

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

**INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA
UČITEĽOV DEJEPISU**

Diplomová práca

2024

Bc. Tomáš Hilkovič

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
FILOZOFOICKÁ FAKULTA

**INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA
UČITEĽOV DEJEPISU**

Diplomová práca

Študijný program: Učiteľstvo geografie a histórie (Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)
Študijný odbor: učiteľstvo a pedagogické vedy
Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky
Školiteľ: PaedDr. Darina DVORSKÁ, PhD.

Bratislava 2024

Bc. Tomáš Hilkovič



Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta

ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Bc. Tomáš Hilkovič

Študijný program: učiteľstvo geografie a histórie (Učiteľské štúdium,
magisterský II. st., denná forma)

Študijný odbor: učiteľstvo a pedagogické vedy

Typ záverečnej práce: diplomová

Jazyk záverečnej práce: slovenský

Sekundárny jazyk: anglický

Názov: Individuálna koncepcia vyučovania učiteľov dejepisu

Teacher's individual concept of teaching history instruction

Školitel: PaedDr. Darina Dvorská, PhD.

Katedra: FiF.KVD - Katedra všeobecných dejín

Vedúci katedry: doc. Mgr. Vincent Múcska, PhD.

Dátum zadania: 14.08.2023

Dátum schválenia: 30.10.2023

prof. PhDr. Roman Holec, DrSc.

osoba zodpovedná za realizáciu studijného programu

študent

školitel'

ČESTNÉ VYHLÁSENIE

Čestne vyhlasujem, že prácu na ŠVOK s názvom *Individuálna koncepcia vyučovania učiteľov dejepisu* som vypracoval samostatne, za pomoci uvedenej literatúry a poznatkov, ktoré mi boli poskytnuté v rámci konzultácií.

V Sebedraží, dňa 24. 6. 2024

Bc. Tomáš Hilkovič

Poďakovanie

Na tomto mieste vyslovujem úprimné poděkování v prvním rade mému
Spasiteľovi Pánovi Ježíšovi Kristovi, který zomrel a vstal z mrtvých, ktorému verím a
ktorému vděčím za odpustenie všetkých hriechov, vedenie, múdrost' a každú pomoc.
Okrem Noho moja vděčnosť patří mojej školiteľke PaedDr. Darine Dvorské, PhD. za jej
ochotu a trpežlivú pomoc. V neposlednom rade moja vděčnost' patří všetkým, ktorí mi
pomohli jednorazovo, alebo viacnásobne, konkrétnie Mgr. Daniela Hrnčiarová, PhD.,
Mgr. Diana Demkaninová, PhD., Mgr. Marián Možucha, PhD., Doc. PaedDr. Viliam
Kratochvíl, PhD., Prof. Ronald W. Evans Ed.D., prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

ABSTRAKT

HILKOVIČ, Tomáš. *Individuálna koncepcia vyučovania učiteľov dejepisu* [diplomová práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Darina DVORSKÁ, PhD.

Cieľom tejto práce je identifikovať učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania vo všeobecnosti, aj so zameraním na učiteľov dejepisu a zhodnotiť vplyv didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe počas vysokoškolského štúdia na budúcich učiteľov. Práca má teoreticko-empirický charakter. Práca je rozdelená na teoretickú časť a empirickú časť. Teoretická časť obsahuje dve kapitoly. Prvá kapitola vysvetľuje učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania, pričom definuje daný pojem, podrobne ho charakterizuje a formuluje novú definíciu. Druhá kapitola sumarizuje výskumy, ktoré priniesli dôležité pozorovania učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania. Empirická časť obsahuje dve kapitoly. Tretia kapitola opisuje metodológiu výskumu. Štvrtá kapitola prezentuje výsledky výskumu budúcich učiteľov dejepisu.

Kľúčové slová: individuálna koncepcia vyučovania; učitelia dejepisu; epistemologické presvedčenia; budúci učitelia; postmodernistická koncepcia dejepisu.

ABSTRACT

HILKOVIČ, Tomáš. *Teacher's individual concept of teaching history instruction* [final thesis]. Comenius University in Bratislava. Faculty of Arts. Department of Pedagogical Science. Supervisor: PaedDr. Darina DVORSKÁ, PhD.

The aim of this study is to identify the teacher's individual concept of teaching in general, also with a focus on history teachers, and to evaluate the impact of history didactics and pedagogical practice during university studies on prospective history teachers. The work has a theoretical-empirical character. The work is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical part contains two chapters. The first chapter explains the teacher's individual concept of teaching, while defining the term, characterizing it in detail and formulating a new definition. The second chapter summarizes the research that brought important observations of the teacher's individual concept of teaching. The empirical part contains two chapters. The third chapter describes the research methodology. The fourth chapter presents the results of the research of prospective history teachers.

Key words: individual conception of teaching; history teachers; epistemological beliefs; prospective teachers; postmodern concept of history.

PREDHOVOR

K písaniu tejto práce som sa nedostal plynule. Ako kresťan som sa rozhodol, že vo svojej diplomovej práci budem skúmať veriacich učiteľov. S týmto cieľom som oslovil moju školiteľku, s ktorou som vymodeloval základný rámec témy. Následne poučený zámerom zacielil tému na jednu z mojich predmetových aprobácií (dejepis – geografia), som spolu s garantom štúdia tému zúžil a zacielil do jej súčasnej podoby.

Počas písania teoretickej časti sa mi zapáčil zvolený pedagogický rámec, ktorým je učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. Keď som spracúval výskumy o učiteľoch dejepisu, zapáčili sa mi tie. A keď som pracoval na metodológii, zapáčil sa mi zase zmiešaný výskum. Hoci som zažil etapy nadšenia, aj úplnej straty motivácie dostał som sa až sem a s potešením musím povedať, že ma zvolený výskum veľmi bavil a obohatil. Ale to nie je jediný dôvod, prečo ho predkladám.

Hoci v priestore slovenského a českého pedagogického výskumu sa už dlho výskumníci venujú skúmaniu učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania, nenašiel som ani jednu štúdiu, ktorá by sa venovala individuálnej koncepcii vyučovania učiteľov dejepisu ani budúcich učiteľov dejepisu. Kvôli ich absencii som načrel do zahraničných výskumov, najmä tých publikovaných v anglickom jazyku. Ich štúdie mi dovolili oboznámiť sa s trendom v skúmaní koncepcie dejín so zameraním na prechod od modernistickej koncepcie k postmodernistickej. Táto problematika ma zaujala a preto som sa rozhodol vo svojej práci skúmať práve vnímanie onej epistemologickej perspektívy u našich budúcich učiteľov dejepisu. Zvolenou metódou zberu výskumných dát bol pološtruktúrovaný rozhovor tvorený neukončenými vetami rotterovského typu.

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČASŤ	11
1 UČITEĽOVA INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA.....	11
1.1 Vymedzenie pojmu učiteľova individuálna koncepcia vyučovania.....	11
1.2 Utváranie učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania.....	14
1.3 Charakteristiky individuálnej koncepcie vyučovania	16
1.3.1 Vlastnosti individuálnej koncepcie vyučovania.....	16
1.3.2 Funkcie individuálnej koncepcie vyučovania.....	17
1.3.3 Ďalšie charakteristiky individuálnej koncepcie vyučovania.....	18
2 SKÚMANIE UČITEĽOVEJ INDIVIDUÁLNEJ KONCEPCIE VYUČOVANIA	21
2.1 Výskumy individuálnej koncepcie vyučovania	21
2.2 Metódy skúmania individuálnej koncepcie vyučovania učiteľa	24
2.3 Výskumy o IKV učiteľov dejepisu	26
2.3.1 Začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu	27
2.3.2 Výskumy prvkov postmodernistickej koncepcie	31
2.3.3 Budúci učitelia a vplyv prípravy.....	36
2.3.4 Výskumy úspešnosti implementácie postmodernistickej koncepcie	38
2.4 Epistemologické presvedčenia a postmodernistická koncepcia histórie	40
EMPIRICKÁ ČASŤ	45
3 ZMIEŠANÝ DIZAJN REALIZOVANÉHO VÝSKUMU	45
3.1 Výskumný problém.....	45
3.2 Ciele výskumu	48
3.3 Výskumný postup	49
3.4 Výskumná vzorka	50
3.4.1 Opis participantov.....	51

3.5	Výskumná metóda	51
3.6	Vstup do terénu.....	53
3.7	Postup pri analýze získaných dát	54
4	INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV DEJEPISU: VÝSKUMNÉ ZISTENIA.....	55
4.1	Individuálna koncepcia vyučovania budúcich učiteľov dejepisu	55
4.1.1	Artuš.....	55
4.1.2	Ludit.....	56
4.1.3	Aténa	57
4.1.4	Stela	58
4.2	Výskumné zistenia.....	59
4.3	Limity výskumu.....	65
4.4	Závery výskumu a odporúčania pre prax.....	66
	Záver	68
	Zoznam bibliografických odkazov	71
	Zoznam ilustrácií a tabuliek.....	78
	Prílohy.....	79

ÚVOD

Aby ľudstvo lepšie preniklo do vyučovacieho procesu a celistvejšie chápalo príčiny učiteľovho konania, začali sa v druhej polovici minulého storočia skúmať implicitné teórie učiteľov. Toto skúmanie prerástlo v dominantný výhonok pedagogického, bližšie pedeuteologického výskumu, ktorý nie je neznámy ani našim domácim výskumníkom. Hoci učiteľova individuálna koncepcia vyučovania nie je neznáma vo všeobecnosti, absentujú výskumné zistenia učiteľov jednotlivých odborov, medzi nimi aj učiteliek a učiteľov dejepisu. Preto sme sa rozhodli podrobne preskúmať individuálnu koncepciu vyučovania učiteľov dejepisu, konkrétnie budúcich učiteliek a učiteľov a to, ako na vývoj ich individuálnej koncepcie, respektíve prekonceptie vplýva kurz didaktika dejepisu a súvislá hospitačná pedagogická prax.

Vo svojej práci sa opierame o zahraničnú literatúru, ktorá prináša výskumy individuálnej koncepcie vyučovania učiteľov aktívnych, aj budúcich. Prvým v tomto snažení bol americký výskumník Evans (1989; 1990), ktorý vytvoril typológiu, deliacu učiteľov dejepisu do piatich kategórií. Nasledovali viaceré výskumy, v ktorých autori priniesli epistemologickú otázku histórie a dejepisu a skúmali príklon k modernistickej, respektíve postmodernistickej koncepcii dejepisu, napríklad Virtaová (2001) a McCrumová (2013). Neskôr sa do popredia dostalo skúmanie kľúčových kompetencií, súvisiacich s postmodernistickou koncepciou dejepisu, zastúpené autormi ako Voet a De Wever (2016), Gestsdóttirová s kolegynami (2021), Patricio s kolegynami (2022), Wilkeová s kolegami (2022). Okrem toho sa začalo skúmanie budúcich učiteľov dejepisu, ich individuálnych koncepcíí a zmien, vďaka výskumníkom VanSledright a Reddyová (2014), Mamourová (2016), Nitsche a Waldisová (2022). Tieto a ďalšie výskumy predstavujú základ, na ktorom budujeme. Pri tvorení výskumného nástroja sme sa opierali najmä o Virtaovú (2001), ktorú sme však nemohli použiť bez zbytku, pretože zvolila mierne odlišný formát a následne nepriniesla očakávanú hĺbkovú analýzu.

Diplomová práca je rozdelená na teoretickú a empirickú časť, ktoré obsahujú zhodne po dve kapitoly.

Prvá kapitola vo všeobecnosti opisuje učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania. V troch podkapitolách najprv vymedzuje zvolený pojem, následne opisuje jej postupné utváranie v živote učiteľa a nakoniec uvádza najdôležitejšie charakteristiky.

Druhá kapitola vo štyroch podkapitolách sumarizuje výskumy učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania, najprv vo všeobecnosti, ďalej ukazuje metódy, ktorými je možné učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania skúmať, potom opisuje výskumy zamerané na individuálnu koncepciu vyučovania aktívnych aj budúcich učiteľov dejepisu a nakoniec objasňuje epistemologickú otázku, modernistickú a postmodernistickú koncepciu histórie a dejepisu.

Tretia kapitola približuje metodológiu nášho výskumu. V siedmich podkapitolách postupne definuje tému výskumu, objasňuje súčasný stav a vymedzenie skúmanej problematiky, definuje teoretickú orientáciu výskumu, sústavu použitých pojmov, formuluje výskumný problém a opisuje predpokladaný prínos celého výskumu. Ďalšie podkapitoly vymedzujú ciele výskumu, charakterizujú dizajn výskumu, identifikujú výskumnú vzorku, vysvetľujú zvolenú výskumnú metódu, opisujú vstup do terénu a objasňujú postup pri analyzovaní získaných výskumných dát.

Posledná kapitola prezentuje výskumné zistenia a závery. Kapitola má štyri podkapitoly. Prvá podkapitola uvádza hrubé údaje, získané o participantoch výskumu. Druhá podkapitola zovšeobecňuje výskumné zistenia o budúcich učiteľoch dejepisu a uvádza ich do súvisu inými dostupnými výskumami, uvedenými v tejto práci. Tretia podkapitola uvádza najvýznamnejšie limity výskumu. Štvrtá podkapitola sumarizuje hlavné závery výskumu IKV budúcich učiteľov dejepisu a navrhuje odporúčania pre budúcu prax.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 UČITEĽOVA INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA

Táto kapitola má za cieľ identifikovať pojem učiteľova¹ individuálna koncepcia vyučovania (ďalej skrátene učiteľova IKV, alebo uIKV). Kapitola je rozdelená do troch podkapitol. Prvá podkapitola širšie definuje pojem učiteľova IKV. Druhá podkapitola vysvetľuje vznik a utváranie uIKV počas života toho-ktorého učiteľa. Tretia podkapitola charakterizuje uIKV a vysvetľuje jej dôležité vlastnosti a funkcie.

1.1 Vymedzenie pojmu učiteľova individuálna koncepcia vyučovania

Táto podkapitola definuje pojem uIKV. Jeho význam objasňuje najprv gramaticky, potom na základe pedagogicko-psychologickej teórie a nakoniec v porovnaní s príbuznými pojмami, skloňovanými v domácej i zahraničnej odbornej literatúre, ležiacimi na pomedzí psychológie a pedagogiky, skúmanými aj pedeutológiou a pedagogickou psychológiou. Ďalej podkapitola sumarizuje najčastejšie termíny a definície, používané doma i v zahraničí pre uIKV. Nakoniec z vyššie uvedených definícií abstrahuje terminologický rámec novej definície učiteľovej IKV.

Koncepcia vo všeobecnosti je podľa akademického Slovníka cudzích slov (2005) „spôsob poňatia, chápania výkladu určitého javu“ (Slovníkový portál, [neznámy rok]).² Tým javom, ktorý je predmetom vytvárania koncepcí je v prípade uIKV vyučovanie. Prílastok individuálna označuje jedinečnosť koncepcie každého jednotlivého učiteľa.

Mareš (2013, s. 455) uvádza, že pojem uIKV predstavuje „komplex pedagogických názorov, pedagogických postojov a učiteľových argumentov, ktoré ho zdôvodňujú“. Podľa Dayana s kolegami je uIKV „súborom vytvorených a hlboko zakorenenných predstáv (...), ktorý riadi vyučovacie počinanie učiteľa“ (Dayan et al., 2022, s. 150, cit. z: Khader, 2012). Učiteľova IKV tvorí integrálny aspekt učiteľovej osobnosti (Hamilton, 2006). Gavora (1990, s. 215) uvádza, že „učiteľovu koncepciu vyučovania tvorí súbor

¹ V práci používam jazykový ekvivalent učiteľ (mužský rod) ako zaužívané súhrné pomenovanie mužov učiteľov a žien učiteliek.

² Podľa Synonymického slovníka slovenčiny z roku 2004 sú synonymami slova koncepcia okrem iných: chápanie, poňatie a ponímanie (Slovníkový portál, [neznámy rok]).

vedomostí, názorov, presvedčení a predstáv“. Na ich základe si „učiteľ pre seba interpretuje vyučovacie ciele, upravuje učivo, aplikuje metódy a pristupuje k žiakovi a ostatným osobám v pedagogickom procese“ (Gavora, 1990, s. 209).

U učiteľa sa IKV podvedome vzťahuje na spôsob vnímania vlastného, aj žiackeho výkonu v oblastiach ako je inteligencia, osobnosť a úspech, a to aj napriek tomu, že jednotlivci o nej často nevedia (May et al., 2020). Učitelia si svoju IKV zväčša intencionálne neanalyzujú. Aj napriek tomu učiteľova IKV môže priamo ovplyvniť výsledky žiakov (Sabarwal et al., 2022), napríklad tým, ako je učiteľova koncepcia inteligencie spojená s druhom chvál, či iných výchovno-vzdelávacích prostriedkov, ktoré žiakom poskytuje (Jonsson a Beach, 2012).

Aj napriek tomu, že poznáme zásadnú dôležitosť uIKV v pedagogickom procese, je pre výskumníkov náročné individuálne koncepcie učiteľov „presne zachytiť a podrobne preskúmať“ (Hamilton, 2006, s. 201). Je to spôsobené tým, že uIKV predstavuje myšlienkové konštrukty a popri znalostnom východisku zahŕňa nezanedbateľnú afektívnu a behaviorálnu (konatívnu) zložku. Učiteľova IKV je „neverbalizovaná a napriek svojej odolnosti voči premenám v čase sa situačne premieňa a býva ovplyvnená aktuálnym kontextom, či sociálnymi interakciami“ (Koubek, 2021, s. 13).

Učiteľova IKV nadobúda v prácach rôznych autorov (písucich v rôznych jazykoch) rôzne termíny, ktoré sú si navzájom synonymami – termíny vykazujú zanedbateľné rozdiely – a teda reprezentujú jeden jediný pojem. Zoznam týchto termínov aj s autormi, ktorí ho používajú a ich vlastnými výkladmi (definíciami) obsahuje Tabuľka 1. Nadradeným (obsahovo širším) termínom je učiteľovo (pedagogické) myslenie a uvažovanie (angl.: *teacher thinking*), poprípade učiteľove myšlienkové procesy (angl.: *teachers' thought processes*) (Chválová, 2018).

Pre túto prácu sme z diapazónu spomenutých termínov zvolili práve uIKV preto, lebo v slovenskej odbornej literatúre má najdlhšie a najbohatšie zastúpenie. Okrem toho svojou gramatickou stavbou podľa nás najlepšie vystihuje danú problematiku – už samotným názvom prepája jedincovu individualitu, vnútorné uvažovanie a oblasť vyučovania.

Termíny	Autor/autori	Výklad termínov autormi
Učiteľovo implicitné teórie (angl.: teacher's implicit theories)	Clark a Petersonová, 1984; Hamiltonová, 2006; Jones et al., 2012; Mayová et al., 2020; Rechsteinerová et al., 2021	Psychologický kontext, ktorý obsahuje zmes iba čiastočne vyslovených teórií, presvedčení a hodnot o vlastnej role a dynamike vyučovania a učenia sa. Predstavujú rámec, cez ktorý jednotliví učitelia vnímajú a spracúvajú informácie a teódu tvoria integralny aspekt učiteľovej profesioalnej osobnosti a činnosti. V súčasnosti sú najčastejšie skúmanými oblasťami: schopnosť, inteligencia, tvorivosť a motivácia. Hoci nezanedbatelným spôsobom ovplyvňujú žiakov a ich vlastné implicitné teórie, sú ľahko skumateľné. (Niektorí autori ich vnímajú ako podkategóriu Teacher beliefs.)
Učiteľovo presvedčenie/ Učiteľove presvedčenia (angl.: teacher beliefs)	Wladisová, 2017; Chválová, 2018; Martínez-Rodríguez et al., 2019; Sabarwalová et al., 2022	Súbor názorov a myšlienok, o ktorých si konkrétny učiteľ myslí, že sú správne. Je založené na subjektívnom hodnotení a úsudku. Oproti znalostiam má väčší afektívny a evaluatívny potenciál, je menej flexibilný a dynamický a má väčší vplyv na rozhodovanie; odlišuje učiteľov s podobnými znalosťami. Na rozdiel od subjektívnych teórií sa týka skôr akčích poznatkov učiteľov. Ovplyvňuje učiteľsko-žiacke interakcie. Pri žiakoch súvisi so sebanaplniacim prototypom.
Subjektívne teórie učiteľov (nem.: Subjektive Theorien von Lehrern)	Fussangelová, 2008; Hollík, 2013; Koubek, 2021	Stabilné kognitívne (kognitívne konštrukty), prevažne implicitné, subjektívne pravdivé, stojace na učiteľových hodnotách a emociach, ktoré zásadne ovplyvňujú uvažovanie učiteľa a jeho jednanie vo vyučovaacom procese. Nemusia byť vždy koherentné, môžu si odporovať. Pomocou nich učitelia propájajú skúsenosti s rozvojom ich pedagogických kompetencii. (Koubek ich prieamo stotožňuje s Teacher beliefs. Chválová ich dáva do súvisu, inde som nenašiel.)
Učiteľovo poňatie vyučovania (čes.: učiteľovo pojetí vyučování)	Mareš et al., 1996; Mareš, 2013	Komplex učiteľových pedagogických názorov, postojov a argumentov. Tvorí kognitívno-emočný základ pre učiteľovo uvažovanie o vzdelávacom procese, hodnotenie a jednanie s aktérmi. Je originálne, subjektívne, implícitne, stereotypne, orientované a väčšinou neuvedomované. Týka sa: samičieho seba, cieľov, formy, obsahu, žiaka, triedy, ostatných aktierov pedagogického procesu.
Učiteľova individualna koncepcia vyučovania	Gavora, 1990; 2001	Súbor praktických a v menšej miere teoretických vedomostí, názorov, presvedčení a predstav učiteľa, ktoré tvoria neverbalizovaný podklad pre všetko, čo robí. Týka sa: prípravy vyučovania, jeho realizácie, vnímania a hodnotenia pedagogických situácií, pedagogickej literatúry atd.
Učiteľove tacitné znalosti (čes.: učiteľovy tacitní znalosti)	Nehyba a Svojanovský, 2016	Ľahko identifikovateľný až úplne neuvedomovaný aspekt učiteľových skúseností, previazaných s kogniciou. Prejavujú sa vnuorne (rozhodovanie), aj navonok (mimika, gestikulácia).

Tabuľka 1: Tabuľka príbuzných termínov IKV, podľa: Gavoru (1990); Mareš (1996); Gavoru (2001); Yilmaza (2008); Mareš (2013); Chválovej (2018); Ostradického a Kostruba (2023)

Podľa vyššie uvedeného definujeme uIKV ako *subjektívny implicitný faktor, ovplyvňujúci učiteľovo uvažovanie a konanie a tým celý vyučovací proces*.

Táto podkapitola definovala pojem učiteľova IKV. Prvou perspektívou bola gramatická, ďalšou pedagogicko-psychologická teória, ktorá poukázala na prítomnosť vnútorných, často podvedomých koncepcii učiteľov, ktoré majú zásadnú dôležitosť v ich pedagogickej činnosti. Potom sumarizovala najfrekventovanejšie termíny, ktorými rôzni autori nazývajú uIKV a uviedla dôvod, prečo z množiny termínov v tejto práci používame práve uIKV. Nakoniec sme z vyššie uvedených definícií vyabstrahovali terminologický rámcu novej definície učiteľovej IKV.

1.2 Utváranie učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania

Táto podkapitola identifikuje výskumne podložený pravdepodobný postup, akým bežne vzniká a vyvíja sa učiteľova IKV. Stručne sme hľadali nejaký psychologický pohľad na individuálne koncepcie ľudí vo všeobecnosti, pretože na základe poznatkov o IKV učiteľov predpokladáme, že každý človek má svoju vlastnú bežne neuvedomovanú vnútornú koncepciu, hrajúcu klúčovú úlohu pri jeho uvažovaní, rozhodovaní a konaní, no v hľadaní sme neboli úspešní a z toho dôvodu spomíname iba samotnú učiteľovu IKV.

Vznik (utváranie sa) IKV toho-ktorého učiteľa je dlhodobým a veľmi komplexným procesom, pretože uIKV je previazaná s osobným životom učiteľa a je formovaná všetkými skúsenosťami a vplyvnými osobami v jeho živote a praxi (Gavora, 2001).

Z chronologickej perspektívy je možné utváranie uIKV rozdeliť do štyroch hlavných fáz: skúsenosti z roly žiaka, teoretické vedomosti nadobudnuté počas pregraduálnej prípravy, skúsenosti z vysokoškolskej pedagogickej praxe a skúsenosti z pôsobenia v role učiteľa (Mareš, 2013; Chválová, 2018).

Prvým formatívnym vplyvom, sú skúsenosti budúceho učiteľa z vlastného pôsobenia v role žiaka. V tejto fáze jedinec aktívne, alebo pasívne pozoruje konanie svojich učiteľov (a iných vyučujúcich) a formuje si obraz pozostávajúci väčšinou z názorov (predsudkov) ako neučiť, ide teda prevažne o „negatívnu koncepciu“ (Mareš, 1996, s. 14; 2013), ktorá ešte nie je hotovou koncepciou, ale iba prekoncepciou (Dayan et al., 2022; VanSledright a Reddy, 2014).

Neskôr začína pregraduálnu prípravu a jedinec sa stretáva s množstvom pedagogickej teórie. S jeho pôvodnou prekoncepciou sa začína spájať na jednej strane

táto teória, hoci nie bezo zbytku – študent vykonáva selekciu a prijíma a do svojej podvedomej koncepcie inkorporuje to, čo sa mu hodí a dáva mu logický zmysel. Na druhej strane prijíma pedagogické názory a akcenty svojich vyučujúcich a prednášajúcich. Výskumy ukazujú, že kvalitné vzdelávanie má schopnosť zmeniť nefunkčnú prekoncepciu, vzniknutú v žiackych časoch (Gürsoy, 2013; Romanowski, 1998; Seebauerová, 2007).

Pozoruhodným bodom, v ktorom dochádza k výrazným zmenám jedincovej výraznej teoretickej prekoncepcie je pedagogická prax v priebehu vysokoškolského štúdia. Študent sa vtedy stretáva s IKV svojho cvičného učiteľa, ktorá je väčšinou jednoduchšia a praktickejšia, ako majú didaktici odborných predmetov a ako je preberané vysokoškolské učivo. Okrem toho sa prvýkrát zapája do vyučovacieho procesu a teoretickú stránku svojej prekoncepcie obohacuje o praktické skúsenosti. Aby jedinec dokázal efektívne meniť svoju prekoncepciu, je z jeho strany nutná reflexia a s pedagógom zodpovedným za prax musí viest' kritický dialóg (Mamoura, 2016).

Nakoniec sa študent dostáva do praxe a stáva sa skutočným učiteľom. Vtedy je jeho prekoncepcia najintenzívnejšie konfrontovaná s pedagogickou realitou a pod vplyvom okolností a postupne nabieraných skúseností sa mení na skutočnú koncepciu. Podľa výskumov sú kľúčovými prvé roky praxe, ked' učiteľ hľadá ideálny spôsob vlastnej práce, vtedy jeho koncepcia vyučovania prechádza najrazantnejšími zmenami. Zároveň vtedy potrebuje najväčšiu podporu a pomoc. Postupom času sa jeho koncepcia ustáli a vo väčšine prípadov zostáva pri svojej IKV, ktorá sa mu zdá byť najlepšia, lebo je na ňu zvyknutý, zjednodušuje mu prácu, pretože mu umožňuje mechanicky vykonávať činnosti a tým šetriť pozornosť a vynaložené úsilie (Huang et al., 2021; Voet a De Wever, 2016).

Táto podkapitola identifikovala bežný postup vzniku a utvárania sa uIKV počas života učiteľa. Čím ďalej, tým je IKV učiteľov pevnejšia a ľažšie zmeniteľná. Okrem iného z uvedeného postupu vyplýva, že každý učiteľ má – chtiac, či nechtiac – svoju IKV. Z toho, čo bolo načrtnuté, dokážeme na základe vlastných, ešte stále čerstvých skúseností potvrdiť najmä skutočnosť, že pedagogická prax počas štúdia je veľkým zlomom pre budúcich učiteľov a ich uvažovanie o vlastnej profesii, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou uIKV.

1.3 Charakteristiky individuálnej konceptie vyučovania

Táto podkapitola pre lepšie porozumenie sumarizuje základné charakteristiky uIKV. Podkapitola má tri časti. Prvá časť stručne opisuje vlastnosti, ktoré uIKV nadobúda, druhá funkcie, ktoré uIKV plní a tretia dopĺňa ďalšie dosiaľ nespomenuté nezanedbateľné charakteristiky uIKV.

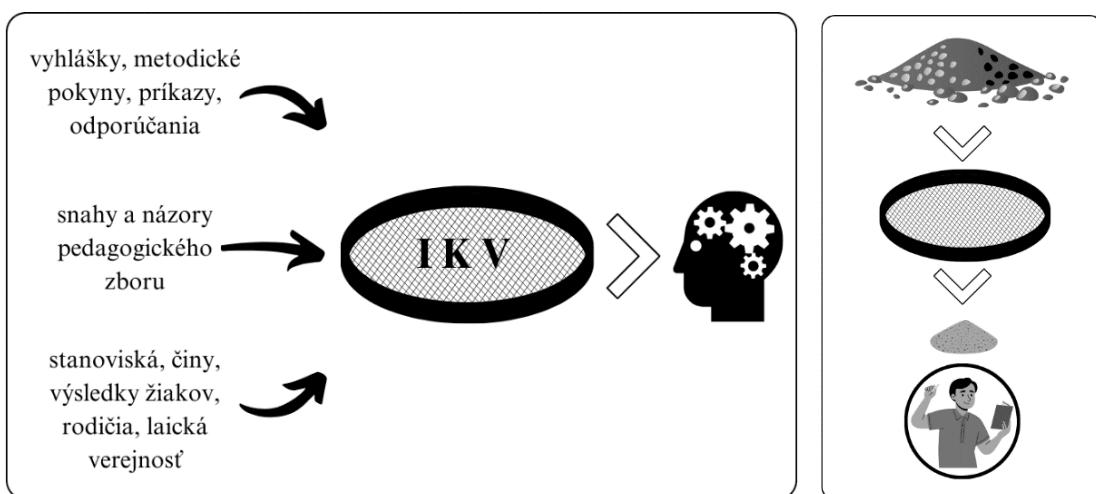
1.3.1 Vlastnosti individuálnej konceptie vyučovania

V tejto podkapitole vymenúvame a vysvetľujeme všeobecné vlastnosti, alebo inak povedané podstatné znaky, ktoré uIKV nadobúda. Tieto vlastnosti súvisia už zo samotným názvom a teda so skutočnosťou, že IKV je individuálna a ľahko pozorovateľná.

Vlastnosti učiteľovej IKV podľa Mareša (2013) sú:

- **Implicitná a skrytá** – uIKV väčšinou nie je konkrétnym učiteľom do detailov sformulovaná a explicitne vyjadrená, namiesto toho jestvuje len ako podvedome prítomná, nie všetci učitelia o nej uvažujú, alebo vedia o jej existencii,
- **subjektívna** – napoko sa uIKV viaže na učiteľovu individualitu a je formovaná jeho skúsenosťami, je pri každom učiteľovi odlišná, nenašli by sme dvoch učiteľov s rovnakou uIKV a práve uIKV odlišuje učiteľov, ktorí majú rovnaké, alebo veľmi podobné vedomosti (Bryan, 2011),
- **spontánna** – uIKV sa nevyvíja v nejakom kontrolovanom rámci, ale vzniká mimovoľne počas celého života a profesionálnej kariéry učiteľa, (aj keď sa zdá, že tempo vývinu uIKV sa so stúpajúcim vekom spomaľuje) a výskumy dokazujú, že teoretické vzdelávania učiteľov ju neštiepia dostatočne, nemenia ju, iba ju dopĺňajú a kryštalizujú (Huang et al., 2021),
- **pomerne neuvedomená** – konkrétny učiteľ svoju IKV používa mechanicky a zväčša ju nepodrobuje kritike s cieľom objaviť v nej nedostatky a napraviť ich,
- **orientovaná** – uIKV zásadne obsahuje hodnotiacu zložku, vyhraňuje sa väčšinou kladne, neutrálne, alebo záporne, v konečnom dôsledku rozhoduje, či učiteľ niečo príjme, alebo odmietne (slúži ako sito, viď Obrázok 2),

- **stereotypná** – uIKV sa vyznačuje zaužívaným a málo sa meniacim systémom, ktorý „má malú pružnosť“ (Mareš, 2013, s. 456) a ktorý poskytuje učiteľovi výhodu v tom, že nemusí nad každým detailom svojej učiteľskej činnosti zdĺhavo premýšľať (pracuje mechanicky), konkrétny učiteľ má svoju koncepciu ako ideálnu,
- **pomerne stabilná** – vonkajšie vplyvy uIKV interferujú iba málo a tým pádom sa v čase mení len pomaly, dokonca sa zdá, že úplná zmena nie je možná.



Obrázok 1: Individuálna koncepcia vyučovania učiteľa ilustrovaná ako sítu (námet: Mareš, 1996; 2013)

Táto časť opisovala vlastnosti uIKV. Učiteľova IKV veľmi úzko súvisí s individualitou učiteľa a preto je ťažko pozorovať, aj meniteľná, samotnému učiteľovi vyhovuje, aj keď ju nemusí poznať a jej implicitnosť mu umožňuje podvedome (mechanicky) konáť. Keby neexistovala takáto vnútorná koncepcia, o ktorú by sa mohol učiteľ mimovoľne opierať, jeho práca by bola výrazne náročnejšia, pretože by musel každý detail svojej činnosti úmyselne zvažovať a plánovať.

1.3.2 Funkcie individuálnej koncepcie vyučovania

Táto podkapitola opisuje funkcie, ktoré uIKV plní. Pod pojmom funkcia myslíme zameranie na nejaký konkrétny účel. Funkcie uIKV teda vysvetľujú, v ktorých činnostach a akým spôsobom je zapojená učiteľova IKV.

Funkcie učiteľovej IKV podľa Mareš (2013) sú:

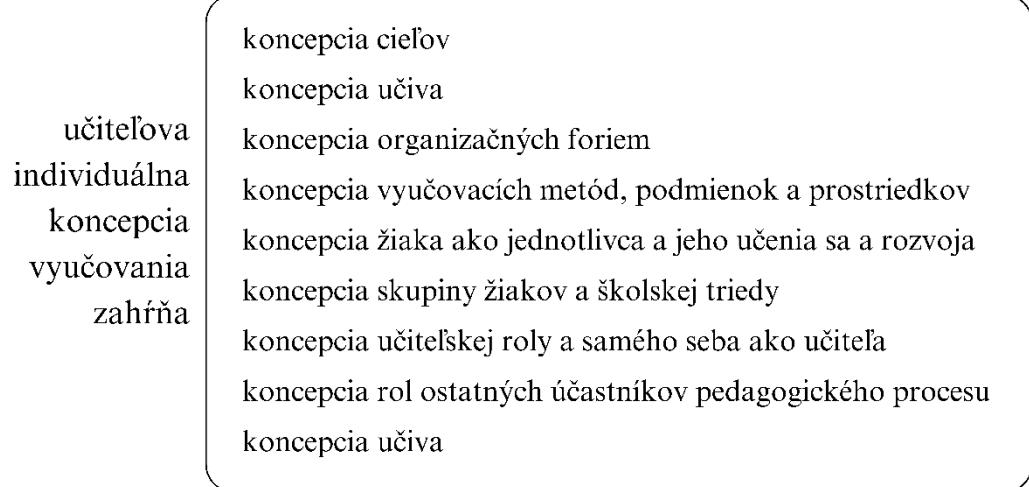
- **projektívna funkcia** – uIKV určuje vnútorný obsah aj vonkajšiu formu učiteľovej práce,
- **selektívna funkcia** – uIKV rozdeľuje jednotlivé zložky na podstatné (kardinálne) a okrajové (marginálne),
- **motivačná funkcia** – uIKV určuje učiteľovu motiváciu, ako aj to, čo učiteľa neovplyvňuje, neprijme k výkonu,
- **regulačná funkcia** – uIKV určuje spôsob učiteľovho rozhodovania sa a uprednostňované postupy riadenia vyučovania (Jonsson a Beach, 2012),
- **konatívna (behaviorálna) funkcia** – uIKV indikuje ciele úsilia učiteľa a jeho jednanie v konkrétnych situáciách,
- **hodnotiaca funkcia** – uIKV určuje kritériá hodnotenia celého pedagogického procesu, ako aj jeho jednotlivých zložiek a aktérov a seba samého,
- **rezultatívna (výsledková) funkcia** – uIKV určuje výsledky, ktoré je učiteľ vo svojej práci schopný dosiahnuť, respektíve tie, ktoré nie je schopný dosiahnuť (Sabarwal et al., 2022).

Táto časť opisovala základné funkcie, ktoré učiteľovi plní jeho IKV. Z uvedeného vyplýva, že učiteľ používa svoju IKV v celej plejáde pedagogických aj nepedagogických situácií, od plánovania, cez realizáciu, až po hodnotenie všetkých svojich činností (čo identifikujeme v nasledujúcej časti). Aj to zdôrazňuje význam IKV a dôležitosť jej skúmania.

1.3.3 Ďalšie charakteristiky individuálnej konceptie vyučovania

V tejto časti opisujeme ďalšie dôležité charakteristiky uIKV. Tieto sú: všeobecná prítomnosť medzi učiteľmi, dielčie konceptie, ktoré v sebe spája, aplikovanie uIKV v rôznych fázach pracovnej činnosti, zložky uIKV a dva hlavné vplyvy neustále ovplyvňujúce učiteľovu IKV.

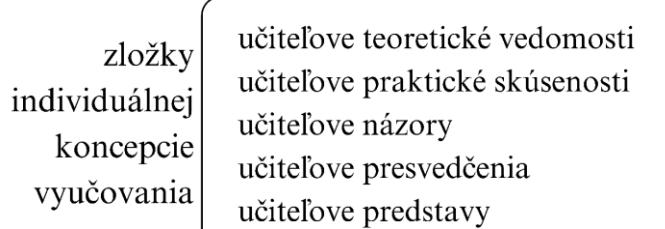
Učiteľova IKV je ľažko sledovateľná a na prvý pohľad neviditeľná, preto sa zdá, že neexistuje, alebo prinajmenšom, že nie je prítomná u všetkých učiteľov. Vyššie sme spomenuli zjednodušený postup utvárania uIKV, čo naznačuje všeobecnú prítomnosť, napokialko každý učiteľ raz prešiel fázou žiaka a študenta a pre každého je stret s pedagogickou realitou (praxou) odlišný od prijímania pedagogickej teórie (Mareš, 2013).



Obrázok 2: Vnútorná štruktúracia individuálnej koncepcie vyučovania, podľa Mareša (2013)

Zo svojej individuálnej koncepcie učiteľ čerpá vo všetkých fázach vyučovania: predrealizačnej (pri príprave podkladov na vyučovanie), realizačnej (počas vykonávania pedagogických činností na vyučovacej hodine) a porealizačnej (reflexia, hodnotenie vyučovacej hodiny, hľadanie zlepšení). Cez prizmu svojej individuálnej koncepcie učiteľ sleduje pedagogickú realitu vôkol seba, odbornú pedagogickú literatúru a tiež vyučovanie druhých učiteľov (Gavora, 1990).

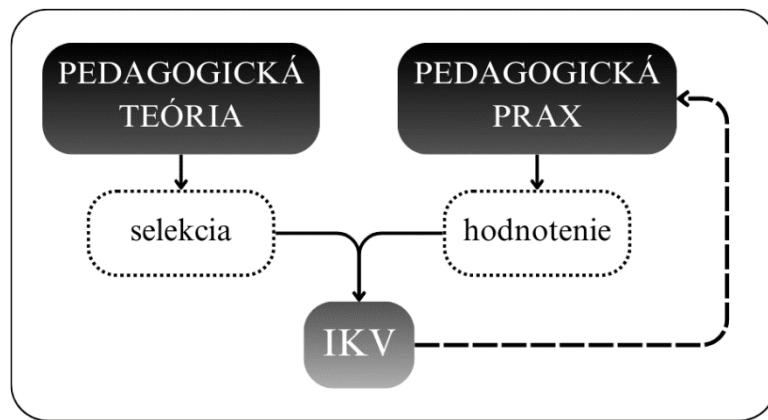
Vďaka tomu, že učiteľ má (implicitne) svoju individuálnu koncepciu učiteľskej práce, teoretické kurzy zamerané na vzdelávanie aktívnych učiteľov na neho nemajú taký vplyv, ako je požadované a ako by sa dalo očakávať. V tomto prípade by mali byť užitočné praktické úlohy, nahradzajúce samotné teoretické vedomosti (Mareš, 2013; Gavora, 1990).



Obrázok 3: Zložky individuálnej koncepcie vyučovania, podľa: Gavoru (1990) a Šeben Zaťkovej (2015)

V priebehu vykonávania učiteľskej profesie na učiteľovu individuálnu koncepciu pôsobia dva hlavné vplyvy (viď Obrázok 4):

- teória** – predkladá vedecké poznatky, ktoré prechádzajú učiteľovou selekciou a následným prijatím vyselektovaného (akoby toho, čo učiteľovi „zapadá do skladačky“),
- prax** – učiteľ naberá vykonávaním praxe skúsenosti, ktoré späťne analyzuje a hodnotí a tým upravuje svoju individuálnu koncepciu. Následne jeho pozmenená koncepcia štiepi prax a tá opäť prináša zmeny do koncepcie vyučovania. Týmto všetkým sa individuálna koncepcia stáva ešte individuálnejšou.



Obrázok 4: Previazanost' individuálnej koncepcie vyučovania s pedagogickou teóriou a praxou, podľa Gavoru (1990)

Táto časť opísala ďalšie nezanedbateľné charakteristiky, dotvárajúce obraz uIKV. Tieto charakteristiky sú: prítomnosť u každého učiteľa, jednotlivé koncepcie, ktoré v sebe zahŕňa, prítomnosť uIKV vo všetkých fázach pracovnej činnosti učiteľa, dielčie uIKV a dva hlavné vplyvy neustále pôsobiace na učiteľovu IKV.

Táto podkapitola sumarizovala základné charakteristiky, typické pre uIKV. Jej jednotlivé časti opisovali vlastnosti IKV, funkcie IKV a ostatné dielčie charakteristiky. Učiteľovu IKV výstižne ilustruje metafora sita, ktoré triedi, čo si učiteľ pre seba zoberie a aplikuje v praxi a čo vynechá. Z tohto opisu sú zrejmé najmä tri skutočnosti: a) uIKV je veľmi zložitý a ťažko pozorovateľný komplex, b) uIKV sa týka celého pedagogického, aj nepedagogického pôsobenia učiteľa a výrazným spôsobom ho podmieňuje, c) nakol'ko je uIKV vnútorná a klúčová, je potrebné ju skúmať a učiteľom vysvetľovať, čo rozvedieme v ďalšej časti.

Prvá kapitola definovala učiteľovu IKV, identifikovala bežný postup utvárania uIKV a sumarizovala základné charakteristiky uIKV.

2 SKÚMANIE UČITEĽOVEJ INDIVIDUÁLNEJ KONCEPCIE VYUČOVANIA

Táto kapitola sumarizuje domáce a zahraničné výskumy učiteľovej IKV a identifikuje a definuje najdôležitejšie pojmy. Kapitola je rozdelená do štyroch podkapitol. Prvá podkapitola identifikuje vývoj skúmania problematiky uIKV a dôležité zistenia, ktoré výskumy priniesli. Druhá podkapitola sumarizuje rôzne metódy, používané pri skúmaní učiteľovej IKV. Tretia podkapitola vyberá a triedi výskumy o IKV, zamerané na aktívnych aj budúcich učiteľov dejepisu. Posledná podkapitola na základe spomenutých výskumov definuje v súvislosti s IKV učiteľov dejepisu často skloňovanú epistemologickú otázku s klúčovými pojмami modernistická a postmodernistická koncepcia histórie (a dejepisu).

2.1 Výskumy individuálnej koncepcie vyučovania

Táto podkapitola identifikuje, kedy, ako a prečo sa výskumníci začali zaoberať učiteľovým uvažovaním, ako aj to, ako sa skúmanie danej problematiky postupne vyvíjalo, až sa sformovalo do dominantného prúdu pedagogického výskumu. K tomu pripájame argumenty, dokladajúce dôležitosť skúmania niečoho tak ľahko identifikovateľného, ako je uIKV a niektoré z novších záverov oných výskumov.

Do šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia prevládal deskriptívny (opisný) výskum vonkajšieho pôsobenia učiteľa, ktorý kategorizoval a triedil jeho pedagogickú činnosť do škatuliek, ale nehládel dovnútra, na učiteľove názory a do jeho uvažovania o vyučovaní. Až uprostred sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia nastal v tomto smere posun, do popredia sa dostali otázky ako: „*Prečo učitel robí to, čo robí?*“ a začalo sa skúmanie učiteľových myšlienkových procesov, presvedčení, poňatia vyučovania, každodennej filozofie, pedagogického myslenia, a iného, čo radíme k učiteľovej IKV (Gavora, 1990; Mareš, 2013; Yılmaz, 2008; Chválová, 2018).

Z týchto výskumov vyplynulo, že musí existovať premenná, ktorá je za viditeľnou činnosťou učiteľa a determinuje celý vyučovací proces. Prišlo sa s tézou, že klúčové sú myšlienkové procesy aktérov, teda učiteľa na jednej strane a žiaka na druhej. Povrchný deskriptívny výskum bol odsunutý a nahradený skúmaním vnútornej mentálnej

reprezentácie viditeľných pedagogických skutočností. Najvýraznejšie sa na tejto zmene podpísali spolutvorcovia kognitívnej psychológie, Švajčiar Jean Piaget a Rus Lev Semjonovič Vygotskij (Gavora, 1990; Tóthová, 2014).

V októbri roku 1983 bola na *Sympóziu pre výskum myslenia učiteľov* na *Tilburg University* v Holandsku založená *Spoločnosť na výskum myšlienkových procesov učiteľa* (*The International Study Association on Teacher Thinking*, skrátene: ISATT), ktorej cieľom je rozšíriť pohľad na prácu učiteľov a vyučovací proces, zvýšiť kvalitu výučby a pôsobiť ako fórum na šírenie výsledkov výskumu, prispievajúcich k formovaniu teórie v tejto oblasti (International study association, 2021).

O rok neskôr C. M. Clark a P. L. Petersonová (1984) publikovali svoju dodnes citovanú prelomovú štúdiu *Teacher's Thought Processes*, ktorou sumarizujú výskum na poli IKV v sedemdesiatych a na začiatku osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia.

Do vtedajšieho Československa (a neskoršieho Česko-Slovenska) sa tieto myšlienky dostali najprv v prvej polovici osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia. Gavora (1990) sumarizuje autorov (s ich základnými staršími prácami):

- Z. Helus (*Pojeti žáka a perspektivy osobnosti*, 1982),
- E. Vyskočilová (*Dovednostní model učitelovy profese*, 1986),
- J. Průcha (*Determinanty reálné výuky*, 1987),
- Vl. Hrabal ml. (*Výskum učitelova pojetí úspěšného žáka v oblasti píše a nadání a možnosti jeho autodiagnostiky*, 1988),
- P. Gavora (slovenský priekopník s príspevkom *Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania*, 1990),
- J. Mareš (najaktívnejší autor s dielami *Učitelovo individuální pojetí výuky*, 1986; *Učitelovo pojetí výuky*, 1987; spolu s J. Slavíkom, T. Svatošom a V. Švecem dielo *Učitelovo pojetí výuky*, 1996).

V tejto oblasti bolo v zahraničí v posledných dekádach vykonaných množstvo výskumov, zameraných na vplyv učiteľovej IKV na rôzne aspekty vyučovania. Podľa nášho prieskumu boli najčastejšími tématami: inteligencia (často v spojení s motiváciou) (napr. Jones et al., 2012), rôzne zručnosti (napr. Hamilton, 2006; Rechsteiner et al., 2021) a tvorivosť (napr. Gralewski a Karwowski, 2016).³

³ Ďalšími skúmanými tématami v rámci IKV sú: klíma, inteligencia, učenie sa, zlepšovanie škôl, kladenie otázok, vplyv učiteľov v ranom detstve, morálka, stres, úspechy žiakov, normy, tvorivosť, nadaní študenti, učenie sa písat, kritické mysenie, hodnotenie, zručnosti, sociálne porovnávanie, prijímanie stereotypov, motivácia, spätná väzba, cudzie jazyky, multikultúrne triedy, disciplína, technológie, osobnosti, emocionálne skúsenosti, akcia, inteligencia a Downov syndróm, a na iné.

V našom priestore po roku 2000 nastúpila nová generácia výskumníkov a skúmania učiteľovej IKV. Niektorí skúmali uIKV všeobecnejšie, napríklad Švec (2003) a Šíp a Švec (2013), Koubek a Janík priniesli prehľadovú štúdiu (2015). Časť výskumníkov sa zamerala na IKV v konkrétnych vyučovacích predmetoch, napríklad Kropáč v oblasti technických predmetov (2004), Vávra v geografii (2006), Žoldošová dvakrát v oblasti prvostupňovej prírodovedy (2007 a 2008), Tomkuliaková rovnako v prírodovede (2012) a tiež vo všeobecnosti na prvom stupni (Tomkuliaková, 2015), doteraz nikto nevenoval pozornosť učiteľom dejepisu. Časť výskumníkov sa zamerala na prípadové štúdie, skúmajúce IKV jedného učiteľa, napríklad Gavora (2001), Porubský (2007), Nehyba a Svojanovský (2016) a Koubek (2016). Ďalšie výskumy sa venovali budúcim učiteľom, napríklad Švec (2012) a Kasíková s Valentom (2019). V neposlednom rade boli vytvorené výskumy v univerzitnom prostredí, skúmajúce premeny uIKV budúcich učiteľov počas štúdia (Seebauerová, 2007) a tiež začínajúcich vysokoškolských učiteľov (Šed'ová et al., 2016).

Výsledky výskumov zameraných na individuálnu koncepciu učiteľov je práve kvôli vlastnostiam uIKV náročné zjednodušovať. Uvažovanie učiteľov je mimoriadne komplexné a nedokážeme vytvoriť profil „priemerného učiteľa“, lebo každý jednotlivec má zložitý súbor poznania a jeho uplatňovania v praxi. Nesporné je, že učiteľova IKV môže priamo ovplyvniť výsledky žiakov (Sabarwal et al., 2022). Je preto veľmi dôležité, aby učiteľ poznal svoju IKV a rozumel základným mechanizmom jej fungovania (Gavora, 1990).

Ďalej prikladáme závery niekoľkých výskumov, poukazujúcich na túto skutočnosť.

Učiteľova individuálna koncepcia schopností a potenciálu žiakov dokázateľne ovplyvňuje ich výsledky a budúce úspechy (Hamilton, 2006). Koncepcia schopností ovplyvňuje to, ako bude jednotlivec „reagovať“ na neúspechy a zlyhania a rozvíjať postoje k vzdelávacím cieľom“ (May et al., 2020, s. 56).

Učiteľova koncepcia inteligencie sa odráža v spôsobe chválenia žiakov. Tí učitelia, ktorí veria, že inteligenciu je možné rozvíjať, dávajú procesuálnu chválu, ktorá má priaznivé dôsledky, na rozdiel od osobnej chvály učiteľov, operujúcich s modelom nemennej (fixnej) inteligencie, ktorá prináša skôr negatívne dôsledky (Jonsson a Beach, 2012; Jones et al., 2012). Dôležitou skutočnosťou je, že učiteľova koncepcia inteligencie ovplyvňuje žiakov, ktorí si budujú vlastné koncepcie inteligencie, ktoré ich neskôr môžu výrazne motivovať k sebarozvoju (alebo naopak demotivovať) (Jones et al., 2012).

Učiteľova IKV ovplyvňuje výkonnosť žiakov, pričom platí model tzv. „Sebanaplňujúceho proroctva“ (žiak sa zlepší – Pygmalionov efekt, alebo zhorší – Golemov efekt na základe učiteľovho prístupu, odvodeného z predpokladu žiakovej úspešnosti/neúspešnosti). Najvýraznejšie sa IKV učiteľov vo vzťahu k výkonnosti žiakov prejavuje pri znevýhodnených – sociálne menej zapojených žiakoch (Sabarwal et al., 2022).

Kedže uIKV nezanedbateľne ovplyvňuje pedagogickú prácu učiteľa a tým aj žiakov, je dôležité, aby súčasťou prípravy budúcich učiteľov bol reflexívny proces sebahodnotenia vo vzťahu k vlastným presvedčeniam a hodnotám, a ich významu pre prax a žiakov (Hamilton, 2006).

Táto podkapitola sumarizovala vývoj skúmania problematiky uIKV od jej začiatku v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, cez jej príchod do nášho geografického priestoru, až do súčasnosti. Najnovšie zahraničné výskumy jednohlasne zdôrazňujú potrebu lepšieho porozumenia uIKV, nielen vo vedeckej oblasti, ale najmä samotnými učiteľmi, pretože uIKV priamo ovplyvňuje – pozitívne, alebo negatívne – žiakov a tým ďalšie generácie našej spoločnosti.

2.2 Metódy skúmania individuálnej konceptie vyučovania učiteľa

Táto podkapitola sumarizuje základné výskumné metódy, používané pri skúmaní učiteľovej IKV. Ku niektorým uvádzame príklad štúdie s ktorou sme pracovali, v ktorej autori použili danú metódu ako hlavnú, alebo jednu z viacerých použitých.

Nakoľko je uIKV implicitná a pre väčšinu učiteľov neuvedomelá, nie je možné pracovať s klasickými dotazníkmi. Skrytú individuálnu konцепciu je potrebné rekonštruovať, urobiť explicitnou. Používame pri tom najmä tieto metódy: (Mareš, 1996; 2013; Gavora, 1990; 2001)

- **pozorovanie** – výskumník pozoruje a podrobne poznámkuje konanie učiteľa v spektre pedagogických situácií, z jeho konania je možné nepriamo odvodiť jeho IKV. Používajú sa rôzne formy ako: zúčastnené pozorovanie, stimulované vybavovanie spamäti učiteľa (angl.: *stimulated recall*, to je reflexia vyučovacej hodiny, napríklad pomocou nahrávky), uvažovanie nahlas a ďalšie (napr. Romanowski, 1998; Gestsdóttir et al., 2021),

- **dotazníky/škály** – učiteľ odpovedá na sadu premyslených otázok, z ktorých sa dá do istej miery spoznať jeho individuálna koncepcia. Poznáme rôzne formy dotazníkov: dotazníky s otvorenými položkami, dotazníky s uzavretými položkami, projektívne techniky – medzi nimi najmä dotazník UPV (Mareš, 1990) (*Učitelovo pojetí výuky*, vid' vyššie) (napr. VanSledright a Reddy, 2014; Namamba, 2016; Rechsteiner et al., 2021; Dayan et al., 2022),
- **rozhovor** – tému sú názory učiteľa na vyučovanie, rozhovor môže mať rôznu štruktúru a mieru voľnosti, môže ísiť napríklad aj o rozhovor so samým sebou (o chystanej, alebo už odučenej vyučovacej hodine) (napr. Martínez-Rodríguez et al., 2019; Bartelds et al., 2020, Nitsche a Waldis, 2022),
- **kvalitatívny výskum** – zameriava sa na kognitívne hľadisko, skúma vnímanie kľúčových pojmov a môže niest' rôzne označenie: mapovanie pojmov (v angličtine: *concept mapping*), konceptuálna schematizácia, (*conceptual schematization*), heuristická schematizácia (*heuristic schematization*), zachytenie učiteľovej pedagogickej „filozofie“ (*policy capturing*), analýza profesijného denníka učiteľa a iné. Okrem toho je možné skúmať učiteľove pedagogické zásady, napríklad praktické argumenty – výroky o žiakoch, učení, vyučovacích metódach, učive, organizácii vyučovania (napr. Mamoura, 2016; May et al., 2020),
- **riešenie modelových situácií** – induktívny prístup, odvájajúci sa od učiteľovho konania vo vybraných (modelových) pedagogických situáciách, záverom je diskusia, napríklad kritická reflexia učiteľov vo forme: opis – vysvetlenie – konfrontovanie – rekonštrukcia (napr. Wilke et al., 2022),
- **taxonómia učiteľovej sebareflexie** – zložitý hierarchicky usporiadany systém hľadísk (ohládov).

Z výskumov predložených v tejto kapitole vyplýva, že najčastejšou metódou kvantitatívneho skúmania uIKV je dotazník (napr. VanSledright a Reddy, 2014; Namamba, 2016; Rechsteiner et al., 2021; Dayan et al., 2022) a najčastejšou metódou kvalitatívneho výskumu je pološtruktúrovaný rozhovor (napr. Martínez-Rodríguez et al., 2019; Bartelds et al., 2020, Nitsche a Waldis, 2022).

Výhodou kvalitatívneho prístupu je podľa Mareša (2013, s. 460) možnosť „viest’ učiteľov k tomu, aby podrobnejšie vysvetlili, čo si pod týmto pojmom [uIKV] predstavujú“, čím sa dá predísť nepochopeniu.

V súčasnosti je ideálom výskum s použitím zmiešaných metód (*mixed methods research*), teda výskum, v ktorom sa kvalitatívny a kvantitatívny prístup vhodne dopĺňajú (Bernhard, 2019). So zmiešanými metódami pracovali napríklad výskumníci: Jones s kolegami (2012), Namamba a Rao, (2016), Gestsdóttirová et al. (2021), Elmersjö a Zanazanian (2022).

Táto podkapitola sumarizovala základné metódy, používané v skúmaní učiteľovej IKV. Tieto metódy sa líšia mierou náročnosti, ako aj mierou zapojenia výskumníka a samotného učiteľa. Ku jednotlivým metódam sme pridali výskumy, v ktorých autori určené metódy použili. Z nich vyplýva trend kvantitatívneho skúmania učiteľovej IKV prostredníctvom dotazníkov a kvalitatívneho skúmania formou pološtruktúrovaného rozhovoru. Zaujímavým moderným prístupom je zmiešaný výskum, používajúci kombináciu kvantitatívnej a kvalitatívnej metódy.

2.3 Výskumy o IKV učiteľov dejepisu

Táto podkapitola sumarizuje poznatky o IKV učiteľov dejepisu, nadobudnuté analýzou 18 empirických výskumov. Keďže téma IKV učiteľov dejepisu nie je v našom priestore aktívne skúmaná, takmer všetky sú zahraničné, väčšinou pochádzajú od výskumníkov z rôznych európskych štátov, niekoľko z amerických Spojených štátov a jeden z africkej Tanzanie.

Považujeme za dôležité spomenúť ešte niekoľko terminologických otázok. V texte rozlišujeme históriu (vednú disciplínu; a zároveň interpretáciu minulosti, synonymum výrazu „dejiny“) a dejepis (pedagogickú disciplínu), i keď miestami je to náročné, pretože práce v anglickom jazyku používajú pre oba pojmy jeden výraz (*history*). Hoci stredoškolskí žiaci sú v zahraničných výskumoch nazývaní „študenti“ (*students*), používame pre nich naše pomenovanie – žiaci. Pri jednotlivých výskumoch v prípade učiteľov nešpecifikujeme, že ide o učiteľov dejepisu, výnimkou sú prípady, keď nejde priamo o učiteľov dejepisu.

Podkapitola je rozdelená na 4 časti. Na začiatku identifikujeme úvod skúmania IKV učiteľov dejepisu, vrátane typológií a faktorov, ktoré IKV učiteľov dejepisu ovplyvňujú. V tejto časti sa začína rozvíjať pojem epistemologické presvedčenie

učiteľov, súvisiace s dvomi perspektívami histórie, poťažmo dejepisu. V druhej časti sa zameriavame na prvky postmodernisticky koncipovaného dejepisu. Následne približujeme výskumy konkrétnie budúcich učiteľov a vplyvu ich odbornej prípravy. Na záver uvádzame výskumy, poukazujúce na rôznu mieru úspešnosti implementácie postmodernistickej koncepcie do vyučovania dejepisu.

2.3.1 Začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu

Táto časť sumarizuje začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu, spolu s faktormi, ktoré uIKV ovplyvňujú a typológiami, ktoré výskumníci navrhli. Už 10 rokov po začiatku tohto skúmania sa vyprofilovala klúčová epistemologická otázka, deliaca koncepcie histórie a dejepisu na modernistickú a postmodernistickú.

Priekopníkom štúdia IKV učiteľov dejepisu sa na prelome 80^č a 90^č rokov 20. storočia stal americký výskumník R. W. Evans, ktorého dve štúdie sú pre túto prácu zvlášť relevantné (Namamba a Rao, 2016; Bernhard, 2019; Martínez-Rodríguez et al., 2019).

V prvom z dvoch spomenutých príspevkov Evans (1989) skúmal 71 stredoškolských učiteľov v Spojených štátach. Cieľom bolo spoznať koncepcie významu histórie a faktory, ktoré ich formujú. Autor najprv vytvoril „dotazník o učiteľských predstavách o histórii a osobnom zázemí“ (Evans, 1989, s. 214), ktorým od 71 stredoškolských učiteľov získal podklady ku následným rozhovorom. Po vytvorení predbežnej typológie 30 z respondentov absolvovalo 50 minútové rozhovory skúmajúce „predstavy učiteľov o význame dejín (...), opise vlastného vyučovacieho štýlu a pohľade učiteľa na pôvod svojej koncepcie“ (Evans, 1989, s. 214). Evans (1989) s použitím pedagogického a epistemologického prístupu zistil, že učitelia majú odlišné pohľady na história (poťažmo dejepis) a jej význam, pričom jednotlivé pohľady majú súvis s konkrétnymi filozofiemi.

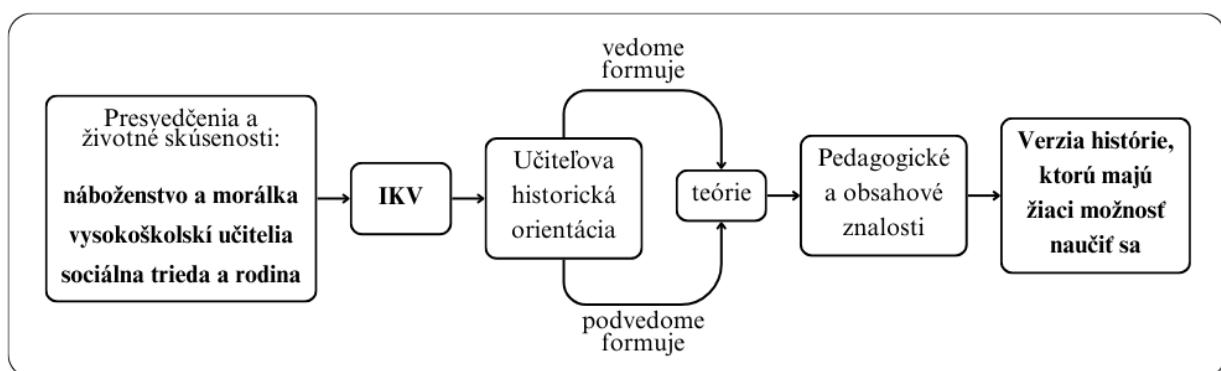
Okrem toho Evans (1989, s. 214) vytvoril často citovanú typológiu, ktorá učiteľov dejepisu delí do 5 kategórií: a) „rozprávač“, b) „vedecký historik“, c) „relativista/reformátor“, d) „kozmický filozof“ a e) „eklektik“. Pri skúmaní faktorov, ktoré ovplyvňujú učiteľovu IKV dejepisu zhrnul nasledovné: rodina a osobné zázemie, predchádzajúci učitelia a vysokoškolskí profesori, politické a náboženské pozadie, literatúra a životné skúsenosti. Poukázal na to, že učiteľova teoretická koncepcia histórie v praktickej rovine ovplyvňuje spôsob vyučovania dejepisu.

Vzápäť po prvej práci Evans (1990) vytvoril kvalitatívny výskum, v ktorom skúmal „účinky koncepcí histórie každého učiteľa na odovzdávané učivo a na názory žiakov“ (Evans, 1990, s. 101). Podľa vyššie spomenutej typológie (Evans, 1989), vybral 5 najreprezentatívnejších učiteľov a po 6 žiakov z ich tried (podľa výsledkov z minulého roka – 2 z najlepších, 2 z priemerných a 2 z najhorších). Zber údajov zahŕňal rozhovory s každým učiteľom, hľbkové pozorovania najmenej ôsmich vyučovacích hodín a rozhovory s vybranými žiakmi. „Rozhovory so žiakmi zistovali vedomosti žiakov o vyučovacom štýle ich učiteľov, žiacke postoje, žiacke predstavy o účeloch štúdia histórie, žiacke znalosti o politickom presvedčení ich učiteľa a presvedčeniach žiakov“ (Evans, 1990, s. 104). Výsledkom je zistenie, že „miera vplyvu koncepcí učiteľov na vyučovanie a žiakov sa rôzni“ (Evans, 1990, s. 125). Hoci mnohí učitelia zdôraznili relevantnosť dejepisu pre život žiakov, často to podporili iba povrchnými zdôvodneniami. Dejepis v rukách takých učiteľov neplní svoju funkciu a je spojený s „nudou a rutinou“, ktoré vedú žiakov k pocitu, že „dejepis nemá veľa spoločného s našimi životmi a rozhodnutiami“ (Evans, 1990, s. 127). Napriek tomu jestvujú aj učitelia s hlbším vplyvom na žiakov. Týmto výskumom Evans (1990) potvrdil, že teoretické skúmanie IKV učiteľov bez pozorovania ich aplikácie vo vyučovaní môže viest' ku skresľujúcim záverom.

Elmersjö a Zanazanian (2022) skúmali vzťah medzi minulosťou a históriou v IKV učiteľov pomocou modelu zmiešaných metód. Autori výskumu si položili otázky: „Vidia učitelia vo vyučovaní samých seba ako politický akt? Ako to súvisí s ich pohľadom na vzťah medzi minulosťou a históriou?“ (Elmersjö a Zanazanian, 2022, s. 185). Najprv administrovali dotazník, pomocou štvorbodovej Likertovej škály skúmajúci pohľady učiteľov na minulosť a históriu. Respondentmi boli učitelia vyšších strených škôl, 375 zo Švédska a 106 z kanadského Québecu (vyučujúci dejepis vo francúzskom alebo anglickom jazyku) (tamtiež, s. 185). Z dotazníka vyplynulo, že väčšia časť švédskych učiteľov vnímala rozdiel medzi históriou a minulosťou, na rozdiel od menšej časti québeckých (tamtiež, s. 187). Potom bolo vybratých 5 québeckých učiteľov, ktorí absolvovali pološtruktúrované rozhovory. Tie sa „sústredili na sériu otázok a krátkych aktivít, ktoré sa snažili preskúmať chápanie účastníkov vzťahu medzi minulosťou a históriou, čo korelovalo s podobne tematickými otázkami a tvrdeniami v dotazníku, no presahovalo ich rámc“ (tamtiež, s. 186). Podľa postmodernistického pohľadu učitelia dejepisu potrebujú poznáť politický aspekt histórie, aby voči nej dokázali zaujať kritický postoj. S tým súvisí vyučovanie multiperspektivity – procesu vytvárania významu, ktorý

rozlišuje medzi minulosťou a historiou ako verziou tejto minulosti. Z výskumu vyplynuli 2 zjednodušené profily typických učiteľov, súvisiace s Evansovou (1989) typológiou. Jeden je mladý, inšpirovaný postmodernistickým myslením, chápajúci vyučovanie dejepisu ako politický akt a schopný sebareflexie (Evansov relativista/reformátor). Druhý je starší, inklinujúci k modernizmu (pozitivistický), neoddeľujúci históriu od minulosti, učenie histórie nepovažuje za politický akt a je menej náchylný k sebareflexii (Evansov rozprávač). Elmersjö a Zanazanian (2022) predpokladajú, že existuje spektrum učiteľov, ktorí majú bližšie ku jednému z týchto profilov.

V Evansovom (1989) skúmaní faktorov, ovplyvňujúcich IKV učiteľov dejepisu pokračoval aj Romanowski (1998). Vo svojej práci nadviazal na vlastný predchádzajúci výskum, ku ktorému pridal rozhovory, pozorovania hodín 6 stredoškolských učiteľov a následné reflexie. Rozhovory trvali 50-75 minút a boli zamerané na „konceptie učiva [história Spojených štátov], aktuálne vyučované kurzy, žiakov v triede a ich individuálny prístup k transformácii vedomostí o obsahu. Účastníci boli tiež požiadani, aby poskytli príklady zo svojho vyučovania“ (Romanowski, 1998, s. 4). Z výskumu vyplynulo, že existuje viacero faktorov, hrajúcich významnú úlohu pri určovaní verzie histórie, ktorú učitelia prinášajú žiakom. Troma hlavnými faktormi na IKV dejepisu sú: a) „individuálne konceptie náboženstva a morálky“; b) „vysokoškolskí vyučujúci histórie“; c) „sociálna trieda a rodinné zázemie“ (tamtiež, s. 5-6).



Obrázok 5: Vplyvy na učiteľovu individuálnu konцепciu vyučovania a jej vplyv na vyučovanie histórie,
podľa: Romanowského (1998, s. 4)

Virtaová (2001) vo svojej kvalitatívnej štúdii skúmala IKV 92 budúcich učiteľov základných škôl. Cieľom bolo preskúmať epistemologické otázky o povahе dejepisu, histórie, vzťahu k spoločnosti a vlastnej pozícii. Participanti odpovedali na 5 otvorených otázok: „Prečo sa v škole učíme históriu? Aký je význam histórie v spoločnosti? Ako

chápmem koncept história? Čo história znamená pre mňa? Aké je moje miesto v histórii?“ (s. 3) Získané odpovede boli posudzované kvalitatívou fenomenografickou metódou, kategorizované a spočítané. Virtaová (2001) touto štúdiou ako jedna z prvých priniesla epistemologické členenie vyučovania histórie na modernistické a postmodernistické. Z výsledkov vyplynulo, že „pre väčšinu participantov je význam histórie najmä kognitívny, ako vysvetlenie súčasných spoločenských a politických pomerov a v menšej miere ako otázka skúsenostného alebo empatického vzťahu k histórii“ (Vita, 2001, s. 6). Tento rozšírený pohľad má jasný súvis s modernistickým spôsobom vyučovania dejepisu. Malá časť participantov „kritickou, analytickou a vedeckou interpretáciou“ (tamtiež, s. 9) zaujala postmodernistický postoj. Niektorí participanti spomenuli „krehkosť a relativitu historických informácií“ (tamtiež, s. 9). Väčšina participantov zjavne nebola zvyknutá uvažovať o osobnom význame histórie, no vyjadrili ochotu „aplikovať históriu ako nástroj organizácie okolitého sveta“ (tamtiež, s. 10). Záujem o históriu „môže byť na jednej strane intelektuálny (odovzdávanie tradície a vysvetlenie súčasných problémov) a na druhej emocionálny (zdroj fantázie, prežívanie krásy, náhrada dobrodružstva)“ (tamtiež, s. 9).

Yılmaz (2008) v Spojených štátach skúmal koncepcie histórie učiteľov spoločenských vied. Participanti boli vyberaní podľa skúseností, aby pokryli rôzne fázy učiteľskej kariéry, vybraných bolo 12 učiteľov základných a stredných škôl. Kvalitatívny výskum pozostával z hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov, trvajúcich 60-150 minút. Všetkým účastníkom boli položené rovnaké otázky, ktoré boli individuálne doplnané rôznymi sondami (Yılmaz, 2008, s. 162). Zistené koncepcie dejín zúčastnených učiteľov boli rozdelené do dvoch zastrešujúcich kategórií, „história ako minulosť“ (naivné chápanie histórie) a „história ako interpretácia minulosti“ (disciplinárne chápanie histórie) (tamtiež, s. 171). Toto členenie súvisí s delením Virtaovej (2001) na modernistickú a postmodernistickú koncepciu predmetu dejepis. Veľká časť učiteľov patrila do prvej kategórie, s čím súvisia: realistický pohľad na svet a naivný epistemologický pohľad na históriu, problém pozerať sa na históriu ako na vedeckú disciplínu z hľadiska jej základných epistemologických a koncepčných základov, sústredenie sa na výsledok historického badania, prehliadanie interpretačného charakteru historického poznania, absencia disciplinárneho chápania histórie. Väčšina učiteľov nevnímala relevantnosť intelektuálnych a koncepčných základov histórie ako disciplíny pre ich profesiu a profesionálny rozvoj. Z týchto poznatkov vyplýva, že učitelia dejepisu musia rozumieť histórii, vrátane jej teoretických a koncepčných základov a poznat’

proces vytvárania historických vedomostí a sily, ktoré formujú historické písanie, čo ukazuje nutnosť kurzu historiografie (Yılmaz, 2008).

McCrumová (2013) robila v Anglicku kvalitatívny výskum medzi 11 začínajúcimi stredoškolskými učiteľmi, tesne po získaní postgraduálneho certifikátu. Výskum pozostával z hĺbkových individuálnych rozhovorov, členených na tri časti. V prvej časti participanti hovorili o svojom „uvažovaní o povahе dejepisu a faktoroch, ktoré podľа nich formovali a ovplyvnili ich predstavy o ňom“ (McCrum, 2013, s. 74). Druhá časť bola zameraná na zdôvodnenia „účelu dejepisu v kurikule.“ Posledná časť „sa zaoberala spôsobmi, akými koncepcie učiteľov o povahе a účeloch dejepisu ovplyvňujú to, čo a ako vyučujú vo svojich triedach,“ okrem toho ešte „zistovala, ako učitelia vnímali svoje vlastné vyučovanie“ (tamtiež, s. 75-76). V dejepise podľа zamerania vyučovania existujú dva možné prístupy: prístup zameraný na učiteľa (modernistický), založený na prenose vedomostí a prístup zameraný na žiaka (postmodernistický), zameraný na vlastné uvažovanie žiakov. Výskum ukázal, že názory učiteľov na povahu histórie sú vo všeobecnosti empirické, s malým vplyvom postmodernistickej koncepcie. Ich zdôvodnenia predmetu zdôrazňujú širšie vzdelávacie účely. Učitelia nemajú s postmodernistickým pohľadom na dejiny skúsenosti, preto neaplikujú postmodernistické kurikulum. V posledných dekádach bol zaznamenaný nárast žiackeho amatérskeho zájmu o históriu, učiteľ by mal žiakom poskytnúť priestor k uvažovaniu o epistemologických otázkach. Začínajúcim učiteľom je potrebné poskytnúť priestor na vedomú reflexiu a vyjadrenie vlastného zamerania k dejepisu (McCrum, 2013).

Táto časť sumarizovala začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu, spolu s faktormi, ktoré učiteľovu IKV ovplyvňujú a typológiami, ktoré uvedení výskumníci navrhli. Medzi hlavné otázky sa dostali epistemologické presvedčenie učiteľov a s tým súvisiace členenie koncepcí dejepisu na modernistickú a postmodernistickú, pričom výskumy zistili prevládanie modernistickej koncepcie.

2.3.2 Výskumy prvkov postmodernistickej koncepcie

Táto časť sumarizuje výskumy prvkov postmodernistickej koncepcie dejepisu. Ku skúmaniu učiteľov vo vzťahu k naznačenému členeniu na modernistickú / postmodernistickú koncepciu dejepisu sa za posledných 10 rokov pridalо skúmanie prvkov postmodernistického vyučovania, ako je bádateľské vyučovanie a historické myslenie, a kľúčových kompetencií, ako napríklad narátívna kompetencia a historická empatia.

Voet a De Wever (2016) sa pri skúmaní uIKV zamerali na bádateľské vyučovanie (*inquiry-based learning*). Položili si nasledovné výskumné otázky: „Aké sú názory učiteľov na povahu histórie? Aké sú ciele a názory učiteľov na vyučovanie dejepisu a najmä na bádateľské vyučovanie? Ako spolu súvisia oba typy presvedčení učiteľov? Ako súvisí presvedčenie učiteľov o bádateľskom vyučovaní s kontextom, v ktorom pracujú?“ (Voet a De Wever, 2016, s. 59). Autori pomocou pološtruktúrovaného rozhovoru (trvajúceho v priemere 90 minút) zhromaždili výpovede 22 belgických (flámskych) stredoškolských učiteľov. Cieľom bolo spoznať epistemologické presvedčenia, názory na bádateľské vyučovanie, ich vzájomné pôsobenie a kontextové vplyvy. Konkrétnie otázky na povahu dejín, kladené počas rozhovoru, boli použité „z diskusií v rámci historiografie“ (tamtiež, s. 60). Kvalitatívny výskum priniesol viacero dôležitých pozorovaní. IKV bádateľským spôsobom je ovplyvnená absolvovanými študijnými programami a epistemologickými presvedčeniami a výrazne prepojená „s kontextom, v ktorom daný učiteľ pracoval“ (tamtiež, s. 65). Týmto kontextom sú napríklad: skúsenosti počas vlastného štúdia, pozorovania (náčuvy) počas dejepisnej praxe, týždenný počet hodín dejepisu, požiadavky kurikula, kolegiálne interakcie, schopnosti študentov a dostupnosť materiálov. Väčšina učiteľov zdôrazňovala interpretačnú povahu histórie. Vo všeobecnosti sú učitelia náchylní zamerať sa skôr na obsah (súbor vedomostí) než na spôsob, akým je konštruovaný. Aj keď koncepcie o povahе histórie väčšiny učiteľov viedli k vyučovaniu historického argumentovania, ich koncepcie bádateľského vyučovania často zostali obmedzené na „kritické hodnotenie informácií namiesto využívania dostupných informácií na organizovanie bádania po minulosti“ (tamtiež, s. 65). Epistemologické presvedčenia sa často odchyľovali od súčasných akademických predpokladov, čo naznačuje, že učitelia nie sú oboznámení s vedeckou prácou. Spomenuté zistenia Voeta a De Wevera (2016) sú dôležité, pretože učitelia môžu žiakom približovať disciplinárne myslenie len v prípade, že sami dobre rozumejú povahе histórie.

Patricio s kolegyňami (2022) v Španielsku skúmal prekážky, s ktorými sa učitelia stretávajú pri porozumení a implementácii kurikula zameraného na historické argumentovanie (*historical reasoning*). Ich hlavná výskumná otázka znala: „Pokrytie obsahu učebnice, alebo učebných osnov je to, o čom si mnohí ľudia myslia, že je cieľom vyučovania histórie.‘ Je toto tvrdenie pravdivé pre našich budúcich učiteľov?“ (Patricio et al., 2022, s. 3). Na základe IKV, ktorá má priamy vplyv na konanie učiteľov, autori poskytujú kvalitatívnu analýzu epistemologických a vyučovacích koncepcií, na ktorých

budúci učitelia zakladajú svoje úvahy a rozhodnutia pri tvorbe učebného plánu. Do kvalitatívneho fenomenografického výskumu sa zapojilo 72 budúcich stredoškolských učiteľov (všetci mali špecializáciu geografia a dejepis). Participanti najprv odpovedali na dve otvorené otázky „o účele dejepisu v stredoškolskom vzdelávaní a ich osobnej skúsenosti s ním“, následne riešili cvičenia na prípravu vyučovacej jednotky na tému prvá svetová vojna, potom uvažovali o význame učebných osnov k danej téme a analyzovali učebné texty, a nakoniec diskutovali o svojich koncepciách (tamtiež, s. 4). Výskum ukázal, že „sofistikované epistemologické predstavy o povahе histórie“ nevedú „k prijatiu interpretačného kurikula“, spojeného s bádateľským prístupom (tamtiež, s. 12). Existujúce modely nedokázali dostatočne objasniť systém epistemologických presvedčení, ktoré budúci učitelia používajú na prijímanie rozhodnutí o kurikule. Hlavným prínosom je objavenie „dvojitého prahu“, ktorý musia budúci učitelia prekročiť, aby dokázali „porozumiť a implementovať výkladové učebné osnovy dejepisu“: a) musia spoznať rozdiel medzi minulosťou a históriou („prekonat implicitný naivný realizmus“) a spoznať interpretačnú povahu histórie a b) musia prestať vnímať učenie ako internalizáciu a reprodukciu encyklopedických vedomostí a namiesto toho prijať koncepciu vyučovania ako bádania a argumentovania (tamtiež, s. 12).

Gestsdóttirová s kolegynami (2021) na Islande skúmala IKV v spojení *historickým myslením a argumentovaním* (iné pomenovanie pre historické argumentovanie napr. u Patricia et al., 2022), čo je kompetencia, ktorá kladie dôraz na aktívne budovanie historického poznania konštruktivistickým spôsobom a v zahraničí sa dlhodobo považuje za dôležitú zložku dejepisu. Položili si otázku: „Ktoré koncepcie cieľov a stratégií vyučovania dejepisu zohrávajú úlohu v inklinácii učiteľov k vyučovaniu historického myslenia a argumentovania?“ (Gestsdóttir et al., 2021, s. 47) Výskumníčky predpokladali, že k historickému mysleniu a argumentovaniu budú mať sklonu učitelia, ktorí „(1) majú nuansové presvedčenia o povahе histórie, (2) pri vyučovaní dejepisu vo svojich cieľoch zdôrazňujú kritické alebo akademické myslenie a (3) ich presvedčenie o efektívnej pedagogike ich vedie k záveru, že študenti sa najlepšie učia prostredníctvom riadeného bádania.“ (tamtiež, s. 50) Výskum bol vykonaný na 8 stredoškolských učiteľoch, ktorí participovali na vyplňaní krátkeho dotazníka, zistujúceho dôvod, prečo sa stali učiteľmi, následne na empirickom pozorovaní vyučovacích hodín a nakoniec na rozhovoroch (trvajúcich 40-53 minút), s epistemologickými otázkami, otázkami na ciele vyučovania, plánovanie vyučovacích aktivít a problémy žiakov. Po vyhodnotení získaných údajov boli skúmaní učitelia rozdelení podľa dôrazu kladeného na historické

myslenie a argumentovanie do 3 kategórií: učitelia s veľkým, stredným a malým dôrazom. Ukázalo sa, že IKV učiteľov s veľkým dôrazom na historické myslenie a argumentovanie zahŕňa prvky postmodernistického uvažovania, pohľad na história ako interpretáciu minulosti a aplikovanie bádateľského prístupu. Na opačnej strane učitelia s malým dôrazom na historické myslenie a argumentovanie inklinovali k modernistickému dejepisu, dbali na chronológiu a faktografiu a v menšej miere pracovali s prameňmi. Výskum Gestsdóttirovej s kolegynami (2021) ukazuje, že vyučovanie historického myslenia a argumentovania je na islandských gymnáziách slabé, a to najmä preto, lebo učitelia na historické myslenie a argumentovanie nie sú systematicky pripravovaní a v práci dostatočne kontrolovaní.

Wilkeová s kolegami (2022) rozdelila epistemologické predstavy učiteľov na formálne a praktické. Formálne označujú „všeobecné predstavy o charaktere vedomostí“ a praktické o „epistemologických praktikách“, aktivovaných „napríklad prostredníctvom bádateľských aktivít“ (Wilke, 2022, s. 199). Vo svojom kvalitatívnom výskume pozorovali vzťah medzi nimi, teda vzťah medzi „chápaním historického myslenia [učiteľmi] a ich vyučovacou praxou“ (tamtiež, s. 196). Výskumné otázky zneli: „Ako vyzerajú formálne a praktické epistemológie učiteľov a ako súvisia s ich chápaním historického myslenia?“ „Ako sa epistemologické presvedčenie učiteľov a chápanie historického myslenia odrážajú v ich vyučovacej praxi?“ (tamtiež, s. 201) Rozsiahly výskum bol realizovaný na 21 belgických (flámskych) stredoškolských učiteľoch. Tí najprv vypĺňali online dotazník s dvomi otvorenými otázkami, zameranými na oblasť historického myslenia. Potom absolvovali rozhovor v ktorom upresňovali svoje odpovede, merané boli ich praktické epistemológie. Následne im bol „predložený model, ktorý definoval historické myslenie ako vyžadujúce pochopenie minulosti aj historickej praxe“ a účastníci ho mali porovnať s vlastným chápaním. Učitelia poskytli svoje vlastné učebné materiály, ktoré používali na podporu (zručnosti) historického myslenia svojich študentov. Nakoniec učitelia absolvovali druhý rozhovor, v ktorom prezentovali a zdôvodňovali vybrané materiály. Výskum odhalil nuansované epistemologické presvedčenia iba u polovice učiteľov, druhá polovica ich mala povrchne, v kombinácii s naivnými. Učitelia, u ktorých koexistovali naivné a nuansované presvedčenia, prikladali veľký význam modernistickým disciplinárnym postupom ako prostriedku na získanie absolútnych vedomostí o minulosti. Ukázalo sa, že medzi epistemologickými presvedčeniami a vyučovacou praxou existuje vzťah, učitelia venujúci pozornosť interpretačnému a konštruovanému charakteru dejín zastávajú nuansované

epistemologické presvedčenia, no nie naopak, nuansované epistemologické presvedčenia sa nie vždy odrazili vo vyučovacej praxi. To znamená, že do toho vzťahu vstupujú ďalšie aspekty uIKV. Hoci väčšina učiteľov uznala interpretačnú a konštruovanú povahu dejín, vo všeobecnosti to nezahrnuli do svojich vlastných opisov historického myslenia. Analýza učebných materiálov ukázala, že viacerí učitelia sa pokúšali oboznámiť študentov s metódami historikov, no nie vždy sa im podarilo vypracovať materiály, ktorými by to náležite dosiahli, čo naznačuje absenciu príslušnej kompetencie. Wilkeová s kolektívom (2022) zdôrazňuje, že je dôležité, aby príprava budúcich učiteľov zahŕňala vytváranie učebných materiálov zameraných na podporu epistemologickej reflexie.

Nitsche s Waldisovou (2022) skúmali vzťah epistemologických presvedčení s naratívnou kompetenciou. Výskumníci si položili nasledovné otázky: „Do akej miery sú trénované naratívne schopnosti budúcich (nem.) švajčiarskych učiteľov dejepisu? S akým postojom k epistemologickým presvedčeniam účastníci súhlasia? Ovplyvňuje epistemologické presvedčenie účastníkov ich naratívnu kompetenciu bez a po úprave o premenné? Majú epistemologické presvedčenia účastníkov väčší vplyv v porovnaní s kontextovými premennými?“ (Nitsche a Waldis, 2022, s. 121). Výskum bol realizovaný na vzorke 175 budúcich (nemecky hovoriacich) švajčiarskych učiteľov. Participanti vyplňali dotazník s úlohami, zameranými na písanie argumentov, cieľom bolo zistiť ich epistemologické presvedčenia a rôzne kontextové charakteristiky, ktoré môžu ovplyvňovať naratívnu kompetenciu. Výsledky ukázali, že „situačný záujem respondentov a kontextové aspekty (najmä množstvo kurzov histórie navštievovaných v škole a na univerzite) predpovedajú ich naratívnu kompetenciu čiastočne silnejšie ako vlastné epistemologické presvedčenia“ (tamtiež, s. 121). Potvrdilo sa, že súčasné metódy hodnotenia epistemologických presvedčení nie sú dostatočné. Budúci učitelia dejepisu majú problémy dekonštruovať a rekonštruovať dejiny, preto by ich príprava mala budovať naratívnu kompetenciu. Jedným zo spôsobov môže byť príprava kurzov podľa ich situačného záujmu.

Kolektív holandských výskumníčok (Bartelds et al., 2020) skúmal koncepciu „historickej empatie, ciele a vyučovacie stratégie“ (Bartelds et al., 2020, s. 529). Historická empatia je jedným z prvkov postmodernistickej koncepcie dejepisu a v zahraničí patrí k základným občianskym kompetenciám, definuje sa ako „chápanie konania historických osobností štúdiom ich perspektívy“ a súvisí s kontextualizáciou histórie“ (tamtiež, s. 530). Hlavná výskumná otázka znala: „Aké presvedčenia majú učitelia a študenti dejepisu o historickej empatii a o cieľoch a stratégiah vyučovania

historickej empatie?“ (tamtiež, s. 534). Výskumníčky robili v Holandsku rozhovory s 10 skúsenými stredoškolskými učiteľmi dejepisu a ich 17 žiakmi. Rozhovory pozostávali z otvorených otázok a hodnotiacich úloh, v ktorých participanti podľa vhodnosti ukladali karty s odpovedami. Výskum priniesol zistenia, že učitelia aj žiaci vnímajú historickú empatiu prevažne ako zručnosť, ktorú je možné naučiť sa. Historická empatia má kognitívne aj afektívne aspekty. Ako hlavné prvky historickej empatie pomenovali kontextualizáciu, uvedomenie si vlastnej polohy, osobné spojenie a historickú predstavivosť. Väčšina učiteľov a študentov dokázala prepojiť historickú empatiu s každodennou empatiou.

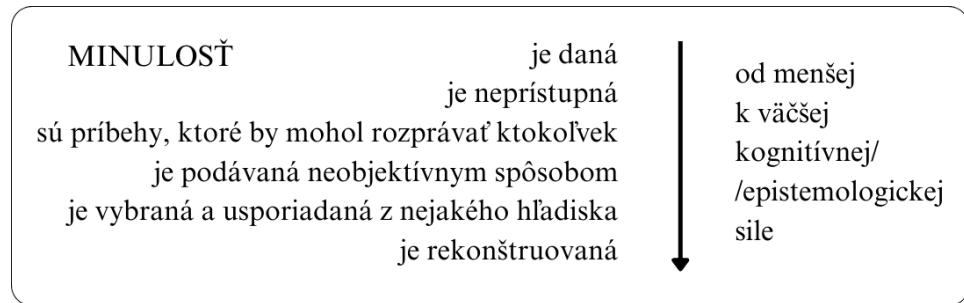
Táto časť sumarizovala výskumy, zamerané na prvky postmodernistickej koncepcie dejepisu, ako bádateľské vyučovanie, historické myslenie a argumentovanie a kľúčové kompetencie, ktoré by mal dejepis formovať a rozvíjať. Výskumy zhodne poukazujú na dôležitosť kvalitnej prípravy budúcich učiteľov.

2.3.3 Budúci učitelia a vplyv prípravy

Táto časť sumarizuje výskumy týkajúce sa uIKV a prípravy budúcich učiteľov dejepisu. Popri vyššie spomenutých výskumníkoch: Virtaová, McCrumová, Patricio s kolegynami a Nitsche s Waldisovou boli ešte ďalší, ktorí sa rôznym spôsobom zamerali na epistemologické presvedčenia budúcich učiteľov dejepisu, s dôrazom na ich pregraduálnu prípravu, respektíve pedagogickú prax. V tejto časti opíšeme dva takéto výskumy.

VanSledright a Reddyová (2014) v Spojených štátach skúmali meniace sa epistemologické presvedčenia o histórii. Pod ich vedením absolvovalo 18 budúcich učiteľov špeciálny celosemestrový kurz, ktorý mal 3 hlavné ciele: a) „pomôcť účastníkom preskúmať druhý epistemologických presvedčení, ktoré zastávali, b) pomôcť im lepšie pochopiť spôsoby, akými niektoré z týchto presvedčení vytvorili slepé uličky v ich poznaní minulosti a c) ponúknuť im niektoré nové spôsoby myslenia o historických vedomostiach a zdôvodneniach historických tvrdení, ktoré by im mohli pomôcť prekonat' tieto slepé uličky“ (VanSledright a Reddy, 2014, s. 38). Participanti na začiatku a na konci kurzu vypĺňali dotazník o epistemologických presvedčeniach, ktorý mal odhaliť zmeny, spôsobené kurzom. Nakoniec sa 4 z nich zúčastnili na podrobnom rozhovore. Keďže podľa výskumníkov nejestvoval nástroj na hodnotenie epistemologických presvedčení, zamerali sa na výpovede samotných študentov. Výsledky medzi budúcimi učiteľmi boli

zmiešané, ukázalo sa, že „epistemologické presvedčenia niektorých študentov zostali kurzom nedotknuté, zatiaľ čo iné sa zmenili, niektoré dramaticky“ (tamtiež, s. 54).



Obrázok 6: Model kognitívnej náročnosti pojmu minulosť, podľa VanSledrichta a Reddyovej (2014, s. 36)

Mamourová (2016) vytvorila kvalitatívnu prípadovú štúdiu, v ktorej počas kurzov postgraduálneho vzdelávania a pedagogickej praxe pozorovala zmenu IKV dvoch gréckych budúcich učiteľov. Zhromažďovanie údajov zahrňalo pozorovania a reflexívne diskusie (Mamoura, 2016, s. 41-42). Na základe teórie transformatívneho učenia (sa) budúci učitelia spochybňovali svoje predchádzajúce koncepcie (resp. prekoncepcie) vyučovania dejepisu a ideálnych vlastností efektívneho učiteľa. Uvedomili si, že ich neskôršie pôsobenie v role učiteľa súvisí s ich IKV dejepisu a ich samých a vytvorili si nové spôsoby definovania svojho sveta a povinností. Bolo to umožnené príležitosťami a podporou, poskytovanými didaktikom. „Reflexívne orientované vyučovanie dejepisu a pedagogická prax by mohli viest' študentov k možnej transformácii ich prekoncepcii“ (tamtiež, s. 45).

Táto časť sumarizovala poznatky z výskumov uIKV a prípravy budúcich učiteľov dejepisu. Obe štúdie zdôrazňujú, aká náročná je príprava budúcich učiteľov, ak má zahŕňať vedenie k uvažovaniu o epistemologických presvedčeniach a jej cieľom je aplikovať postmodernistické kompetencie so všetkým, čo k nim patrí. Klúčovým prvkom prípravy budúcich učiteľov je priestor na reflexiu, podnet na spochybňovanie predchádzajúcich koncepcií a predstavovanie alternatív. Ani to však nemusí ovplyvniť všetkých študentov.

2.3.4 Výskumy úspešnosti implementácie postmodernistickej konceptie

Táto časť sumarizuje rozmanité výskumy z rôznych krajín, ktoré informujú o úspešnosti/neúspešnosti implementácie postmodernistickeho kurikula do vyučovania dejepisu.

Martínez-Rodríguez s kolegami (2019) kvalitatívne skúmal IKV učiteľov vo vzťahu ku kontroverznému obdobiu v moderných dejinách Španielska, prechodu k demokracii. Výskumníci si položili otázky: „Aké vedomosti a presvedčenia majú učitelia dejepisu v súvislosti s prechodom od diktatúry k demokracii v Španielsku? Ako interpretujú toto kontroverzné historické obdobie? Aké ciele a zámery majú učitelia dejepisu pri vyučovaní tohto konkrétneho kontroverzného historického obdobia? Ako ovplyvňujú vedomosti, presvedčenia a interpretácie učiteľov o tejto historickej udalosti ich koncepciu cieľov a účelov vyučovania?“ (Martínez-Rodríguez et al., 2019, s. 14). Participantmi bolo 39 stredoškolských učiteľov, zámerne vybratých z rôznych častí Španielska. Údaje boli získané prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov, umožňujúcich participantom rozvinúť odpovede. Rozhovory trvali 50-70 minút a mali dve časti, rozdelené podľa vedomostí a presvedčení učiteľov na: a) obsah, vedomosti, presvedčenia a interpretácie, a b) ciele a účely vyučovania. Kombinovaná analýza odpovedí a všeobecných interpretácií rozdelila koncepcie učiteľov do troch skupín: pozitívne-mýtické, pozitívne-kritické a negatívne-kritické. Väčšina učiteľov vyjadrila nejaký druh kritickej interpretácie, ktorá obsahuje „argumenty a historickú analýzu“. Štrnásť učiteľov (pozitívne-mýtickí) ukázalo len „uzavretý historický výklad bez interpretačného argumentu“ (tamtiež, s. 29), ich cieľom je odovzdávanie vzorovej histórie, kde samotný príbeh ponúka pozitívne hodnoty a poučenie. Iba malá časť učiteľov sa vo svojich cieľoch zameriava na interpretáciu a spochybňovanie minulosti postmodernistickým spôsobom. Tieto prípady boli častejšie vo vzťahu k negatívne-kritickým koncepciam, teda sa zdá, že „ich vnímanie minulosti ovplyvňuje ciele ich učenia“ (tamtiež, s. 30). Negatívne-kritické názory prevládali v regiónoch so silnými regionalistickými hnutiami alebo hnutiami za nezávislosť, čo ukazuje, že veľký vplyv na koncepcie a historické interpretácie učiteľov majú médiá.

Gracová a Labischová (2012) realizovali rozsiahly výskumný projekt, v ktorom skúmali vybrané aspekty historického vedomia a ich prepojenie s realitou dejepisného vyučovania na českých základných a stredných školách. Okrem iného zistili, že v českom

vyučovaní prevládajú tendencie súvisiace s modernistickou koncepciou pred postmodernistickou.

Namamba a Rao (2016) v kontexte reforiem vzdelávania v Tanzánii hodnotili učiteľov vo vzťahu k histórii a vyučovacím prístupom. Epistemologické výskumné otázky zahŕňali okrem iného pohľad na história, vyučovacie prístupy, ich vzťah a prediktívnu schopnosť uIKV. Výskumnou vzorkou bolo 132 stredoškolských učiteľov. Kvantitatívny prieskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka, vytvoreného adaptáciou dvoch starších dotazníkov na skúmanie uIKV. Postmodernistická koncepcia zameraná na študenta sa vyskytovala častejšie, ako modernistická koncepcia zameraná na učiteľa. „Názory učiteľov na história pozitívne korelovali s vyučovacími prístupmi, s výnimkou subjektivistických presvedčení“ (Namamba a Rao, 2016, s. 215). „Typ školy a úroveň vzdelania mali významný vplyv na presvedčenie učiteľov o histórii“ (tamtiež, s. 216). Táto štúdia odporúča, aby programy vzdelávania učiteľov „podporovali rozvoj vecných aj syntaktických vedomostí o histórii s cieľom zlepšiť vyučovacie postupy učiteľov, ako to presadzujú nedávne reformy vzdelávania“ (tamtiež, s. 203).

Táto časť sumarizovala skúmanie úspešnosti prechodu od modernistickej koncepcie dejepisu k postmodernistickej. Pre Slovenskú republiku sme nenašli spoľahlivý prameň, najbližšie nám je Česká republika, ktorej dejepis nesie prevažne modernistické črty, čo môže byť u nás veľmi podobné.

Táto podkapitola analyzovala štúdie skúmajúce IKV učiteľov dejepisu a sumarizovala v nich obsiahnuté poznatky. Jedným zo základných záverov je pohľad na modernistickú a postmodernistickú koncepciu. Ukázalo sa, že aj napriek snahám o presadenie postmodernistickej koncepcie vo vyučovaní prevládajú modernistické tendencie, konkrétnie v štátoch ako: Fínsko (zhruba 20 ročná štúdia), Spojené štáty (zhruba 15 ročná štúdia), Anglicko, Island, Španielsko, Quebec (Kanada) a Česká republika (za posledných zhruba 10 rokov); na opačnej strane spektra ležia menšinové štáty Švédsko a Tanzánia, ktoré vo veľkom prešli k postmodernistickej koncepcii dejepisu. Pre Slovenskú republiku sme nenašli spoľahlivý výskum, naše skúsenosti však potvrdzujú zaužívaný modernistický prístup.

Závery viacerých štúdií poukazovali na nedostatočnú prípravu budúcich učiteľov v duchu postmodernizmu, čo je problémom preto, lebo učitelia patriaci k modernizmu nedokážu rozvíjať historické myslenie a argumentovanie a kompetencie ako historická empatia. Zároveň zdôrazňovali potrebu skvalitnenia učiteľskej prípravy so zameraním na historiografiu, vyučovania lepšej prípravy učebných materiálov (kompetencia), priestor

na reflexiu a kvalitnú spätnú väzbu počas pedagogickej praxe. No ani kvalitnejšia príprava učiteľov nedokáže pozitívne ovplyvniť všetkých študentov. Pozoruhodným zistením je aj potvrdenie implicitného predpokladu, že na učiteľov dejepisu majú veľký vplyv médiá.

2.4 Epistemologické presvedčenia a postmodernistická koncepcia histórie

Táto podkapitola definuje najčastejšie skloňované pojmy vo vyššie uvedených štúdiách a sice epistemologické presvedčenia a postmodernistická koncepcia histórie (alebo dejepisu). Pochopenie tohto pojmu je kľúčové pre pochopenie súčasných diskusií o IKV učiteľov dejepisu.

Od šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia filozofi a historici otvárajú epistemologickú otázku a diskutujú o povahе historických naratívov (rozprávaní) (Šuch, 2015). Tým položili základ pre vznik novej filozofie histórie, zameranej na rozbor historických naratívov, ktorá býva nazývaná *nová historiografia*, niekedy *naratívny konštruktivizmus*. Táto *narativistická filozofia histórie* sa zaujíma o historický text, proces jeho vzniku a jeho vlastnosti. Takýto pohľad umožňuje chápanie histórie ako disciplíny (Zeleňák, 2007).

Zeleňák (2007, s. 66) pre túto filozofiu stanovuje 6 základných premíš:

1. „V historickom diele je prítomná i fikcia (fiktívna dimenzia).
2. Naratívna forma má zásadný vplyv na obsah historického diela.
3. Historik má zásadný vplyv na obsah historického diela.
4. Pravdivé zobrazenie minulosti je v istom zmysle nemožné.
5. V histórii sa minulosť interpretuje.
6. História je teda bližšia literatúre, resp. umeniu než vedám.“

Táto nová filozofia (respektíve koncepcia) sa vo svojej podstate vyhralila voči bežne uznávanej modernistickej a preto dostala pomenovanie postmodernistická. Zatiaľ čo modernistická koncepcia tvrdí poznateľnosť minulej reality a to, že môže byť zastúpená v textoch historika (McCrum, 2013), oproti nej stojí postmodernistická koncepcia s tvrdením, že história nie je dokonalým odrazom minulosti, ale tvorivým dielom historikov, ich interpretáciou minulosti (Zeleňák, 2007; Elmersjö a Zanazanian, 2022).

Za postmodernistickú koncepciu histórie sa postavil aj Európsky parlament (2024, písmeno G) s vyhlásením, že „historická pamäť (*historical consciousness*) zahŕňa jasný stupeň subjektivity, pretože to, čo si pamätáme a ako minulosť interpretujeme, si nevyhnutne vyberáme na základe svojich hodnotových úsudkov.“

Samotný rozdiel medzi spomínanými filozofiami dejín je otázkou epistemológie. Epistemológia je charakterizovaná ako „teória vedeckého poznania“, epistemologické poznanie sa dá chápať ako „kognitívny proces umožňujúci jednotlivcovi zvážiť kritériá, limity a istotu poznania“ (Slovníkový portál, [neznámy rok]). Epistemologické presvedčenie jednotlivca definuje, čo považuje za vedomosti a ako ich možno získať a používať (VanSledright a Reddy, 2014). Epistemologické presvedčenia sú vo všeobecnosti „súdržný postoj týkajúci sa historického poznania, poznávania a s tým súvisiacich dôsledkov pre vyučovanie v škole“ (Maggioni et al., 2009, s. 191-196, cit. z: Ripka a Sýkorová, 2023, s. 56).

V súčasnosti sú epistemologické presvedčenia učiteľov dejepisu považované za „veľmi vplyvné na ich vyučovaciu prax a za nevyhnutnú požiadavku na podporu zručností ich žiakov v oblasti historického myslenia“ (Wilke et al., 2022, s. 196).

Ako sme naznačili vyššie, rozdielne perspektívy zahŕňajú protichodné tvrdenia a zamerania vyučovania (vid. Tabuľka 2).

Modernistická perspektíva	Postmodernistická perspektíva
História = minulosť (naivné chápanie histórie)	História = interpretácia minulosti (disciplinárne chápanie histórie)
Prístup zameraný na učiteľa	Prístup zameraný na žiaka
Transmisívno-reprodukčná koncepcia organizačných foriem a prostriedkov	Konštruktivistická koncepcia organizačných foriem a prostriedkov

Tabuľka 2: Protichodné perspektívy, s nimi spojené tvrdenia a zamerania vyučovania

Kým modernistický pohľad uprednostňuje prístup zameraný na učiteľa, ktorý je založený na prenose vedomostí (historických faktov, často podstatných), postmodernistický pohľad je spojený s prístupom zameraným na žiaka, v ktorom dominuje podpora uvažovania žiakov (Martínez-Rodríguez et al., 2016; Namamba a Rao, 2016; Voet a De Wever, 2016). Učiteľ v ňom plní úlohu facilitátora navrhujúceho vzdelávacie aktivity, prostredníctvom ktorých žiaci vlastnou prácou nadobúdajú vedomosti a zručnosti (McCrum, 2013). Vyučovacie metódy, uplatňované

v postmodernistickom dejepise, napríklad „bádateľské vyučovanie a historické myslenie sú založené na konštruktivistických prístupoch k vyučovaniu a učeniu sa, ktoré zdôrazňujú aktívnu úlohu žiakov pri vytváraní vedomostí“ (Namamba a Rao, 2016, s. 208; Patricio et al., 2022). V protiklade ku konštruktivistickej koncepcii stojí transmisívno-reprodukívna (Patricio et al., 2022).

V posledných rokoch patrí teória epistemologických presvedčení medzi horúce didaktické témy. Diskutovaná je povaha teórie, spôsob merania a súvislost' medzi epistemologickými presvedčeniami a ostatnými kľúčovými konceptmi súčasnej didaktiky, najmä historickým myslením, historickou gramotnosťou a bádateľsky orientovaným vyučovaním (Ripka a Sýkorová, 2023).

Epistemologické presvedčenia sú stále pomerne neznáme, preto existuje viacero typológií. Podľa Ripku a Sýkorovej (2023) dve najvýznamnejšie typológie delia epistemologické presvedčenia na:

- a) tri kategórie: objektivizmus, subjektivizmus a kriterializmus (napr. Voet a De Wever, 2016; Martínez-Rodríguez et al., 2019). (Nitsche s Waldisovou (2022) delia učiteľov na pozitivistov, skeptikov a naratívnych konštruktivistov);
- b) jednu škálu od naivných presvedčení po nuansované (sofistikované) (napr. Patricio et al., 2022; Elmersjö a Zanazanian, 2022).

Vo vyššie spomenutých výskumoch boli rôznymi autormi použité obe tieto typológie, čo dokazuje nejednotnosť odborného diskurzu (Ripka a Sýkorová, 2023). V našom výskume sa z dôvodu jednoduchosti a lepšieho podloženia odbornou literatúrou budeme pridržať druhej možnosti, ktorú sme načrtli v Tabuľke 2.

Z vyššie analyzovaných štúdií vyplynuli nasledovné poznatky o epistemologických presvedčeniach:

- Medzi epistemologickými presvedčeniami a vyučovacou praxou existuje vzťah, učitelia venujúci pozornosť „interpretačnému a konštruovanému charakteru dejín zastávajú nuansované epistemologické presvedčenia“, no nie naopak, nuansované epistemologické presvedčenia sa nie vždy odrazili vo vyučovacej praxi (Wilke et al., 2022, s. 211).
- Sofistikované epistemologické predstavy o povahе histórie nevedú nutne k prijatiu interpretačného kurikula, spojeného s bádateľským prístupom (Patricio et al., 2022).
- Epistemologické presvedčenia sú podmienkou rozvoja historického myslenia, no nie jedinou a dostačujúcou. Rozvoj epistemologických presvedčení

a historického myslenia prebieha prostredníctvom bádateľského vyučovania (Gruber a Gruber, 2013; Voet a De Wever, 2016; Wilke et al., 2022; Ripka a Sýkorová, 2023).

Táto podkapitola definovala pojmy postmodernistická koncepcia histórie, respektíve dejepisu a epistemologické presvedčenia. Urobili sme tak prostredníctvom poukázania na výrazný filozofický (a historiografický) zlom v minulom storočí, ktorý priniesol alternatívu ku dovtedy zaužívanému modernistickému pohľadu na históriu. Príklon k postmodernistickej perspektíve priniesol najmä v posledných dvoch desaťročiach do popredia otázku epistemologických presvedčení v dejepise, ktoré zdôrazňujú skúmanie podstaty historického poznania a poznávania, a potrebu zmeny v školskom dejepise.

Táto kapitola sumarizovala rôzne výskumy učiteľovej IKV a identifikovala a definovala najdôležitejšie pojmy. Prvá podkapitola sumarizovala vývoj skúmania problematiky uIKV od jej začiatku v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, cez jej príchod do nášho geografického priestoru, až do súčasnosti, ako v našom prostredí, tak v zahraničí. Druhá podkapitola sumarizovala základné metódy, používané v skúmaní učiteľovej IKV. Tieto metódy sa líšia mierou náročnosti, ako aj mierou zapojenia výskumníka a samotného učiteľa. Tretia podkapitola analyzovala štúdie skúmajúce IKV učiteľov dejepisu a sumarizovala v nich obsiahnuté poznatky. Posledná podkapitola definovala pojmy postmodernistická koncepcia histórie/dejepisu a epistemologické presvedčenia.

Teoretická časť stanovila teoretický rámec práce a základ pre výskum. Teoretická časť má dve kapitoly. Prvá kapitola mala za cieľ identifikovať pojem učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. Kapitola je rozdelená do troch podkapitol. Prvá podkapitola definovala pojem učiteľova IKV, sumarizovala najfrekventovanejšie termíny, ktorými rôzni autori nazývajú uIKV a uviedla dôvod, prečo z množiny termínov v tejto práci používame práve uIKV. Nakoniec z vyššie uvedených definícii vyabstrahovala terminologický rámec novej definície učiteľovej IKV. Druhá podkapitola identifikovala bežný postup vzniku a utvárania sa uIKV počas života učiteľa. Tretia podkapitola sumarizovala základné charakteristiky uIKV. Jej jednotlivé časti opisovali vlastnosti IKV, funkcie IKV a ostatné dielčie charakteristiky. Učiteľovu IKV výstižne ilustruje metafora sita, ktoré triedi, čo si učiteľ pre seba zoberie a aplikuje v praxi a čo vynechá.

Druhá kapitola sumarizovala domáce a zahraničné výskumy učiteľovej IKV a identifikovala a definovala najdôležitejšie pojmy. Kapitola je rozdelená do štyroch

podkapitol. Prvá podkapitola sumarizovala vývoj skúmania problematiky uIKV od jej začiatku v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, cez jej príchod do nášho geografického priestoru, až do súčasnosti. Druhá podkapitola sumarizovala základné metódy, používané v skúmaní učiteľovej IKV. Tieto metódy sa líšia mierou náročnosti, ako aj mierou zapojenia výskumníka a samotného učiteľa. Tretia podkapitola analyzovala štúdie skúmajúce IKV učiteľov dejepisu a sumarizovala v nich obsiahnuté poznatky. Podkapitola má štyri časti. Prvá časť sumarizovala začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu, spolu s faktormi, ktoré učiteľovu IKV ovplyvňujú a typológiami, ktoré uvedení výskumníci navrhli. Druhá časť sumarizovala výskumy, zamerané na prvky postmodernistického dejepisu, ako bádateľské vyučovanie, historické myšlenie a argumentovanie a kľúčové kompetencie. Tretia časť sumarizovala poznatky z výskumov uIKV a prípravy budúcich učiteľov dejepisu. Štvrtá časť sumarizovala skúmanie úspešnosti prechodu od modernistického dejepisu k postmodernistickému. Posledná podkapitola definovala pojmy postmodernistická koncepcia histórie, respektíve dejepisu a epistemologické presvedčenia.

EMPIRICKÁ ČASŤ

3 ZMIEŠANÝ DIZAJN REALIZOVANÉHO VÝSKUMU

V tejto kapitole vysvetľujeme stratégie a metódy, ktoré sme si zvolili pre výskum IKV učiteľov dejepisu. Kapitola je rozdelená do siedmich podkapitol, v ktorých opisujeme výskumný problém, ciele, postup, výskumnú vzorku, metódu, plánovaný vstup do terénu a postup pri analýze získaných dát.

3.1 Výskumný problém

V tejto podkapitole v celej šírke približujeme výskumný problém, ktorý je predmetom nášho skúmania. Podkapitola postupne vysvetľuje tému výskumu, súčasný stav a vymedzenie skúmanej problematiky, teoretickú orientáciu a syntézu výskumu v danej oblasti, sústavu použitých pojmov, formulovanie výskumného problému a predpokladaný prínos celého výskumu.

Užšie zvolenou tému je charakteristika IKV budúcich učiteľov v rámci predmetu dejepis. Aby sme zdôvodnili výber danej témy, rozmeníme ju na drobné. IKV sme si zvolili, pretože neskúma iba vonkajšie prejavy učiteľa, ale preniká hlbšie, do jeho implicitného sveta (Dayan et al., 2022). Táto skutočnosť vychádza z charakteristik IKV, ktoré sme opísali v podkapitole 1.3. Vďaka tomu môžeme pozorovať smerovanie a širší rámcu učiteľových úvah (Hamilton, 2006). Ako aprobačný predmet sme si zvolili dejepis, pretože nám je blízky a zároveň z pohľadu IKV v našich končinách nepreskúmaný. Nakoniec sme si zvolili budúcich učiteľov, čiastočne kvôli dostupnosti výberu výskumnej vzorky a zároveň, pretože sme predpokladali, že skúmaním ich myslenia a úvah v podobe poznania ich individuálnej koncepcie vyučovania možno predikovať budúcnosť vyučovania dejepisu, to, ako sa budú dejepis učiť nasledujúce generácie. Skúmanie IKV budúcich učiteľov dejepisu nám umožňuje pozorovať, ako sa bude dejepis učiť v budúcnosti, či chce byť nastupujúca generácia učiteľov a učiteliek dejepisu nositeľmi zmeny, alebo naopak sú skôr zástancami „tradičného“ poňatia predmetu a jeho vyučovania. Hoci v našom priestore problematika IKV nie je nová (okolo 40 rokov, vid' podkapitola 2.1) a doteraz bolo realizovaných viacero štúdií, skúmajúcich IKV učiteľov konkrétneho vyučovacieho predmetu (Žoldošová, 2007; Tomkuliaková, 2012), IKV so

zameraním na učiteľov dejepisu podľa nám dostupných zdrojov ešte nebola skúmaná. Naproti tomu v zahraničnej odbornej literatúre sme našli viacero výskumníkov, skúmajúcich IKV tak aktívnych, ako aj budúcich učiteľov dejepisu so zameraním na rôzne elementy, napríklad prácu s klúčovými kompetenciami (napr. Gestsdóttir et al., 2021), vplyv odbornej prípravy (napr. VanSledright a Reddy, 2014), alebo mieru implementácie postmodernistickej perspektívy (napr. Namamba a Rao, 2016; Martínez-Rodríguez et al., 2019). (Viď podkapitola 2.3.)

O IKV učiteľov dejepisu vieme, že môže byť orientované (inklinovať) modernisticky, alebo postmodernisticky. Skôr ako o polaritu ide o spektrum medzi dvomi krajinými polohami (VanSledright a Reddy, 2014; Elmersjö a Zanazanian, 2022). Modernistická orientácia znamená, že učiteľ dejepisu nepozná rozdiel medzi minulosťou a históriou, preferuje transmisívny vyučovací štýl zameraný na učiteľa. Na opačnej strane spektra postmodernisticky orientovaný učiteľ dejepisu vníma rozdiel medzi minulosťou a históriou a jeho vyučovanie je konštruktivistické, zamerané na žiaka. (Viď Tabuľka 1 v podkapitole 2.4.) Zaradenie v rámci tohto základného členenia je možné pozorovať už pri budúcich učiteľoch dejepisu (Virta, 2001; VanSledright a Reddy, 2014; Nitsche a Waldis, 2022).

V minulej kapitole (podkapitola 2.3) sme spomenuli šest výskumov, zvlášť zameraných na IKV budúcich učiteľov dejepisu. Vo Fínsku boli skúmané IKV budúcich učiteľov z pohľadu základného rámca história (Virta, 2001). V Anglicku bolo IKV budúcich učiteľov skúmané podľa prístupu/zamerania vo vyučovaní (McCrumb, 2013). V Španielsku tím výskumníkov odhalil dve prekážky, ktoré musia budúci učitelia dejepisu prekonáť, kym porozumejú a implementujú postmodernistický model dejepisu (Patricio et al., 2022). V nemecky hovoriacej časti Švajčiarska výskumníci skúmali faktory ovplyvňujúce postmodernistickú naratívnu kompetenciu budúcich učiteľov (Nitsche a Waldis, 2022). V Spojených štátach boli skúmané zmeny IKV spôsobené špeciálnym kurzom na univerzite (VanSledright a Reddy, 2014). V Grécku boli počas vysokoškolskej praxe (reflexívne orientované vyučovanie ako cesta k práci s IKV) pozorovaní dvaja budúci učitelia (Mamoura, 2016).

Spomenuté výskumy zhodne naznačujú klúčový význam prípravy budúcich učiteľov. V rámci nej sú dôležité najmä špeciálne kurzy na vysokej škole (McCrumb, 2013; VanSledright a Reddy, 2014; Patricio et al., 2022) a pedagogická prax (Mamoura, 2016).

Problematika IKV (budúcich) učiteľov dejepisu v našom priestore dosiaľ nebola skúmaná, preto je zaujímavé zistiť, ako sú na tom slovenskí učitelia dejepisu, či inklinujú

k modernistickému, alebo postmodernistickému dejepisu, ako aj to, čo spôsobuje danú inklináciu.

Pre lepšie pochopenie uvádzame základné pojmy, s ktorými pracujeme v empirickej časti práce. Patria medzi ne: IKV, modernistický/postmodernistický dejepis, didaktika dejepisu, pedagogická prax a budúci učitelia. Viaceré zo spomenutých pojmov sú širšie opísané v teoretickej časti.

IKV je základný pedagogický rámec, ktorý podrobne definujeme v prvej kapitole tejto práce (viď kapitola 1).

Modernistický/postmodernistický dejepis je spôsob poňatia dejepisu, súvisiaci s epistemologickými otázkami o povahе histórie (podrobne je opísaný v podkapitole 2.4). V súčasnosti je ideálom postmodernistický dejepis (Zeleňák, 2007; Elmersjö a Zanazanian, 2022; Európsky parlament, 2024).

Didaktika dejepisu je na FiF UK povinný seminár, vyučovaný v dvoch semestroch (ako Didaktika dejepisu 1 a Didaktika dejepisu 2)⁴. Cieľom seminára je, aby študenti učiteľských kombinácií s aprobačným predmetom dejepis nadobudli „klúčové kompetencie, ktoré spolu vytvárajú hlavné predpoklady k ich výučbe dejepisu na jednotlivých typoch škôl.“ (Informačný list predmetu: Didaktika dejepisu 1, 2022, s. 1)

Pedagogická prax z dejepisu je na FiF UK povinná prax, rozdelená do troch semestrov (ako Pedagogická prax 1-3 (história)⁵). Táto prax má za cieľ rozvíjať „profesijné kompetencie nevyhnutné pre samostatné plánovanie, projektovanie, riadenie a organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu“, „spôsobilosti aplikovať pedagogicko-psychologické a odborovo-didaktické poznanie vo výchovno-vzdelávacom procese“ a iné kompetencie a spôsobilosti budúcich učiteľov, obohatovať študentov o „praktické skúsenosti“ a prehlbovať ich „teoretické poznatky“ (Informačný list predmetu: Pedagogická prax 2 (história), 2022, s. 1-2)

Pedagogická teória, v našom prípade reprezentovaná didaktikou dejepisu a pedagogická prax sú „dve polárne stránky uvedomej ľudskej činnosti, ako dialektické protiklady navzájom neoddeliteľné, vzájomne sa dopĺňajúce a podmieňujúce, avšak nie totožné“. (Štepítová, 1967, s. 111)

Budúci učitelia sú v našom ponímaní študenti a študentky učiteľských kombinácií, ktorí sa na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave

⁴ Obe sa odohrávajú počas magisterského stupňa štúdia.

⁵ Prebieha v letnom semestri tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia a v letnom semestri prvého ročníka a v zimnom semestri druhého ročníka magisterského stupňa štúdia.

pripravujú na svoju budúcu prácu učiteľov a učiteľiek na druhom stupni základnej školy, alebo na strednej škole.

Výskumným problémom, na ktorý sa zameriavame v tejto práci je vplyv didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe počas vysokoškolského štúdia na individuálnu koncepciu vyučovania budúcich učiteľov dejepisu. V súvislosti so zvolenou výskumnou vzorkou chceme zistiť, či existuje rozdiel, medzi koncepciou študenta učiteľstva dejepisu pred absolvovaním didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe a koncepciou študenta učiteľstva dejepisu po absolvovaní didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe. Predpokladáme, že ak majú študenti v rôznych ročníkoch rovnakú, alebo veľmi podobnú IKV (respektívne prekoncepciu, viď' podkapitolu 1.2), pregraduálna príprava je neúčinná. Taktiež nás zaujíma, či existuje rozdiel v koncepciách mužov a žien. A tiež to, v čom spočívajú tieto rozdiely.

Nakoľko doteraz v našom prostredí nebola skúmaná IKV učiteľov dejepisu aktívnych, ani budúcich, touto prácou by sme chceli vyplniť prázdne miesto a spoznať, ako o dejepise a jeho učení uvažujú budúci učitelia. Zároveň by sme chceli zistiť, aký vplyv na IKV budúcich učiteľov dejepisu má didaktika dejepisu a pedagogická prax počas vysokoškolského štúdia. Tým by sme nadviazali na výskumy, spomenuté v podkapitole o utváraní IKV (podkapitola 1.2).

V tejto časti sme opísali predpokladaný prínos nášho výskumu. Nielen že by bol nový na neprebádanom poli, ale mohol by pomôcť v porozumení utvárania IKV, respektívne prekoncepcie budúcich učiteľov počas vysokoškolského štúdia.

V prvej metodologickej podkapitole sme opisovali výskumný problém, ktorému sa venujeme v tejto práci. Postupovali sme od témy výskumu, cez súčasný stav skúmania problematiky IKV budúcich učiteľov dejepisu, teoretickú orientáciu, definovanie základných pojmov a konkrétnie formulovanie výskumného problému, až po predpokladaný prínos výskumu. Skúmanie problematiky IKV budúcich učiteľov dejepisu je v našom prostredí úplne nová téma, ktorá môže byť prínosná pre porozumenie utvárania učiteľovej IKV počas vysokoškolského štúdia.

3.2 Ciele výskumu

V tejto podkapitole zo širšie definovanej témy vyberáme ciele výskumu, teda zameranie v rámci témy. K opisu cieľov výskumu uvádzame hlavnú otázkou a špecifické otázky, ktorými je možné zvolené ciele formulovať.

Naším cieľom je preskúmať a porozumieť IKV budúcich učiteľov dejepisu v štádiu jej utvárania počas vysokoškolského štúdia. Chceme skúmať vplyv didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe, a tiež orientáciu voči modernistickej, alebo postmodernistickej koncepcii dejepisu.

Hlavná výskumná otázka

- Akú IKV majú budúci učitelia dejepisu?

Špecifické výskumné otázky

- Existuje rozdiel, medzi koncepciou študenta učiteľstva dejepisu pred absolvovaním didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe a koncepciou študenta učiteľstva dejepisu po absolvovaní didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe?
- Existuje rozdiel v koncepciách mužov a žien?
- V čom spočívajú tieto rozdiely?
- Prikláňajú sa budúci učitelia dejepisu vo svojich IKV skôr k modernistickému modelu dejepisu, alebo k postmodernistickému?
- Aký vplyv na túto orientáciu zohráva absolvovanie didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe?

V tejto podkapitole sme definovali výskumné ciele. Okrem opisu cieľov sme pridali hlavnú výskumnú otázku a špecifické výskumné otázky, ktoré sú zamerané na koncepcie budúcich učiteľov dejepisu, epistemologickú otázku, didaktiku dejepisu a povinnú pedagogickú prax.

3.3 Výskumný postup

Táto podkapitola približuje dizajn výskumu, teda celkovú výskumnú stratégiu a postup. Inak povedané, ide o súhrnu medzi voľbou skúmaných osôb, výskumnou metódou, analýzou údajov a tvorbou teórie.

Ked'že chceme skúmať IKV budúcich učiteľov dejepisu, našu výskumnú vzorku budú tvoriť študenti učiteľstva dejepisu v kombinácii s iným (ľubovoľným) aprobačným predmetom. Výskum bude prebiehať s uzavretou vzorkou participantov. Empirické údaje získame tak, že participantov podrobíme hĺbkovému pološtruktúrovanému rozhovoru, ktorý je zameraný na zisťovanie IKV a opiera sa o rotterovskú metódu neukončených výpovedí/viet. Zhromaždenými údajmi (záznamami) budú najmä prepis nahrávok rozhovorov a výskumný denník. Vo fáze spracovania záznamov budeme výroky

participantov kódovať, usporadúvať, analyzovať – pri analyzovaní použijeme metódu tematickej analýzy – a interpretovať.

V tejto podkapitole sme naznačili vybraný výskumný postup od voľby skúmaných osôb – budúcich učiteľov dejepisu, cez použitú metódu – pološtruktúrovaný rozhovor, až po analýzu a vyhodnotenie.

3.4 Výskumná vzorka

V tejto podkapitole charakterizujeme výskumnú vzorku, s ktorou budeme pracovať, aby sme získali čo najlepšie údaje a pochopili skúmaný jav. Najprv uvádzame kritériá, ktorými sme sa riadili pri výbere výskumnej vzorky, následne charakterizujeme výskumný súbor participantov.

V súlade s výskumným cieľom, ktorým je spoznať rozdiely v IKV budúcich učiteľov dejepisu sme sa rozhodli výskumný súbor zložiť zo študentov učiteľstva dejepisu v kombinácii. Aby sme rozšírili základný súbor, z ktorého môžeme čerpať participantov, rozhodli sme sa nešpecifikovať druhý aprobačný predmet, takže môže byť ktorýkoľvek. Náš výber je teda kritériový. Okrem toho je náš výber dostupný, rozhodli sme sa pracovať so študentami Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Konkrétne kritériá sú:

1. Budúci učitelia dejepisu, študenti učiteľstva historie v ľubovoľnej kombinácii, študujúci história na FiF UK v Bratislave.
2. Študenti z 2. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia a z 2. ročníka magisterského stupňa štúdia⁶ v akademickom roku 2023/2024.
3. Z každého ročníka jeden študent a jedna študentka.

Výskumná vzorka teda bude pozostávať zo štyroch participantov. Budú ju tvoriť druhák a druháčka a piatak a piatačka.

Piataci boli oslovení osobne, cez autorovu sieť kontaktov, nakoľko sú jeho spolužiakmi. Participanti z druhého ročníka boli najprv oslovení hromadným mailom, na ktorý nikto z nich nereagoval a následne osobnými správami. Rozhovory boli urobené s prvými ochotnými, ktorí spĺňali vyššie uvedené kritériá. Keďže výskumná vzorka nebola vyberaná náhodne, v zhode s Voetom a De Weverom (2016) predpokladáme, že

⁶ Ďalej v práci tieto pomenovania z praktických dôvodov zjednodušíme na druhákov (2. ročník bakalárskeho stupňa) a piatakov (2. magisterského stupňa).

prví, ktorí reagovali na ponuku participovať na výskume, môžu byť tými najaktívnejšími budúcimi učiteľmi a tým pádom nie dokonalými reprezentantmi širšej skupiny budúcich učiteľov dejepisu, no nemusí to tak byť.

Pri výskume budú dodržané etické normy univerzity, participantom bude zaručená anonymita, vrátane zamenenia mien (použitia pseudonymov) a budú mať možnosť kedykoľvek opustiť výskum.

3.4.1 Opis participantov

V tejto časti poskytujeme základný opis participantov. Participanti sú zoradení podľa poradia, v akom sa zúčastnili výskumného rozhovoru. Použité mená sú v súlade s etickými zásadami pseudonymami, chrániacimi identitu participantov. Z každého z dvoch vybraných ročníkov participovali 1 študent a 1 študentka, teda spolu dvaja študenti a dve študentky. Spomenuté údaje sa vzťahujú k letnému semestru akademického roka 2023/2024.

Artuš je študentom piateho ročníka učiteľstva historie v kombinácii s angličtinou. Pochádza z Nitrianskeho kraja. Popri štúdiu učí angličtinu na základnej škole.

Ludit je študentom druhého ročníka učiteľstva historie v kombinácii s angličtinou. Pochádza z Bratislavského kraja. Popri štúdiu doučuje, no nie dejepis.

Aténa je študentkou piateho ročníka učiteľstva historie v kombinácii so slovenským jazykom a literatúrou. Pochádza z Prešovského kraja.

Stela je študentkou druhého ročníka učiteľstva historie v kombinácii so slovenským jazykom a literatúrou. Pochádza z Trenčianskeho kraja.

V tejto časti sme opísali participantov nášho výskumu. Ide o študenta a študentku piateho ročníka a študenta a študentku druhého ročníka. Zhodou okolností je druhým aprobačným predmetom študentov (Artuš a Ludit) anglický jazyk a literatúra a študentiek (Aténa a Stela) slovenský jazyk a literatúra.

V tejto podkapitole sme charakterizovali výskumnú vzorku, na ktorej budeme realizovať výskum. Uviedli sme kritériá a opísali participantov, ktorí nám poskytovali údaje, potrebné na naplnenie výskumného cieľa.

3.5 Výskumná metóda

V tejto podkapitole vysvetľujeme použité metódy zberu výskumných dát aj so zdôvodnením ich výberu. Ďalej opisujeme použitý výskumný nástroj.

Ako hlavnú metódu zberu dát sme zvolili hĺbkový pološtruktúrovaný rozhovor formou nedokončených viet. Táto metóda je založená na podnetových výrokoch rotterovského typu. Na základe zvolenej metódy sme vytvorili vlastný výskumný nástroj. Upravili sme a spojili Dotazník UPV (Mareš, 1987) a Dotazník študentského poňatia vyučovania (Švec, 1995), ku ktorým sme pridali 5 epistemologických otázok o povahe histórie (Virta, 2001), ktoré sme adaptovali na rotterovské nedokončené výpovede. Výroky všeobecného nástroja IKV boli prispôsobené najskôr budúcim učiteľom a následne učiteľom dejepisu. Nepodarilo sa nám zachovať všetky výroky, no zostali sme pri pôvodných 6 celkoch (témach). Na záver sme pridali ešte jeden záverečný výrok, týkajúci sa všetkých predchádzajúcich celkov (tém). Tým vznikol substrát 48 otázok, tvoriacich spomínaný pološtruktúrovaný rozhovor. Všetky otázky cielia na vyššie kognitívne procesy.

Témy	Počet položiek	Proporcia [%]
(1.) Ciele	10	20,8
(2.) Učivo	5	10,4
(3.) Žiak a trieda	14	29,2
(4.) Vyučovacie metódy	8	16,7
(5.) Učiteľ	6	12,5
(6.) Okolie	4	8,3
Záver	1	2,1
spolu	48	100

Tabuľka 3 Špecifikačná tabuľka výskumného nástroja.

Spomenutú metódu považujeme z hľadiska očakávaných výsledkov za silnú, pretože spája overené nástroje s otázkami priamo zameranými na skúmanú problematiku IKV učiteľov dejepisu. Vybraná výskumná metóda je založená na overených postupoch a metódach, zároveň vhodne upravená, aby dokázala splniť ciele výskumu. Na použitie zvolenej výskumnej metódy sme pripravení aj vďaka technickým pomôckam, ako sú diktafón a prezentácia s vypísanými neukončenými výpovedami/vetami.

V tejto podkapitole sme opísali zvolenú metódu zberu výskumných dát. Táto metódou je pološtruktúrovaný rozhovor vo forme rotterovských neukončených

výpovedí/viet, vytvorený spojením overeného nástroja a špeciálnych otázok, zameraných na IKV učiteľov dejepisu.

3.6 Vstup do terénu

V tejto podkapitole opisujeme vstup do terénu, spôsoby nadviazania pracovných vzťahov s participantmi výskumu, časový rozvrh práce v teréne a následnej analýzy.

Pološtruktúrovaný rozhovor s participantmi sme realizovali od konca februára 2024 do začiatku apríla 2024. Najprv sme sa oboznámili s nám dostupnou odbornou literatúrou o učiteľovej IKV a zvlášť IKV aktívnych aj budúcich učiteľov dejepisu (viď podkapitola 2.3). Štúdium literatúry poslúžilo ako teoretický podklad pre realizáciu pološtruktúrovaného rozhovoru. Následne sme vytvorili výskumný nástroj – pološtruktúrovaný rozhovor (viď podkapitola 3.5). Potom sme pracovali na získaní participantov, piatakov sme osloви osobne, cez vlastnú siet spolužiackych kontaktov. Potenciálni participanti z druhého ročníka boli najprv oslovení hromadným mailom, na ktorý nikto neodpovedal a následne osobnými správami v aplikácii MS Teams. Keďže sme si vopred kriteriálne určili počty participantov (viď podkapitola 3.4), na pološtruktúrovaný rozhovor sme pozvali prvých, ktorí spĺňali uvedené kritériá a boli ochotní participovať.

Zber dát prebiehal priamou účasťou výskumníka so štyrmi vybranými participantmi. Na prvom rozhovore bola prítomná aj naša pani školiteľka. Miesto a čas realizácie pološtruktúrovaného rozhovoru boli vždy dopredu dohodnuté. Všetky sa odohrali v budove Filozofickej fakulty UK na Gondovej ulici v Bratislave. Dbali sme, aby miesto realizácie bolo tiché a bez výraznejších rušivých elementov. Zber dát prebiehal nasledovne: najprv sme sa snažili s každým participantom nadviazať priateľskú atmosféru (tzv. report, Gavora, 2006), následne sme participantu oboznámili s našim výskumom a absolvovali pološtruktúrovaný rozhovor. Nakoniec sme každému participantovi ešte raz podľakovali, spýtali sa ho na niektoré doplňujúce informácie a ponúkli sme možnosť vymysliť si pseudonym, ktorým bude v práci utajená jeho/jej identita. Po rozlúčení s participantom sme dojmy z rozhovoru zaznamenali do výskumného denníka a pristúpili sme k prepisu dát s podporou online nástroja od BEE TECHNOLOGIES.

Po získaní prepisu výskumných dát sme prepisy spracovali a jednotlivé výroky participantov okódovali, predpokladáme, následne sme ich analyzovali, pričom sme

použili tematickú analýzu (Gavora, 2006; viď podkapitola 3.3), ktorú budeme realizovať v prvej polovici apríla 2024 a vyhodnocovať od druhej polovice apríla, do júna 2024.

V tejto podkapitole sme opísali vstup do terénu, organizáciu a priebeh získavania výskumných dát a celkový časový plán nášho výskumu.

3.7 Postup pri analýze získaných dát

V tejto podkapitole v nadväznosti na predchádzajúcu podkapitolu vysvetľujeme spôsob záznamu údajov a ich archivácie, postup spracovania a predpokladaný spôsob analýzy a interpretácie výskumných dát.

Záznam výskumných dát bude vykonaný pomocou diktafónu (nahrávacieho zariadenia) a uložený na externom úložisku. Spracovanie dát bude prebiehať formou tematickej analýzy textu (viď podkapitola 3.3). Z dôvodu rozsahu tejto práce sme nevykonávali spätnú verifikáciu zistení.

V plánovanom postupe sme sa inšpirovali metodológiou, predloženou Gavorom (2006), ktorý analýzu rozdelil do šiestich častí. Najprv sme získané záznamy prepísali a logicky usporiadali. Celý proces prebiehal digitálne, pomocou dostupných počítačových programov (Bee Technologies, MS Word, Canva, ...). Následne sme opakovaným čítaním záznamov získali prehľad o zhromaždenom materiáli. Týmto čítaním sme identifikovali významové kategórie a označili ich, čím sme získali tzv. kódy. V ďalšom kroku sme vytvorili zoznam kódov, z ktorého usporiadaním vzišla hierarchia pojmov, so vzájomnými vzťahmi. Napokon sme naše zistenia interpretovali.

V tejto podkapitole sme objasnili postup pri analyzovaní získaných výskumných dát v rámci metódy tematickej analýzy.

V tejto metodologickej kapitole sme zhŕnuli stratégie a metódy, zvolené pre výskum IKV budúcich učiteľov dejepisu. Najprv sme formulovali výskumný problém s podrobnejším opisom témy výskumu a definovaním základných pojmov, ďalej sme vysvetlili ciele výskumu, výskumný postup, výskumnú vzorku, výskumnú metódu a nakoniec sme opísali vstup do terénu, predbežný harmonogram a postup pri analýze získaných výskumných dát.

4 INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VYUČOVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV DEJEPISU: VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V tejto kapitole prezentujeme závery nášho výskumu. Kapitola je rozdelená na štyri podkapitoly. Prvá podkapitola sumarizuje výskumné zistenia o jednotlivých participantoch. Druhá podkapitola zovšeobecňuje zistenia o IKV budúcich učiteľov dejepisu. Tretia podkapitola hodnotí limity nášho výskumu. Posledná podkapitola stručne prezentuje hlavné závery nášho výskumu.

4.1 Individuálna koncepcia vyučovania budúcich učiteľov dejepisu

V tejto podkapitole sprístupňujeme hrubé údaje, ktoré sme získali a ktoré považujeme za užitočný vstup do zvolenej problematiky. Výskumné zistenia prezentujeme jednotlivo po participantoch, pričom opis sústredíme okolo štyroch bodov: 1) osobnosť, vrátane najvýznamnejších vplyvov, formujúcich individuálnu koncepciu, respektívne prekoncepciu, 2) ciele pri vyučovaní dejepisu, 3) metódy a prostriedky, ktoré považuje za dôležité pri vyučovaní dejepisu, 4) epistemologickú otázku, teda inklináciu skôr k modernistickému, alebo postmodernistickému vyučovaniu dejepisu. Nakoľko je to možné, pokúšame sa prepojiť každého participantu s jedným z profilov Evansovej (1989) typológie učiteľov dejepisu. Poradie participantov koreluje s poradím, v akom sa zúčastnili výskumného rozhovoru.

4.1.1 Artuš

Participant Artuš kladie veľký dôraz na komunikáciu, ktorá sa zdá byť jeho silnou stránkou, a na dobré otázky. Z pohľadu dejinných období sa zameriava na stredovek, v príkladoch, ktoré použil, sa zľahka dotkol novoveku a najnovších dejín. Zdá sa, že jeho koncepciu najvýraznejšie formovala didaktika dejepisu a v menšej miere skúsenosti z praxe. Veľmi rád zapája humor. Neporozumel názornosti a nepozná dejepisné kurikulum. Hoci prejavuje hlavne intelektuálny záujem o históriu, vďaka stredoveku a historickému šermu je zmiešaný s emocionálnym (Virta, 2001).

Vo vyučovaní sú jeho cieľmi prepájanie minulosti s prítomnosťou, objasňovanie historických súvislostí, pričom zdôrazňuje pochopenie minulosti, na úkor memorovania⁷. Za dôležitý považuje syntetický prehľad dejín a dejiny ideí a každodennosti. Žiaci by z jeho dejepisu mali mať poučenie do svojich životov.

Čo do vyučovacích metód a prostriedkov, Artuš uprednostňuje menej monológu a viac inovatívnych prvkov, medzi ktoré radí mapy, videá, interaktívne materiály a prístupy, pojmové mapy, skupinové aktivity, prácu s prameňom a doplnkovými materiálmi. Opakovane zdôrazňuje komunikáciu. Vo vzťahu k digitálnym technológiám vystupuje skôr obozretne. Preferuje úlohy s vyššou kognitívnou náročnosťou.

Hoci nerozlišuje históriu od minulosti, javí náznaky konštruktivistickej organizácie foriem a prostriedkov, jeho učiteľský prístup je zameraný na žiaka a neopomína prácu s prameňom. Tieto ukazovatele ho podľa členenia radia ku učiteľom s postmodernistickou koncepciou. Podľa Evansovej (1989, s. 214) typológie učiteľov dejepisu je Artuš pravdepodobne „relativistom/reformátorom“.

4.1.2 Ludit

Participant Ludit má príjemný prístup a záujem íst' učiť, spojený s uvedomovaným idealizmom a obavami z pedagogickej reality. Rád používa humor. Nepozná kurikulum, ani učebnice. Formovali ho negatívne skúsenosti s učiteľmi na základnej a strednej škole a ešte výraznejšie pozitívne skúsenosti s nadšenou dejepisárikou a interaktívne vyučovaný dejepis. Navyše spomína teoretické vedomosti z vysokej školy, najmä z predmetov všeobecná didaktika a pedagogická komunikácia.

Medzi jeho hlavné ciele patrí nadchnúť, zaujať žiakov, je zásadne proti memorovaniu sa rokov, dôraz kladie na pochopenie historických súvislostí a prítomnosti, čo súvisí s jeho intelektuálnym záujmom o históriu (Virta, 2001). Zdôrazňuje prínos dejín každodennosti, hoci neuviedol žiadny konkrétny príklad (viď Tabuľka B v prílohe). Rozvíjaním schopnosti kriticky hodnotiť historické udalosti cieli na vysokú kognitívnu hladinu (Šutovcová, 2020).

Vo vyučovaní plánuje výklad striedať rôznymi aktivitami, pričom zdôrazňuje inovatívnosť a interaktívnosť. Niektorými z ním preferovaných prvkov vyučovania sú:

⁷ Pod memorovaním participanti rozumejú učenie sa naspamäť veľké množstvo dátumov, alebo suchých faktov.

modulové sedenie, tzv. „miniprojektíky“, interaktívne prezentácie cez edupage, multimediálny prístup. Spomenul aj pramene a náročnosť práce s nimi, ale ďalej ich nerozvíjal. V oblasti digitálnych technológií prejavuje ochotu experimentovať, cieľom má byť zaujatie žiakov. Opakovane zdôrazňoval diagnostikovanie a spätnú väzbu, čo môže súvisieť s neistotou.

Ako jediný jasne poukázal na rozdiel medzi históriou a minulosťou (história je rekonštrukciou minulosti), vyjadril prístup zameraný na žiaka a naznačil konštruktivistickú koncepciu organizačných foriem a prostriedkov. Na druhej strane však nie je jasne vyprofilovaný, jeho IKV je skôr prekoncepčiou so známkami postmodernistického prístupu. Z Evansovej (1989, s. 214) typológie učiteľov dejepisu sa na Ludita najviac hodí pravdepodobne „vedecký historik“.

4.1.3 Aténa

Participantka Aténa je priateľskou, komunikatívnou osobou, ktorá nechce byť autoritatívnu učiteľkou. Za vysokú hodnotu považuje tvorivosť, ktorú opakovane spomína aj v súvislosti s komunikáciou. Nemá prehľad o učebniciach, nepozná kurikulum, nemá naštudované nové metódy, mala problém s pochopením názornosti. Ohľadom pedagogického pôsobenia cíti neistotu kvôli nedostatku odborných historických vedomostí. Cíti potrebu nabratia skúseností. Formovali ju hlavne didaktika dejepisu a prax, z ktorej uvádza mnohé praktické príklady. Popri tom spomenula vplyv slovenského jazyka a literatúry a tvorivého písania.

Pri ciel'och zdôrazňuje zvládnutie základného učiva, spojeného s čulou komunikáciou a záujmom o dejepis. Metaforicky opisuje aktuálny úžitok z dejepisu, výstrahy, poučenie a mravoučnú hodnotu, okrem toho vo veľkej miere aj nadchnutie sa históriou, snenie, fantazírovanie, teda emocionálne dôvody záujmu o históriu (Virta, 2001). Má záujem rozvíjať tvorivosť a komunikačné zručnosti žiakov. Neschvaľuje holú chronológiu a memorovanie, zdôrazňuje potrebu poznáť význam a dôsledky. Spomenula, že vedomosti sú menej dôležité ako vyjadrenie názoru.

Medzi jej obľúbené metódy diskutovanie, filozofovanie, uvažovanie, polemizovanie, špekulovanie, otvorené otázky, aj otázky bez jasnej odpovede, schopnosť obhájiť argument, pričom považuje za dôležité rozumiet', ktorú metódu kedy použiť. Preferuje kognitívne náročnejšie, názorné, abstraktnejšie úlohy. Chce žiakov zaujať a tvorivo s nimi diskutovať. Niektoré z jej vyučovacích prostriedkov sú: projektové

vyučovanie, hranie scénok, videá, „oral history“, práca s odbornou literatúrou, podcasty, dokumentárne filmy, filmy a seriály, komiks, tvorivé písanie, brainstorming. Vníma veľký potenciál digitálnych technológií v pritiahanutí žiakov, zároveň vníma ich negatíva, to, že ich žiaci zneužívajú.

Nerozlišuje história a minulosť, na druhej strane sa jasne zameriava na žiakov, hovorí o prispôsobovaní sa im, chce plniť úlohu sprievodcu, čo, zdá sa, nutne nekorešponduje s rolou facilitátora, naznačuje prvky postmodernistického vyučovania ako bádateľské vyučovanie (Voet a De Wever, 2016) a rozvíjanie kompetencie historickej empatie (Bartelds et al., 2020). V Evansovej (1989, s. 214) typológii učiteľov dejepisu Aténe zodpovedá asi „kozmický filozof“.

4.1.4 Stela

Participantka Stela je prívetivá, trpežlivá a komunikatívna, ešte nikdy neučila, nepozná kurikulum, tematické celky v učebnici, ani inovatívne metódy, javí neistotu do budúcnosti a opakuje potrebu nabratia praxe a skúseností. Jej prekonceptciu najvýraznejšie formovali skúsenosti počas školovania na základnej, strednej, aj vysokej škole, pričom spomenula prveľkú teoretickosť prednášok z predmetov spoločného pedagogického základu.

Jej cieľom je čo najviac zapojiť žiakov, motivovať ich, vysvetliť im prínos, aktivizovať ich, spomenula, že dejepis nemajú vnímať ako voľno. Aby žiaci nemali monotónne hodiny, plánuje zapájanie nových metód. Brojí proti memorovaniu a suchej faktografii a zameriava sa na prínos, úžitok pre žiakov, aj na pikošky. Prínos história vníma najmä intelektuálny (Virta, 2001) v podobe utvárania svetonázoru, uchovávania pamäte a tradícií a v predchádzaní opakovaniu minulých chýb

V závislosti od triedy a žiakov plánuje používať rôzne metódy: diktovanie poznámok, prezentácie, pracovné listy, aktivizovanie žiakov, multimediálne vyučovanie, krátke domáce úlohy, videá, spoločnú skupinovú prácu, spolužiacke vysvetľovanie, plagátové vyučovanie („postery“), exkurzie, interaktívny dejepis, dobové artefakty a pramene spojené s ich analýzou. Veľký dôraz kladie na diskusie, otvorené otázky, ktoré sú pre ňu dôležitejšie ako dobré známky, uvažovanie, vyššiu kognitívnu náročnosť úloh a otázok, zapájanie, aktivizovanie žiakov, otázky zamerané na zistovanie názorov. Cez prizmu vlastných skúseností vníma digitálne technológie ako dobrého sluhu, ale zlého pána.

Neuvažovala o koncepte histórie a minulosti, no uvedomuje si interpretačnú povahu histórie (Patrício et al., 2022) a potrebu pozerať sa aj „z druhej strany“ a rozvíjať osobnosti žiakov vedením k vlastnému interpretovaniu. Popri tom naznačila kompetenciu historickej empatie (Bartelds et al., 2020) a prístup zameraný na žiaka. Podľa Evansovej (1989, s. 214) typológie učiteľov dejepisu je Stela „relativista/reformátor“, alebo „eklektik“.

V tejto podkapitole sme sprístupnili hrubé údaje, získané o participantoch nášho výskumu. Údaje sme roztriedili do štyroch bodov: osobnosť, ciele, metódy a epistemológia. Aj napriek tomu, že viacerí participanti kládli dôraz na diskusiu, nikto z nich sa nedostal ku kompetencii historického argumentovania (Gestsdóttir et al., 2021; Patrício et al., 2022). Všetci spomenuli dejiny každodennosti (hoci k nim uviedli menej príkladov), rovnako sa všetci postavili zásadne proti memorovaniu a akcentovali učebné úlohy s vyššou kognitívou náročnosťou. Úžitok do života ako jeden z cieľov vyučovania dejepisu (Martínez-Rodríguez et al., 2019) priamo spomenuli všetci okrem Ludita. Zvláštnym javom je, že tak druháci, ako aj piataci spomínali porovnatelne málo odborných pedagogických pojmov, s najvyššou frekvenciou sa vyskytovali v odpovediach Ludita (okrem iných: lešenie, modulové vyučovanie). Z pohľadu základnej epistemologickej orientácie všetci štyria participanti inklinujú k postmodernistickému dejepisu.

4.2 Výskumné zistenia

V tejto podkapitole zovšeobecňujeme výskumné zistenia o IKV budúcich učiteľov dejepisu vo vzťahu k vyučovaniu didaktiky dejepisu a k pedagogickej praxi a dávame ich do súvisu inými, nám dostupnými výskumami. S pomocou špecifických výskumných otázok odpovedáme na hlavnú výskumnú otázkou: *Akú IKV majú budúci učitelia dejepisu?* (viď podkapitola 3.2). Postupne hodnotíme epistemologické odlišnosti participantov, rozdiely medzi druhákmi a piatakmi a rozdiely medzi mužmi a ženami. Jednotlivé výpovede participantov citujeme z prepisu, ktorého časť uvádzame medzi prílohami.

Pri základnom rozdelení perspektív histórie a dejepisu na modernistickú a postmodernistickú sme pozorovali rozdiely vo: 1) vnímaní vzťahu medzi históriou a minulosťou, 2) prístupe učiteľa, 3) koncepcii organizačných foriem a prostriedkov (viď Tabuľka 2, v podkapitole 2.4). Zatiaľ čo pri otázke vzťahu histórie a minulosti (naivné

alebo disciplinárne chápanie histórie⁸) participanti neboli jednotní, druháci vyjadrili interpretačnú povahu histórie, kým piataci medzi nimi nevideli rozdiel, všetci participanti sa v prístupe zameriavajú na žiaka a uprednostňujú prvky konštruktivistickej koncepcie organizačných foriem a prostriedkov.

Ludit a Stela vystihli interpretačnú povahu histórie (Patricio et al., 2022), zatiaľ čo Artuš s Aténou neodlíšili históriu od minulosti. Ludit koncept histórie chápe ako snahu o rekonštrukciu minulosti, povedal: „možno to tak poučkovo poviem, ale myslím si, že to mi dáva najviac zmysel, že taká tá rekonštrukcia, snaha o rekonštrukciu minulosti“ (s. 2, r. 41-42). Stela spomenula interpretovanie minulosti až 14 krát, hoci ani raz nespomenula priamo interpretačnú povahu histórie, z povedaného je cítiť, že jej aspoň do istej miery rozumie. Artuš povedal: „koncept histórie chápem ako... no hovorím, tá minulosť, no ale minulosť je veľmi všeobecný pojem, preto hovorím viac tie skutky, udalosti, názorové prúdy a také veci. Čo sa jednoducho, čo ľudia robili, čo mysleli ako žili, to je tak. Všetko, čo bolo akože by predtým alebo že všetko, čo ľudia si zažili, je akoby história, takže ako keby to, ako keby je to ako nejaký sled nejakých zážitkov a zážitok môže byť všetko“ (s. 3, r. 15-18), čím postavil históriu a minulosť na rovnakú úroveň. Aténa si počína podobne, ked' metaforicky opísala históriu ako minulosť slovami: „koncept histórie chápem aj ako takú knihu, encyklopédiu, ked' sme ako deti si pozerali nejaké tie obrázky, že čím sme si preš..., čo sme, čo sme prežili, čo sme videli, čiže ako taká zaujímavá kniha“ (s. 3, r. 20-22).

Je to zvláštne, pretože druhí menovaní sa na didaktike dejepisu s niečím podobným, aspoň naznačeným, pravdepodobne stretli. Predpokladáme, že na tento rozdiel nemá vplyv didaktika dejepisu, ani pedagogická prax, ale nejaký iný, nám neznámy faktor.

Prístup učiteľa zameraný na žiaka participanti vyjadrovali podchvíľou, ilustrujú to napríklad výpovede Artuša: „...tie osnovy dejepisu sa, zaujímajú o toho žiaka, zaujímajú sa o jeho názor a chcú mu povedať tie pojmy ...“ (s. 34, r. 12-13) a Stely: „...sa budem snažiť ich aktivizovať, že aby to nebolo len také, že to bude môj výklad a oni tam budú počúvať alebo teda inými slovami spať na tej hodine, ale naozaj ich zapájať, takže aby bol každý ten žiak zapojený a nebolo to len môj výklad“ (s. 15, r. 32-34). Vyjadrenia o zapájaní žiakov sa opakovane vyskytovali u všetkých participantov.

⁸ Lepšie vyjadrenie tu komplikuje vyššie spomenutá nemožnosť ekvivalentného prekladu z angličtiny, kde „history“ predstavuje dejiny aj vednú disciplínu.

Konštruktivistická koncepcia je zjavná napríklad s práce s prameňom, ktorú podtrhujú slová Ludita: „... viacej fotografií, viacej videí, viacej zvuku, kľudne, viac to robiť, také multimediálne, doniesť aj nejaké veci, ak máme doma nejaký portrét niekoho ...“ (s. 4, r. 7-8), Stely: „... niekedy je fajn, že si ešte v rámci tých predmetov prečítať nejaké dobové, že ako to presne, že tí ľudia vtedy vnímali, len na to asi ani nie je čas. Ale možno napr. takéto 19., 20. storočie, ktoré by už vedeli pochopiť tak nejaké kópie novín ...“ (s. 14, r. 13-15) a Artuš: „... dať im kľudne nejakú... ilumináciu zo stredoveku vytlačenú, dať to medzi nich, aby som to tak vykladal, že dobre, že by som teraz im bol, že dobre, teraz povedzte mi o tom, čo vidíte ...“ (s. 30, r. 4-6).

Z uvedeného vyplýva, že hoci naši participanti nie sú rovnakí, zhodne inklinujú viac k postmodernistickému prístupu. V prípade, že by sme chceli participantov priradiť ku deleniu, ktoré použili Elmersjö so Zanazanianom (2022), všetci by patrili do rovnakej kategórie, predstavujúcej mladého učiteľa, inšpirovaného postmodernistickým myšlením.

Príčiny inklinácie k postmodernistickému spôsobu môžu byť rôzne. Pri Stele pravdepodobne prevládajú negatívne skúsenosti počas školovania, s učiteľmi zameranými na memorovanie. Povedala: „... ja som mala takú dejepisárku, že nudne, že ona nám to kázala, že sa to fakt ako básničku, že ona nám vytlačila papier a tam bolo presne a ona nás to skúšala iba tak ...“ (s. 3, r. 31-34). U Ludita jasne prevládajú pozitívne skúsenosti počas školovania, ktoré vyjadril slovami: „... ja som zažil interaktívny dejepis, ja som mal to šťastie, že sme mali tie aspoň prezentácie interaktívne (...) Nie je to bežná vec.“ (s. 34, r. 36-37) a: „... ja som bol nadchnutý dejepisom, mojom dejepisárikou ...“ (s. 39, r. 21). Ludit aj Stela spomenuli vysokoškolské vyučovanie, konkrétnie všeobecnú didaktiku (Ludit: s. 26, r. 11 a Stela: s. 6, r. 5), Ludit pridal aj pedagogickú komunikáciu (s. 29, r. 11). V prípade piatakov boli opakovane vyjadrené skúsenosti z praxe (niektoré príklady budú spomenuté ďalej), okrem nich jasne poukazovali vedomosti nadobudnuté na didaktike dejepisu. Artuš sa vyjadril: „... často opakujem slová pána Kratochvíla, čo ma učil na hodinách didaktiky, že som veľa, veľa jeho slov zopakoval. Nehovorím, že všetko, čo som povedal, hovoril aj on, ale že by som vedel niekedy povedať, že citát sa jednoducho, pán Kratochvíl, alebo pán Machaj“ (s. 44, r. 29-31). Aténa spomenula aj skúsenosť, ktorá bola súčasťou didaktiky dejepisu: „... ked' sme chodili do toho Edulabu a ten učiteľ tam proste ukázal, tie všetky metódy ...“ (s. 37, r. 21).

Tieto zistenia podporujú aj vyššie spomenuté výskumy (v podkapitole 2.3). Učiteľa ovplyvňuje kontext, ktorý ho obklopuje, do ktorého patria skúsenosti z vlastného

školovania (Voet a De Wever, 2016). Medzi ne môžu patriť pozitívne, ale aj negatívne skúsenosti s učiteľmi typickými pre modernistický rámec, tie predstavujú tzv. „negatívnu koncepciu“ (Mareš, 1996, s. 14; 2013).

Najvypuklejší rozdiel, ktorý sme pozorovali medzi budúcimi učiteľmi pred absolvovaním didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe a budúcimi učiteľmi po ich absolvovaní spočíva v miere rozvoja IKV a konkrétnosti výpovedí participantov. Dokážeme to demonštrovať na príkladoch, ktoré spomenuli v rozhovore.

Ludit a Stela používali príklady metód a prostriedkov, ktoré si pamätali zo svojho školovania, teda to, čo fungovalo ich učiteľom. Ludit je napríklad zástancom interaktívneho poňatia dejepisu a interaktívnych prezentácií, ktoré videl u svojho učiteľa. Povedal: „Asi viac interaktívne robí, lebo ja som zažil interaktívny dejepis...“ (s. 34, r. 36). Okrem toho vypichol: „Myslím si, že nejaká taká gejmifikácia určite by fungovala na žiakov. Čo som zažil v mojej triede: kahoot, kahoot, každý rád hrá kahoot ...“ (s. 22, r. 9-10). Stela v jednej odpovedi opisovala svoje skúsenosti s dejepisom a následne uviedla príklad: „.... takže možno aj je dôležité tá forma, ako bude to vyučovanie, aby tí žiaci sa vedeli sústredit na tú prezentáciu a možno im potom neskôr poslať tie poznámky ...“ (s. 7, r. 7-9). Dokopy spomenula najmenej príkladov vo vyučovaní.

Na rozdiel od nich Artuš a Aténa ľahšie generovali príklady, nielen z vyučovania počas školovania, ale najmä praktické príklady z vlastnej praxe a myšlienky overené skúsenosťami. Medzi najlepšie príklady patria Artušova zemnica: „... učebné ciele v tých osnovách sú moderné, (...) sú tam písané interaktívne veci, neviem, že postav si zemnicu z ranného stredoveku“ (s. 34, r. 15-17) a neskôr pridal: „A tie zemnice sú dobrý nápad, to som mal aj v svojom pláne“ (s. 34, r. 32-33), ďalej Aténina otvorená otázka bez jasnej odpovede: „Minule som učila pravek a bavili sme sa o tom, že ako vlastne domestifikovali psa a bolo to normálne, bol to rozhovor asi na 20 minút, všetci sme sa zaujímali, ako vlastne, z čoho ten pes vznikol a ako vlastne bol domestifikovaný, že ako vyzeral predtým ten pes“ (s. 15, r. 28-30) a: „.... otázka, ako sa domestifikoval pes, no ako my na to nemáme nejakú správnu odpoved...“ (s. 29, r. 19-20) a Artušovo kreslenie, odpozorované na pedagogickej praxi: „... keď som praxoval u učiteľa dejepisu, tak hovorím, dával aj kresliť veci, že doslova, že nakresli mi mušketu, alebo nakresli mi meč, alebo nakresli mi, ako vyzerala helma. Čiže úplne tam, že ono to není až také dôležité, alebo že nakresli mi, ako vyzeral parník, akože možno to není až taká, nedával za to toľko bodov na testoch, normálne to na test dal, že nakresli mi parník. A dal za to vlastne jeden bod. Akože, ako je to také, že to dieťa sa možno aj trošku možno odstresuje na tom teste, že keď si tam

začne kresliť, ako všetci vieme, že keď sme my robili, keď bude mladší písali, sme testy, tak sme si tam chceli kresliť, keď sme boli hotoví“ (s. 13, r. 23-29).

Prakticky všetci participanti, nezávisle od absolvovania didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe, vyjadrili potrebu nabrat' viac skúseností, spojenú aj s pocitom neúplnej pripravenosti na učiteľovanie. Artuš povedal: „... budem zrejme musieť... si to asi vyskúšať tipujem, že, jednoducho aby som vedel individuálne pracovať, no tak odučiť si s nimi, aby som nejak individuálne, tak musím si odučiť niečo s tými žiakmi, musím si s nimi niečo zažiť ...“ (s. 23, r. 10-12) a: „... povedal by som, že ešte som neskúsený učiteľ a musím jednoducho ešte vyskúšať, čo funguje, čo nefunguje a zistíť, že akí, akí sú tí žiaci ...“ (s. 38, r. 14-15), Stela povedala: „Musela by som fakt vidieť, že ako to je, lebo ja som ešte nemala teraz skúsenosť, akože by som ani jednak neučím, nemám teda až budúci rok máme nejakú prax, takže som nevidela...“ (s. 13, r. 13-14), Aténa okrem iného povedala: „Neviem, ešte nemám skúsenosti“ (s. 23, r. 2) a: „Budem musieť nabrať prax, ešte veľa praxe, aby, že to časom zistím, že čo zaberá na tých žiakov a čo nie“ (s. 40, r. 37-38). Aténa sa okrem toho opakovane vyjadrila, že sa necíti byť pripravená po odbornej (historickej) stránke: „Som ešte nevzdelaná“ (s. 38, r. 5) a: „Necítim sa fakt na výučbu histórie. Musím si toho ešte veľa naštudovať“ (s. 43, r. 12-13). Jedine Ludit nedostatok skúseností nevyjadril explicitne, hoci na niektorých miestach to bolo implicitne prítomné.

Aj keď absolvovanie didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe neovplyvnilo epistemologickú orientáciu budúcich učiteľov, malo vplyv na mieru rozvoja ich IKV, čo sme pozorovali na konkrétnosti výpovedí našich participantov. Vplyv didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe potvrzuje zahraničné výskumy, poukazujúce na vplyv špeciálnych kurzov na vysokej škole (McCrum, 2013; VanSledright a Reddy, 2014; Patricio et al., 2022) a pedagogickej praxe (Mamoura, 2016). Potvrdenie pedagogickej praxe, ako významného faktora pri utváraní IKV budúcich učiteľov koreluje s pravdepodobným postupom utvárania uIKV budúceho učiteľa uvedeného v teoretickej časti tejto práce (viď podkapitola 1.2).

Z niektorých zmienok participantov sa dá odvodiť, že uIKV (prekocepciu) ovplyvňuje aj druhý aprobačný predmet budúcich učiteľov, čo tiež patrí do spomenutého kontextu. Ako príklad môže poslúžiť Aténou (ktorá má slovenský jazyk a literatúru) spomenutá učebná metóda naštudovania si literatúry a následnej inscenácie historických postáv: „... zahrať nejakú scénu, to inak je strašne zaujímavé, že ako on, napr. nejaký žiak videl na základe naštudovanej literatúry Tiberia ...“ (s. 27, r. 17-18), alebo použitie zahraničných učebníc a iných materiálov Luditom (ktorý má anglický jazyk a literatúru),

ktorý povedal: „... keď sme na didaktike prebrali kurikulum a kurikulárnu reformu, tak sa mi dostala taká (americká) učebnica dejepisu ...“ (s. 26, r. 11-12).

Pozoruhodné je tiež to, že skúsenejší Artuš a Aténa zaváhali pri didaktickej zásade názornosti, zatiaľ čo Ludit a Stela si ju okamžite zaraďili. Artuš sa spýtal: „Ako myslíš názornosti ...“ (s. 32, r. 45) a: „... Názornosti, ale tu sa myslí názor toho žiaka, alebo sa myslíš ...“ (s. 33, r. 3). Aténa povedala: „Počkaj, normálne to nespracovávam teraz tú informáciu, hlavným zmyslom názornosti v modernej škole“ (s. 33, r. 20). Na rozdiel od nich Ludit a Stela reagovali pružne a poskytol hned odpoveď (s. 33, r. 17, respektíve 32). Zdá sa, že rozdiel spočíva vo vyučovaní všeobecnej didaktiky. Možnú príčinu poskytla Aténa, ktorá v súvislosti s vlastnou odbornou nepripravenosťou uviedla „covid“ (s. 40, r. 19), teda že jej vyučovanie bolo poznačené pandémiou. Inou možnosťou je ešte stále čerstvá spomienka, vďaka bezprostrednejšej skúsenosti Ludita a Stely, ako sme naznačili vyššie, obaja všeobecnú didaktiku konkrétnie spomenuli (Ludit: s. 26, r. 11 a Stela: s. 6, r. 5), čo môže potvrdiť tento dohad.

Vysokoškolské štúdium pravdepodobne nedostatočne akcentuje dôležitosť poznania kurikula, pretože všetci participanti vyjadrili, že nevedia, čo je v osnovách. Na podnetový výrok o osnovách Artuš reagoval: „... teraz som si, spomenúť tie osnovy, čo tam bolo... Hmm, hmm hmm, no... No, neviem, neviem to na to úplne presne povedať“ (s. 10, r. 4-5), Ludit sa vyjadril: „... neviem, či je to v osnovách ...“ (s. 10, r. 15), Aténa povedala: „tieto veci budem riešiť asi až keď budem učiť“ (s. 10, r. 18-19) a Stela odpovedala: „No neviem, aké sú teraz úprimne osnovy ...“ (s. 10, r. 26). Zatiaľ čo u druhákov táto situácia nie je akútnej, je prekvapivé, že študenti, ktorí absolvovali didaktiku dejepisu a pedagogickú prax nepoznajú dejepisné kurikulum.⁹

Počas skúmania IKV budúcich učiteľov dejepisu sme neobjavili prvky, ktoré by po zovšeobecnení oddelovali kategóriu mužov participantov od kategórie žien participantiek. Objavili sme však jeden pozoruhodný rozdiel, ktorý nesúvisí priamo s IKV participantov. Ten sa zakladá na použitých príkladoch z dejín (vid' Tabuľka A, v prílohe). Zatiaľ čo muži jasne vybrali svoje najobľúbenejšie obdobie a tému – v prípade Artuša stredoveké Anglicko, v prípade Ludita novoveká priemyselná revolúcia – ženy neuviedli svoje oblúbené obdobie alebo tému. Navyše, ak rozdelíme príklady z dejín do 5 základných období (pravek, starovek, stredovek, novovek, najnovšie dejiny), množstvo použitých príkladov z dejín pomerne presne kopíruje túto diferenciáciu. Artuš spomenul

⁹ Pre porovnanie je na základe našich vlastných skúseností potrebné uviesť, že na Prírodovedeckej fakulte UK sa na poznanie kurikula v rámci predmetových didaktík kladie výrazne väčší dôraz.

najviac príkladov zo stredoveku, nejaké z neskorších dejín, ale žiadne zo starších. Ludit vypichol najviac príkladov z obdobia novoveku, nejaké z najnovších dejín a zo stredoveku, ale (rovnako ako Artuš), žiadne staršie. Na rozdiel od nich Aténa a Stela pomerne rovnomerne uvádzali príklady zo všetkých spomenutých dejinných období, obe zhodne najviac z najnovších dejín.¹⁰

V tejto podkapitole sme s použitím metódy tematickej analýzy zovšeobecnili IKV budúci učiteľov dejepisu. Všetci štyria participanti, aj napriek existujúcim rozdielom, prejavujú inklináciu k postmodernistickej koncepcii dejepisu. Domnievame sa, že je to spôsobené rôznymi faktormi, od skúseností zo školovania, na rôznych úrovniach škôl, ktoré prevládajú pri druhákoch, až po vedomosti z didaktiky dejepisu a skúsenosti z pedagogickej praxe, ktoré dominujú pri piatakoch. Zásadným rozdielom medzi druhákmami a piatakmami je miera praktickosti IKV, čo jasne súvisí s absolvovaním pedagogickej praxe. Všetci participanti vyjadrili pocit nepripravenosti. Medzi mužmi a ženami sme nenašli zásadnejší rozdiel.

4.3 Limity výskumu

V tejto podkapitole uvádzame najvýznamnejšie obmedzenia nášho výskumu. Limity sa týkajú výberu vzorky, metódy zberu dát a zvoleného teoretického modelu.

Obdobne ako Barteldsová s kolegynami (2020) vidíme obmedzenie v tom, že sme do výskumu zapojili prvých záujemcov, ktorí mohli a chceli participovať na výskume. Je možné, že sa prihlásili tí najlepší. Ďalším obmedzením môže byť, že všetci participanti študujú na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, preto nie je možné niektoré konkrétné odporúčania (uvádzané v nasledujúcej podkapitole) zovšeobecniť na pregraduálnu prípravu budúci učiteľov dejepisu na celom Slovensku. Participantov sme nefiltrovali podľa toho, aké majú reálne skúsenosti s vyučovaním – Ludit doučuje a Artuš aktívne učí (hoci ani jeden dejepis) – takže kategórie pred praxou a po praxi sú len orientačné, čo, ako ukazujú výsedky, neznamená, že nemajú význam. Že sa participanti podľa svojich vyjadrení radia medzi postmodernistických učiteľov dejepisu neznamená automaticky, že by vykazovali všetky prvky (Evans, 1990; Nitsche a Waldis,

¹⁰ Aténa nám po skončení výskumného rozhovoru povedala, že nemá obľúbené obdobie, ale zaujímajú ju dejiny ako celok. Od Stely sme túto informáciu nezískali.

2022). Aj medzi nimi môžu byť hlbšie rozdiely, ktorých zachytenie a pochopenie je nad rámec tejto práce.

Pološtruktúrovaný rozhovor s rotterovskými nedokončenými vetami sa ukázal ako kvalitný a vhodný nástroj, po realizácii výskumu by sme však niektoré nedokončené vety vynechali, alebo nahradili vhodnejšími, pretože sme zistili, že máme veľké množstvo nerelevantných údajov.

Ako sme uviedli v podkapitole 2.4, epistemologické presvedčenia sú stále pomerne nepreskúmaný pojem, pričom odborná literatúra prináša dve hlavné typológie – typológiu s tromi kategóriami, respektíve jednou škálou s dvomi krajnými polohami – modernistickou perspektívou a postmodernistickou perspektívou. Pri skúmaní budúcich učiteľov sme z dôvodu jednoduchosti a lepšieho podloženia odbornou literatúrou pracovali s druhou typológiou.

V tejto podkapitole sme prezentovali limity nášho výskumu. Patria medzi ne metodologické obmedzenia, týkajúce sa výber výskumnej vzorky, metódy zberu dát, týkajúce sa použitého modelu pološtruktúrovaného rozhovoru s rotterovskými nedokončenými vetami a konceptuálne obmedzenia, týkajúce sa teoretického modelu.

4.4 Závery výskumu a odporúčania pre prax

Táto podkapitola prezentuje hlavné závery nášho výskumu IKV budúcich učiteľov dejepisu. Odpovedá tak na hlavnú výskumnú otázkou a špecifické výskumné otázky, ktoré sú zamerané na koncepcie budúcich učiteľov dejepisu, epistemologickú otázkou, didaktiku dejepisu a povinnú pedagogickú prax. Ku niektorým záverom navrhuje odporúčania súvisiace s odbornou a praktickou prípravou budúcich učiteľov dejepisu.

Budúci učitelia dejepisu inklinujú vo vyučovaní dejepisu k postmodernistickej perspektíve, zdá sa teda, že budúci učitelia sú nositeľmi zmeny, nie zástancami tradičného (modernistického) vyučovania. Táto skutočnosť nie je ovplyvnená didaktikou dejepisu a pedagogickou praxou.

Jedinú významnú odchýlku v rámci postmodernistickej perspektívy sme pozorovali na koncepcii povahy histórie, ktorá je v skutočnosti len interpretáciou minulosti, nie totožnou s minulosťou. V súčinnosti so zahraničnými výskumami odporúčame zamerať sa na didaktike dejepisu na konštruovanú povahu histórie.

Príčiny inklinácie k postmodernistickej koncepcii sú rôzne. Pri začínajúcich študentoch prevládajú skúsenosti zo školovania, ktoré môžu mať pozitívny, aj negatívny

charakter. Koncepciu končiacich študentov najvýraznejšie ovplyvnila didaktika dejepisu a pedagogická prax.

IKV budúcich učiteľov dejepisu po absolvovaní didaktiky dejepisu a pedagogickej praxe je rozvinutejšia, ako pred tým, čo sme pozorovali na konkrétnosti výpovedí participantov, na čo má väčší vplyv pedagogická prax.

Ani pedagogická prax nezaručuje pripravenosť na pôsobenie v roly učiteľa. Všetci budúci učitelia dejepisu pocitujú nepripravenosť a potrebu nabrať viac skúseností.

Zaujímavým pozorovaním bolo, že IKV budúcich učiteľov dejepisu je ovplyvnená aj druhým aprobačným predmetom. Toto pozorovanie je skôr empirického charakteru, podrobná analýza je nad rámec tejto práce.

Detail, ktorým bola didaktická metóda názornosť, môže poukazovať na slabšiu kvalitu vyučovania všeobecnej didaktiky. Na druhej strane môže ísť o singularitu, spôsobenú pandemickou situáciou. Detailná analýza tohto problému bola nad rámec našej práce. Navyše náš výskum ukazuje, že na IKV budúcich učiteľov dejepisu nemajú najvýraznejší vplyv teoretické vysokoškolské predmety všeobecného základu, ale didaktika dejepisu a pedagogická prax. Odporúčame sústrediť viac pozornosti práve didaktike dejepisu a pedagogickej praxi, na úkor teoretických predmetov spoločného pedagogického základu.

Budúci učitelia dejepisu nepoznajú kurikulum. Odporúčame, aby sa dejepisnému kurikulu venovala na didaktike dejepisu náležitá pozornosť.

Medzi IKV mužov-budúcich učiteľov dejepisu a IKV žien-budúcich učiteliem dejepisu sme nezistili zásadné rozdiely.

V tejto podkapitole sme zosumarizovali najvýznamnejšie zistenia o IKV budúcich učiteľov dejepisu. Do ich pregraduálnej prípravy navrhujeme tri odporúčania, ktoré smerujú primárne na didaktiku dejepisu. Odporúčame sústrediť viac pozornosti didaktike dejepisu a pedagogickej praxi na úkor teoretických predmetov spoločného pedagogického základu. Na didaktike dejepisu odporúčame sústrediť viac pozornosti dejepisnému kurikulu a konštruovanej povahе histórie.

V tejto kapitole sme zosumarizovali zistenia o IKV budúcich učiteľov dejepisu. Kapitola je rozdelená na štyri podkapitoly. Prvá podkapitola sumarizuje výskumné zistenia o jednotlivých participantoch. Druhá podkapitola zovšeobecňuje výskumné zistenia. Tretia podkapitola hodnotí limity nášho výskumu. Posledná podkapitola stručne prezentuje hlavné závery nášho výskumu a navrhuje tri odporúčania pre pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov dejepisu.

ZÁVER

V tejto práci bolo naším cieľom preskúmať IKV budúcich učiteľov dejepisu. Boli sme prvými, ktorí sa na Slovensku venovali zvolenej problematike. Domnievame sa, že cieľ sa nám podarilo naplniť. Ďalej prinášame prehľad obsahu práce, vrátane najdôležitejších zistení a záverov.

Prvá kapitola práce a zároveň prvá kapitola teoretickej časti mala za cieľ identifikovať pojem učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. Kapitola je rozdelená do troch podkapitol. Prvá podkapitola definovala pojem učiteľova IKV, sumarizovala najfrekventovanejšie termíny, ktorými rôzni autori nazývajú uIKV a uviedla dôvod, prečo z množiny termínov v tejto práci používame práve uIKV. Nakoniec z vyššie uvedených definícii vyabstrahovala terminologický rámec novej definície učiteľovej IKV. Druhá podkapitola identifikovala bežný postup vzniku a utvárania sa uIKV počas života učiteľa. Tretia podkapitola sumarizovala základné charakteristiky uIKV. Jej jednotlivé časti opisovali vlastnosti IKV, funkcie IKV a ostatné dielčie charakteristiky. Učiteľovu IKV výstižne ilustruje metafora sita, ktoré triedi, čo si učiteľ pre seba zoberie a aplikuje v praxi a čo vynechá.

Druhá kapitola sumarizovala domáce a zahraničné výskumy učiteľovej IKV a identifikovala a definovala najdôležitejšie pojmy. Kapitola je rozdelená do štyroch podkapitol. Prvá podkapitola sumarizovala vývoj skúmania problematiky uIKV od jej začiatku v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, cez jej príchod do nášho geografického priestoru, až do súčasnosti. Druhá podkapitola sumarizovala základné metódy, používané v skúmaní učiteľovej IKV. Tieto metódy sa líšia mierou náročnosti, ako aj mierou zapojenia výskumníka a samotného učiteľa. Tretia podkapitola analyzovala štúdie skúmajúce IKV učiteľov dejepisu a sumarizovala v nich obsiahnuté poznatky. Podkapitola má štyri časti. Prvá časť sumarizovala začiatky skúmania IKV učiteľov dejepisu, spolu s faktormi, ktoré učiteľovu IKV ovplyvňujú a typológiami, ktoré uvedení výskumníci navrhli. Druhá časť sumarizovala výskumy, zamerané na prvky postmodernistického dejepisu, ako bádateľské vyučovanie, historické myslenie a argumentovanie a klúčové kompetencie. Tretia časť sumarizovala poznatky z výskumov uIKV a prípravy budúcich učiteľov dejepisu. Štvrtá časť sumarizovala skúmanie úspešnosti prechodu od modernistického dejepisu k postmodernistickému.

Posledná podkapitola definovala pojmy postmodernistická koncepcia histórie, respektíve dejepisu a epistemologické presvedčenia.

Tretia kapitola práce a zároveň prvá kapitola empirickej časti mala za cieľ vysvetliť stratégie a metódy, zvolené pre výskum IKV budúcich učiteľov dejepisu. Metodologická kapitola je rozdelená do siedmich podkapitol. Prvá podkapitola priblížila výskumný problém. Postupne vysvetlila tému výskumu, súčasný stav a vymedzenie skúmanej problematiky, teoretickú orientáciu výskumu, sústavu použitých pojmov, formulovala výskumný problém a opísala predpokladaný prínos celého výskumu. Druhá podkapitola zo širšie definovanej témy vymedzila ciele výskumu. Naším cieľom bolo zistiť epistemologickú orientáciu budúcich učiteľov dejepisu a vplyvy, ktoré ju formovali. Tretia podkapitola charakterizovala dizajn výskumu. Štvrtá podkapitola identifikovala výskumnú vzorku. Postupne uviedla kritériá výberu a opísala participantov, ktorí nám majú poskytnúť údaje, potrebné na naplnenie výskumného cieľa. Piata podkapitola vysvetlila zvolenú výskumnú metódu, ktorou bol je pološtruktúrovaný rozhovor vo forme rotterovských neukončených výpovedí/viet, vytvorený spojením overeného nástroja a špeciálnych otázok, zameraných na IKV učiteľov dejepisu. Šiesta podkapitola opísala vstup do terénu, spôsoby nadviazania pracovných vzťahov s participantmi výskumu a časový rozvrh práce v teréne a následnej analýzy. Siedma podkapitola objasnili postup pri analyzovaní získaných výskumných dát v rámci metódy tematickej analýzy.

Štvrtá kapitola priniesla výskumné zistenia a závery. Kapitola má štyri podkapitoly. Prvá podkapitola uviedla hrubé údaje, prezentované pre každého participanta zvlášť. Druhá podkapitola zovšeobecnila výskumné zistenia o budúcich učiteľoch dejepisu a dala ich do súvisu inými výskumami, uvedenými v tejto práci. Postupne odpovedaním na hlavnú a špecifické výskumné otázky uviedla, že budúci učitelia dejepisu aj napriek istým rozdielnostiam inklinujú k postmodernistickej koncepcii dejepisu. Je to spôsobené rôznymi faktormi, od skúseností zo školovania, na rôznych úrovniach škôl, ktoré prevládajú pri druhákoch, až po vedomosti z didaktiky dejepisu a skúsenosti z pedagogickej praxe, ktoré dominujú pri piatakoch. Tretia podkapitola uviedla najvýznamnejšie limity výskumu, ktoré sa týkali výberu vzorky, metódy zberu dát a zvoleného teoretického modelu. Štvrtá podkapitola odprezentovala hlavné závery výskumu IKV budúcich učiteľov dejepisu a navrhla tri odporúčania súvisiace s odbornou a praktickou prípravou budúcich učiteľov dejepisu.

V ďalšom výskume je možné zamerať sa na overenie záverov tejto práce, napríklad, či budúci učitelia dejepisu naozaj inklinujú k postmodernistickému dejepisu.

Je možné rozšíriť výskumnú vzorku za hranice fakulty a univerzity a získať tak komplexnejší pohľad na IKV budúcich slovenských učiteľov dejepisu. Nakoniec je možné preskúmať prepojenosť IKV budúcich učiteľov dejepisu s rôznymi aprobačnými predmetmi, aby sa zistilo, ako IKV druhého aprobačného predmetu ovplyvňuje dejepisnú IKV.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BARTELDS, H. et al., 2020. Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. In: *Theory & Research in Social Education*. Vol. 48, iss. 4, s. 529-551.
- BERNHARD, R., 2019. Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. In: *History Education Research Journal*. Vol. 16, iss. 1, s. 63–73.
- BRYAN, L. A., 2011. Research on Science Teacher Beliefs. In: *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer. Vol. 24, s. 477-495. ISBN 978-1-4020-9040-0.
- CLARK, C. M. a P. L. PETERSON, 1984. Teacher's Thought Processes, In: *Occasional Paper*. No. 72. The Institute for Research of Teaching.
- DAYAN, U. et al., 2022. Transformation of prospective teachers' pedagogical beliefs during a pre-service B.Ed. programme in Pakistan. In: *International Journal of Education and Practice*. Vol. 10, iss. 2, s. 150-159. ISSN 2311-6897.
- ELMERSJÖ, H. Å. a P. ZANAZANIAN, 2022. History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching. In: *Historical Encounters*. Vol. 9, iss. 1, s. 181-195. ISSN 2203-7543.
- Európsky parlament, 2024. *Uznesenie Európskeho parlamentu zo 17. januára 2024 o európskom historickom vedomí*. [online]. Strasbourg: European parliament, ©2024 [cit. 12. februára 2024]. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0030_SK.html
- EVANS, R. W., 1989. Teacher conceptions of history. In: *Theory & Research in Social Education*. Vol. 17, iss. 3, s. 210-240.
- EVANS, R. W., 1990. Teacher conceptions of history revisited: ideology, curriculum, and student belief. In: *Theory & Research in Social Education*. Vol. 18, iss. 2, s. 101-138.
- FUSSANGEL, K., 2008. *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation* [Dizertačná práca]. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- GAVORA, P., 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In: *Pedagogická revue*. Roč. 42, č. 3, s. 209-222. ISSN 1335-1982.

- GAVORA, P., 1997. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1173-1.
- GAVORA, P., 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. In: *Pedagogika*. Roč. 51, č. 3, s. 352-368.
- GAVORA, P., 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P. a J. MAREŠ, 1998. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. 2. vyd. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-84-3.
- GESTSDÓTTIR, S. M. et al., 2021. Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. In: *History Education Research Journal*. Vol. 18, iss. 1, s. 46–63.
- GRACOVÁ, B. a D. LABISCHOVÁ, 2012. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. In: *Pedagogická Orientace*. Roč. 22, č. 4, s. 516-543.
- GRALEWSKI, J. a M. KARWOWSKI, 2016. Are Teachers' Implicit Theories of Creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity? In: *The Journal of Creative Behavior*. Buffalo: Creative Education Foundation, Vol. 52, iss. 2, s. 156–167.
- GRUBER, G. a C. GRUBER, 2013. Past and Present in Teaching History: Theory and Practice. In: *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*. Vol. 19, iss. 3, s. 229-239. ISSN 2327-7963.
- GÜRSOY, E., 2013. What is effective in forming our beliefs: experience or education? In: *Procedia – Social and behavioral sciences*. Vol. 70, s. 763-770. ISSN 1877-0428.
- HAMILTON, L., 2006. Implicit theories of ability. In: *Scottish Educational Review*. Vol. 38, iss. 2, s. 201-212. ISSN 2773-0840.
- HELUS, Z., 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- HOLLICK, D., 2013. *Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration: Eine explorative Studie über Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Kassel: Universität Kassel. ISBN 978-3-86219-601-2.
- HRABAL, V. ml., 1988. Výskum učitelova pojetí úspěšného žáka v oblasti pile a nadání a možnosti jeho autodiagnostiky. In: *Pedagogický výzkum*, 1988.
- HUANG, J. et al., 2021. Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong. In: *Teaching Education*. Vol. 32, iss. 2, s. 193-207, ISSN 1047-621.
- CHVÁLOVÁ, M., 2018. *Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka*, Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-9274-7.

Informačný list predmetu: Didaktika dejepisu 1., 2022. Bratislava: Filozofická fakulta UK.

Informačný list predmetu: Pedagogická prax 2 (história), 2022. Bratislava: Filozofická fakulta UK.

International study association on teachers and teaching, ©2021. [online]. Tilburg: Tilburg University, [cit. 8. novembra 2023]. Dostupné na: <https://www.isatt.net/>

JONES, B. D. et al., 2012. Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence, In: *Teacher Education Quarterly*. Vol. 39, iss. 2, s. 87-101. ISSN 0737-5328.

JONSSON, A.-C. a D. BEACH, 2012. Predicting the use of praise among pre-service teachers: The influence of implicit theories of intelligence, social comparison and stereotype acceptance. In: *Education Inquiry*. Umeå School of Education. Vol. 3, iss. 2, s. 259-281.

KASÍKOVÁ, H. a J. VALENTA, 2019. Učitelé budoucích učitelů a jejich pojetí výuky. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita. Roč. 9, č. 3, s. 43-65.

KHADER, F. R., 2012. Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. In: *American International Journal of Contemporary Research*. Vol. 2, iss. 1, s. 73-92.

KOUBEK, P. a T. JANÍK, 2015. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie In: *Studia paedagogica*. Roč. 20, č. 3, s. 47-67.

KOUBEK, P., 2016. Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 26, č. 1, s. 95–116.

KOUBEK, P., 2021. *Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Brno: Masarykova Univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 47. ISBN 978-80-210-9810-7.

KROPÁČ, J., 2004. K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů. In: *e-Pedagogium*. Roč. 4, č. 1, s. 60-71.

LEVY, S. A., 2016. Parents', students', and teachers' beliefs about teaching heritage histories in public school history classrooms. In: *The Journal of Social Studies Research*. Vol. 40, iss. 1, s. 5-20.

MAGGIONI, L. et al., 2009. Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: *The Journal of Experimental Education*. Vol. 77, iss. 3, s. 187–214. ISSN 00220973.

- MAMOURA, M., 2016. Postgraduate Greek Student-Teachers' Beliefs about History Teaching, Before and After Their Practicum: An Opportunity for Their Professional Development. In: *The International Journal of Learning in Higher Education*. Vol. 23, iss. 3, s. 37-50. ISSN 2327-7963.
- MAREŠ, J., 1986. *Učitelovo pojetí výuky – teze výzkumného projektu*. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK.
- MAREŠ, J., 1990. *Dotazník UPV (učitelovo pojetí výuky)*. Hradec Králové: Lékařská fakulta UK. (Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání, 1, 1990-91, č. 2, s. 31-33 + č. 3, s. 51-54.)
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, J. et al., 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-1444-X.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R. et al., 2019. Teacher knowledge and beliefs and their relationship with the purpose of teaching recent history. The transition to democracy in Spain as a controversial case. In: *Revista de Educación*. Nº 383, iss. 1, s. 11-35. ISSN 0034-8082.
- MAY, L. et al., 2020. Implicit Theories of Learning as Reflected in One Upper Elementary Teacher's Talk. In: *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 45, iss. 11, s. 56-72. ISSN 1835-517X.
- McCRUM, E., 2013. History teachers' thinking about the nature of their subject. In: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 35, s. 73-80. ISSN 0742-051X.
- NAMAMBA, A. a C. RAO, 2016. Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches: A Survey of Secondary School Teachers in Kigoma Municipality, Tanzania. In: *International Journal of Education and Research*. Vol. 4, iss. 8, s. 203-220. ISSN 2411-5681.
- NEHYBA, J. a P. SVOJANOVSKÝ, 2016. Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. In: *Studia paedagogica*. Roč. 21, č. 1, s. 57-85.
- NITSCHE, M. a M. WALDIS, 2022. Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. In: *Historical Encounters*. Vol. 9, iss. 1, s. 116-140. ISSN 2203-7543.
- OSTRADICKÝ, P. a D. KOSTRUB, 2023. Odkrývanie didaktickej reality učiteľom: nedeliteľnosť didaktickej teórie a praxe. In: *Edukácia: Vedecko-odborný časopis*. Roč. 6, č. 1, s. 63-71. ISSN 1339-8725.

- PATRICIO, J. et al., 2022. Epistemic Beliefs and Pre-service Teachers' Conceptions of History Instruction. In: *Frontiers in education*. Vol. 7, art. 865222, s. 1-14.
- PORUBSKÝ, Š., 2007. Skúmanie subjektívnej teórie učiteľky. In: *Učiteľ – diskurz – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. s. 100–134.
- PRŮCHA, J., 1987. Determinanty reálné výuky. In: *Pedagogika*. Roč. 37, č. 4, s. 395-415.
- RECHSTEINER, B. et al., 2021. Teachers' Implicit Theories of Professional Abilities in the Domain of School Improvement. In: *Frontiers in Education*. Zürich: University of Zürich. Vol. 6, čl. 635473, s. 1-14.
- RIPKA, V. a P. SÝKOROVÁ, 2023. Epistemická přesvědčení v dějepise. In: *Historie – otázky – problémy*. Roč. 15, č. 2, s. 55-72. ISSN 2336-6672.
- ROMANOWSKI, M. H., 1998. Teacher's Lives and Beliefs: Influences That Shape the Teaching of U. S. History, In: *Mid-Western Educational Researcher*. Vol. 11, iss. 2, art. 2, s. 2-8.
- SABARWAL, S. et al., 2022. Teacher Beliefs: Why They Matter and What They Are. In: *The World Bank Research Observer*. Vol. 37, iss. 1, s. 73-106.
- SEEBAUEROVÁ, R., 2007. Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. In: *Pedagogická orientace*. Č. 3, s. 53–65. ISSN 1211-4669.
- Slovníkový portál Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV*, [neznámý rok]. [online], Bratislava: Slovenská Akadémia Vied [cit. 13. novembra 2023 a 7. februára 2024]. Dostupné na: <https://slovnik.juls.savba.sk/>
- ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. et al., 2015. *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky* [online učebnica]. Nitra: SPU Nitra. ISBN 978-80-552-1437-5.
- ŠEĎOVÁ, K. et al., 2016. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. In: *Studia paedagogica*. Roč. 21, č. 1, s. 9-31.
- ŠÍP, R. a V. ŠVEC, 2013. Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 5, s. 664–689.
- ŠTECH, S., 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. In: *Pedagogika*. Roč. 57, s. 326-337.
- ŠTEPITOVÁ, A., 1967. Pedagogická prax ako výukový predmet na univerzitách. In: *Paedagogica*. Roč. 1, s. 109-142.

- ŠUCH, J., 2015. O dvoch pohľadoch na historické narácie a pluralitu ich obrazov minulosti. In: *Filozofia*. Roč. 70, č. 8, s. 659-669.
- ŠUTOVCOVÁ, L., 2020. Rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov ako predpoklad zvyšovania úrovne tvorivého a kritického myslenia žiakov. In: *GRANTjournal*. Vol. 11, iss. 2, s. 64-68. ISSN 1805-062X.
- ŠVEC, V., 1995. Význam diagnostiky učiteľova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. In: *Pedagogika*. Roč. 45, č. 2, s. 164-170.
- ŠVEC, V., 2003. Implicitní pedagogické znalosti: východiska a možnosti jejich zkoumání. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV* (zborník). Brno: Masarykova Univerzita. Vol. 11, s. 1-9.
- ŠVEC, V., 2005. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. In: *Pedagogická orientace*. Č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, V., 2012. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 22, č. 3, s. 387–402.
- TOMKULIAKOVÁ, R., 2012. Individuálna koncepcia výučby ako jedna zo zložiek stratégií výučby prírodovedy. In: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. ISBN 978-83-61304-52-4. s. 113-146.
- TOMKULIAKOVÁ, R., 2015. Učiteľova individuálna koncepcia výučby a jej vplyv na vzdelávací proces na primárnom stupni školy. In: *Zagadnienia społeczne*. Roč. 4, č. 2, s. 45-57.
- TÓTHOVÁ, R., 2014. *Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0004-0.
- VANSLEDRIGHT, B. a K. REDDY, 2014. Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. In: *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis. Vol. 6, iss.11, s. 28-68.
- VÁVRA, J., 2006. Pojetí výuky zeměpisu (geografie) v britském kurikulu. [online]. [cit. 17. januára 2024]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/853/POJETI-VYUKY-ZEMEPISU-GEOGRAFIE-V-BRITSKEM-KURIKULU.html>
- VIRTA, A., 2001. Student Teachers' Conceptions of History. In: *History Education Research Journal*. Vol. 2, iss. 1, s. 1-11.
- VOET, M. a B. DE WEVER, 2016. History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 55, s. 57-67.

- VYSKOČILOVÁ, E., 1986. *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: Pedagogická fakulta.
- WILKE, M. et al., 2022. The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. In: *Historical encounters*. Vol. 9, iss. 1, s. 196-219. ISSN 2203-7543.
- WLADIS, C. et al., 2017. A review of research on teacher beliefs and practices. In: *Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education CERME 10* (zborník). Dublin. Vol. 10, s. 47 – 65.
- YILMAZ, K., 2008. Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. In: *The Journal of Educational Research*. Vol. 101, iss. 3, s. 158-175.
- ZELEŇÁK, E., 2007. Narativistický pohľad na históriu. In: *Forum historiae*. Roč. 1, č. 1, s. 63-72.
- ŽOLDOŠOVÁ, K., 2007. Postoje učiteľov prvého stupňa základných škôl k rôznym koncepciam primárneho prírodovedného vzdelávania. In: *Svet výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výskumu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 978-80-7040-991-6.
- ŽOLDOŠOVÁ, K., 2008. Modifikácia individuálnej koncepcie učiteľa na základe skúseností z realizácie projektu „Vyhrňme si rukávy“. In: *Acta Facultatis Paedagogica Universitatis Tyrnaviensis, D*. Roč. 12, suppl. 1.

ZOZNAM ILUSTRÁCIÍ A TABULIEK

Obrázky

Obrázok 1: Individuálna koncepcia vyučovania učiteľa ilustrovaná ako sít	17
Obrázok 2: Vnútorná štrukturácia individuálnej koncepcie vyučovania.....	19
Obrázok 3: Zložky individuálnej koncepcie vyučovania	19
Obrázok 4: Previazanost' individuálnej koncepcie vyučovania s pedagogickou teóriou a praxou	20
Obrázok 5: Vplyvy na učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania a jej vplyv na vyučovanie histórie	29
Obrázok 6: Model kognitívnej náročnosti pojmu minulosť	37

Tabuľky

Tabuľka 1: Tabuľka príbuzných termínov IKV	13
Tabuľka 2: Protichodné perspektívy, s nimi spojené tvrdenia a zamerania vyučovania	41
Tabuľka 3: Špecifikačná tabuľka výskumného nástroja	52

PRÍLOHY

Položky pološtruktúrovaného rozhovoru

Otázky sú rozdelené podľa témy, viď špecifikačná tabuľka – Tabuľka 3, témy nasledujú v poradí, uvedenom v špecifikačnej tabuľke.

- 1) Históriu sa v škole učíme, pretože ... A ešte?
- 2) Význam histórie v spoločnosti je ... Ešte nejaký?
- 3) Koncept histórie chápem ako ... A ešte ako?
- 4) Pre mňa osobne história znamená ... A čo ešte?
- 5) Moje vlastné miesto v histórii je ... Je tam ešte niečo?
- 6) Na dejepise je najdôležitejšie, aby žiak ... A čo ešte?
- 7) Nebudem trvať (ako niektorí iní učitelia) na tom, aby všetci žiaci na dejepise ... Je tam ešte niečo?
- 8) Pre život je najdôležitejšie, aby si z dejepisu žiaci odniesli ... Ešte niečo?
- 9) Aby žiak prešiel do ďalšieho ročníka, musí z dejepisu bezpodmienečne zvládnúť ... A ešte?
- 10) Vo vyučovacom procese by malo ísť predovšetkým o to, aby ... A ešte o čo?

- 11) Je dobré, že autori osnov zasadili do dejepisu ... A čo ešte?
- 12) Myslím, že väčšina žiakov by na dejepise nezvládala ... Ešte niečo?
- 13) Nezdá sa mi, ako sú v učebnici spracované tieto tematické celky: A ešte ktoré?
- 14) Učiteľ si nevystačí s tým, čo je uvedené v učebnici. Preto ... A ešte?
- 15) Vzbudit' záujem žiakov o učivo bude vyžadovať, aby som ako učiteľ/ka dejepisu ... A ešte čo?

- 16) Budem asi trvať na tom, aby každý môj žiak ... Ešte niečo?
- 17) Nevadilo by mi, ak žiak napríklad ... Je tam ešte niečo?
- 18) Domnievam sa, že najčastejšou príčinou neúspechu na dejepise je ... A ešte čo?
- 19) Myslím, že by som dokázal/a odhadnúť žiaka, ktorý ... Je tam ešte niečo?
- 20) S talentovanými žiakmi to na dejepise nie je jednoduché, pretože ... A prečo ešte?
- 21) S talentovanými žiakmi by som to riešil/a tak, že ... A ešte ako?
- 22) So slabými žiakmi to na dejepise nie je jednoduché, pretože ... A prečo ešte?
- 23) V každej triede bývajú žiaci, ktorí by mohli mať lepšie výsledky, ale nesnažia sa. Myslím, že by na nich platilo: Ešte čo?
- 24) Aby som mohol/la individuálne pracovať so svojimi žiakmi (napríklad rozvíjať ich schopnosti a učebné možnosti), budem zrejme musieť ... Ešte niečo?

- 25) Dobre by sa mi učilo v triedach, ktoré ... A ešte čo?
- 26) Vadilo by mi, keby niektorá trieda ... A čo ešte?
- 27) Aktivitu svojich žiakov by som sa snažil/a podnecovať a rozvíjať tým, že ... A čím ešte?
- 28) Samostatnosť svojich žiakov by som sa snažil/a podnecovať a rozvíjať tým, že ... A ešte čím?
- 29) To, aby sa moji žiaci naučili tvorivo riešiť problémy, si odo mňa bude zrejme vyžadovať ... A ešte čo?
- 30) Pod tvorivou pedagogickou komunikáciou (učiteľa a žiakov) si predstavujem ... Ešte niečo?
- 31) Učivo by som vykladal/a tak, že ... A ešte?
- 32) Pri hodnotení svojich žiakov by som asi kládol/la dôraz na ... A na čo ešte?
- 33) Keby časť žiakov stále nerozumela tomu, čo sme prebrali, riešil/a by som to nasledovne: Ako ešte?
- 34) Hlavným zmyslom názornosti v modernej škole by malo byť ... Ešte niečo?
- 35) Domnievam sa, že učebné úlohy, ktoré na dejepise dnešní učitelia predkladajú svojim žiakom, by mali byť viac ... A aké ešte?
- 36) Učiteľom stále odporúčajú nejaké nové metódy, napríklad: Ešte nejaké? Moje stanovisko by bolo, že ... A čo ešte?
- 37) Moderné technológie (internet, video, umelá inteligencia, ...) môžu vo vyučovacom procese ... Ešte čo?
- 38) Myslím si o sebe, že ... Ešte niečo?
- 39) Žiaci by si o mne mysleli, že ... A ešte čo?
- 40) Domnievam sa, že pri učení dejepisu by sa mi najviac darilo ... A ešte?
- 41) Domnievam sa, že pri učení dejepisu by mi najviac problémov spôsobovalo ... Je tam ešte niečo?
- 42) Cítim, že k tomu, aby som sa stal/a dobrým učiteľom/d.u., budem musieť ... Čo ešte?
- 43) Tvorivý učiteľ by sa mal podľa mňa prejavovať tým, že ... A čím ešte?
- 44) Je veľa rodičov, ktorí si myslia, že dejepis ... A ešte čo?
- 45) Málokedy sa stane, že rodičia ... Ešte niečo?
- 46) S kolegami v učiteľskom zbere by som vychádzal/a ... Je tam ešte niečo?
- 47) Domnievam sa, že riaditeľ školy by si mal na učiteľoch všímať predovšetkým ... A ešte čo?

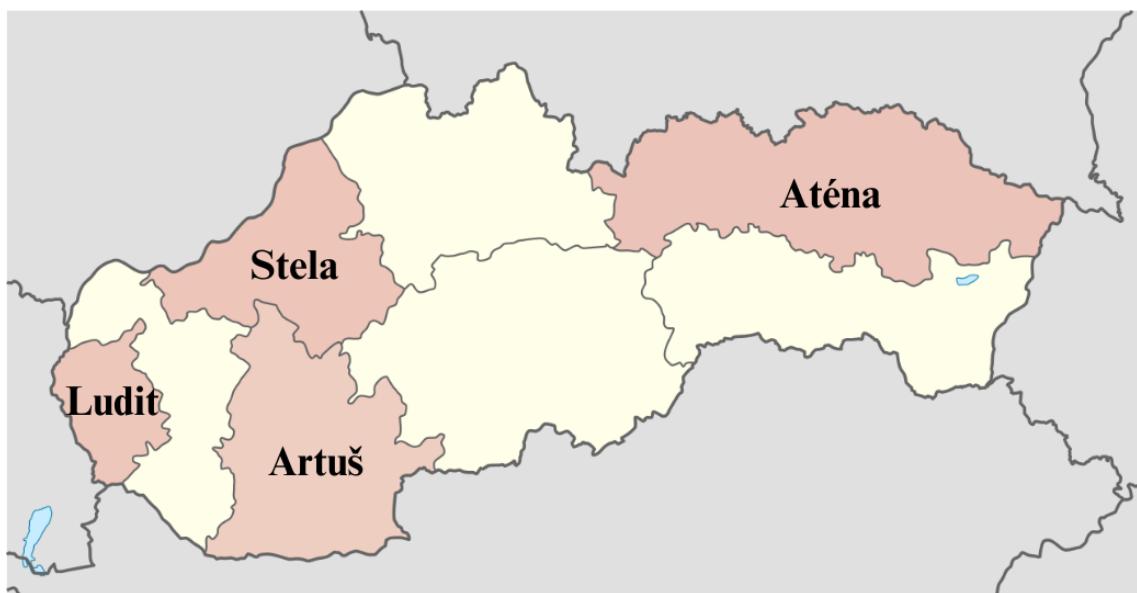
48) Pri dopĺňaní týchto viet som si uvedomil/a, že ... A ešte čo?

Časť prepisov rozhovorov

Kvôli technickým problémom pridávam iba snímky obrazovky štyroch strán.

Obrázok A

Obrázok slovenských samosprávnych krajov, z ktorých pochádzajú participanti.



Tabuľka A

Tabuľka referencií na historické obdobia a témy (participantmi použité príklady). Epochy dejín korešpondujú s najbežnejším členením (najnovšie dejiny od 1918). Podfarbené políčko znamená participantov dôraz, potenciálne najobľúbenejšie obdobie.

Meno	PRAVEK	STAROVEK	STREDOVEK	NOVOVEK	N. DEJINY
Artuš	----	----	Anglicko (14. a 15. stor.) Francúzsko bitka pri Crécy bit. pri Poitiers zbroj zemnica (raný)	Henrich VIII. raný novovek	Mečiar F.C. Liverpool
Ludit	----	---	Uhorsko	reformácia kolonizácia NS priemyselná revolúcia Newton zjednotenia T,N 1. S. V.	2. S. V. Holokaust moderné dejiny

Aténa	domestifikácia psa	Rímska ríša Tiberius prenasledovanie kresťanov	obyčajný roľník renes. Florencia	vynález auta vynález motora Waterloo bit. na Somme	Gulagy konc. tábory Hitler Hlinka Barbarossa
Stela	prav. nástroje	starov. nástroje antika	bit. pri Moháči život v stredov.	Rakúsko-Uhorsko noviny	Holokaust Slovenský štát vojna na Ukr. SNP vznik Slovenska

Tabuľka B

Roztriedené participantmi použité pojmy do kategórií epochy, geografické pojmy, osobnosti, pojmy politických dejín a pojmy každodennosti. V práci nepoužité, slúži ako zaujímavá ilustrácia, dokresľujúca uvažovanie participantov.

	epochy	geo	osobnosti	politické dejiny	každodennosť	Σ
Artuš	stredovek raný novovek najnovšie dej.	Anglicko Francúzsko	Henrich VIII. Mečiar	b.p. Crécy b.p. Poitiers	zbroj zemnica F.C. Liverpool	12
Ludit	moderné dej.	Uhorsko	Newton	reformácia kolonizácia zjednotenie Tal. zjednotenie Ne. 1. S. V. 2. S. V. Holokaust	----	10
Aténa	stredovek (renesancia)	Rímska ríša Florencia	Tiberius Hitler Hlinka	pren. kresť. b.p. Waterloo b.n. Somme gulagy konc. tábory Barbarossa	domestifik. psa život roľníka vynález auta vynález motora	17
Stela	pravek antika starovek súčasné dej.	Rakúsko- Uhorsko Slovenský št.	----	b.p. Moháči Holokaust vojna na Ukr. SNP vznik Slovenska	praveké nástr. staroveké nástr. život v stredov. noviny	15
Σ	10	7	6	20	11	54

Výskumný denník

Spolu 267 min. nahrávok

45 stranový prepis rozhovorov, 1 147 kódov

3 tabuľky

Artuš

Dĺžka rozhovoru – 75 min., okolo 9 500 slov, 291 kódov.

26.2.2024

Veľmi kooperatívny, ochotný, rozvláčne sa vyjadrujúci

Na základe fínskych otázok je zjavné, že nerozlišuje história a minulosť

Vo veľkom sa odvoláva na didaktiku dejepisu, či už priamo, alebo nepriamo

Ako končiaci študent má skúsenosti z praxe školskej, aj vlastnej, z druhého aprobačného predmetu

Väčšinou v prvej výpovedi povedal viac, no takmer vždy pridal niečo v druhej, občas aj dôležitejšie

Na začiatku bolo cítiť neistotu (aj z mojej strany), neskôr sa rozbehol, vrátane vtipkovania, nakoniec to pre neho bolo trošku zdíľavé a občas mu vypadla myšlienka (podľa jeho slov)

Niekedy spomenul jasné príklady z praxe, inokedy hovoril vo veľmi všeobecnej rovine, teoreticky

3.3.2024

Veľmi frekventovaná premena žiakov (pl.) v otázke na žiaka (sg.) v odpovedi

Výrazný vplyv didaktiky dejepisu a vlastnej učiteľskej praxe

4.3.2024

Slovosled išiel bokom

Viacero odpovedí na 1 otázku

Postupne sa zapojil, ožil

17.6.2024

Opiera sa o skúsenosti z praxe, no nie sú dostatočné, cíti potrebu ďalších

Občas sa zakecal, namiesto odpovedania na otázku, pokračoval vo svojom rozprávaní

Nerozlišuje história/minulosť, no je veľmi konštruktívny a zameraný na žiaka, komunikatívny

18.6.2024

Niektoré odpovede príliš pedagogicky všeobecné, chýbalo zameranie na dejepis
19.6.2024

ANALÝZA:

OSOBNOSŤ

- empatický, priateľský, komunikatívny (silná stránka?), urozprávaný, motivujúci, zaujímajúci sa o žiakov, zameraný na žiakov
- dôraz na klímu a bezpečné prostredie
- každý má svoje obdobie – on stredovek
- zdôrazňuje potrebu nabrat' viac skúseností
- predstavuje si katastrofické scenáre, problém s disciplínou a pozornosťou
- neporozumenie názornosti, nevyjadril sa ku učebniciam, nepozná kurikulum
- náročný, ochotný skúšať nové veci
- formovali ho: didaktika dejepisu (vo veľkom), spomína prax (aj skúsenosti z učenia angličtiny), spomína veľa príkladov vo vyučovaní

CIELE

- prepájanie minulosti s prítomnosťou, práca s informáciami z minulosti, do života, súvislosti pred memorovaním, nie roky, nie faktografia kvôli maturite
- dôležité sú pojmy a ich spájanie
- pochopenie života v minulosti
- schopnosť obhájiť si argument
- prehľad – pravek až súčasnosť, základná orientácia, poznat' obdobia, syntéza
- dejiny ideí, dejiny každodennosti, návod na život, aplikovanie do života, poučenie

METÓDY

- nie dlhý monológ, ale striedanie činností, aktivít a tém, veľa inovatívnych metód a prostriedkov (potreba nových metód), hodiny by sa mali lísiť, doplnkové materiály (pomôcky): mapy, videá, interaktívne, moderné materiály a prístupy, pojmové mapy, skupinové aktivity, práca s prameňom a doplnkovým materiálom, skúšanie rôznych prístupov – čo funguje
- dôraz na komunikáciu – otázky a dobré otázky, dialóg, veľa otázok, diskusný kanál a zodpovedanie žiackych otázok, čulá komunikácia, rozprávanie, rozhovor, spätná väzba žiakom, 1 vlna komunikácie – nie dlhý monológ (strata nite)
- používanie technológií, žiacke prezentácie, projekty, referáty, interaktivita, historické filmy, filmy, videá, zapájanie rôznych vnemov, pri nových

- technológiách neistota a opatrnosť, katastrofické scenáre, proti smartfónom, AI nepreskúmaná
- v učebniciach zastarané úlohy, nízka kognitívna úroveň, zapojiť kreatívne úlohy, otvorené otázky, pýtanie sa na názory

EPISTEMOLÓGIA

- história = minulosť (trošku pretriedená), neuvažuje o pojme história, minulosť
- charakteristiky moderného dejepisu: vizuálny, hmotný, názorný, viditeľný, menej o sekundárnom teste, práca s prameňom a odborným materiálom – náznak konštruktivizmu
- žiakocentrické učivo, osnovy sú dobré – zamerané na žiaka
- práca s pojмami (kompetencia?), budovanie komunikačných zručností

Ludit

Dĺžka rozhovoru – 60 min., okolo 6 000 slov, 269 kódov.

14.2.2024

Veľmi dobre spolupracujúci

Šikovný v dejepise, absolvoval bratislavské gymnázium s dobrým vyučovaním dejepisu

Občas hovoril veľmi teoreticky, poučkovito, idealisticky

Jeho skúsenosti tvorí vlastné vyučovanie a občasné 1-1 doučovanie (ale nie dejepisu)

Prvé otázky boli najťažšie a aj to na ňom bolo cítiť

Postupne sa uvoľnil

Občas dopovedal aj rozšírené

Väčšinou hovoril po jednej myšlienke na prvýkrát aj na doplnenie

Má rád dejepis a chystá sa ísť učiť

15.2.2024

Bolo pri ňom cítiť isté penzum vysokoškolských vedomostí, občas to aj priamo spomenul

Nesústredil sa až tak na slovosled

Používal veľa „slovných barličiek“ – zbytočných slov

Väčšinou 1 odpoveď na 1 otázku

18.3.2024

Z minulosti spomína iba udalosti od priemyselnej revolúcie + raz spomenul stredoveké Uhorsko

Často povedal podstatu prvým slovným spojením a ďalej ju upresnil, alebo doplnil
Vidí protiklad v biflení a logickom učení sa (?) – ako keby nebolo nič medzi
Keď sa hovorí o tvorivosti, berie ju veľmi široko – akoby to bolo synonymum
dobrého učiteľa (nevenuje sa priamo tvorivosti)

Živá prekonceptia, plný ideálov

11.4.2024

Častý je u neho optimisticko-idealistickej pohľad, ktorý si sám uvedomuje
18.6.2024

Cítiť z neho neistotu a to, že jeho koncepcia je zatiaľ len neúplnou prekonceptiou – nespomína všetko, vracia sa ku bifleniu, interaktívnym prezentáciám, diagnostikovaniu

Hoci spomína aktivizujúce metódy, zamerané na žiaka, dôraz kladie na výklad, inde naopak – z rozpoltenosti vyplýva, že ide iba o prekonceptiu, hoci postmodernisticky našliapnutú

19.6.2024

ANALÝZA:

OSOBNOSŤ

- milý prístup, záujem o žiakov a vcítenie sa, priateľskosť, humor, schopnosť jednoducho vysvetľovať zložité
- chce ísť učiť, uvedomuje si, že je plný ideálov, má neistotu a obavy (vytriezvenie v praxi), teoreticky rozumie, že učiteľovanie je náročné, sociálna práca, uvedomuje si veľa práce, nedostatok času, potrebu byť expertom, uvedomuje si vlastné slabiny
- nepozná kurikulum a učebnice
- formovali ho: aj ukričaní učitelia, nadšená dejepisárka, interaktívny dejepis v škole, inšpiratívni učitelia, vysokoškolské vyučovanie – všeobecná didaktika, pedagogická komunikácia

CIELE

- nadchnúť, zaujať, nie suchý výklad
- základné historické vedomosti, zaradenie historickej udalosti, súvislosti
- uvedomenie si dejín, minulosť – prítomnosť, pochopenie príčin dnešných problémov, prítomnosť = dôsledok minulosti
- každodennosť

- historická pamäť, nezabúdať na dobré aj zlé (neoficiálne dejiny)
- proti bifleniu sa, memorovaniu dátumov, ale pochopenie
- cieľenie na vysokú kognitívnu hladinu – (kritické) hodnotenie historických udalostí, žiaci by mali mať na udalosti vlastný názor

METÓDY

- výklad, striedaný aktivitami, prijatie nových metód, aj tak dôraz na výklad, doplnkové úlohy, vyššia kognitívna náročnosť, ľažké otázky – lešenie, vlastný názor
- dejepis je učený nekvalitne, obľúbená každodennosť, medzipredmetová spolupráca
- opakované diagnostikovanie a feedback (asi súvisí s neistotou), pýtanie si feedbacku
- moderné (digitálne) technológie majú výhody aj nevýhody – realistický pohľad
- snaha o osobný prístup – triedy, žiaci sa líšia
- inovatívnosť a interaktívnosť – modulové sedenie, miniprojektíky, interaktívne prezentácie a úlohy, multimediálny prístup, spomenul aj pramene a náročnosť práce s nimi, ale ďalej ich nerozvíjal, naznačená ochota experimentovať, gamefikácia, kahoot na zaujatie žiakov, hodnotenie aj za inovatívnosť a aktivity

EPISTEMOLÓGIA

- história = rekonštrukcia minulosti, zbieranie pamäte ľudí, naznačený prístup zameraný na žiaka, no nie je vyprofilovaný jedným smerom, prekonceptia so známkami postmodernistického uvažovania

Aténa

Dĺžka rozhovoru – 70 min., okolo 7 500 slov, 317 kódov.

19.3.2024

Dobre sa vyjadrujúca, dobre spolupracujúca

Viac teoreticky, ako keby nepochopila, že môže častejšie hovoriť skúsenosti

Cíti sa byť neskúsená a bojí sa vyhorenia

Nerozlišuje história a minulosť

Nespomína prácu s prameňmi, aspoň nie s písomnými

Pýta sa veľa doplňujúcich otázok, asi aby neodpovedala zle

Častokrát vynechala možnosť na doplnenie odpovede

Viacmenej rovnomerný výkon

Spomíala dosť praktických skúseností
Prezentuje sa ako komunikatívna tvorivá učiteľka
Väčšinou vyjadrovala jednu myšlienku a prešla ku ďalšej

20.3.2024

Častokrát na konci zhrnula hlavnú myšlienku
Väčšinou hovorí o študentoch
Tvrdí, že je nepripravená a má obavy z vyhorenia
Reflexiou/tvorivým písaním je zjavný druhý aprobačný predmet

25.3.2024

Často formát: tvrdenie – rozvinutie (odôvodnenie) – záver (zopakovanie hlavnej myšlienky)

Komplexnejšie/kognitívne náročnejšie/abstraktnejšie otázky zodpovedala metaforicky

Častokrát spomínaná kniha (možný prienik so SJL)
Spomíala málo vedomostí, ale veľa o tvorivosti a fantázii, dokonca aj nesprávnu otázku (čo by bolo keby...?)

19.6.2024

Patrí do skupiny ľudí, ktorých k histórii pritahuje prevažne jej emocionálny rozmer (Virta, 2001) – inklinuje k fantázii a vyjadruje sa v metaforách

20.6.2024

ANALÝZA:

OSOBNOSŤ

- priateľská, komunikatívna osoba, vie si získať žiakov, má zmysel pre spravodlivosť, nechce byť autoritatívnu učiteľkou
- za vysokú hodnotu považuje tvorivosť, originálnosť, inovatívnosť, pútavosť, novosť
- nemá prehľad o učebniciach, nepozná kurikulum, nemá naštudované nové metódy, problém s pochopením názornosti
- má obavy o prax, je nerozhodná, obáva sa o odbornú stránku, v ktorej vidí najväčšie medzery, nepripravenosť z odbornej histórie, dôvodom aj pandémia
- má skúsenosti z praxe, rozprávanie prepletala príkladmi
- cíti potrebu nabratia skúseností, praxe, cíti nedostatok času
- formovali ju: didaktika dejepisu a edulab – odvoláva sa na to, okrem toho vplyv sjl a tvorivého písania, skúsenosti z praxe, implicitná didaktika dejepisu

CIELE

- zvládnuť gro, každodennosť – nielen politické dejiny, časť histórie pre každého
- metaforicky hovorí o histórii, dejepis pre prítomný úžitok, radenie, výstrahy, poučenie, mrvoučná hodnota, pochopenie hist., zaujatie, nadchnutie sa, snenie, fantazírovanie
- rozvíjanie tvorivosti žiakov a komunikačných schopností a zručností
- nie holá chronológia, memorovanie ako problém, poznať význam a dôsledky, nie presné dátumy, vedomosti menej dôležité ako vyjadrenie názoru

METÓDY

- kľúč – ktorú metódu kedy použiť
- diskutovanie, filozofovanie, uvažovanie, polemizovanie, otvorené otázky, aj bez jasnej odpovede, schopnosť obhájiť argument, obavy – veľa diskusie málo vedomostí, hovorí veľmi všeobecne – nie odborne
- úlohy by mali byť názornejšie, abstraktnejšie, kognitívne náročnejšie, fantázia, prínos
- pútavosť, zaujatie, tvorivá komunikácia, diskutovanie, menej výkladu, viac rozhovoru
- projektové vyučovanie, hranie scénok, videá (youtube), oral history, odborná literatúra, podcasty, dokumentárny film, film, seriál, komiks, tvorivé písanie, brainstorming
- technológie – pomôžu pritiahnúť žiakov, zároveň majú negatíva, žiaci zneužívajú

EPISTEMOLÓGIA

- v podstate história = minulosť, nerozlišuje
- prispôsobenie sa žiakom (až ako jeden zo žiakov?), sprievodca, moderátor hodiny, asi nie v zmysle facilitátora
- učiteľ bádateľ – vedenie k bádaniu (kompetencia?), rozvíjanie hodnôt (kompetencia empatia?)

Stela

Dĺžka rozhovoru – 82 min., okolo 9 700 slov, 270 kódov.

4.4.2024

Rozprávajúca, v mnohom dobre

Zo začiatku veľmi rozvité odpovede, neskôr pomenej, menej pridávala, nakoniec akoby sa ponáhlala

5.4.2024

Vo veľkom odkazovala na slovenské dejiny (všetci spomenuli aspoň raz, ona s prevahou)

8.4.2024

Neodlišuje história a minulosť terminologicky, ale fakticky rozdielu aspoň sčasti rozumie, pretože hovorí o rôznych interpretáciách

Použité príklady sú často abstraktné, naznačujúce

Používa veľa zaujímavých odborných termínov

19.6.2024

Odvoláva sa na skúsenosti zo základnej školy, gymnázia, aj vyskej školy

Mnohé pohľady sú výrazne teoretické, nie pevne sformulované

20.6.2024

Podľa Virta-ovej (2001) javí prevažne intelektuálny záujem o história

ANALÝZA:

OSOBNOSŤ

- chápavá, dobrák, možno príliš mäkká – žiaci by si dovoľovali, trpezlivá, ukecaná, schopná čítať žiakov
- neistota do budúcnosti, opakuje potrebu praxe, nabratia skúseností, ešte nikdy neučila, nepozná kurikulum, nepozná tematické celky v učebnici, nepozná nové metódy
- Chce naberat' skúsenosti, aj od skúsených učiteľov, webináre, diskusné fóra
- formovali ju: zš, sš, vš, negatívne skúsenosti – starí učitelia, teoretickosť vš

CIELE

- zapojiť žiakov, vysvetliť prínos, motivovanie, presvedčanie, aktivizovanie, upútanie, dejepis nemajú vnímať ako voľno, prekvapenia – nie stereotyp, nie monotónne hodiny, zapájanie nových metód
- pochopenie, nie memorovanie, suchá faktografia – silne proti memorovaniu, učeniu sa naspamäť, zameranie na prínos, úžitok, žiakov nebavia suché fakty, ale pikošky
- uchovávanie pamäte, tradícií, neopakovanie minulých chýb (cyklický kruh), utváranie svetonázoru

METÓDY

- rôzne metódy – podľa triedy: diktovanie, prezentácie, pracovné listy, nielen výklad – aktivizovanie žiakov, multimedialne vyučovanie, krátke domáce úlohy,

- videá (youtube), spoločná skupinová práca, spolužiacke vysvetľovanie, postery, exkurzie, interaktívny dejepis, dobové artefakty, pramene – analýza
- diskusie, otvorené otázky (dôležitejšie ako dobré známky), uvažovanie, vyššia kognitívna náročnosť, zapájanie žiakov, aktivizovanie, názorové otázky
- moderné vybavenie – mod. vyučovanie, internet, dobrý sluha – zlý pán (skúsenosti)

EPISTEMOLÓGIA

- empatia, rozvíjanie osobnosti – kompetencia historickej empatie (Bartelds et al., 2020)
- snaha o zapájanie žiakov – prístup zameraný na žiaka
- neuvažovala o koncepte histórie a minulosti, no uvedomuje si interpretačnú povahu histórie a potrebu učiť o nej, pozerat' sa z druhej strany, viest' žiakov k vlastnému interpretovaniu

Všeobecne

9.4.2024

Muži sú si podobní, ženy sú si podobné, ale vzájomne sa líšia

Menší rozdiel zatial' vnímam medzi ročníkmi – tam hlavne malý rozdiel v skúsenostiah

Ženy širšie obdobie – všetky epochy, muži majú svoje špecifické (okrem toho ženy spomínajú život v stredoveku ako niečo dátne, temné, pusté, ..? – ale nie v staroveku, alebo praveku...)

11.4.2024

Okódované významové kategórie som sa rozhodol roztriediť do excelovskej tabuľky (zoznam významových kategórií), v ktorej sú kódy rozdelené podľa participanta v stĺpcach a podľa tému a príslušných podnetových výrokov v riadkoch

Muži, ktorí vyjadrili vzťah ku konkrétnnej historickej téme zároveň zdôraznili, že tá téma je dôležitá, významná, potrebná. Artuš dokonca spomína, že každý dejepisár „má svoju vlastnú tému“ (s. 12, r. 26)

19.6.2024

Spomínali málo odborných pojmov

Participanti sú vo svojej koncepcii (prekonceptii) ovplyvnení aj druhým aprobačným predmetom – napríklad práca s anglickými materiálmi (angl), alebo písomná tvorivá komunikácia (sjl)

Skutočnosť, že participanti hovoria o žiakoch a prispôsobenie sa im, môže svedčiť o zameranosti na žiakov, čo je prvkom postmodernistického vyučovania dejepisu

20.6.2024

Všetci participanti, aj tí pred praxou, si uvedomujú nelichotivú situáciu učiteľa

Možno porovnávať mieru sformovanosti koncepcie

Budúci učitelia pred praxou majú prekoncepciu, odvolávajú sa najčastejšie na skúsenosti zo zš, sš, vš, učitelia po praxi sa odvolávajú skôr na vlastné skúsenosti z praxe

Príčiny inklinácie k postmodernistickému spôsobu môžu byť viaceré, z našej práce vyplývajú napríklad: negatívne skúsenosti s učiteľmi zameranými na memorovanie (Stela), pozitívne skúsenosti s interaktívnym vyučovaním dejepisu a nadšená učiteľka dejepisu (Ludit), a tiež skúsenosti z praxe, kde bolo treba žiakov zaujať a vedomosti nadobudnuté na didaktike dejepisu (Artuš, Aténa)

Všetci spomenuli každodennosť (hoci menej príkladov), všetci zásadne proti memorovaniu, všetci zameraní na žiaka, všetci rôzne pomôcky

21.6.2024

Úžitok do života: Artuš, Aténa, Stela (Martínez-Rodríguez et al., 2019)

Vyššia kognitívna náročnosť: Artuš, Aténa, Ludit, Stela