapitoly obsahujú max. 4 nové dejepisné pojmy	Áno	Áno	Áno
Rozsah dát v celej učebnici pod 15 storočí	Áno	Áno	Nie
Učebné úlohy obohacujúce o ďalšie detaily a pohľady	Nie	Nie	Nie
Rozsah úloh tvorí ¼ učebnice	Nie	Nie	Nie

Tab. 1. Súlad učebníc dejepisu so štruktúrnymi prvkami rámcového modelu podľa Valentu.

Zdroj: autor

Z tabuľky č. 1 sa dá zistiť, že beletristická forma textu sa neuplatňuje v žiadnej z analyzovaných učebníc. Využívajú sa však ilustrácie pripomínajúce dialogické okienko komiksu. Výkladový text býva miestami len názvom alebo opisom obrázka.³⁵ Kapitoly sú písané názorným štýlom a jednoduchým opisným jazykom. Každá obsahuje stručné zhrnutie učiva.

Jednotlivé kapitoly nie sú spracované odlišnou formou (v rámci tematického celku, niečím dôležité kapitoly a pod.). Celkovo sú učebnice veľmi uniformné. Z formálnej stránky využívajú rovnakú štruktúru kapitol a pôsobia stereotypne.

Pomer obrazového materiálu netvorí polovicu k ostatným zložkám učebnice v prípade učebníc pre 7. a 8. ročník, v ktorých ho viditeľne prekračuje. Obrazová časť plní zväčša ilustračnú funkciu k učivu, a to vo všetkých troch ročníkoch. V menšej miere je využívaná na učebné úlohy. Obdobne výkladový text k ostatným zložkám netvorí približne ¼ učebnice. V prípade učebníc pre 7. a 8. ročník je jeho rozsah výrazne pod touto hranicou a v prípade učebnice pre 9. ročník zase nad ňou. Učebnica pre 9. ročník spĺňa požiadavku pomeru obrazového

skupiny návštevníkov. In *Studia Historica Nitriensia* 13. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006, s. 239 – 249; ELIAŠOVÁ, Silvia. Vzdelávanie v múzeu s akcentom na slabozrakých a nevidiacich návštevníkov. In *Čo letí v múzejnej pedagogike: vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku*. Bratislava: Slovenské národné múzeum, 2010, s. 112-116.

³⁵ Ide teda o vety bez slovíec majúce čisto opisný charakter. Napr. „Kremnická mestská kniha z roku 1476“ (Dejepis pre 7. ročník..., s. 12), „Návrat do zbombardovaných domov“ (Dejepis pre 8. ročník..., s. 104). Objavujú sa taktiež iba mená alebo iné identifikácie vyobrazených. Napr. „Manžel Márie Terézie“ (Dejepis pre 7. ročník..., s. 40). V tejto súvislosti vzniká otázka, či takéto vety považovať za výkladový text. Rešpektovali sme, samozrejme, rozhodnutie autorky, ktorá začiatky jednotlivých častí výkladového textu (odseky) označovala v kapitolách zvýraznenými arabskými číslicami, a teda spomínané prípady do výkladového textu sama zahrнула.

komponentu v tolerovateľnej odchýlke ako celok. V jednotlivých kapitolách pomery kolíšu.

Celkové pomerové zhodnotenia sa dajú priblížiť cez dáta uvedené v tabuľke č. 2, ktoré boli získané v kvantitatívnych meraniach. Z každej analyzovanej učebnice sme vybrali desať kapitol, čo predstavovalo vždy minimálne tretinu obsahu. Okrem spomínaných pomerov (čiže koľko percent plochy v kapitolách zaberá obrazová zložka alebo výkladový text) sme ďalej sledovali využitie obrazového komponentu ako ilustrácie učiva alebo učebnej úlohy a odbornú terminológiu (čiže aké bolo ich početné zastúpenie):

<i>Sledovaná zložka</i>	<i>Popis hodnoty</i>	<i>7. ročník</i>	<i>8. ročník</i>	<i>9. ročník</i>
Pomer obrazovej zložky	Rozsah v %	54,10 – 74,56	62,48 – 78,18	27,81 – 59,89
	Priemer v %	66,39	70,36	48,20
Pomer výkladového textu	Rozsah v %	7,82 – 14,35	6,42 – 17,26	17,98 – 43,05
	Priemer v %	11,97	11,79	29,06
Využitie obrazového komponentu	Celkový počet	148	180	134
	Z toho úlohy	5	7	1

Tab. 2. Pomer obrazovej zložky a výkladového textu k ostatným zložkám a využitie obrazového komponentu pre učebné úlohy vo vybraných kapitolách. Zdroj: autor

Vo všetkých troch učebniciach obsahovali kapitoly max. štyri nové dejepisné pojmy, čo je do určitej miery podmienené vzdelávacím programom.³⁶ Istú výnimku tvoria rozsiahle kapitoly zložené z dvoch častí, ktoré je možné vnímať ako dve učivá. V takom prípade by súčet pojmov nepresiahol stanovenú požiadavku. V priemere je vždy splnená, tak ako sa uvádza v tabuľke č. 3.

<i>Sledovaná zložka</i>	<i>Popis hodnoty</i>	<i>7. ročník</i>	<i>8. ročník</i>	<i>9. ročník</i>
Výskyt nových historických pojmov	Rozsah	0 – 2	0 – 6	1 – 3
	Priemer	1	1,8	2

Tab. 3. Počet nových historických pojmov vo vybraných kapitolách. Zdroj: autor

³⁶ Na tomto mieste sme sledovali iba historickú terminológiu. Neanalyzovali sme číselné údaje (roky, dátumy, počty a pod.) alebo faktografické pojmy (vlastné mená, geografické názvy, pomenovania ľudských výtvorov a pod.). Sledovanie náročnosti textu a jeho primeranosti veku a schopnostiam žiakov patrí k všeobecným požiadavkám kladeným na tvorbu učebníc, ktorým sme sa tu nevenovali.

Rozsah dát nebol pod pätnásť storočí iba v učebnici pre deviatakov, čo je spôsobené širokým rozsahom učiva pre tento ročník podľa vzdelávacieho programu. Dodržanie požiadavky časového rozsahu v 7. a 8. ročníku je tiež podmienené vzdelávacím programom.

Žiadna z učebníc neobsahovala učebné úlohy obohacujúce o ďalšie detaily a pohľady. Rovnako tak rozsah učebných úloh netvorí $\frac{1}{4}$ učebnice, čo nepriamo vyplýva aj z dát uvedených vyššie v tabuľke č. 2. Ak z celkového rozsahu analyzovaných kapitol odrátame obrazovú zložku a výkladový text, zvyšok nám zostáva pre nadpisy, zhrnutia, úvodné opakovania predchádzajúcich kapitol (len učebnice pre 7. a 8. ročník) a úlohy, ktoré dostávajú priestor v oveľa menšej miere, než je požiadavka. Percentuálne vyjadrenie celého zvyšku je v tabuľke č. 4.

7. ročník	8. ročník	9. ročník
21,64	17,85	22,74

Tab. 4. Percentuálne vyjadrenie zastúpenia ostatných zložiek vo vybraných kapitolách.

Zdroj: autor

Tu je však nutné dodať, že ku každej z učebníc prislúcha pracovný zošit obsahujúci úlohy ku každej kapitole (jednotlivé kapitoly sa s „kapitolami“ úloh doslova párujú).³⁷ Takéto podvojné riešenie je podľa nášho názoru pre sledovaných žiakov zbytočne komplikované, pretože si vyžaduje rozdeľovanie pozornosti medzi dve publikácie, s ktorými musia naraz manipulovať. Ak by sme sa však pozreli na učebnicu a pracovný zošit ako podmieňujúci sa celok, rozsah $\frac{1}{4}$ by sa dal vo všetkých troch ročníkoch považovať za splnený. Ani úlohy v pracovných zošitoch však nezodpovedajú požiadavke rôznorodosti, vo svojej podstate iba kopírujú výkladový text. Žiacka aktivita sa obmedzuje na vyhľadávanie rovnakých slov a viet v učive (doplnenie časti vety podľa učebnice, podčiarknutie správnych viet/prečiarknutie nesprávnych, odpovedanie na otázky), prepis zhrnutia, zakrúžkovanie údajov nepatriacich do vybraného súboru alebo elementárne vizuálne a motorické cvičenia (nachádzanie rozdielov medzi obrázkami, spájanie čísel do obrázka, vyfarbovanie podľa čísel, cvičenia figúra – pozadie).

Zhrnutie výsledkov porovnania a diskusia

Rámcový model	7. ročník	8. ročník	9. ročník
8 prvkov	2 prvky	2 prvky	2 prvky
100 %	25 %	25 %	25 %

Tab. 5. Súlad učebníc dejepisu s rámcovým modelom. Zdroj: autor

³⁷ MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2015. 40 s.; MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014. 32 s.; MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 9. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014. 40 s.

Z tabuľky č. 5 sa dá zistiť, že posudzované učebnice spĺňajú požiadavky rámcového modelu učebnice dejepisu len v štvrtinovom podiele. Všetky tri učebnice spĺňajú požiadavky zväčša na základe vonkajšieho faktora (vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím). Prvé dve učebnice sa zhodujú s rámcovým modelom v tých istých dvoch prvkoch (max. štyri nové dejepisné pojmy a rozsah učiva pod pätnásť storočí), čo opäť dokumentuje ich uniformný charakter. Učebnica pre 9. ročník okrem max. štyroch nových dejepisných pojmov vykazuje i zhodu v pomerovom zastúpení obrazového materiálu k iným zložkám učebnice.

Nesplnením viacerých požiadaviek rámcového modelu vznikli v sledovaných učebniciach výrazné neproporcionality a inaktívna monotónnosť, v dôsledku čoho je potrebné učebnice „dopracovávať“ v priebehu výchovnovzdelávacieho procesu alebo ich z tohto procesu častejšie vynechávať. Problémy sa ukázali vo všetkých troch nosných častiach učebníc, a to vo výkladovom texte, obrázkoch a grafickom spracovaní i pri úlohách.

Výkladový text je síce písaný jednoduchým štýlom a používa minimum historických odborných pojmov, ktoré vždy vysvetľuje, no nedodržanie proporcionality (približne 20 % z celkového rozsahu učebnice) sa negatívne prejavilo v nasledujúcich oblastiach:

V prípade učebníc pre 7. a 8. ročník, v ktorých výkladový text tvorí iba približne 12 %, má tento text príliš úsečný charakter bez príbehovej línie prepájajúcej celé učivo, čím vzniká nežiaduci priestor pre implicitnosť. Jednotlivé odseky, ktoré miestami tvorí iba jedna veta, príp. opis alebo názov obrázka, sklzávajú preto prevažne do uvádzania faktografických dát bez širšieho vysvetlenia historickej skutočnosti a jej významu (ukážka č. 1). Plynulosť výkladového textu je navyše často prerušovaná nadmerným zastúpením obrazového komponentu.

Ukážka č. 1: Úsečnosť výkladového textu v učebnici pre 7. ročník s vloženým komentárom v hranatých zátvorkách.³⁸

- „1. Ľudia si kedysi predstavovali Zem ako dosku. [Text je včlenený do ilustračného obrázka.]
2. Starí Gréci si mysleli, že Atlas drží nebeskú klenbu. [Pod textom sa nachádza ilustračný obrázok.]
3. Učenie katolíckej cirkvi vychádzalo z tvrdenia, že Zem stvoril Boh. [Opäť sa pod textom nachádza ilustračný obrázok.] ...
9. Knihy kedysi ručne prepisovali kňazi a mnísi v kláštoroch. [Po názoroch na Zem a jej postavenie v slnečnej sústave zrazu text pokračuje knihami. Opäť je text spojený s ilustračným obrázkom.]
10. Kremnická mestská kniha z roku 1476. [Nad textom sa nachádza ilustračný obrázok.]“

Výklad, ktorý si nárokuje byť syntézou vybranej historickej skutočnosti, neponúka v takýchto prípadoch dostatočnú naratívnu príbehovú líniu. Len strohé fakty a in-

³⁸ MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014, s. 10 a 12.

formácie o minulosti nestačia.³⁹ To korešponduje aj s povahou historických vied, ktorých cieľom nie je len produkovať historické informácie, ale ich aj adekvátne interpretovať. Komplexnosť takejto odbornej práce sa potom premieta do didaktickej transformácie, čiže dejepisného učiva. Žiaci nemajú kompenzovať vedecké získavanie a interpretovanie historických poznatkov. Prostredníctvom vyučovania dejepisu si majú formovať a kultivovať vlastné historické vedomie v kontexte svojej kultúry.⁴⁰ Spracované historické informácie majú byť na tento účel vystavené v edukačnom procese už „len“ manipulácii s nimi, teda práci s nimi a s ich posolstvom. Práve žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia musia mať pri takejto manipulácii s učivom explicitne uvedený zmysel každého prepojenia faktov a ich významu. V tomto smere treba v praxi učebnicu pre žiakov „dopracovávať“.

Učebnica pre 9. ročník je odlišná. Obsahuje približne 30 % výkladového textu z celkového rozsahu plus zhrnutie učiva, ktoré býva dlhšie než v predchádzajúcich učebniciach. Zvýšený podiel verbálno-didaktickej zložky v kombinácii s vynechaním časti vyhradenej pre úlohy môže vytvoriť náročnejší kognitívny tlak. V súlade so vzdelávacím programom sa však preferuje emočná zaangažovanosť žiakov predovšetkým vo vzťahu k národným dejinám. Pamäťové osvojovanie historických faktov sa nezdôrazňuje. Výkladový text v tejto učebnici si ponecháva jednoduchosť a opisnosť. Navyše nie je už taký úsečný ako v predchádzajúcich publikáciách.

Na základe výsledkov porovnania môžeme ďalej konštatovať, že jednotlivé kapitoly v učebniciach sú spracované vyslovene rovnakým štýlom, nemožno ich preto dostatočne využiť na kompenzáciu žiackej inaktivity v ich vzdelávaní. V tomto smere je potrebné zapojiť do výchovnovzdelávacieho procesu iné pomôcky a motivačné metódy zo strany učiteľa.

Zhrnutie učiva v každej kapitole s označením „Čo si zapamätám!“ predstavuje prostriedok, ktorým sa dá usmerňovať osvojovanie si vedomostí žiakmi. V jasne vymedzenej a ustálenej časti učebnice môžu ľahko nájsť, čo je dôležité a treba sa to naučiť. Ako sme písali vyššie, žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia majú deficit v oblasti spracovávania a organizovania si učenia, preto tento komponent môže prispieť k ľahšiemu prenosu poznatkov v rámci výučby dejepisu.

Obrazový komponent učebníc pre 7. a 8. ročník výrazne prekračuje 50 % z rozsahu celej učebnice na úkor výkladového textu. Niektoré obrázky preto nie sú dostatočne slovne previazané s učivom (ukážka č. 2). Žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ale potrebujú, aby obrázky obsahovali jasnú naratívnu predkladanej historickej skutočnosti, čiže ilustratívne zobrazovali predložené učivo.

³⁹ Pozri KRATOCHVÍL, Viliam. Učebnice dejepisu ako špecifický typ historickej literatúry. In Acta historica neosoliensia 8. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005, s. 231-236; KRATOCHVÍL, Viliam. Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. Bratislava: Raabe, 2019. 270 s.

⁴⁰ Pozri BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 289-326.

Ukážka č. 2: Slabé prepojenie výkladového textu s ilustračnými obrázkami v učebnici pre 8. ročník s vloženým komentárom v hranatých zátvorkách.⁴¹

- „5. Nezamestnanosť v Nemecku klesala, lebo sa vyrábali delá, tanky a zbrane. [Nasledujú tri ilustračné obrázky s Adolfom Hitlerom stojacim v aute, za ktorým je dav ľudí, ďalej so zástupom ľudí obklopujúcim veľké rádio a napokon so stĺpmi s nacistickou symbolikou v nočnom osvetlení. Pokračuje na tomto mieste text v obrázkoch v znení, že ľudia vďaka podpore priemyslu obdivovali Hitlera a masovo ho podporovali? Upriamia žiaci s vyššie popísanými deficitmi bez explicitnosti pozornosť na znázornené masy? Nevšimnú si skôr dominujúceho Adolfa Hitlera alebo rádio? Nezapamätajú si z vety výkladu iba výrobu tankov?]
6. Hitler vyhlasoval, že ozajstní Nemci sú nadradená rasa, ktorá má vládnuť svetu. Podľa neho za všetko zlé v Nemecku vraj môžu židia. Preto ich odvážali do koncentračných táborov. Tam ich masovo vyvražďovali. [Nasledujú tri fotografie, na ktoré sa text zase explicitne neodvoláva. Na prvej je dominantný nápis *Jude* a židovská hviezda, na druhej plot z ostnatého drôtu s elektrinou a na tretej vstup do koncentračného tábora so známym nápisom „*Arbeit macht frei*“. Dojem z poslednej fotografie je oslabený jej čiastočným prekrytím mapkou s výskytom koncentračných táborov.]“

Predkladané obrázky musia byť na takýchto miestach doplnené ďalším výkladom pre nízky podiel primárneho výkladového textu. Čisto obrazová forma (bez akéhokoľvek textu, ak nerátame názvy) je zvolená pre opakovanie si učiva z predošlého ročníka (učebnice pre 7. a 8. ročník – táto obsahuje aspoň inštrukciu v jednej vete) a opakovanie si naučeného v danom ročníku (učebnice pre 8. a 9. ročník), čo nezodpovedá žiadnej koncepcii učebnice.

Najčastejším typom obrázka je fotografia a vyobrazenie dobovej udalosti alebo osobnosti. Všeobecnou požiadavkou je, aby bol obrázok prepojený s primárnou informáciou obsiahnutou v učive. Aby bol obrázok zmysluplne využitý, žiaci by mali byť schopní popísať, čo vidia (akú osobu, činnosť, vec), vrátane kompozičného aspektu (čo je v popredí, v pozadí, vľavo a pod.), a zároveň by mali vedieť povedať, čo sa na fotografii stalo, prečo si ju pripomíname, čo je na nej dôležité.⁴² Ako sme spomínali vyššie, žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia nemajú dostatočne rozvinuté vyššie myšlienkové operácie, preto je potrebné, aby ich primárny výkladový text obrázkom previedol.

Jednotlivé časti kapitoly ako výkladový text, úlohy, popisy a obrázky nie sú vždy od seba dostatočne oddelené. V tomto smere učebnice nevyužívajú grafické prvky riadiace učenie a žiakom samotným sa nedostáva pomoci v kompenzácii ich deficitov v oblasti pozornosti, pri vnímaní, učení či pri exekutívnych funkciách. Číselné označenie každého odseku výkladového textu, šikmé písmo (pre úlohy a niektoré opisy obrázkov) alebo farebné rámcovanie a výplň časti kapitol s úlohami a zhrnutím sa javia ako menej funkčné riešenia. Vhodnejšie by bolo

⁴¹ MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014, s. 57-58.

⁴² Pozri tiež STRADLING, Robert. Jak učit evropské dejiny 20. století. Praha: Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy, 2003, s. 74-80.

napr. grafickým symbolom alebo nadpisom označiť jednotlivé časti kapitol, ktoré by boli od seba viditeľne oddelené a vytvárali by ucelenejšie plochy. O niečo prepracovanejšie sa javí učebnica pre 9. ročník.

Grafické spracovanie kapitol v učebniciach pre 7. a 8. ročník obsahuje príliš veľa vizuálnych podnetov. Ide o rôzne typy písma (normálne, kurzíva, tučné, podčiarknuté), dobové jednofarebné fotografie v rôznych odtieňoch, farebné fotografie, rôznofarebné mapy, vyobrazenia a ilustrácie, ktoré sú naraz všetky použité v rôznych tvaroch a veľkostiach na jednej strane, resp. dvojstranách otvorenej učebnice v každej kapitole vo väčšej či menšej miere. Ako sme uvádzali vyššie, sledovaní žiaci mali problém so zameraním pozornosti na požadované informácie, mali tendenciu všímať si veci povrchné a v nepodstatných detailoch a spracovávané informácie im museli dávať jasný a explicitne vyjadrený zmysel. Opäť je potrebný zásah tretej strany (učiteľa, rodiča).

Do kolektívu podieľajúceho sa na príprave učebnice je vhodné zo strany vydavateľstiev vo väčšej miere (azda už pri počiatočnom plánovaní učebnice) zapájať profesionálnych grafikov, príp. fotoeditorov, vopred oboznámených so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami budúcich čitateľov.

Úlohy zaradené do samostatne vyhradenej časti v kapitolách s označením „Vieš?“ (učebnice pre 7. a 8. ročník) sú založené na princípe mechanického zopakovania učiva a vedú žiakov skôr k pasivite a učeniu bez hlbšieho porozumenia. Ide síce o samostatne vyhradenú časť, no úlohy sa v každej kapitole opakujú, majú ustálené zadanie:

1. Prečo sa učíme o...?
2. Na časovej priamke ukáž/Ukáž na časovej priamke... (obe úlohy v učebnici pre 7. aj 8. ročník).
3. Je to pravda/správne? (len učebnica pre 7. ročník).⁴³

Úlohy vyskytujúce sa medzi obrazovou časťou a výkladovým textom všetkých troch učebníc sa v prevažnej miere bezprostredne viažu na práve prečítané. Najčastejšie majú podobu priamych otázok.

S obrazovou časťou sa prostredníctvom úloh pracuje iba minimálne. Z bohatého obrazového materiálu je na takéto prepojenie vyčlenených doslova iba niekoľko obrázkov. Takúto prácu s obrázkom by bolo vhodné v každej z troch posudzovaných učebníc posilniť.⁴⁴ Určite by sa daný aktivizujúci prístup dal využiť vo veľkej miere aj pri výkladovom texte s ním spojeným obrazovým komponentom.

Žiaci si úlohami obsahujúcimi ďalšie detaily a pohľady na učivo môžu poznatky lepšie fixovať tým, že sú im podávané spôsobom viacnásobne funkčného opakovania. Takéto inovatívne ladené fixovanie poznatkov lepšie zodpovedá súčasným predstavám o žiakoch ako aktívnych učiacich sa subjektoch.

⁴³ Iba raz sa v učive o Antonovi Bernolákovi objaví aj ďalšia otázka „O kom písal Hollý báseň, v bernolákovčine?“ (Dejepis pre 7. ročník..., s. 79) a potom iba raz aj otázka: „Vieš meno terajšieho tretieho slovenského prezidenta?“ (Dejepis pre 8. ročník..., s. 133), ktorá však už nie je pre svoju formuláciu aktuálna.

⁴⁴ Išlo napr. o vymenovanie zeleniny, ktorú Kolumbus priviezol do Európy (Dejepis pre 7. ročník..., s. 16).

Záver

Porovnávané učebnice dejepisu pre špeciálne základné školy celkovo vykazujú výrazný nesúlad s rámcovým (idealizovaným) modelom, čo sa prejavilo aj v ich charaktere. Znamená to, že v prvom rade predstavujú nosič didakticky spracovaných historických informácií, čomu je podriadená verbálna i obrazová zložka učebníc. Ak by však mali mať takéto učebnice dejepisu širšie až riadiace postavenie vo výchovno-vzdelávacom procese, bolo by potrebné, aby sa pri ich spracovávaní viac prihliadalo na patopsychológiu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v kontexte teórie funkcií učebnice a na rámcový model dejepisnej učebnice.

Práve rámcový model učebnice dejepisu môže predstavovať metódu, ako úspešne vytvoriť požadovanú publikáciu. Ponúka dostatočne definované proporčné, obsahové a edičné prístupy, ktoré pri rešpektovaní charakteristiky dejepisu vymedzenej vo vzdelávacom programe vplývajú na konečnú kvalitu učebnice.

Treba uviesť, že tvorba učebnice pre špeciálne základné školy z akéhokoľvek aprobačného predmetu je náročnou výzvou. Do prieniku sa tu dostávajú základy príslušného vedného odboru s požiadavkami predmetovej didaktiky a potrebami špeciálnej pedagogiky vrátane jej špeciálnodidaktickej zložky. Preto sa nám javí ako nevyhnutné v budúcnosti posilniť lektorský tím ľubovoľnej vznikajúcej učebnice o odborníka vyslovene sa orientujúceho na oblasť pedagogiky mentálne postihnutých.⁴⁵

Analýza komponentov skúmaných učebníc ukázala, že pre oblasť tvorby a využívania učebníc predstavujú akýsi inšpiratívny základ, s ktorým je potrebné ďalej pracovať.

Zoznam použitých prameňov a literatúry:

Učebnice a pracovné zošity:

- BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav – ULRICHOVÁ, Barbora. Dejepis pre 8. ročník základných škôl. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2011.
- KOVÁČ, Dušan – KRATOCHVÍL, Viliam – KAMENEC, Ivan – TKADLEČKOVÁ, Herta. Dejepis 9. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana, 2015.
- KRASNOVSKÝ, Branislav – MIHÁLIKOVÁ, Margita – TONKOVÁ, Mária. Dejepis pre 6. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011.
- LUKAČKA, Ján – TONKOVÁ, Mária – KAČÍREK, Ľuboš – HANOVÁ, Soňa. Dejepis pre 7. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2013.
- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014.
- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014.

⁴⁵ Lektorský tím skúmaných učebníc tvorili Jana Hargašová (len učebnica pre 7. ročník), Samuel Jovankovič (všetky tri učebnice), Ján Bogdalík (učebnice pre 8. a 9. ročník) a Viliam Kratochvíl (len učebnica pre 8. ročník). Títo členovia sa profesionálne zameriavajú skôr na výučbu humanitno-spoločenských predmetov alebo na reflexiu výučby dejepisu prevažne v bežných školách. V odbornej až akademickej rovine sa vzdelávaniu (didaktike) žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia nevenujú.

- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Dejepis pre 9. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014.
- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014.
- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 9. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2014.
- MOJTOVÁ-BERNÁTOVÁ, Kvetoslava. Pracovný zošit Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava: EXPOL pedagogika, 2015.
- TONKOVÁ, Mária – MIHÁLIKOVÁ, Margita. Dejepis pre 5. ročník základných škôl. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011.

Monografie a zborníky ako celok:

- ČAPEK, Vratislav a kol. Úvod do studia didaktiky dějepisu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005.
- JAKABČIČ, Ivan. Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím. Nové Zámky: PSYCHOPROF, 2017.
- KRATOCHVÍL, Viliam. Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. Bratislava: Raabe, 2019.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena. Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010.
- MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- MAŇÁK, Josef – KNECHT, Petr (eds.). Hodnocení učebnic. Brno: Apside, 2007.
- MŮLLER, Oldřich. Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- PETLÁK, Erich. Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris, 2004.
- PIAGET, Jean – INHELDER, Bärbel. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014.
- PRŮCHA, Jan. Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998.
- RYBÁR, Ján. Úvod do epistemológie Jeana Piageta. Bratislava: Iris, 1997.
- STRADLING, Robert. Jak učit evropské dejiny 20. století. Praha: Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy, 2003.
- ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál, 2011.
- ŠVEC, Štefan a kol. Metodológia vied o výchove. Bratislava: Iris, 1998.
- TANNENBERGOVÁ, Petra. Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- TÓTHOVÁ, Renáta. Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.
- TUREK, Ivan. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014.
- VALENTA, Milan – MICHALÍK, Jan – LEČBYCH, Martin a kol. Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Praha: Grada, 2012.
- ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika pro studium a praxi. Praha: Grada, 2014.

Štúdie a články v časopisoch a zborníkoch, kapitoly v kolektívnych monografiách:

- BENEŠ, Zdeněk. Učebnice dějepisu. In Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha: Tauris, 2008, s. 5-19.
- BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 289-326.
- BIELKOVÁ, Silvia. Hodnotenie učebnic dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. In Technológia vzdelávania, 1993, roč. 1, č. 2, s. 8-9.
- DENDYS, Ivana. Problematika žien a jej odraz v súčasných učebniciach dejepisu. In Juvenilia pedagogica 2019. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2019, s. 59-65.

- ELIAŠOVÁ, Silvia. K niektorým psychologicko-pedagogickým aspektom vzťahu návštevník – lektor: špecifické skupiny návštevníkov. In *Studia Historica Nitriensia* 13. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006, s. 239-249.
- ELIAŠOVÁ, Silvia. Vzdelávanie v múzeu s akcentom na slabozrakých a nevidiacich návštevníkov. In *Čo leť v múzejnej pedagogike: vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku*. Bratislava: Slovenské národné múzeum, 2010, s. 112-116.
- KRATOCHVÍL, Viliam. Učebnice dejepisu ako špecifický typ historickej literatúry. In *Acta historica neosoliensia* 8. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005, s. 231-236.
- PILLINGOVÁ, Martina. Didaktická vybavenosť aktuálnych učebníc dejepisu pre stredné odborné školy na Slovensku, v ČR a v Maďarsku. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: FHPV PU, 2011, s. 583-593.
- ŠULOVSÁ, Monika – ČORKOVIČ, Iva. Načrtnutie formálnych perspektív učebnice geografie určenej pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. In *Paedagogica specialis* 32. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 249-261.
- ŠULOVSÁ, Monika – RONČÁKOVÁ, Martina. Analýza súčasnej učebnice geografie pre 8. ročník špeciálnych základných škôl. In *Paedagogica specialis* 33. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019, s. 217-238.
- VALENTA, Milan. K makrostrukturálnej analýze učebníc dejepisu pro zvláštní školy. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 1992, roč. 2, č. 5, s. 32-40.
- VALENTA, Milan. K teorii tvorby učebníc pro žáky s mentálním postižením. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 134-137.

Slovníky:

- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.

Internetové zdroje:

- Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf.

Počet slov: 7341

Počet znakov vrátane medzier: 53 737