



Spolufinancováno
Evropskou unií



Název projektu: Podpora rozvoje učitelských kompetencí

Registrační číslo projektu: CZ.02. 02. XX/00/23_019/0008385

DĚJEPIS

PŘÍLOHA KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Finální verze platná od března 2026





Garant oborově specifického kompetenčního rámce dějepisu: doc. Mgr. Kamil Činátl, Ph.D.

Autor příkladů ke kompetencím 2-6: Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D. (Pedagogická fakulta UK)

Autorský tým: doc. Mgr. Kamil Činátl, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha); PhDr. Milan Ducháček, Ph.D. (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci); Mgr. Marek Fapšo, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Gymnázium Chodovická, Praha); Mgr. Julie Janková, Ph.D. (Filozofická fakulta Ostravské univerzity, Gymnázium Karviná); Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D. (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Základní škola U Školek, Litomyšl, Gymnázium Aloise Jiráska, Litomyšl); PhDr. Irena Kapustová, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové); Mgr. et Mgr. Václav Kaška, Ph.D. (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Gymnázium Mojžírovo náměstí, Brno); PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D. (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci); Mgr. Jaroslav Král, Ph.D. (Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Gymnázium Český Krumlov); Mgr. Josef Märč, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Gymnázium Chomutov); Mgr. Karolína Melounová (Základní škola Donovalská, Praha); doc. PaedDr. Naděžda Morávková, Ph.D. (Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, Sportovní a podnikatelská střední škola Plzeň); PhDr. Jaroslav Najbert, Ph.D. (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Gymnázium Přírodní škola, Praha); Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D. (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha); doc. Mgr. Radmila Prchal Pavlíčková, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci); PhDr. Aleš Sedlmeier (Základní škola Strossmayerovo náměstí, Praha)

Jazyková redakce: Mgr. Michaela Veselá

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Oponenti: Mgr. Iva Vachková, Ph.D.

Elektronická verze publikace je dostupná na www.msmt.cz, www.edu.gov.cz



ÚVODNÍ SLOVO



Tento rámec je určen studentům a studentkám učitelství dějepisu, absolventům a absolventkám učitelských studijních programů i začínajícím a zkušeným učitelům a učitelkám dějepisu. Představuje oborovou přílohu Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství a zaměřuje se na specifika profesních kompetencí spojených s výukou dějepisu jako svébytného školního oboru s významným vzdělávacím, výchovným a společenským přesahem.

Text vznikl v široké spolupráci fakult podílejících se v České republice na vzdělávání budoucích učitelů a učitelek dějepisu, a zároveň v kooperaci s Asociací pro didaktiku dějepisu. Byl průběžně pilotován studenty a studentkami učitelství i učiteli a učitelkami vedoucími pedagogické praxe. Děkujeme všem zapojeným za zpětnou vazbu, která přispěla k lepší využitelnosti rámce ve všech fázích profesního vývoje.

Cílem dokumentu je nabídnout společný referenční rámec pro profesní přípravu i další rozvoj učitelů a učitelek dějepisu. Popisuje klíčové oborové a oborově didaktické kompetence a ukazuje jejich

postupný rozvoj od úrovně absolventa či absolventky učitelství přes začínající až po zkušené vyučující. Rámec může sloužit jako opora při sebereflexi, plánování profesního učení, vedení pedagogických praxí i při odborném dialogu v oborové komunitě.

Dokument vychází z aktuálního stavu historiografického poznání, soudobé didaktiky dějepisu a kurikulárních dokumentů. Zdůrazňuje otevřenou a interpretační povahu historického poznání a navazuje na zkušenosti z projektu Dějepis+. Asociace pro didaktiku dějepisu bude uživatelům rámce průběžně poskytovat metodickou podporu na svých webových stránkách (<https://adidej.cz/>). Naleznete na nich širší kontextuální informace, případné aktualizace dokumentu i doplňující odkazy na použitelné zdroje.

Kompetenční rámec jsme vytvářeli jako nástroj, který má podpořit promyšlenou a oborově ukotvenou kvalitu dějepisného vzdělávání na všech stupních škol. Doufáme, že se toto očekávání s Vaší pomocí podaří naplnit a že naše společná práce přispěje i k Vašemu profesnímu rozvoji.

Za širší autorský tým

doc. Mgr. Kamil Činátl, Ph.D.

“VIZE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Profesní kompetence obsažené v tomto Rámci je možné zjednodušeně vyjádřit také formou této vize absolventa a absolventky učitelství:

PŘEJEME SI ABSOLVENTA A ABSOLVENTKU UČITELSTVÍ, KTERÝ NEBO KTERÁ V CO NEJVYŠŠÍ MOŽNÉ MÍŘE:

- rozumí vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjí a zprostředkovává je žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb;
- poznává žáky a žákyně a jejich vzdělávací potřeby a nastavuje s ohledem na ně cíle výuky;
- vede výuku tak, aby umožňovala každému žákovi i žákyni naplňovat jeho či její potenciál bez ohledu na sociální postavení nebo znevýhodnění a maximálně rozvíjet jeho či její klíčové kompetence a gramotnosti;
- podporuje u žáků a žákýň motivaci k učení a reaguje na jejich potřeby;
- vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky a žákyně k chování podporujícímu učení, ke spolupráci a vzájemnému respektu;
- vhodně pracuje s digitálním i fyzickým prostředím pro učení;
- hodnotí na základě kritérií a převážně formativně, to zejména znamená, že poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky a žákyně;
- spolupracuje s kolegy a kolegyněmi na výuce a podpoře konkrétních žáků a žákýň a komunikuje s rodiči v zájmu jejich dětí;
- reflektuje svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákýň;
- s oporou o reflexi výuky utváří své sebepojetí v roli učitele či učitelky a řídí svůj další profesní rozvoj;
- odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedná v souladu s profesní etikou;
- a pečuje o své duševní zdraví a psychohygienu.



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí.

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

1. 1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
1. 2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

2. 1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
2. 2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
2. 3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.
2. 4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
2. 5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3. Prostředí pro učení

3. 1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
3. 2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
3. 3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

4. 1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
4. 2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
4. 3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5. Profesní spolupráce

5. 1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
5. 2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

6. 1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
6. 2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
6. 3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku (viz 2. oblast kompetencí).

- Orientuji se v základních historických tématech a konceptech historiografie a promýšlím jejich zapojení do výuky.
- Dokážu plánovat a strukturovat výuku do širších celků (např. tematicky či chronologicky), přičemž zohledňuji aktuální stav historiografického poznání.
- Promýšlím, jak dané historické téma (např. reformace) propojit s vhodnými historiografickými koncepty (např. zbožnost, sekularizace), abych dosáhl/a vzdělávacích cílů.
- Pokouším se v rámci popularizace oboru zpřístupnit historická témata, přičemž dodržuji klíčové oborové postupy.
- Seznamuji žáky a žákyně s různými historiografickými přístupy k danému tématu tak, aby porozuměli otevřené povaze poznání minulosti (multiperspektivita, aktérství).

2. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost.

- Sleduji aktuální populárně-naučnou i odbornou produkci.
- Zapojuji do výuky poznatky současné historiografie a uvědomuji si, že mohou být výsledkem spolupráce s dalšími obory (interdisciplinarita).
- Promýšlím, jak zapojit do výuky i starší historiografii, která dokládá proměnlivost přístupů k daným tématům.
- Promýšlím, jak do výuky zapojit ukázky historiografické práce, aby žáci a žákyně získali představu o tom, jak historici a historičky poznávají minulost.
- Sleduji aktivity odborných institucí, jež popularizují historiografii ve veřejném prostoru (např. univerzity, muzea, galerie, knihovny, archeoskanzeny a další paměťové instituce).

3. Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká (vědecké) poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.

- Umím vyhledávat aktuální historiografické poznatky k vyučovanému tématu a předpokládám různé přístupy k jeho výkladu.
- Ovládám práci s historickými prameny, znám základní metody práce s nimi a jsem schopen/na vyhledávat vhodné prameny pro aktivizační výuku.
- Orientuji se v základních problémech spojených s tím, že historiografie rekonstruuje minulost prostřednictvím pramenů, a její poznání tak má interpretativní povahu.

	• Uvědomuji si, že historické poznání je určováno perspektivou, z níž do minulosti nahlížíme, a že se do něj promítají i dobové a současné hodnoty. • Rozumím interpretativní povaze historiografie a jsem schopen/na její přístupy porovnat se zobrazováním minulosti v historické popkultuře.
4. Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.	• V rámci výuky zapojuji moderní technologie, zejména při práci s prameny (v návaznosti na Klíčovou kompetenci digitální v RVP). • Zním základní principy pro práci s audiovizuálními zdroji ve výuce dějepisu. • Umím efektivně zapojovat dostupné internetové informační zdroje do výuky. • Používám generovaný obsah AI s ohledem na aktuální výzvy a standardy v historiografii, přičemž zohledňuji právní a etické souvislosti.
5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.	• Rozumím historickým tématům (např. národní hnutí) a historiografickým konceptům (např. identita) a dokážu je diferencovaně zapojovat do výuky a propojovat s očekávanými výsledky učení v RVP. • Přiřadím k jednotlivým výstupům RVP alespoň dvě aktuální odborné či popularizační publikace (monografie, články apod.), které dané historické téma či historiografický koncept rozvíjejí a pomáhají mi při realizaci daného výstupu v rámci výuky. • Umím pojmenovat rozdíly a podobnosti v kurikulárním základu historického vzdělávání na jednotlivých stupních škol, zejména s ohledem na návaznost na předchozí vzdělávací cyklus.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.	• Pravidelně se účastním vzdělávacích akcí z oboru historiografie či příbuzných oborů (archeologie, archivnictví, etnologie, muzejnictví apod.). • S uvádějícím učitelem či učitelkou reflektuji rozvoj vlastních oborových kompetencí (např. v souvislosti s dalším vzděláváním, při zapojování aktuálních poznatků současné historiografie do výuky, plánování výuky či výběru vhodných historických témat a historiografických konceptů). • Opakovaně se účastním aktivit odborných institucí, jež popularizují historiografii ve veřejném prostoru (např. univerzity, muzea, galerie, knihovny, archeoskanzeny a další paměťové instituce).
--	---

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory a průřezovým konceptům, které jsou společné více oborům.

- Zapojuji do výuky témata, která žákům a žákyním objasňují vztah historiografie k příbuzným oborům, jež se také zabývají výzkumem minulosti (např. archeologie, archivnictví, etnologie, muzejnictví apod.).
- Cíleně realizuji projekt, který propojuje více oborů či vzdělávacích oblastí a v jehož středu stojí historické téma.
- Jsem schopen/na v kurikulu identifikovat opory pro mezipředmětovou spolupráci mezi dějepisem a ostatními obory či vzdělávacími oblastmi.

8. Rozumím terminologii, konceptům a vnitřním souvislostem vyučovaných oborů natolik, že dokážu efektivně plánovat a realizovat výuku také pro nadané a mimořádně nadané žáky a žákyně s hlubokým zájmem o daný obor.

- Jsem schopen/na navrhnout úpravy ŠVP v návaznosti na aktuální poznatky historiografie.
- Rozumím tomu, jak volba historických témat a historiografických konceptů ovlivňuje podobu historického vzdělávání na kurikulární úrovni (např. při tvorbě ŠVP).
- Při výběru historických témat a historiografických konceptů odlišuji různé úrovně zájmu žáků a žákyní o obor a jsem schopen/na podle toho diferencovat náročnost výuky, čímž podporuji rovné příležitosti ve vzdělávání.
- Ve vyučovaném tématu dovedu vytvořit alespoň dvě úrovně náročnosti při práci s dobovými prameny (základní pro všechny žáky a žákyně a rozšířenou pro ty s hlubokým zájmem o obor).



OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků a žákyň

Komentář doplňuje kontext pro historiografické kompetence absolventa/ky učitelství dějepisu. Nejprve osvětluje specificky oborové znalosti a dovednosti, které souvisejí s naplňováním cílů dějepisného vzdělávání. Návazně tyto oborové kompetence vztahuje ke specifikům historiografie jako vědy. Postupné osvojování a další rozvoj těchto kompetencí je součástí profesního vývoje od absolventa/ky učitelství dějepisu přes začínající až po zkušené vyučující.

Učitel/ka dějepisu potřebuje historiografické znalosti a dovednosti, které jsou prakticky využitelné ve školním prostředí. V případě znalostí je klíčová schopnost učitele/ky vybrat relevantní vzdělávací obsah z rozsáhlé škály historické faktografie. Výběr historického tématu by měl zohlednit několik kritérií. Učitel/ka vychází z aktuálního historiografického poznání. Zároveň volí historické téma, které má vztah k aktuální společenské situaci (např. téma informační revoluce v důsledku vynálezu a rozvoje knihtisku souvisí se současnou informační revolucí způsobenou digitálními médii). Zohledňuje přitom klíčová témata současné historiografie (např. zájem o historické proměny krajiny v rámci environmentálních dějin), aby odpovídalo očekávaným výsledkům učení v RVP. Učitel/ka při výběru vzdělávacího obsahu zároveň vyvažuje a propojuje perspektivy českých, evropských a světových či globálních dějin. Když se např. učitel/ka věnuje dopadům kolonialismu a dekolonizace, může do globální perspektivy zapojit témata, jež se týkají českých dějin – např. vývoz z ČSSR do postkoloniální Afriky (např. Angola) či reflexe moderních dějin Vietnamu perspektivou vietnamské menšiny v ČR.

Praxi historiografie formují historická témata a výzkumné otázky, které se historici a historičky snaží uchopit či zodpovědět pomocí dostupných pramenů. Při analýze a interpretaci zdrojů je klíčová role použité metody,

příčemž výzkumníci mohou vybírat z celé řady možných přístupů. Z toho důvodu jsou pro historickou vědu důležité historiografické koncepty, které ovlivňují způsoby kladení výzkumných otázek a formují konkrétní metodický postup analýzy a interpretace pramenů. Volba historiografického konceptu utváří identitu konkrétního výzkumu podobně jako zvolené historické téma (historik/čka např. zkoumá transformaci československé společnosti po roce 1989 pomocí orální historie). Tyto historiografické koncepty jsou významné i pro učitele/ky, neboť obdobně, byť na jednodušší úrovni, vymezují rámec, v jehož kontextu žáci a žákyně rozumějí minulosti. Příkladem takového historiografického konceptu mohou být dějiny každodennosti, které vyvažují konvenční důraz na politické události a jejich významné aktéry tím, že akcentují téma z běžné každodenní praxe, začleňují do dějin „obyčejné lidi“ a ukazují žákům historickou změnu na příkladech z každodenní praxe. Z výše rozvedených důvodů je důležité, aby se absolvent/ka učitelství dějepisu orientoval/a v základních historiografických konceptech a promýšlel/a možnosti, jak je promítat do konkrétních postupů dějepisné výuky. Učitel/ka se např. inspiroje historiografickými koncepty dějin žen a genderu, a využije tak při výuce o komunistickém Československu příběhy žen, které zohledňují téma emancipace a ukazují genderové nerovnosti v dobové společnosti (takto pojaté lekce nabízí portál Paměť žen).

Základní charakteristikou dobrého učitele/ky je pozitivní vztah k vyučovanému oboru. Tento kladný postoj se zakládá na průběžném zájmu o obor a sledování aktuálních trendů. Historiografie se totiž neustále vyvíjí, reaguje na aktuální společenská témata, přizpůsobuje se možnostem nových technologií, formuluje nové badatelské otázky a dále rozvíjí metody, jak zkoumat minulost. Začínající učitel/ka průběžně sleduje vývoj a proměny oboru a zohledňuje tyto posuny při výběru historických témat a při aplikaci

historiografických konceptů do výuky. Ve veřejném prostoru se můžeme setkat s miskoncepty (chybná porozumění oboru), které předpokládají, že lze znalost historie objektivizovat a že se zakládá na uzavřeném souboru fakt a závěrů. Překonání těchto miskonceptů představuje důležitý cíl dějepisného vzdělávání. Historiografie má otevřenou povahu, a tak předpokládá průběžnou aktualizaci oborových znalostí a dovedností.

Klíčovou kompetencí vyučujících dějepisů a společenských věd je porozumění tomu, jak se ve veřejném prostoru utváří obraz minulosti. V tomto kontextu je důležité pečlivě vybírat témata a problémy vhodné k výuce a umět cíleně redukovat objem „faktografie“. Historické vědění totiž není v pramenech jednoduše k nalezení – vzniká prostřednictvím otázek, které pramenům klademe. Práce s prameny a informačními zdroji je proto zásadním pojítkem mezi historiografií a školním dějepisem.

Moderní výuka dějepisů neslouží pouze k předávání informací, ale rozvíjí schopnost žáků porozumět současnému světu skrze historické poznání. To však nelze bez solidního metodologického zázemí, které musí být součástí přípravy učitelů/ek. Dlouho byl vztah školního dějepisů k historiografii redukován na přenos poznatků ve zjednodušené formě, což vedlo spíše k memorování než k pochopení. Kritika tohoto přístupu vedla k větší autonomii dějepisné výuky, která má dnes své vlastní cíle, metody a koncepty.

Studium učitelství dějepisů proto musí spojovat hluboké oborové znalosti s didaktickými teoriemi a praxí. Historiografie, jako multiparadigmatický obor, čerpá z různých metod napříč humanitními, společenskými i přírodními vědami – od kulturní antropologie po genetiku. Vyučující by měli být schopni zprostředkovat tuto pestrost i ve školní výuce a zahrnout různé formy historických svědectví – nejen texty a obrazy, ale i film, hudbu, komiks či veřejný prostor.

Technologie výrazně proměnily jak výzkum, tak prezentaci historie. Budoucí učitelé a učitelky musí rozumět nejen nástrojům, jako je digitalizace, AI nebo lidar, ale i mediálním formátům, které historické události popularizují – od filmů a her po podcasty. Tyto podoby historie ve veřejném prostoru je třeba do výuky aktivně začleňovat, nikoli se jim vyhýbat.

Klíčovým úkolem vyučujících je také výběr a strukturování vzdělávacího obsahu. Ten je rámcově určen kurikulárními dokumenty (RVP), ale jeho konkrétní podobu definuje vyučující skrze ŠVP. Aby mohl tento obsah smysluplně naplnit, musí mít vyučující nejen znalosti oboru, ale i schopnost argumentovat volbu témat vůči škole, rodičům i veřejnosti.

Současná didaktika i aktuální kurikulární reforma vzdělávání v ČR zdůrazňuje klíčové kompetence (digitální, kulturní, komunikační aj.) získávané průběžně ve vzdělávacím procesu. Učitel/ka proto klade nárok na budování čtenářské, historické či digitální gramotnosti a kultivaci demokratického smýšlení dětí a dospívajících. Zde sehrává společenskovědní oblast vzdělávání (včetně dějepisů) klíčovou roli coby prostor, v němž je možné tyto dovednosti integrovat do výuky prostřednictvím aktivizačních metod. Taková výuka od učitele/ky vyžaduje nejen pečlivou volbu vyučovaných témat v rámci ŠVP (viz výše), ale zejména zohledňování historiografických konceptů, bez nichž není diskuze o minulosti ve výuce možná (každodennost, gender history, mikrohistorie, paměť a vzpomínání, sociální či kulturní dějiny, historická popkultura, dějiny médií a technologií aj.). To vše předpokládá zejména uvědomění, že v hodinách pracujeme se sdílenými obrazy minulosti, které nejsou nikdy definitivní a v očích různých generací jsou proměnlivé. Učitel/ka proto vede žáky a žákyně k odpovědnému postoji k dějinám a rozvíjí u nich dovednosti, díky nimž rozpoznají zjednodušená, nepodložená či manipulativní tvrzení, která se zdánlivě opírají o historické argumenty. I proto jsou historiografické koncepty a současná historiografie nutnou součástí kompetenční profesní přípravy učitelů/ek.

Zatímco začínající vyučující by měli být připraveni tvořit výuku na základě aktuálního poznání a oborových konceptů, zkušení pedagogové a pedagožky by měli své znalosti udržovat a dále rozvíjet – nejen pro výuku samotnou, ale i pro budování mezipředmětových vazeb a spolupráci s paměťovými institucemi. Zásadní je průběžné sledování popularizační i odborné literatury a mediálních formátů a jejich reflexe ve výuce.

Pokročilí vyučující pak hrají důležitou roli v inovaci školních vzdělávacích programů, realizaci projektové výuky a šíření zkušeností mezi kolegy a kolegyně, například v pozici oborových metodiků. Díky znalosti aktuální

historiografie a efektivní didaktice umějí obhájit smysl výuky dějepisu nejen uvnitř školy, ale i navenek – v debatách s rodiči, zřizovateli či médii. Stávají se tak sebevědomými a respektovanými osobnostmi, které aktivně přispívají k popularizaci historie a kvalitního dějepisného vzdělávání.

Tento komentář se pokouší stručně popsat, jaké oborové znalosti a dovednosti by měl/a při studiu na VŠ získat absolvent/ka učitelství dějepisu. Zároveň zohledňuje návazný rozvoj kompetencí směrem k úrovním začínající a zkušený/á učitel/ka. Pro širší kontext a další informace můžete využít záložku na webu Asociace pro didaktiku dějepisu, kde naleznete podrobnější vysvětlení vztahu historiografie a didaktiky dějepisu, odkazy na domácí i zahraniční odbornou literaturu a doporučení na vhodné přístupy k popularizaci vědy. Obsah webu je průběžně doplňován, a seznamuje tak s aktuálním stavem oboru.



OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

Úroveň 1:
Absolvent/ka učitelství



1. Srozumitelně a fakticky správně zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformuji.

- Zním současnou didaktiku dějepisu, rozumím didaktickým konceptům a metodám a promyslím jejich zapojení do výuky.
- Zním vymezení dějepisu v Rámcovém vzdělávacím programu, rozumím pojmům jako kompetence, gramotnosti, průřezová témata, očekávané výsledky učení, historické myšlení, badatelství a promyslím jejich zapojení do obsahu výuky.
- Zním metody zjišťování vzdělávacích potřeb žáků a žákyň, promyslím jejich využití, abych zjistil/a předporozumění minulosti (prekoncepty) a stanovil/a si vzdělávací cíle v konkrétní třídě.
- Vybírám ze vzdělávacího obsahu výuky témata, která odpovídají věku a potřebám žáků a žákyň a podporují jejich zájem o dějepis.
- Orientuji se v aktuální nabídce dějepisných vzdělávacích pomůcek, rozpoznávám, jaké didaktické koncepty a metody využívají, a návazně promyslím vhodnost jejich využití ve výuce.

2. V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).

- Vymezuji v rámci výuky vzdělávací cíle a vztahuji je ke klíčovým dějepisným tématům (jako je např. kolonialismus), konceptům historického myšlení a očekávaným výsledkům učení dle RVP.
- Dokážu zvolené dějepisné téma vztáhnout k současnosti, připojuji k němu didakticky zpracované zdroje, jež podporují aktivní přístup žáků a žákyň k výuce, a otevírám ho formou problémové otázky.
- Volím adekvátní didaktické metody a transformuji je do konkrétního postupu práce.
- Zním různé metody a prostředky, které mohou podpořit aktivní zapojení žáků a žákyň do výuky, a promyslím jejich využití.
- Při plánování výuky myslím i na hodnocení, promyslím, jak u jednotlivých tematických celků stanovit kritéria pro zpětnou vazbu na výkony žáků a žákyň.

3. Zprostředkuji žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).

- Uvědomuji si význam dějepisu pro rozvoj a fungování demokratické společnosti a dokážu navrhnout, jak v rámci výuky konkrétně rozvíjet aktivní občanské postoje žáků a žákyň.
- Obsah výuky vztahuji k aktuálním společenským tématům, a osvětluji tak jejich historické souvislosti, abych žákům a žákyním ilustroval využitelnost dějepisného vzdělání v současném životě.
- Dokážu žákům a žákyním osvětlit, jak pracuje historik či historička a jak se to odráží ve způsobu práce ve výuce dějepisu.
- Snažím se rozpoznat příliš zjednodušené nebo zkreslené představy o povaze historického poznání a na základě konkrétních důkazů a logických argumentů je kriticky analyzovat a korigovat.
- Uvědomuji si hodnotový rozměr vztahu k minulosti a jsem schopen/na jej žákům a žákyním ilustrovat na aktuálních příkladech zpřítomňování historie ve veřejném prostoru, abych kultivoval/a jejich postoje k minulosti.

4. Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.

- Rozumím povaze historiografického poznání a dokážu jeho otevřenost a proměnlivost vysvětlit žákům a žákyním.
- Promýšlím, jak do výuky zapojit aktivizační metody, abych prostřednictvím badatelských otázek a činností žákům a žákyním zprostředkoval/a otevřenost historického poznání.
- Uvědomuji si provázanost dějepisu s dalšími obory a dokážu konkrétně navrhnout, jak by se spolupráce mezi obory mohla realizovat.
- Zním témata současné historiografie, rozumím jejím metodám a využívám tyto znalosti a kompetence při plánování vzdělávacího obsahu výuky.
- Sleduji vzdělávací aktivity paměťových institucí, knihoven či neziskových organizací a promýšlím možnosti jejich zapojení do výuky.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního, tak, aby podporovalo jejich učení ve vyučovaných oborech (viz také 3. oblast kompetencí).

- Nechávám žáky a žákyně vyjádřit preference ohledně témat a způsobu práce a následně tyto podněty zapojuji do výuky, abych podpořil/a motivaci třídy.
- Vytvářím podporující a respektující prostředí, kde žáci a žákyně mohou vyjadřovat své názory, pokud neporušují právní řád ČR, a diskutovat o dějepisných tématech, aniž by se obávali nedostatečných faktografických znalostí, přičemž zohledňuji různé sociální a kulturní kontexty jejich pohledů.
- Využívám různá média (audio, film, fotografie, obraz, text) a technologie, abych podpořil/a aktivní zapojení žáků a žákyň do výuky.
- Snažím se výkony žáků a žákyň hodnotit na základě kritérií, která stanovujeme společně s ohledem na různé pojetí chyb v dějepise (např. nehodnotím pouze ne/znalost dat, oceňuji i dílčí interpretace historických událostí).
- Navrhuji i vzdělávací cíle, které motivují žáky a žákyně k aktivnímu a informovanému podílu na kultivaci lokálního veřejného prostoru, například prostřednictvím údržby či záchrany kulturních památek nebo aktivit zaměřených na udržitelnost a rozvoj místní komunity.

6. Pracuji s předporozuměními (prekoncepty), včetně chybných porozumění (miskonceptů), která žáci a žákyně mají o klíčových pojmech ve vyučovaných oborech, a s častými chybami a překážkami pro porozumění obsahu.

- Nechávám žáky a žákyně formulovat prekoncepty a miskoncepty ohledně dějepisných témat.
- Často využívám didaktickou teorii (např. koncept historického myšlení příčina a následek), abych rozvíjel/a žákovské porozumění klíčovým dějepisným tématům (jako je např. revoluce).
- Častěji zapojuji do výuky aktivizační metody (při badatelské práci se zdroji) a vedu žáky a žákyně k tomu, aby soudy o minulosti formulovali podloženě a na základě jasných kritérií.
- Vytvářím příležitosti, kdy mohou žáci a žákyně bezpečně zpochybnit vlastní miskoncepty (např. o objektivním poznání dějin), a rozvíjím jejich kompetenci klást kritické otázky a reflektovat vlastní vývoj v porozumění historii.
- Citlivě otevírám kontroverzní témata, v debatě respektuji různé žákovské pohledy, pokud neporušují právní řád ČR.

7. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty specifické pro vyučované obory, a to zejména při plánování, realizaci a reflexi výuky a v procesu zpětné vazby a hodnocení (viz 2. a 4. oblast kompetencí).

- Rozumím klíčovým dějepisným tématům (např. diktatura a autoritativní režim) a konceptům historického myšlení a využívám je při plánování, realizaci a reflexi výuky, abych naplnil/a vzdělávací cíle stanovené v ŠVP.
- V rámci plánování výuky často pracuji s dějepisnými pojmy (např. modernizace) a vztahuji je ke konceptům historického myšlení (např. trvání a změna), čímž vyvažuji chronologický, tematický a kompetenční přístup ke strukturaci učebního plánu.
- Snažím se koncepty historického myšlení integrovat do konkrétního postupu práce, přičemž vymezuji kritériální úrovně jejich naplnění, současně ponechávám prostor k sebehodnocení a k vzájemnému vrstevnickému hodnocení.
- Využívám zpětnou vazbu z kolegiálních hospitací k reflexi vlastní výuky.
- Snažím se dějepisná témata (např. vliv člověka na proměny životního prostředí) žákům a žákyním představit v nadoborových souvislostech a zapojuji do výuky mezipředmětové vazby.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Vedu žáky a žákyně ve vyučovaných oborech ke kritickému uvažování a k tvůrčí činnosti a etickému jednání.

- Cíleně vytvářím v rámci výuky příležitosti, kdy žáci a žákyně mohou rozvíjet aktivní občanské postoje a reflektovat význam dějepisu pro rozvoj a fungování demokratické společnosti.
- Nechávám žáky a žákyně, aby tvůrčím způsobem vyhledali a kriticky analyzovali relevantní zdroje a vytvořili vlastní dějepisný výstup (např. komiks, článek na web školy, video, artefakt apod.).
- Záměrně vytvářím bezpečné prostředí, kde mohou žáci a žákyně diskutovat o historických tématech, a rozvíjím jejich kompetenci podloženě argumentovat a tolerovat jiný názor.
- Opakovaně vedu žáky a žákyně k tomu, aby rozlišovali různé příčiny událostí a dokázali díky tomu lépe promýšlet dopady současných i budoucích rozhodnutí.
- Tvůrčím způsobem zapojuji žáky a žákyně do aktivit v lokálním veřejném prostoru, jež rozvíjejí jejich aktivní občanskou angažovanost a vztah k místní komunitě.

9. Zprostředkovávám žákům a žákyním průřezová témata a koncepty, které jsou společné více oborům; případně vyučuji také mezioborově, tematicky.

- Opakovaně vedu žáky a žákyně k tomu, aby vnímali nadoborové souvislosti dějepisných témat.
- Kooperuji s vyučujícími z jiných škol a zapojuji se do učících se komunit pedagogů a pedagožek.
- Umím kooperovat s pedagogy a pedagožkami z předmětové komise jiných oborů, jsem otevřený/á tandemové spolupráci s vyučujícími jiných oborů a dokážu navrhnout a realizovat mezipředmětový projekt.
- Mám přehled o vzdělávacích oblastech RVP, uvědomuji si souvislosti mezi vzdělávacími obory a dokážu vybraná dějepisná témata uchopit mezioborově ve spolupráci např. s geografii, výchovou k občanství, českým jazykem a literaturou či výtvarnou výchovou aj.
- Orientuji se v nabídce vzdělávacích aktivit v lokalitě (např. v místní knihovně), znám paměťové instituce a neziskové organizace zabývající se minulostí a dokážu posoudit kvalitu jejich vzdělávacích programů a zapojuji je do výuky.

10. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných a mimořádně nadaných.

- Podílím se na tvorbě ŠVP v užší koncepční skupině mezioborové spolupráce, případně v roli školního koordinátora/ky ŠVP.
- Průběžně poskytuji kolegům a kolegyním podporu při tvorbě tematického plánu či při reflexi výuky a poskytuji jim metodickou podporu (doporučuji literaturu, vzdělávací materiály či kurzy).
- Průběžně pracuji s mapou učebního pokroku a přizpůsobuji ji individuálním potřebám žáků a žákyň.
- Systematicky reflektuji vlastní praktickou výuku, průběžně vyhodnocuji efektivitu užitých metod a přizpůsobuji výuku aktuálním potřebám žáků a žákyň.
- Sdílím své zkušenosti s komunitou pedagogů a pedagožek včetně lektorování kurzů DVPP, aktivně se zapojuji do iniciativ pro podporu kvality vzdělávání.

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků a žákyň

Komentář doplňuje kontext pro oborově didaktické kompetence absolventa/ky učitelství dějepisu. Nejprve osvětluje obecné cíle dějepisného vzdělávání, návazně zasazuje kompetence do souvislostí s RVP a oborově didaktickou teorií. Doplňuje klíčové mezníky profesního vývoje od absolventa/ky učitelství dějepisu přes začínající až po zkušené vyučující.

Dějepis poskytuje žákům a žákyním znalosti a kompetence, díky nimž kriticky zacházejí s informacemi a zaujímají odpovědné občanské postoje. Žáci a žákyně si uvědomují, že se historické myšlení nezakládá pouze na znalosti faktů, ale vyžaduje aktivní kladení otázek, badatelskou činnost se zdroji a podloženou argumentaci závěrů. Rozvíjí tak svou historickou gramotnost. Absolvent/ka učitelství dějepisu si v průběhu studia osvojuje kompetence, díky nimž dokáže tyto cíle na základní úrovni naplnit.

Základní úroveň naplnění cílů předpokládá, že se absolvent/ka orientuje v současném stavu historického poznání a uvědomuje si jeho konstruovanost a otevřenost. Rozumí klíčovým dějepisným tématům a pojmům a snaží se je didakticky zprostředkovat žákům a žákyním, přičemž využívá koncepty historického myšlení a zohledňuje očekávané výsledky učení stanovené v RVP. Zná a využívá různé výukové metody a oborové vzdělávací pomůcky. Usiluje o propojení vzdělávacího obsahu s aktuálními problémy a objasnění významu minulosti pro přítomnost. Orientuje se v metodách hodnocení a promýšlí jejich využití v praxi.

V dějepise poskytujeme žákům a žákyním dostatečné množství znalostí a dovedností nejen výkladem a memorováním faktografie, ale také aktivizačními metodami, jimiž efektivněji rozvíjíme historickou gramotnost. Žáci a žákyně pak nejsou jen pasivními příjemci uzavřených znalostí, ale aktivně a tvůrčím způsobem se podílejí na utváření významu dějepisného

učiva, což zvyšuje i jejich zájem o výuku.

Absolvent/ka potřebuje didaktickou teorii, aby promyšleně zprostředkoval/a historické znalosti v konkrétním postupu výuky. Znalost této teorie je nutnou podmínkou pro průběžnou reflexi pedagogické praxe. Učitel/ka průběžně reflektuje průběh výuky a přemýšlí nad tím, nakolik jsou zvolené postupy efektivní a zda se daří dobře formulovat a následně naplňovat cíle vzdělávání. Při reflexi výuky využívá nejen vlastní zkušenosti z praxe, ale získává zpětnou vazbu od zkušenějších kolegů a kolegyně či pracuje s odbornou literaturou.



Při úvahách o cílech dějepisného vzdělávání je potřeba zohlednit i současnou společnost a její vztah k historii. Rozvoj digitálních technologií radikálně rozšířil a demokratizoval přístup k informacím, což ovlivňuje i školní dějepis. Internet (včetně AI) zpřístupňuje množství různorodých obsahů spojených s historií a školní dějepis by měl u žáků a žákyň rozvíjet schopnost s nimi kriticky pracovat. Historie má důležité místo v současné popkultuře a nabízí se konzumentům v různorodých mediálních formátech (komiksy, filmy, memy, počítačové hry, včetně tvorby založené na AI apod.). Obsahy na internetu a popkulturní produkty spoluutvářejí sdílené představy o minulosti, přičemž mohou tíhnout k jednostranným, nepodloženým závěrům a k prezentistickým výkladům minulosti. Absolvent/ka učitelství dějepisů proto reflektuje, jak fungují dějiny ve veřejném prostoru. Promýšlí, jak aktivně zapojit technologie a popkulturní produkty do výuky, aby rozvíjel/a historické myšlení žáků a žákyň a vybavil/a je kompetencemi, díky nimž budou s obsahy zacházet obezřetně a s kritickým odstupem.

Absolvent/ka rozumí tomu, jak jsou vzdělávací obor Dějepis a šířeji oblast Člověk a společnost popsány v kurikulárních dokumentech, a využívá kurikulem stanovené cíle a pojmy při plánování, průběhu a reflexi výuky. Prakticky se tato kompetence aplikuje třeba při výběru učiva a formulování vzdělávacích cílů v návaznosti na kurikulum. Absolvent/ka dokáže vybírat vzdělávací obsah, který má vazbu na očekávané výsledky učení a volit i účinné evaluační strategie, které ověřují, nakolik bylo vzdělávacích cílů dosaženo. Kurikulární dokumenty zdůrazňují, že se žáci a žákyně seznamují s historickým vývojem, s důležitými jevy a procesy, aby porozuměli tomu, jak historie formovala společnost, v níž aktuálně žijí. V souladu s tím se absolvent/ka učitelství pokouší vztahovat dějepisná témata k současnosti, aby v rámci výuky osvětlil/a historické souvislosti aktuálních problémů a ilustroval/a žákům a žákyním využitelnost dějepisného vzdělání v životě.

Absolvent/ka se snaží naplňovat vzdělávací cíle na různých úrovních výuky (hodina, tematický celek, plán na školní rok) a rozlišovat je při plánování. Vedle postupného osvojování si vzdělávacího obsahu hraje v tomto procesu klíčovou roli rozvoj žákovských kompetencí. Absolvent/ka si osvojuje nové pojetí vzdělávacího obsahu, který kromě oborové složky obsahuje i kategorii základních gramotností, průřezových témat, a hlavně klíčových kompetencí.

Absolvent/ka se učí, jak tyto kategorie integrovat a od zkušenějších kolegů a kolegyň také jak plánovat jejich postupný rozvoj.

Vedle RVP představuje další důležitý rámec pro výuku oborově didaktická teorie. Absolvent/ka rozumí (ne)výhodám různých přístupů k dějepisnému vzdělávání. Orientuje se v aktuální situaci české didaktiky dějepisů, kde došlo k přizpůsobení zahraničních teorií založených na rozvoji historické gramotnosti místním podmínkám. Čeští didaktici a didaktičky ověřovali jejich efektivitu v rámci projektu [Dějepis+](#) a s pomocí dat z provozu aplikace [HistoryLab](#). Průběžnou debatu o didaktické teorii koordinuje Asociace pro didaktiku dějepisů, která sdružuje pedagogy a pedagožky z VŠ, SŠ i ZŠ a pravidelně pořádá odborné konference. Český model vymezuje historickou gramotnost ve dvou oblastech: historickém myšlení a badatelských činnostech. Níže rozvedené pojmy absolvent/ka využívá při plánování, průběhu i vyhodnocení výuky.

Historické myšlení žáků a žákyň rozvíjí dějepis ve čtyřech základních oblastech: příčiny a důsledky, trvání a změna, dobové perspektivy a vztah k minulosti. Tyto koncepty představují klíčové otázky, které si nad historií klademe a jejichž prostřednictvím rozumíme tomu, co se v minulosti stalo:

- Proč se události dějí a jaké mají dopady?
- Jak porozumět složitým historickým procesům?
- Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?
- K čemu jsou dějiny?

Historické myšlení si můžeme představit jako základní způsoby uvažování o minulosti. Žáci a žákyně si ve výuce dějepisů osvojují kompetence, díky nimž rozpoznávají příčiny a důsledky historických dějů; uvědomují si, proč něco v dějinách přetrvává a jiné se mění; vnímají historii z dobové perspektivy aktérů; rozlišují různé typy vztahování se jednotlivců i společnosti k minulosti. Historické myšlení má i etický rozměr, neboť dobové lidské jednání i současné vztahování se k minulosti má vždy hodnotový kontext. Cílem dějepisů je i kultivace hodnotových postojů žáků a žákyň.

Badatelské činnosti představují základní způsoby práce se zdroji (historickými

prameny), jejichž nácvik vede k rozvoji historické gramotnosti. Dějepis učí bádát a zkoumat zdroje s historickou tematikou. Český model vymezuje šest hlavních badatelských činností:

- Zkoumáme povahu zdroje.
- Popisujeme zdroj/e.
- Zohledňujeme dobové souvislosti.
- Vysvětlujeme význam.
- Porovnáváme a třídíme zdroje.
- Sestavujeme podloženou odpověď.

Badatelské činnosti se rozvíjejí úměrně věku. Představují konkrétní praktické úkony, jež vedou k zodpovězení klíčových i dílčích otázek. Osvojením těchto činností žáci a žákyně rozvíjejí kompetence kritického myšlení. Zkoumají kdo, kdy a pro koho konkrétní zdroj informací vytvořil. Zvažují okolnosti jeho vzniku a návazně vyhodnocují, jak to ovlivňuje jeho informační hodnotu. Popisují všechny důležité detaily a určují, které jsou klíčové pro porozumění významu zdroje. Při vyvozování závěrů zohledňují, jak dobové okolnosti ovlivňují porozumění informacím obsaženým ve zdroji. Přemýšlí nad tím, co popsané prvky znamenají, a rozhodují, které z prvků přispívají k zodpovězení otázky. Využívají informace i z dalších různých zdrojů, přičemž hledají shody a rozdíly. Na základě shromážděných informací a svých znalostí vyvozují závěry a interpretují význam historických událostí a jevů. Sestavují odpověď na klíčovou otázku a odkazují přitom na zdroje a svá předchozí zjištění o nich.

Důležitou součástí didaktické teorie zaměřené na rozvoj historické gramotnosti je konceptuálně ukotvená výuka a kritériální hodnocení. Absolvent/ka má teoretické znalosti o možnostech kompetenčně orientované výuky a je připraven/a vytvářet specifické příležitosti pro učení v reakci na různorodé vzdělávací potřeby žáků a žákyně. Má teoretické znalosti o nastavování kritérií úspěchu při badatelských činnostech a rozvoji historického myšlení. Je schopen/na v rámci výuky vytvářet situace, kdy mu/jí žáci a žákyně poskytují důkazy o učení. Jako začínající učitel/ka

průběžně ověřuje tyto postupy v pedagogické praxi.

Profesní vývoj učitele/ky dějpisu má svou specifickou dynamiku, která se odráží ve vývoji kompetencí na jednotlivých úrovních rámce: absolvent/ka, začínající, zkušený/á učitel/ka. Absolvent/ka má jen omezenou možnost ověřit si znalosti a kompetence utvářené v rámci vysokoškolského studia v pedagogické praxi. Náslechové, průběžné a souvislé praxe se většinou zaměřují na práci ve třídě, navíc v časově omezeném formátu, a tak má absolvent/ka jen malou zkušenost s hodnocením výkonů žáků a žákyně či s poskytováním zpětné vazby. Má omezenou příležitost poznat fungování předmětové komise, pedagogického sboru či interakci s rodiči. V této souvislosti je klíčové, aby absolvent/ka vnímal/a konkrétní mezníky v profesním vývoji učitele/ky a průběžně reflektoval/a posuny ve svých znalostech a kompetencích.

V případě dějpisu se profesní vývoj odráží v několika klíčových oblastech. Pro začínající vyučující může představovat výzvu kritériální hodnocení a související kompetence, popsané výše. Začínající vyučující si v praxi ověřuje, že dokáže ve třídě srozumitelně stanovit cíle dějepisného vzdělávání a propojit je s konkrétními kritérii, na jejichž základě poskytuje žákům a žákyním zpětnou vazbu k výsledkům jejich práce. V dlouhodobější perspektivě identifikuje posuny na úrovni historické gramotnosti, žáci a žákyně rozvíjejí porozumění na úrovni jednotlivých konceptů a zlepšují se i v badatelských činnostech. Funkční „společenská smlouva“ nad dějepisem se odráží v zájmu žáků a žákyně o předmět, v jejich motivaci, ochotě klást otázky a vnášet do výuky vlastní témata. Vývoj kompetencí na úrovni zkušeného/é učitele/ky souvisí se schopností aktivně spolupracovat s dalšími vzdělávacími institucemi (modelově s místním muzeem). Důležitou roli hraje při podpoře začínajících učitelů/ek a vytváření klimatu školy. Zkušený/á učitel/ka dokáže koordinovat činnosti spojené s výukou dějpisu na konkrétní škole (tvorba a průběžná revize ŠVP, aktuální oborová debata, projektové aktivity, mezipředmětová spolupráce) a zvládne sdílet zkušenosti a inspirovat kolegy či kolegyně i v rámci učících se komunit.

Tento komentář se pokouší stručně popsat, jaké kompetence by měl/a při studiu na VŠ získat absolvent/ka učitelství dějpisu. Zároveň zohledňuje

návazný rozvoj kompetencí směrem k úrovním začínající a zkušený/á učitel/ka. Pro širší kontext a další informace můžete využít záložku na webu [Asociace pro didaktiku dějepisu](#), kde naleznete podrobnější vysvětlení didaktické teorie, odkazy na domácí i zahraniční odbornou literaturu a doporučení na vhodné vzdělávací pomůcky. Obsah webu je průběžně doplňován, a seznamuje tak s aktuálním stavem odborné debaty na poli didaktiky dějepisu.



Bibliografie

Oborová historiografická literatura

- Bartlová, M. a kol. (2017). Co bylo Československo? Kulturní konstrukce státní identity. Praha: UMPRUM.
- Beard, M. (2025). S. P. Q. R. Praha: Grada.
- Bloch, M. (2004). Králové divotvůrci. Studie o nadpřirozenosti královské moci, zejména ve Francii a Anglii. Praha: Argo.
- Burke, P. (1996). Italská renesance. Kultura a společnost v Itálii. Praha: Mladá fronta.
- Bynum, C. W. (2017). Svatá hostina a svatý půst. Náboženský význam jídla pro středověké ženy. Praha: Argo.
- Cohen, G. B. (2000). Němci v Praze 1861–1914. Praha: Karolinum.
- Činátl, K., Mervart, J. & Najbert, J. (2017). Podoby československé normalizace. Dějiny v diskusi. Praha: ÚSTR – Nakladatelství Lidové noviny.
- Čornej, P. (ed.) a kol. (2001). Kdy, kde, proč & jak se to stalo v českých dějinách. Sto událostí, které dramaticky změnily naši historii. Praha: Reader's Digest.
- Čornej, P. (2016). Historici, historiografie a dějepis. Praha: Karolinum.
- Čornej, P. (2024). Pekařův Žižka. Turnov: Pekařova společnost Českého ráje.
- Čornej, P. (2023). Husitská revoluce. Stručná historie. Praha: Paseka.
- Čornejová, I. (2022). Temno. Stručná historie. Praha: Paseka.
- Davis, N. Z. (2013). Ženy na okraji. Tři životy 17. století. Praha: Argo.
- Donadoni, S. (ed.). (2006). Egyptský člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Duby, G. (1996). Neděle u Bouvines. 27. červenec 1214. Praha: Argo.
- Eksteins, M. (2019). Svěcení jara. Velká válka a zrod moderního věku. Praha: Argo.
- Evans, R. J. (2019). Na obranu historie. Praha: Argo.
- Fasora, L., Hanuš, J. & Nečasová, D. (eds.) a kol. (2018). Svůdnost sociálního experimentu. Nový člověk 20. století. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Ferro, M. (2007). Dějiny kolonizací. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Fitzpatrick, S. (2018). Ve Stalinově týmu. Praha: Argo.
- Frommer, B. (2010). Národní očista. Retribuce v poválečném Československu. Praha: Academia.
- Furet, F. (ed.). (2010). Člověk romantismu a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Furet, F. (1994). Promýšlet Francouzskou revoluci. Brno: Atlantis.
- Gee, H. (2024). Stručná historie života na Zemi. 4,6 miliardy let ve 12 kapitolách. Praha: Lingea.
- Geyer, M. & Fitzpatricková, S. (eds.). (2012). Za obzor totalitarismu. Srovnání stalinismu a nacismu. Praha: Academia.
- Giardina, A. (ed.). (2014). Římský člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Le Goff, J. (ed.). (1999). Středověký člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Garin, E. (ed.). (2003). Renesanční člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Graeber, D. (2012). Dluh. Prvních 5000 let. Praha: BizBooks.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2024). Úsvit všeho. Nová historie lidstva. Brno: Jan Melvil Publishing.

- Griffin, R. (2015). Modernismus a fašismus. Pocit začátku za Mussoliniho a Hitlera. Praha: Karolinum.
- Hanuš, J. (ed.). (2007). Historik v proměnách doby a prostředí. 19. století. Brno: Matice moravská.
- Hanuš, J. & Vlček, R. (eds.). (2010). Historik v proměnách doby a prostředí. 20. století. Brno: Matice moravská.
- Hanuš, J. & Suk, J. (eds.). (2021). Dobrodružství historické interpretace. Brno: MUNI Press.
- Herza, F. (2021). Imaginace jinakosti. Pražské přehlídky lidských kuriozit v 19. a 20. století. Praha: Scriptorium.
- Hilberg, R. (2002). Pachatelé, oběti, diváci. Židovská katastrofa 1933–1945. Praha: Argo.
- Hlavačka, M. (1996). Cestování v éře dostavníku. Praha: Argo.
- Hojda, Z. & Pokorný, J. (1997). Pomníky a zapomínky (2. vyd.). Praha: Paseka.
- Holý, L. (2024). Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti. Praha: Karolinum.
- Hrbek, J. (2010). České barokní korunovace. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hrbek, J. a kol. (2021). Panovnický majestát. Habsburkové jako čeští králové v 17. a 18. století. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hroch, M. (2023). Národy nejsou dílem náhody. Praha: SLON.
- Hudek, A., Kopeček, M. & Mervart, J. (eds.). (2020). Čecho/slovakismus. Praha: Nakladatelství Lidové noviny – Ústav soudobých dějin AV ČR.
- Hutečka, J. (2016). Muži proti ohni. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Chaline, O. (2013). Bílá hora. Praha: Karolinum.
- Charvát, P. (2001). Zrození státu. Praha: Karolinum.
- Jakubec, O. & Suchánek, P. (eds.). (2020). Mariánský sloup na Staroměstském náměstí v Praze. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Judt, T. (2013). Intelektuál ve dvacátém století. Praha: Prostor.
- Judt, T. (2016). Penzion vzpomínek. Praha: Prostor.
- Judt, T. (2021). Poválečná Evropa. Její historie od roku 1945. Praha: Prostor.
- Kaufmann, T. (2020). Vykoupení a zatracení. Praha: Argo.
- Kepartová, J. (ed.). (2006). Antika? Zajděte do kina, přečtěte román... Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kessler, V. (2017). Paměť v kameni. Praha: Historický ústav AV ČR.
- Koeltzsch, I. (2016). Praha rozdělená i sdílená. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kol. autorů. (2016). Historiografické a historické problémy středověku. Praha: Historický ústav AV ČR. Dostupné z: <https://obchod.hiu.cas.cz/shop/publikace-volne-ke-stazeni/historiograficke-a-historicke-problemy-stredoveku-1>
- Kováč, D. (2024). Dějiny Slovenska. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Krapfl, J. (2016). Revoluce s lidskou tváří. Praha: Rybka Publisher.
- Křížová, M. (2013). Otroctví v Novém světě od 15. do 19. století. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kučera, R. (2013). Život na příděl. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kutnar, F. (2005). Malé dějiny brambor. Pelhřimov: Nová tiskárna.
- Laurent, T. (2024). Kataklyzmata. Praha: Lingea.
- Le Goff, J. (2020). Kultura středověké Evropy. Praha: Vyšehrad.
- Le Goff, J. (ed.). (2024). Encyklopedie středověku. Praha: Vyšehrad.

- Le Roy Ladurie, E. (2001). Masopust v Romansu. Praha: Argo.
- Lenderová, M. (2025). Česká žena. Stručná historie. Praha: Paseka.
- Lenderová, M., Kopiczková, B., Burešová, J. & Maur, E. (2008). Žena v českých zemích od středověku do 20. století. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Macmillan, M. (2004). Mírotvorci. Pařížská konference 1919. Praha: Academia.
- Macura, V. (2008). Šťastný věk. Praha: Academia.
- Macura, V. (1995). Znamení zrodu. Praha: H & H.
- Maur, E. (2006). Paměť hor. Praha: Havran.
- Mikulec, J. (2013). Náboženský život a barokní zbožnost v českých zemích. Praha: Grada.
- Možný, I. (2022). Proč tak snadno... (4. vyd.). Praha: Karolinum.
- Nejedlý, M. (2003). Fortuny kolo vrtkavé. Praha: Aleš Skřivan ml.
- Nodl, M. & Šmahel, F. (2002). Člověk českého středověku. Praha: Argo.
- Nodl, M. & Tinková, D. (2007). Antropologické přístupy v historickém bádání. Praha: Argo.
- Nodl, M. (2015). Středověk v nás. Praha: Argo.
- Nodl, M. (2020). Na vlnách dějin. Praha: Argo.
- Nováková, T., Hájková, O., Dušek, L. et al. (2021). Opevněná krajina. Praha: Historický ústav AV ČR.
- Pastoureau, M. (2011). Medvěd. Dějiny padlého krále. Praha: Argo.
- Petty G. (2023) Moderní vyučování. Praha: Karolinum.
- Rak, J. (1995). Bývali Čechové... Praha: H & H.
- Rákosník, J. (2024). Co je nového v historii? Praha: Nová beseda.
- Rákosník, J., Spurný, M. & Štaif, J. (2018). Milníky moderních českých dějin. Praha: Argo.
- Rychlík, M. (2022). Dějiny lidí. Praha: Academia.
- Rulf, J. & Bartlová, M. (eds.). (2000). Předěly staletí. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Řepa, M. (2014). Moravané, Němci, Rakušané. Praha: Historický ústav AV ČR.
- Sebestyen, V. (2021). Lenin. Praha: Maraton.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). The Big Six historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.
- Schama, S. (2004). Občané. Praha: Prostor.
- Schama, S. (2007). Krajina a paměť. Praha: Argo – Dokořán.
- Schmarc, V. (2017). Země lyr a ocele. Praha: Academia – Ústav pro českou literaturu.
- Smetana, V. (2017). Ani vojna, ani mír. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Smetánka, Z. (2003). Archeologické etudy. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Smetánka, Z. (2010). Legenda o Ostojovi (3., opr. a dopl. vyd.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Soukup, P. (2015). Jan Hus. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Spurný, M. (2011). Nejsou jako my. Praha: Antikomplex.
- Starý, J. & Fischerová, S. (eds.). (2008). Mýtus a geografie. Praha: Herrmann a synové.
- Storchová, L. et al. (2014). Koncepty a dějiny. Praha: Scriptorium.
- Suk, J. (2020). Labyrintem revoluce. Praha: Prostor.
- Šedivý, I. & Klápště, J. (eds.) a kol. (2019). Dějiny Česka. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Šustrová, R. (2020). Zastřené počátky sociálního státu. Praha: Argo.

- Švaříčková-Slabáková, R., Kohoutová, J., Pavlíčková, R. & Hutečka, J. (eds.) a kol. (2012). Konstrukce maskulinní identity. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Tesař, J. (2022). Mnichovský komplex. Praha: Prostor.
- Thiesse, A.-M. (2007). Vytváření národních identit v Evropě 18.–20. století. Brno: CDK.
- Tinková, D. (2004). Hřích, zločin, šílenství v čase odkouzlování světa. Praha: Argo.
- Tinková, D. (2010). Tělo, věda, stát. Praha: Argo.
- Třeštík, D. (2005). Češi a dějiny v postmoderním očistci. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Ullrich, V. (2021). Osm květnových dnů. Praha: Vyšehrad.
- Vernant, J.-P. (2005). Řecký člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Villari, R. (ed.). (2004). Barokní člověk a jeho svět. Praha: Vyšehrad.
- Štaif, J. (2009). František Palacký. Praha: Vyšehrad.
- VanSledright, B. A. (2011). The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards. New York: Routledge.
- Vlnas, V. (2013). Jan Nepomucký, česká legenda (2. vyd.). Praha: Paseka – Národní galerie.
- Wihoda, M. (2025). Kosmas. Praha: Argo.
- Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wohlmuth, P. (ed.). (2024). Vojáci věčné války. Praha: Karolinum.

Oborově didaktická literatura

- Beneš, Z. & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu. In I. Stuchlíková & T. Janík a kol., Oborově didaktiky: vývoj – stav – perspektivy (s. 289–326). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/549>
- Černín, D., Gracová, B. & Stefa, M. et al. (2023). Dějepis mezi vědou a vyprávěním. Červený Kostelec: Pavel Mervart; Ostrava: Ostravská univerzita.
- Činátl, K. & Pinkas, J. (2014). Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- Fapšo, M. (2024). Myslet navzdory dějinám. Praha: Karolinum.
- Ferro, M. (2004). Jak se vyprávějí dějiny dětem po celém světě. Praha: Academia.
- Gracová, B. & Labischová, D. (2010). Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Havlůjová, H. & Najbert, J. (2014). Paměť a projektové vyučování v dějepise. Praha: ÚSTR. Dostupné z: <https://www.dejepis21.cz/metodika-projektove-vyuky>

- Havlůjová, H., Najbert, J., Průchová, A. & Vávrová, T. (bez r.). Učebnice a historické vzdělávání pro 21. století. Dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/>
- Havlůjová, H., Hudec, P. & Indrová, M. a kol. (2015). Památky nás baví 1–5. Praha: Národní památkový ústav.
- Märč, J. & Lencová, H. et al. (2012). Brána školního dějepisu otevřená. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

- Pinkas, J. (ed.). (2020). Třetí odboj v didaktické perspektivě. Praha: ÚSTR.
- Stradling, R. (2003). Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>
- Stradling, R. (2005). Multiperspektivita ve vyučování dějepisu. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/multiperspektivita-ve-vyucovani-dejepisu-prirucka-pro-ucitele>

Doporučené metodiky

- Činátl, K. & Sixta, V. (2024). Public history. Praktiky, média, instituce. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Drobný, T. & Sixta, V. (eds.). (2021). Metodika edukace soudobých dějin v muzeu. Brno: Moravské zemské muzeum; Praha: ÚSTR.
- Fasora, L. & Kaška, V. (ed.). (2025). Vysočina. Příručka pro aktivizační výuku regionálních dějin. Brno: Masarykova univerzita.
- Šobáňová, P., Arnold, T. & Drobný, T. (2025). Aktivizační metody v muzejní edukaci. Brno: Moravské zemské muzeum.

- Říčan, J. et al. (2021). Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2023/10/Rozvoj-kritick%C3%A9ho-my%C5%A1len%C3%AD-a-porozum%C4%9Bn%C3%AD-%C4%8Dten%C3%A9mu-p%C5%99i-v%C3%BDucedlouh%C3%A9ho-16.-stolet%C3%AD.pdf>

Učebnice a metodické příručky

- Fraus. (2022). Soudobé dějiny: Pracovní sešit k badatelské učebnici. Fraus.
- Fraus. (2022). Soudobé dějiny: Příručka učitele badatelského dějepisu. Fraus.

PŘÍKLADY OBOROVĚ SPECIFICKÉHO NAPLNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE:

Dějepis



OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů.

- Víím, že každý žák a každá žákyně má nějaké představy o minulosti. Tyto představy mají různou kvalitu, ale v zásadě každý žák a každá žákyně má nějaký prekoncept minulosti, který je možné dále rozvíjet. To je východisko, se kterým mohu plánovat výuku.

Příklad

V hodině o středověkých panovnících zadám žákům a žákyním úkol nakreslit nebo slovně popsat, jak si představují ideálního krále. Získané žákovské představy (často ovlivněné popkulturou) pak využiji jako výchozí bod k historickému zkoumání dobových pramenů k vládě Karla IV. Na základě porovnávání představ a skutečných dobových reprezentací panovnické moci žáci a žákyně formulují otázky a vlastní závěry. Záměrně jim je dána možnost vyjádřit se na základě své vlastní zkušenosti a jsou podpořeni v samostatném objevování minulosti.

2. Cíle výuky nastavuji na základě znalostí oboru a způsobů jeho zprostředkování (kompetence 1.1 a 1.2), reflexe předchozí výuky (kompetence 2.5) a vzdělávacích potřeb žáků a žákyň (kompetence 2.2).

- Efektivní cíle výuky vznikají v dialogu mezi tím, co obor nabízí, a tím, co žáci a žákyně potřebují, chápou nebo jsou schopni uchopit. Vědomě tedy propojuji oborové a žákovské hledisko a toto propojení chápu jako základní podmínku smysluplné výuky.

Příklad

Při nastavování cílů v tematickém bloku o křesťanství v raném středověku beru v potaz kulturní situaci žáků a žákyň – ve většinově ateistické společnosti vědí žáci a žákyně jen málo o samotných principech křesťanství. Smysluplná realizace tématu tak vyžaduje, aby úvodní cíle byly definovány širěji a směřovaly k otázce spirituality obecně a k podobám současné spirituality. Základním cílem je, aby žáci a žákyně byli schopni vysvětlit základní principy křesťanství, ale při další formulaci cílů se zaměřuji spíše na pochopení dobové spirituality než na znalost církevních struktur a reálií. Historizuji téma víry a vývoje vztahu lidí k Bohu. Otázky týkající se vztahu lidí k Bohu

	<i>a historického rozměru tohoto vztahu mohou být pro žáky a žákyně užitečnější než faktografické znalosti toho, jak byla církev organizována či jaký byl sled církevních koncílů (např. „Jak může náboženství ovlivňovat každodenní život lidí v určité době?“, „Proč lidé potřebovali církevní autoritu, aby rozuměli světu kolem sebe?“, „V čem se může lišit víra člověka ve středověku a dnes?“).</i>
3. Cíle nastavuji tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP. Zařazuji také cíle průřezových témat.	Vazby oborových výsledků učení a dalších kategorií vzdělávacích obsahů se snažím formulovat tak, aby vytvářely smysluplné vzdělávací celky a navzájem se podporovaly. Vycházím z očekávaných výsledků učení vzdělávacího oboru Dějepis a na ně pak navazuji další kategorie vzdělávacích obsahů (klíčové kompetence, základní gramotnosti, průřezová témata). <i>Příklad</i> <i>Při nastavování cílů tematického bloku o raně středověkém křesťanství vycházím z oborové zásady RVP ZV, že dějepis má za cíl objasnit, jakou roli mělo v minulosti náboženství v jednání lidí a jak jim umožňovalo reagovat na zásadní otázky lidského života. Zvolím jako téma např. příběh Řehoře z Tours o sporu mezi Poitevinskými a Turonskými o ostatky svatého Martina, abych ilustroval/a syntetické pojetí raně středověké zbožnosti, v němž se prolínají motivy křesťanství a starého magického myšlení pohanství. Formy výuky pak přizpůsobím tomu, které kompetence chci přirozeně rozvíjet. Kompetence komunikační rozvíjí schopnost porozumět komunikačnímu záměru autora, soustředím se tedy na práci s textem kroniky. Kompetence osobnostní a sociální klade spíše důraz na respekt a empatii k odlišnostem, text tedy spíše převyprávím a budu se věnovat hodnotovému ukotvení autora a reflexi hodnot ze současného pohledu.</i>
4. Vedu žáky a žákyně k porozumění cílům výuky.	Všechny cíle důsledně vztahuji k principům oborové gramotnosti. Průběžně vysvětluji principy historického myšlení a význam historického vzdělávání. Vzdělávací cíle se snažím koncipovat tak, aby souvisely s žitým světem žáků a žákyně, a tuto skutečnost vždy zdůrazňuji. Porozumění cílům není jen otázkou jejich smyslu, ale také způsobu jejich komunikace – tedy jazyka, který je pro žáky a žákyně srozumitelný, věkově adekvátní a zapojující. <i>Příklad</i> <i>U tématu příčin Velké francouzské revoluce chci, aby žáci a žákyně pochopili, že důvodem toho, proč se učí o daňovém systému, politických reáliích a klimatických podmínkách ve Francii v druhé polovině 18. století, není pouze pochopení toho, proč ve Francii vypukla revoluce. Historické události obecně mají své předpoklady a důvody, klimatická změna neovlivňovala pouze lidi v 18. století, ale ovlivňuje i naši současnou společnost. Také rozvržení daní nemělo politické důsledky jen v 18. století, ale má je i dnes. Vždy se snažím cíle formulovat žákovským jazykem – ne jako formální výstupy, ale jako otázky, které jim dávají smysl (např. „Proč se lidé bouří?“, „Kdy má člověk právo měnit systém?“, „Co může ovlivnit to, jak žijeme – a kdo za to může?“).</i>
5. Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.	Vzdělávací cíle plánuji v rámci jednotlivých výukových jednotek, tematických celků, jednotlivých ročníků a celkového směřování vzdělávacího oboru či předmětu. Vztahy mezi těmito plány jsou dynamické, tj. vždy rozmýšlím plány v rámci větších celků (tematických bloků, ročníků) i jednotlivých výukových jednotek, zároveň jsem ale připraven/a cíle konkrétních jednotek modifikovat v závislosti na možnostech. Jsem si vědom/a limitů plánování,

tj. toho, že vytyčených cílů nemusí být z různých důvodů dosaženo (např. v důsledku odpadávání plánovaných hodin apod.) a nelze ani předpokládat automatický přenos znalostí a dovedností z jednoho tematického bloku do druhého.

Příklad

U tematického celku křesťanství v raném středověku definuji obecný cíl: žák/yně charakterizuje význam křesťanství pro společnost i jeho roli při ustavení nových států. Ten je pak rozpracován do dílčích cílů v konkrétních výukových jednotkách, např.: 1. charakterizuje povahu raně středověké spirituality mezi křesťanskou ortodoxií a pozůstatky magického myšlení pohanství; 2. popíše, jak se lidé v raném středověku vztahovali ke světcům a jakou roli pro ně světci hráli; 3. charakterizuje roli, kterou pro formování státu hrálo křesťanství; 4. vypráví příběh vzniku raně středověkého státu.

Předpokladem takto formulovaných cílů vzdělávacích jednotek i tematického celku je vize obecnějšího cíle stanoveného v rámci celého ročníku nebo vzdělávacího stupně – např. rozvíjet náboženskou gramotnost, tj. pomáhat žákům a žákyním porozumět tomu, jakou roli mělo v minulosti náboženství v jednání lidí, jak jim umožňovalo reagovat na zásadní otázky lidského života (viz OVU Dějepis v RVP ZV). Optimální je, když cíle jednotlivých bloků na sebe navazují a komunikují mezi sebou. Téma křesťanství se např. propíše i do dalšího tematického celku Počátky české státnosti a na něj navazujícího celku Společnost ve vrcholném středověku. K tématu křesťanství se vracím v dalších ročnících, zpravidla v hodinách věnovaných reformaci, osvěcenství, modernizaci, popř. perzekuci církve v totalitních režimech 20. století.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Formuluji postupné kroky k naplnění cílů (či více možných úrovní naplnění cílů) a podporuji žáky a žákyně podle jejich vzdělávacích potřeb tak, aby dosahovali maximálního pokroku a aby postupně mohl každý žák a žákyně stanovených cílů dosáhnout.

- Jako postupné kroky lze chápat sled výukových jednotek v rámci tematického bloku, ale i jednotlivé výukové aktivity. Pro tvorbu postupných cílů využívám úrovně výsledků učení stanovené v kurikulárních dokumentech (např. v RVP ZV 2025 se jedná o úroveň 1. „začátek“, 2. „na cestě“, 3. „splněno“). Tyto úrovně chápu jako orientační a při hodnocení výkonu zohledňuji také individuální dispozice a schopnosti žáků a žákýň. Považuji za nezbytné rozvíjet pedagogickou diagnostiku a na základě znalosti silných a slabých stránek jednotlivých žáků a žákýň individuálně uzpůsobovat vzdělávací cíle.

Příklad

Při výuce tématu Československo v 50. a 60. letech vycházím z OVU z RVP ZV „Diskutuje o projevech moderního politického extremismu a o povaze, příčinách vzniku a důsledcích nastolení diktatur a autoritativních režimů“. Jako cíl bloku stanovím otázku, co režim změnil a kdo s jeho činy (ne)souhlasil. Tento cíl dále rozvedu v konkrétních výukových jednotkách, např. tak, že žáci a žákyně odliší různé postoje, které lidé zaujímali vůči komunistickému

režimu. Zároveň promyslím úroveň výsledků učení. Na nejnižší úrovni se spokojím s tím, že žák či žákyně s mojí pomocí nebo pomocí spolužáka či spolužačky popíše důležité prvky v textu vzpomínky politické vězeňkyně, při hledání významu může vycházet ze své osobní zkušenosti a nezohlednit historický kontext (úroveň „začátek“). Zatímco pro žáka či žákyni s malým kulturním kapitálem (např. cizince či cizinku pocházející z jiného kulturního prostředí) může být i dosažení úrovně 1 vynikajícím výkonem, pro jiné tomu může být odlišně. Usiluji o to, aby co nejvíce žáků a žákyň dosáhlo vyšších úrovní, tedy pracovali více samostatně, zvládli porovnat více zdrojů a ve svých odpovědích více zohledňovali historický kontext a didaktické koncepty (např. určí, jakými způsoby komunistický režim získával loajalitu občanů nebo vysvětlí, proč se na politiku KSČ různé skupiny dívaly různě).

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.

- Podporuji žáky a žákyně v tom, aby se podíleli na vytváření cílů vlastního učení. V úvodní fázi tématu se společně zamýšlíme nad tím, co chceme o tématu vědět, co nám v našem porozumění chybí nebo co je pro nás důležité pochopit. V průběhu výuky pak žáci a žákyně cíle dále upřesňují. Na konci reflektují, nakolik se v tématu posunuli a co by se ještě chtěli dozvědět. V tomto procesu nabízím rámec a podporu, ale dávám žákům a žákyním prostor k vlastnímu určení smyslu jejich učení. Pravidelnou práci s cíli u nich posiluji metakognici i jazyk potřebný k plánování a reflexi.

Příklad

Výuku tématu rozpadu koloniálních impérií začínám evokací – žáci a žákyně ve dvojicích zapisují, co už o dekolonizaci vědí, co je na tématu zajímavé a jaké otázky by si chtěli zodpovědět (např. „Jaký byl život po získání nezávislosti?“). Společně pak zformulujeme několik klíčových otázek a cílů, které budeme sledovat. Každý si také zapíše svůj osobní cíl (např. „Chci pochopit, proč spolu dnes Indie a Pákistán válčí.“). Nápady žáků a žákyň se snažím maximálně zohlednit ve svých přípravách, abych tím posílil/a jejich spoluzodpovědnost za učení. Na konci hodiny či bloku žáci a žákyně reflektují, co se jim podařilo zjistit a co ještě potřebují prohloubit.

8. Nastavuji náročné a zároveň splnitelné vzdělávací cíle pro každého žáka/žákyni a nabízím cesty k jejich dosažení.

- Využívám pedagogickou diagnostiku k diferenciaci vzdělávacích cílů (a z nich plynoucích metodických postupů) ve vztahu ke schopnostem jednotlivých žáků a žákyň. Obměňuji klíčové badatelské otázky, sady materiálů buď redukuji (pro žáky a žákyně se specifickými vzdělávacími potřebami), či rozšiřuji (pro nadané žáky a žákyně).

Příklad

Rozšiřující materiály k sadám pramenů pro badatelskou výuku nabízí například projekt Dějepis+, na jehož webových stránkách lze nalézt konkrétní ukázky toho, jak takové rozšiřování materiálů může konkrétně vypadat (např. v lekci „Svět ve válce“), ale i [příklady strategií](#) pro žáky a žákyně se specifickými vzdělávacími potřebami.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Poznávám žáky a žákyň, jejich vzdělávací potřeby a aktuální úroveň jejich kompetencí. Vědomě při tom pracuji s vlastními předsudky.

- Poznávání žáků a žákyň je základním východiskem efektivní výuky. Vedle pedagogické diagnostiky k tomu přispívá i oborová didaktika, která pomáhá klást smysluplné otázky a všimnout si způsobů žakovského uvažování. V oblasti historického myšlení se výkon žáků a žákyň může lišit podle jazykové vybavy, kulturního zázemí a zkušeností – nikoli nutně podle jejich schopností. Proto vědomě pracuji se svými předpoklady o žácích a žákyních a rozvíjím nejen jejich znalosti, ale i schopnosti formulovat kauzality, interpretovat a klást otázky. Rozdíly mezi nimi vnímám nikoli jako deficit, ale jako podnět k diferencované podpoře a otevřenému přístupu.

Příklad

Analyzuji s žáky a žákyněmi válečné plakáty. Jeden z žáků, který má češtinu jako druhý jazyk a ve třídě mluví málo, nereaguje na úvodní otázku k prameni. Při práci ve dvojicích však slyším, jak v rodném jazyce spolužákovi vysvětluje význam obrazu a rozpoznává symboly nerovnosti a nespravedlnosti. Uvědomím si, že můj prvotní úsudek souvisel spíše s jazykovou bariérou a tichou povahou než se schopnostmi žáka, a že právě tyto žáci a žákyně potřebují jinou formu podpory, nikoli nižší očekávání.

2. Plánuji výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků a žákyň.

- Aktivní zapojení žáků a žákyň nevnímám pouze jako metodickou rozmanitost (hraní rolí, projektové vyučování apod.), ale především usiluji o to, aby se žáci a žákyně stávali účastníky historického poznávání. To zahrnuje práci s prameny, formulování otázek, vlastní interpretace i emocionální a hodnotové zaujetí. Takto koncipovaná výuka není cílem sama o sobě – směřuji k tomu, aby žák či žákyně dokázal/a reflektovat různé podoby historické kultury, včetně toho, jak se minulost vypráví, ztvárňuje nebo zneužívá. Dějiny se tak žáci a žákyně neučí „o druhých“, ale i „o sobě“, ve vztahu ke společnosti, ve které žijí.

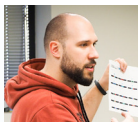
Příklad

Při výuce tématu transformace v 90. letech nechávám žáky a žákyně pracovat s reklamními letáky, dobovými obrázky z časopisů i předměty, které si přinesli z rodin. Ve skupinách mají za úkol sestavit výstavní panel s názvem „Jak prožila naše rodina devadesátky?“ a na závěr výstavy navrhnout, jak by se o tomto období mohlo vyprávět

	dnes v muzeu nebo ve filmu. Žáci a žákyně jsou aktivní a mluví více než já. Diskuze ukazuje, že někteří vnímají „devadesátky“ jako symbol návratu ke svobodě a demokracii, jiní jako začátek sociální nerovnosti nebo období organizovaného zločinu. Uzavírám lekci otázkou: „Kdo určuje, jak se minulost prezentuje?“ Žáci a žákyně tak začínají chápat, že historická kultura není hotová, ale je utvářena i jimi a záleží na tom, kdo a jak ji vypráví.
3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyní (viz také kompetence 1.2).	• Výukové postupy volím vždy na základě cílů, které sleduji – ty chápu nejen jako přenos poznatků, ale především jako rozvoj historického myšlení a porozumění minulosti, současnosti i budoucnosti. K tomu využívám různé metody: od problémové, badatelsky zaměřené výuky a práce s prameny přes modelování historických situací až po výklad a diskuzi. Přitom je důležité dbát na to, aby postupy odpovídaly aktuálním potřebám žáků a žákyní, míře jejich porozumění i nárokům tématu. Střídání metod a forem učení – včetně zapojení digitálního i mimotřídního prostředí (výuka v památkových objektech, muzeích, prostoru města nebo krajiny venkova) – je nejen prostředkem aktivizace, ale i způsobem, jak řídit kognitivní zátěž, udržet pozornost a podpořit hlubší porozumění. Výklad či práce s narativem má své místo tam, kde žáci a žákyně potřebují strukturu, oporu nebo emocionální zakotvení tématu. Práce s otázkou, problémem nebo pramenem pak slouží jako prostor pro samostatné myšlení, propojení a tvorbu vlastního porozumění. <i>Příklad</i> Ve výuce tématu o životě ve středověkém městě žáci a žákyně nejprve sledují krátké video a já formuluji základní výklad s pomocí obrázků a schémat na tabuli. Následně rozdělím žáky a žákyně do skupin, v nichž pracují na tabletech s digitální rekonstrukcí středověkého města Kutná Hora ve hře „Kingdom Come Deliverance“. Mají za úkol najít indicie k životním podmínkám různých vrstev obyvatel. V závěru hodiny připravují krátkou fiktivní audioreportáž z města roku 1400. Cíleně střídám postupy – od výkladu přes digitální zkoumání až po kreativní výstup – abych snížil/a zátěž v úvodu, poskytl/a rámec a umožnil/a následné aktivní zapojení a přenos poznatků.
4. Plánuji výuku tak, aby všechny její součásti byly logicky provázané a směřovaly k naplňování vytyčených cílů.	• Logicky provazuji jednotlivé části výuky – od výběru témat přes metody po reflexi – s cílem naplnit stanovené vzdělávací cíle a vytvořit smysluplný celek. Vedle kurikulární návaznosti a tradiční chronologie (např. historické epochy od pravěku po současnost) však беру v úvahu i to, jak se znalosti a dovednosti žáků a žákyní ukládají do dlouhodobé paměti. Dobře propojené, smysluplně strukturované a opakovaně použité informace pomáhají žákům a žákyním zvládat nároky dalšího učení. Proto je důležité stavět výuku na porozumění, vazbách mezi tématy a pravidelném opakování v čase – nejen uvnitř jednoho bloku, ale i napříč ročníky. Význam má automatizace klíčových znalostí (např. badatelských postupů, dějepisných konceptů, prostorové a časové orientace), která usnadňuje práci pracovní paměti při řešení složitějších úkolů. Takto pojatá provázanost výuky není jen formální, ale hluboce kognitivní – pomáhá žákům a žákyním myslet historicky, učit se efektivně a pamatovat si s porozuměním. <i>Příklad</i> Při plánování výukového bloku o první světové válce si stanovím cíle, které navazují na již probíraná témata industrializace, kolonialismu a nacionalismu. Před začátkem tématu žáci a žákyně opakuji základní pojmy a události z předchozího období formou kvízu nebo myšlenkové mapy. Během výuky je záměrně vracím k těmto dějepisným tématům a ukazuji jejich souvislosti s novým učivem při analýze válečných plakátů (např. vliv průmyslu na vedení války či roli nacionalismu v propagandě). Kladu důraz na porozumění historickým příčinám a pomáhám si časovou

osou. K tématu se později vracím při reflexi meziválečného období, kdy žáci a žákyně identifikují přetrvávající důsledky války, např. jako impuls pro vznik autoritářství nebo politiku appeasementu. Průběžné opakování a propojování témat pomáhají trvaleji chápat historické souvislosti a myslet v didaktických konceptech.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň, podle potřeby je konzultuji (viz kompetence 5.1 a 5.2) a jednám tak, aby se jim dostalo včasné podpory a hlubší diagnostiky jejich vzdělávacích potřeb.

- V dějepise se specifické potřeby často projeví při práci s textem, porozumění historickým pojmům, při organizaci myšlenek v čase nebo při argumentaci. Tyto projevy sleduji, všímám si opakujících se obtíží a neobvyklých reakcí na zátěžové situace a podle potřeby volím odlišný postup – např. formu zadání, míru podpory, způsob hodnocení nebo časové rozvržení úkolu. Problémově orientovaná výuka dějepisu sama o sobě kladé vysoké nároky, což může zviditelnit vzdělávací potřeby, které jinde zůstávají skryté.

Příklad

Při práci s úryvkem z pamětí Karla IV. jsem si všiml/a, že jeden ze žáků přeskakuje části textu, jeho shrnutí jsou nesrozumitelná a na otázky odpovídá mimo téma. Zpočátku jsem zvažoval/a, zda nejde o nedbalost, protože žák často vyrušuje. Podobné potíže se ale objevily i u dalších textů, přestože v diskuzích reaguje adekvátně. Rozhodl/a jsem se proto změnit postup: nabídl/a jsem text se zjednodušeným jazykem a strukturovaný pracovní list s klíčovými pojmy a otázkami. Po domluvě s třídním učitelem jsem situaci konzultoval/a s poradenským pracovištěm. Ukázalo se, že u žáka je podezření na specifickou poruchu učení a kázeňské obtíže souvisejí s demotivací. Na základě doporučení jsem dále upravil/a hodnocení, např. umožnil/a ústní ověření porozumění místo písemného testu.

6. Volím postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků a žákyň (v návaznosti na bod 5). Poskytuji autonomně podporu v 1. stupni podpůrných opatření.

- Seznámím se s doporučením školského poradenského zařízení a na jeho základě upravuji svou výuku. Volím taková opatření, která mohou poskytovat samostatně a která umožní žákům a žákyním s individuálními potřebami plnohodnotně se zapojit do hodin dějepisu.

Příklad

Mám ve třídě žákyni s doporučením školského poradenského zařízení (SPU, specificky problémy s porozuměním delšímu textu, doporučena vizuální podpora abstraktních pojmů, delší čas na práci, možnost výběru výstupu). V hodině o athénské demokracii pracujeme s adaptovaným překladem Periklovy pohřební řeči a mapou athénské agory. Žákyně dostává pracovní list s klíčovými pojmy předvyplněnými (např. občan, rada, soud), schéma athénské společnosti a zjednodušené otázky ve formátu „ano/ne“ nebo „vyber správnou odpověď“. Individuálně s ní pracuji během skupinové fáze a nabízím jí možnost vytvořit namísto psaného shrnutí krátkou kresbu na téma „Jak vypadá život občana v Athénách“. Díky těmto podpůrným opatřením se žákyně aktivně zapojuje, porozumí dějepisnému tématu a dokáže jej na závěr hodiny ústně vysvětlit.

Doporučení, jak pracovat v dějepise se žáky a žákyněmi se specifickými vzdělávacími potřebami, je dostupné na stránce projektu [Dějepis+](#).

7. Využívám předem promyšlené vhodné výukové postupy pro jednotlivé skupiny žáků a žákyní podle jejich vzdělávacích potřeb (v návaznosti na body 1 a 5).

- Pomůckou k dosahování diferenciací výuky může být stanovení úrovní dosažení vzdělávacích cílů dle předem stanovených kritérií hodnocení. Taková kritéria vychází jednak z principů oborové gramotnosti (zda žák či žákyně použil/a koncepty historického myšlení či nikoliv), jednak z principů kritického myšlení (např. argumentace pomocí zdrojů). Hodnotící kritéria by měla vždy vycházet z konkrétní lekce, tj. vždy by měla reflektovat pouze ty obsahy, které byly ve výuce skutečně realizovány.

Příklad

Příklady hodnotících kritérií ke konkrétním výukovým jednotkám lze dohledat na webu projektu Dějepis+ v rámci jednotlivých metodik (např. lekce „[Poválečný chaos v Evropě](#)“).

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Volím výukové postupy tak, aby každý žák a každá žákyně bez ohledu na sociální postavení, etnicitu či pohlaví/gender nebo znevýhodnění naplňoval/a zvolené cíle v co nejvyšší míře vzhledem ke svým individuálním možnostem, a to včetně žáků a žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných.

- Při výuce chápu jako mimořádně důležité respektovat nejen specifické kulturní zázemí žáků a žákyní (původ, etnicitu, socioekonomické postavení), ale i vnímat genderové aspekty výběru dějepisných témat. Volbou obsahu, forem a přístupů cílím na různé potřeby, bez stigmatizace a bez redukce na přístup „komu se co hodí“.

Příklad

Při plánování tematického celku o druhé světové válce beru v úvahu, že mám ve třídě chlapce se silným zájmem o vojenskou techniku, dvě dívky z Ukrajiny s přímou zkušeností s válkou a romského žáka, jehož rodina vnímá školu s nedůvěrou. Obsah výuky proto nekoncepuji jako sled bitev, ale jako mozaiku příběhů: dávám prostor analýze výňatků z válečných deníků žen, zkoumám fotografie civilního obyvatelstva a zadávám úkoly s volbou – žáci a žákyně si mohou vybrat, zda vytvoří mapu vojenské operace, animovaný příběh civilisty nebo fiktivní dopis. V úvodu k tématu holokaustu nejprve anonymně zjišťuji, zda má někdo ve třídě zkušenost s násilím nebo deportací v rodině, a podle výsledků upravuji tempo a formu výuky. Mohu dopředu kontaktovat rodiče a konzultovat s nimi vhodnost výstupů. Všechny žákovské výstupy jsou oceňovány podle kritérií porozumění a vlastní interpretace, nikoli podle formy. Tímto přístupem vytvářím prostředí, ve kterém se může zapojit každý žák a každá žákyně a zároveň posilují smysluplnost výuky pro různé identity ve třídě.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Zjišťuji, co už žáci a žákyně umí a vědí, a nově vyučovaný obsah a kompetence s tím propojuji. Cíleně navazuji na předchozí výuku.

- Prekoncepty žáků a žákyň jsou zpravidla nepřesné a torzovité. Nicméně jejich kombinace může vytvořit solidní základ pro vstup do nového tématu. Při úvodu do klíčových dějepisných témat proto pracuji s metodami, které žákům a žákyním umožní pojmenovat a uspořádat své představy (např. myšlenkové mapy).

Příklad

U témat ze soudobých dějin se opírám o rodinnou paměť a veřejný prostor. Například v lekci „[Postoje lidí vůči tzv. normalizaci](#)“ v rámci projektu Dějepis+ se žáci a žákyně seznamují se škálou postojů obyvatelstva vůči normalizačnímu režimu. Vhodným úvodem do tématu je brainstorming reflektující rodinnou paměť, lze totiž předpokládat, že rodinné paměti žáků a žákyň ve třídě budou různé.

2. Propojuji výuku se zkušeností žáků a žákyň a zprostředkovávám jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí). Viz také kompetence 1. 2.

- Volba vhodných vzdělávacích cílů sama o sobě nestačí – proto žákům a žákyním vzdělávací cíle průběžně vysvětluji a vztahuji je k dnešku, aby rozuměli tomu, proč se danému tématu věnujeme a co má být výsledkem jejich práce. Při plánování zároveň vycházím z toho, že reflexe zkušenosti žáků a žákyň může být zohledněna jen do jisté míry. Opírám se proto o znalost jejich žitého světa – jejich hodnoty, kulturní a sociální zkušenosti a vliv popkultury (filmy, seriály, videohry, sociální sítě apod.), které zásadně ovlivňují, jak historickým tématům rozumějí. Tyto znalosti používám jako východisko pro plánování oborového obsahu. Při výuce samozřejmě pracuji i s přímými zkušenostmi, které žáci a žákyně formulují, mám však na paměti, že třídní kolektivy jsou zpravidla heterogenní a shoda na sdílené zkušenosti není samozřejmostí.

Příklad

Při výuce tématu husitství nechám žáky a žákyně porovnat různé historické a filmové reprezentace husitství a určit, v čem je jejich zobrazení ovlivněno ideologickými záměry autora. Třída pracuje s historickými obrazy z 19. století (M. Aleš, V. Brožík) a s filmovými obrazy z 20. a 21. století (O. Vávra, J. Svoboda, P. Jákl). Zároveň jim vysvětlím, že nejde jen o to porozumět manipulacím s minulostí v minulých stoletích, ale o pochopení toho, že zneužívání historie je stále živé – například když ruský prezident využil historické narativy k ospravedlnění útoku na Ukrajinu.

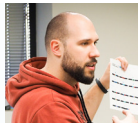
3. Povzbuzuji a inspiruji žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuji jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovávám jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení.	• Povzbuzování žáků a žákyní je pro mě součástí pravidelně a systematicky podávané zpětné vazby k výsledkům jejich učení. Poskytuji ji v různých formách – od okamžité reakce na dobrou odpověď v rámci řízeného rozhovoru přes poznámku k odpovědi v pracovním listě až po komentář k eseji. • Oceňuji různé formy žákovského pokroku – přesnou práci s pramenem, jasnou formulaci otázek, schopnost formulovat historickou interpretaci. Pomocí konkrétních příkladů úspěšné práce spolužáků a spolužaček (např. výstřižků z analýzy dobového plakátu, dobře strukturované prezentace nebo pečlivě vedeného badatelského portfolia) ukazují, jak vypadá pokročilé historické myšlení, a tím inspiruji k dalšímu učení. Záměrně tak posiluji sebedůvěru žáků a žákyní různých typů (faktograficky silných, kreativních, systematických apod.). <i>Příklad</i> <i>Při práci s prameny k období industrializace shromáždím žákovské zápisy z analýzy dobového plakátu. Z několika anonymizovaných ukázek vyberu příklady různých forem pokroku – například přesně provedené rozlišení tvrzení a interpretace, jasně formulované badatelské otázky nebo originální propojení detailu z pramene se širším kontextem. Tyto ukázky stručně okomentuji a společně s třídou pojmenuji, čím přispívají k rozvoji historického myšlení.</i> <i>Následně do žákovských portfolií zapisuji krátkou zpětnou vazbu zaměřenou na konkrétní silné stránky každého žáka a každé žákyně a doporučení pro další krok. Tím poskytuji srozumitelný model kvalitní práce a současně posiluji motivaci a sebedůvěru různých typů žáků a žákyní.</i>
4. Motivuji žáky a žákyně tím, že se sám/sama neustále učím, a to také od žáků a žákyní a spolu s nimi.	• Vnímám, že moje učení nekončí vstupem do třídy. Každodenní kontakt se žáky a žákyněmi mě upozorňuje na kulturní souvislosti, digitální prostředí i popkulturní trendy, které se rychle vyvíjejí a výrazně formují jejich historickou imaginaci. Aktivně vyhledávám příležitosti, jak se od nich učit. Získané poznatky cíleně zapojuji do plánování výuky a využívám je jako motivační nástroj. Zároveň tím ukazuji, že učení je společný proces. <i>Příklad</i> <i>Ve výuce využiji sérii videoher „Assassin’s Creed“, která je známá svou mimořádnou péčí o historickou topografii a architekturu. Některé její díly nabízejí „Discovery Tour“– speciální režim bez bojových prvků, který umožňuje volně procházet digitálně rekonstruované historické lokace (např. antický Egypt, starověké Řecko nebo středověkou Paříž) a seznamovat se s výukovými materiály. Ve spolupráci se žáky a žákyněmi tvoříme aktivitu, v níž porovnají digitální prostředí s historickými mapami, prameny nebo archeologickými poznatky. Výuka tak přirozeně propojuje historickou imaginaci, digitální gramotnost a kritickou práci s informacemi. Zároveň vytvářím prostor, kde se mohou učit spolu se žáky a žákyněmi, a tím přispívám k vytváření partnerského a respektujícího prostředí.</i>
5. Projevuji zájem o vyučované obory a jejich smysl pro jednotlivce i společnost. Viz také kompetence 1. 1.	• Svůj zájem o dějepis a jeho přínos pro porozumění světu vyjadřuji mimo jiné tím, že žákům a žákyním pomáhám chápat, jak funguje historická věda, ačkoliv si ji zpravidla příliš neuvědomují. Při každé vhodné příležitosti zdůrazňuji konstruktivistickou povahu historiografie a ukazují, že různí historici mohou při podobné pramenné základně dojít k odlišným závěrům. Zdůrazňuji tuto pluralitu a vyhýbám se generalizujícím soudům („Dnes je beze všech pochybností prokázáno, že...” apod.).

- V konkrétních situacích odborné poznání personalizuji a cituji jednotlivé badatele, pokud to pomáhá objasnit základní principy oboru. Přikloním-li se k určité historické interpretaci, vždy uvádím zdroj a zároveň upozorňuji na to, že existují i další možné výklady.

Příklad

Při zkoumání poválečného vysídlení Němců z Československa se opírám o výzkumy historiků Tomáše Staňka a Adriana Portmanna, kteří zdůrazňují násilný charakter tohoto procesu v první, tzv. divoké fázi a připouštějí, že státní orgány tyto zločiny ignorovaly, ba dokonce v některých případech i podněcovaly. Postoj státu vůči této události je však v historiografii dodnes diskutován. Při kontextualizaci tohoto tématu jsem si vědom/a jeho kontroverznosti a jen částečného přijetí těchto poznatků ze strany veřejnosti. Získané poznatky nezamlčuji, ale využívám je citlivě s ohledem na aktuální podmínky ve třídě.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Podporuji u žáků a žákyň postoje (nastavení mysli), které jim pomáhají rozvinout a udržet motivaci (např. mé schopnosti nejsou fixní, ale mohu je rozvinout a rostou s mým úsilím; mohu uspět a už jsem v minulosti mnohokrát uspěl/a; překonávám překážky a to mě posiluje).

- Svou podporu motivace žáků a žákyň uplatňuji především v situacích, kdy čelí kognitivně náročným úlohám – např. při práci s prameny, obrazy či interpretacemi. Vytvářím pečlivě odstupňované lešení (scaffolding), které odpovídá aktuálním schopnostem a potřebám žáka či žákyň a umožňuje jim zažít úspěch i v náročnější činnosti. Tím posiluji jejich přesvědčení, že jejich schopnosti nejsou fixní, ale mohou růst s úsilím a vhodnou podporou. Dávám najevo, že omyl je součástí učení, a vytvářím prostředí, kde je bezpečné hledat, tápat a postupně rozvíjet dovednosti.

Příklad

Do výuky zařazuji výukové cvičení „[Proměny obce Horní Vysoké](#)“ v prostředí HistoryLabu. Žáci a žákyň porovnávají dvě fotografie obce – jednu z roku 1925, druhou z roku 2004. Jejich úkolem je identifikovat a popsat změny, které v obci nastaly. Pro slabší žáky či žákyň může být obtížné zaměřit se na klíčové znaky, a proto poskytuji cílené lešení v podobě návodných otázek: „Co vidíš v popředí?“, „Změnily se fasády domů?“, „Co přibýlo, nebo zmizelo?“ Tím pomáhám žákům a žákyň strukturovat pozorování a rozvíjet schopnost vizuální analýzy.

Jakmile žák či žákyň zvládne tuto část, přechází ke složitější myšlenkové operaci – interpretaci změn. Poskytuji oporu v podobě kontextových otázek typu: „Co se mohlo stát po roce 1925?“, „Jak by mohla obec ovlivnit léta 1938 nebo 1945?“ Takto cíleně podporuji nejen porozumění, ale i sebedůvěru žáků a žákyň – ukazují jim, že náročná úloha se dá zvládnout po krocích, pokud dostanou smysluplnou oporu.

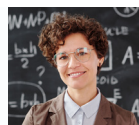
7. Podporuji odpovědnost žáků a žákyň za jejich učení tím, že jim vytvářím příležitosti aktivně využívat to, co se naučili, autonomně při výuce objevovat a učit se mezi sebou navzájem, a to ve fyzickém i digitálním prostředí.

- Zadávám úkoly, které žáci a žákyň zpracovávají samostatně nebo ve skupinách formou badatelského šetření s historickými prameny (např. dobové fotografie, články, mapy), přičemž výsledky svého poznání prezentují spolužákům a spolužačkám a navzájem si poskytují zpětnou vazbu. Skupiny pravidelně obměňuji, aby se každý žák i každá žákyň dostali do více interakcí a měli možnost spolupracovat s různými spolužáky. Vrstevnické učení a spolupráci podporuji i zapojením digitálních nástrojů (např. společné prezentace, sdílené dokumenty, Padlet, Jamboard nebo online výstavy). Tak vytvářím podmínky pro to, aby žáci a žákyň nesli odpovědnost za svůj učební proces a aktivně rozvíjeli historické myšlení.

Příklad

Zadám skupinám žáků a žákyň badatelský úkol zaměřený na porovnání dobových svědectví k událostem roku 1968. Každá skupina pracuje s jiným typem historického pramene (fotografií, novinovým článkem, mapou pohybu vojsk nebo krátkou audiokázkou z archivu Paměti národa) a má za úkol formulovat vlastní závěry o tom, jak různé prameny reprezentují tutéž událost. Žáci a žákyň následně vytvoří společnou digitální prezentaci ve sdíleném dokumentu, kterou představí ostatním skupinám. Po prezentacích si navzájem poskytují zpětnou vazbu podle jednoduchých kritérií (srozumitelnost, práce s pramenem, kvalita závěru). Obměním složení skupin v další aktivitě, abych podpořil/a různorodé interakce. Tím vytvářím podmínky, v nichž žáci a žákyň nesou odpovědnost za svůj proces učení, uplatňují to, co se naučili, a zároveň se učí jeden od druhého ve fyzickém i digitálním prostředí.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Výuku cíleně propojuji se souvislostmi z jiných předmětů.

- Propojování výuky s dalšími vzdělávacími obory vnímám jako důležitou součást plánování a realizace výuky. V didaktické literatuře se dříve hovořilo o mezipředmětových vztazích, nověji o transdidaktických přístupech. V praxi propojuji dějepis nejen s výchovou k občanství (s níž tvoří vzdělávací oblast Člověk a společnost), ale i s geografii, literární a slohovou výchovou, cizími jazyky apod. Velmi časté jsou přesahy i k osobnostní a sociální výchově, neboť předpokladem pro poznání jednání lidí v minulosti je nejprve poznání vlastního jednání a hodnot. Aby bylo propojení smysluplné, plánuji jej už na úrovni ŠVP a dále jej rozpracovávám v tematických plánech a plánech tematických celků. (Viz bod 2. 1. 5: „Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům“.)

Příklad

U tematického bloku věnovaného reformaci v 16. století se zabýváme proměnami náboženského myšlení a dopady těchto změn na politiku, ekonomiku a sociální uspořádání společnosti. Aktivně zjišťuji, jaká témata a dovednosti jsou ve stejné době probírány v mé škole v literární výchově, výchově k občanství, geografii a výtvarné výchově (nejen vazby zakotvené v ŠVP) a vytvářím takové učební úlohy, které vhodně kombinují znalosti a dovednosti, jež se žáci a žákyň naučili v těchto předmětech.

9. Motivují efektivně také žáky a žákyně z málo podnětného prostředí a ty dosud málo motivované.

- Při práci se žáky a žákyněmi ze znevýhodněného či málo podnětného prostředí věnují zvláštní pozornost volbě motivačních nástrojů. Tito žáci a žákyně potřebují vědět více než jiní, proč se mají učit to, co se učí. Zatímco u žáků a žákyň s vysokým kulturním kapitálem je představa učení fixovaná kulturně (je to věc, která prostě patří k životu dětí), u žáků a žákyň z málo podnětného prostředí tyto motivace chybí. Proto je třeba více přemýšlet o vzdělávacích cílech, protože atraktivní cíle jsou nejlepší motivací.

Příklad

Z případové studie srovnávající způsoby formulace vzdělávacích cílů ve výběrové škole ve velkém městě (dále škola 1) a v malé škole ve vyloučené lokalitě (dále škola 2) vyplynulo, že vyučující ve škole 2 častěji volí cíle rozvíjející procedurální dovednosti (schopnost analyzovat text či vizuální pramen) nežli vyučující ve škole 1. Tuto volbu zdůvodňují vzdělávacími potřebami žáků a žákyň. Spíše než substantivní znalosti potřebují podle jejich mínění žáci a žákyně procedurální dovednosti a techniky. Volba vhodných postupů (orientace na techniku analýzy) dává jejich žákům a žákyním možnost zažít úspěch, který není vázaný na kulturní kapitál.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Formuluji srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuji, do jaké míry jim žáci a žákyňe porozuměli.

- Při zadávání úloh dbám na to, aby instrukce byly stručné, jasné, pro žáky a žákyňe srozumitelné a aby úkoly byly zajímavé a podnětné. Plánuji-li sekvenci výukových kroků, formuluji instrukci pro každou její fázi tak, aby žáci a žákyňe vždy věděli, co mají dělat a k čemu jejich práce směřuje. Současně se vyhýbám příliš banálním zadáním – jasnost zadání nemusí znamenat jednoduchost úkolu.

Příklad

Příklady jasných instrukcí najdete v inspirativních vzdělávacích projektech NPI nebo univerzit, například na webu projektu Dějepis+ v sekci metodiky nebo v publikaci „[Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století](#)“.

2. Vedu výuku tak, abychom já i žáci a žákyňe efektivně nakládali s časem.

- Jsem si vědom/a, že činnostně orientovaná výuka v dějepise (např. badatelsky orientovaná výuka, diskuze, práce s prameny) vyžaduje promyšlený časový management. Při použití modelu E-U-R plánuji hodinu odzadu – nejprve vyhradím čas na syntézu a reflexi (např. 10–15 minut), a teprve poté strukturuji badatelskou část. Ta by neměla přesáhnout 20 minut, aby žáci a žákyňe měli dostatek prostoru pro zpracování a sdílení poznatků. Zároveň při plánování počítám s tím, že některé rutinní činnosti se u žáků a žákyň s přibývajícím dovednostmi automatizují. Žáky a žákyňe vedu k tomu, aby i oni sami efektivně nakládali s časem – např. při rozdělení úkolů ve skupině nebo při stanovení priorit v práci s prameny. V případě časové tísně reaguji pružně – např. zkrácením rozsahu materiálů nebo převedením části práce do domácí přípravy. Pokud to situace dovoluje, využívám delší výukové bloky (např. 90 minut), které umožňují hlubší badatelské ponoření i důslednější reflexi.

Příklad

Pokud se časová dotace kvůli organizačním okolnostem sníží např. z 45 na 30 minut, rozhoduji se operativně: buď prohloubím úvodní kontext a zkrátím badatelskou část, nebo omezím počet pracovních úloh tak, aby zůstala zachována závěrečná syntéza. Rozhodnutí vychází z didaktických priorit dané lekce a mé znalosti žáků a žákyň. Klíčem je udržet smysluplnost výuky i v omezených podmínkách.

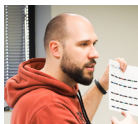
3. V průběhu výuky sleduji potřeby žáků a žákyň a vhodně na ně reaguji.

- Sleduji nejen to, jak žáci a žákyně plní zadané úkoly, ale také jak rozumějí historickým pojmům, souvislostem a zdrojům, se kterými pracují. Pokud vidím, že dochází k nepochopení (např. žáci a žákyně zaměňují příčinu a důsledek, nechápou dobový kontext nebo zůstávají u povrchového čtení pramenů), upravuji výuku – např. vložením krátké modelace, alternativního vysvětlení nebo strukturované otázky, která podpoří hlubší porozumění. V případě potřeby diferencuji úkoly, např. nabídnutím podpůrného materiálu nebo zadáním, které odpovídá úrovni historického myšlení jednotlivých žáků.

Příklad

Žáci a žákyně mohou mít problémy s učebními úkoly, jež vyžadují samostatné kritické myšlení, zvláště v případě, že nejsou na tento typ úloh zvyklí. V takovém případě modeluji, jak na složitější otázky odpovídat. Například při popisu snímku T. G. Masaryka ve cvičení „[Prezident Masaryk na fotografii](#)“ v HistoryLabu nemusí žák či žákyně vědět, jak s popisem začít. Popíši tedy fotografii: „Vidíme starého muže na koni, jak stojí na poli, vzadu je budova. Trochu jsem ti pomohl, zkus nyní něco z toho do aplikace napsat.“ I když v tomto kroku žáci či žákyně nevyvinuli dostatečné úsilí, aby úkol splnili, získali představu, jak by měli přemýšlet, a další kroky by pro ně již měly být snazší. Případně vedu žáky a žákyně cvičením za pomoci postupných otázek. V případě, že začnou dobře reagovat, nechám je již pracovat samostatně.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



4. V průběhu výuky uplatňuji postupy, díky nimž jsme já i žáci a žákyně schopni vyhodnocovat, jak se jim aktuálně daří v procesu učení. Učím žáky a žákyně pracovat s nástroji (fyzickými i digitálními), které umožňují sledovat a zaznamenávat jejich pokrok.

- Využívám sebehodnoticí škály a digitální portfolia k tomu, aby žáci a žákyně reflektovali pokrok v historickém myšlení a schopnosti pracovat s pramenem.

Příklad

Jako klíčové opory využívám obecně uznávané metodické příručky, např. „Moderní vyučování“ (Petty, 1996), materiály rozvíjející kritické myšlení a mediální gramotnost a doprovodné multimediální zdroje (např. vzdělávací materiály organizace Lipka). Sebehodnoticí nástroje jsou využity např. v pracovním sešitě k badatelské učebnici „Soudobé dějiny“ (Fraus, 2022).

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



5. V průběhu výuky upravuji podle možnosti podmínky pro učení každého žáka/žákyně a poskytuji mu/jí potřebnou podporu.

- Při výuce dějepisu průběžně upravuji výukové podmínky tak, aby každý žák a každá žákyně mohli smysluplně vstupovat do učení. Těm s problémy se čtením např. nabízím obrazové nebo auditivní prameny (např. karikatury, záznamy výpovědí pamětníků), zatímco u jiných žáků a žákyň zařazuji náročnější analytické texty. Při skupinové práci rozděluji role tak, aby odpovídaly silným stránkám žáků a žákyň (např. moderátor diskuze, čtenář pramene, zapisovatel). Poskytuji také pomoc v podobě rámcových otázek, myšlenkových map či digitálních šablon (např. sdílené dokumenty s vodítky). Mým cílem je, aby každý žák a každá žákyně měli přiměřenou podporu i výzvu podle svých možností.

Příklad

Pracuji v hodině s prameny k tématu mnichovské dohody. Žákům a žákyním rozdělím diferencované materiály: pro ty se slabšími čtenářskými dovednostmi připravím sadu vizuálních pramenů (karikatury, mapy a krátké úryvky z rozhlasových projevů), zatímco pokročilejším nabídnu náročnější analytický text z dobového tisku. Ve skupinové práci nastavím role podle silných stránek jednotlivých žáků a žákyň – někteří zastávají roli moderátora, jiní zapisovatele, další se soustředí na čtení a interpretaci pramene.

Současně poskytuji podpůrné materiály: rámcové otázky, které pomáhají méně jistým žákům a žákyním vstoupit do práce, a sdílenou digitální šablonu pro skupinový zápis. Tím zajišťuji, aby všichni mohli smysluplně pracovat podle svých možností a zároveň měli přístup k podpoře i výzvě.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu pro zlepšování učení žáků a žákyň i pro můj vlastní profesní rozvoj. Výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2).

- Reflexi výuky chápu jako nedílnou součást celého vyučovacího procesu. Při reflektování výuky (i jejích jednotlivých fází) se především ptám, zda byly naplněny výukové cíle a jaké důkazy o učení mám k dispozici – např. vyplněný pracovní list, text, výtvarné dílo, živý obraz apod. Obzvláště vhodná k poskytování zpětné vazby je aplikace [HistoryLab](#), protože jednotlivé myšlenkové operace žáků a žákyň jsou viditelné na konkrétních slidech. Vzhledem k tomu, že jednotlivé myšlenkové operace na sebe navazují, lze snadno identifikovat chyby, které žáci a žákyně při realizaci cvičení dělali, a s těmito chybami dále pracovat.
- Pro vyhodnocování výsledků hodiny mám navržena kritéria hodnocení, která stanovují úroveň výstupu žáků a žákyň. Opakuje-li se u jednotlivých učebních úloh ve zvýšené míře neúspěch, je to pro mě vždy důležitá informace – buď byly nároky na žáky a žákyně příliš velké, nebo jsem daný problém nedostatečně vysvětlil/a, či z jejich strany nedošlo k pochopení tohoto problému. V každém případě poskytnu žákům a žákyním zpětnou vazbu k úkolu a pro sebe si z toho vyvodím nutnost příslušný úkol modifikovat.

Příklad

Realizuji výukovou jednotku zaměřenou na proměnu každodennosti po roce 1948. Používám přitom podklady z příručky „Soudobé dějiny: Příručka učitele badatelského dějepisu“ (Fraus, 2022), která nabízí konkrétní kritéria pro hodnocení badatelských výstupů. Po skončení hodiny porovnávám žakovské práce s těmito kritérii a zjišťuji, že mnozí žáci a žákyně sice správně určili historické změny, ale opomněli je zasadit do širšího kontextu. Tuto informaci využívám při plánování následující hodiny – zařazuji cílenou zpětnou vazbu a navrhuji úpravu úkolu tak, aby podpořil hlubší porozumění. Kritéria z příručky tak slouží nejen k hodnocení, ale i k sebereflexi výuky a jako vodítko pro její další plánování.

2. Průběžně získávám různorodé důkazy o učení žáků a žákyň (projev nebo produkt jeho/její práce, který dokládá posun v učení) a eviduji je.	• V dějepisné výuce cíleně sleduji a zaznamenávám pokroky žáků a žákyň v oblasti historického myšlení – např. ve schopnosti interpretovat historické prameny, formulovat argumenty, strukturovat časové souvislosti nebo reflektovat proměny pohledu na minulost. Důkazy o učení sbírám ve formě různorodých žákovských výstupů – pracovních listů z badatelsky orientovaných hodin, výstupů z digitálních aplikací (např. HistoryLab), didaktických testů, esejí, myšlenkových map nebo prezentací. Tyto produkty shromažďujeme do portfolií (fyzických nebo digitálních). Žáci a žákyně si také vybírají ukázky, které sami považují za významné pro svůj učební posun. Doporučujeme převést všechny výstupy do digitální podoby a archivovat je na školních platformách (např. MS Teams, Google Classroom). Portfolio tak umožňuje nejen systematickou evidenci důkazů o učení, ale i kultivaci schopnosti žáků a žákyň přemýšlet o svém učení a pojmenovávat, jak se jejich historické dovednosti rozvíjejí. <i>Příklad</i> Na začátku tematického celku o druhé světové válce nechám žáky a žákyně vytvořit myšlenkovou mapu toho, co o tématu vědí. Vrací se k ní v polovině a na konci celku – aktualizují ji a barevně odlišují, co přibylo. Mapy se ukládají do žákovské digitální složky, kde je doprovází krátké hlasové nebo textové komentáře o tom, co se nově naučili a co jim dává smysl. Tato jednoduchá forma vizualizace učebního posunu je přístupná všem žákům a žákyním a posiluje jejich metakognitivní dovednosti.
3. Pravidelně získávám zpětnou vazbu na svou výuku od žáků a žákyň a kolegů a kolegyň (případně spolužáků a spolužaček v průběhu studia učitelství); jsem otevřený/á jejich zpětné vazbě. Dávám zpětnou vazbu kolegům a kolegyním na jejich výuku a reflektuji ji spolu s nimi.	• Získávám od žáků a žákyň zpětnou vazbu na výuku (např. pomocí reflektivních lístků), otevřeně ji přijímám a podle ní upravuji výukové postupy – někdy i bezprostředně během hodiny. Poskytuji zpětnou vazbu kolegům a kolegyním – např. po vzájemných hospitacích zaměřených na práci s prameny. <i>Příklad</i> Po hodině zaměřené na porovnání různých interpretací událostí v roce 1968 žáci a žákyně anonymně vyplní reflektivní lístek, kde hodnotí, jak rozuměli tématu a co jim pomohlo nejvíc. Zjistím, že většina měla problém s terminologií. Při další hodině proto zařadím slovníkový brainstorming a vizualizaci. O plánované hodině diskutuji také s kolegyní z občanské výchovy, která má zkušenosti s prací s médii.
4. Na základě bodů 2 a 3 analyzuji svou výuku, identifikuji příčiny, proč docházelo či nedocházelo k pokrokům v učení žáků a žákyň, a navrhuji změny pro svůj budoucí postup, které následně aplikuji v praxi.	• Pravidelně reflektuji, do jaké míry se daří naplňovat vzdělávací cíle v oblasti historického myšlení žáků a žákyň – např. porozumění dobovým souvislostem, schopnost práce s prameny, formulace argumentů nebo dovednost zaujmout a obhájit historickou interpretaci. K tomu využívám důkazy o učení (žákovské výstupy, pozorování práce ve skupině, reflexní zápisy) i zpětnou vazbu od žáků a žákyň a kolegů a kolegyň. Pokud zjistím, že žáci a žákyně např. neporozuměli konceptu historické příčinnosti, upravím další výuku – zařadím nové modelování, jednodušší příklady nebo úkoly zaměřené na kontrastní případy. Reflexi často sdílím s kolegy a kolegyněmi v rámci předmětového týmu nebo při plánování integrovaných celků. <i>Příklad</i> Po debatě o mnichovské dohodě analyzuji záznamy žákovských vystoupení a vidím, že většina žáků a žákyň opomíjí historický kontext a argumentuje současnými morálními měřítky. V dalším týdnu proto zařazuji blok zaměřený na pojetí historické empatie a porozumění dobovému jednání. Výuku upravuji tak, aby více pracovala s prameny té doby.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Vyhodnocuji dopad svého působení na žáky a žákyně ve více rovinách (kompetence, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy ad.).

- Sleduji a reflektuji, jaký má výuka dopad na žáky a žákyně nejen z hlediska zvládnutí učiva, ale i v rovině hlubšího porozumění, zájmu o historii, kritického myšlení, postoje k současnosti a vztahů ve třídě. Všímám si, zda se žáci a žákyně učí nahlížet události z různých perspektiv, zda rozvíjejí empatii k historickým aktérům, zda dokážou pracovat s nesouhlasem a vést argumenty podloženou diskuzi. Zaměřuji se také na to, jaké otázky si kladou, zda se zvyšuje jejich motivace k dalšímu zkoumání minulosti, případně jak výuka ovlivňuje jejich aspirace (např. zájem o studium společenských věd). Tyto aspekty pravidelně reflektuji v didaktickém deníku, případně je konzultuji s kolegy a kolegyněmi v rámci metodických sdílení v profesní komunitě nebo v oborové komisi.

Příklad

Po cyklu lekcí o 20. století sleduji, jak se mění postoje žáků a žákyně v diskuzích o současných společenských otázkách. Někteří se odvolávají na zkušenosti totalitních režimů, jiní kriticky pracují s pojmem demokracie. V reflexi hodnotím, že výuka vedla nejen ke znalostnímu posunu, ale i k hlubší historické citlivosti a angažovanosti.

6. Na základě výsledků reflexe si stanovuji svůj rozvojový cíl a využívám je pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).

- Na základě reflexe výuky si stanovím rozvojové cíle, které se vztahují k oborovým aspektům mé výuky – např. chci zlepšit své schopnosti vést žáky a žákyně k interpretaci různých historických perspektiv, efektivněji pracovat s kontroverzními tématy, lépe podporovat historické myšlení méně aktivních žáků a žákyně nebo zpřesnit svou práci se zpětnou vazbou na argumentaci žáků a žákyně. Tyto cíle konzultuji v rámci komunit praxe či mentoringu nebo je formuluji jako součást svého profesního portfolia. Reflexe mi pomáhá lépe rozumět svým silným stránkám i oblastem, které chci systematicky rozvíjet, např. pomocí dalšího studia odborné literatury, DVPP, spolupráce s kolegy a kolegyněmi nebo didaktického výzkumu.

Příklad

Po závěrečné reflexi v pololetí zjistím, že se mi dlouhodobě nedaří dostatečně podporovat méně aktivní žáky a žákyně při interpretaci historických pramenů. Všímám si, že často potřebují více struktury, ale sám nemám jistotu, jak takovou podporu poskytovat bez přetěžování či nadměrného vedení. Identifikuji tedy oblast vlastního profesního rozvoje: zvýšit své kompetence v diferenciaci podpory při práci s prameny. Na základě této reflexe si stanovím osobní rozvojový cíl – zlepšit své pedagogické dovednosti při práci s heterogenní třídou v badatelsky orientované výuce dějepisu. Vyhledám proto vhodný kurz DVPP zaměřený na formativní hodnocení a diferenciaci ve výuce humanitních předmětů a zapíši se na něj. Současně se zaměřím na studium odborné literatury věnované rozvoji historického myšlení a jeho hodnocení, například práce Bruce A. VanSledrighta (2011; 2014) a publikaci Petera Seixase a Toma Mortona (2013), které nabízejí teoretické ukotvení i konkrétní didaktické postupy pro podporu historického myšlení žáků. Zároveň si domluví konzultaci s kolegou-mentorem, s nímž budu reflektovat vlastní výuku.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Dlouhodobě získávám různorodé důkazy o učení každého žáka a žákyně, systematicky je eviduji a vyhodnocuji pokrok každého žáka a žákyně.

- Dlouhodobě sleduji vývoj historického myšlení každého žáka a každé žákyně – sbírám výstupy z esejí, diskuzí i práce s pramenem a eviduji je v portfoliu jako základ pro hodnocení jejich pokroku.

Příklad

Po celý školní rok si žáci a žákyně vedou portfolio, kam ukládají své práce z různých tematických celků. Vždy na konci celku probíhá minireflexe, co se jim dařilo, co se naučili nového. Já si k tomu vedu stručné poznámky – např. kdo se zlepšil v argumentaci, kdo stále bojuje s kontextem. Na konci pololetí tak mohu každému žákovi a každé žákyni dát zpětnou vazbu postavenou na vývoji, ne jen na výsledku testu.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Naplňuji základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (znám žáky a žákyně jménem, jednám s nimi konzistentně a předvídatelně, sám/sama dodržuji dohodnutá pravidla, uznávám vlastní chyby).

- Budování důvěry a bezpečných vztahů se netýká jen osobní komunikace mezi učitelem či učitelkou a žákem či žákyní, ale také toho, jak komunikujeme o minulosti. Rodinnou paměť, místní příběhy a komunitní zkušenosti žáků a žákyní beru jako plnohodnotnou součást výuky – nejen jako „motivaci“, ale jako zdroj významu. Tím posiluji důvěru žáků a žákyní ve smysl výuky i v její otevřenost vůči jejich perspektivám. Některá témata mohou být v různých kulturních kontextech citlivá (např. gender, náboženství, vztah k autoritám, obraz národa), a proto vytvářím prostředí, v němž lze bezpečně formulovat i „nepohodlné“ otázky nebo předsudečné postoje, bez zesměšnění a s důvěrou ve změnu skrze vzdělávání. To je obzvláště důležité v dějepise, kde žáci a žákyně často vstupují do tématu s prekoncepty a silnými představami zakořeněnými v rodinné tradici či médiích. V duchu Wineburgova pojetí historického myšlení jako „nepřirozeného aktu“ (Wineburg, 2001) vím, že chybné představy jsou přirozeným výchozím bodem učení – a že jen v prostředí, kde se chyby nepovažují za selhání, ale za příležitosti k myšlení, se žáci a žákyně mohou učit historii kriticky, empaticky a odpovědně.

Příklad

V hodině zaměřené na proměny manželství v dějinách zahajuji výuku fotografií z pochodu Prague Pride. Část třídy reaguje neuctivě nebo výrokem, který vyvolá smích či pobavené komentáře. V takovém případě zareaguji klidně a věcně, připomenu třídní pravidlo, že nikoho nezesměšňujeme – a to ani kvůli názorům. Otevřeně přiznám, že jsem možná nedostatečně vysvětlil/a, proč se tématu věnuji, a navážu výkladem o historické proměnlivosti manželství (právní normy, ekonomické důvody, společenská očekávání). Tím umožním žákům a žákyním formulovat si vlastní názor na základě historických souvislostí, nikoli emocí. Třída přitom zažije, že je možné diskutovat o kontroverzních tématech s respektem a že autorita vyučujících se opírá o důslednost, otevřenost a věcnost, nikoli o potlačení názorového nesouhlasu.

2. Komunikuji s žáky a žákyněmi s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Projevují zájem o každého žáka a žákyni, nabízím mu/jí dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí, identitu a potřebu autonomie v jednání.

- Didaktika dějepisu staví na epistemologii otevřeného poznání – dějiny nejsou souborem pravd, ale dialogem různých interpretací a perspektiv. Vystupuji jako průvodce, nikoli jako autoritativní vykladač/ka minulosti. To přirozeně odpovídá pedagogickému principu partnerské komunikace, v níž má každý žák a každá žákyně právo formulovat své názory, klást otázky a hledat porozumění. Respektující přístup se tak vztahuje nejen ke komunikaci v rovině osobní, ale i k dialogu s minulostí.

Příklad

V hodině o životě v protektorátu Čechy a Morava žáci a žákyně zvažují různá dilemata, kterým tehdejší lidé čelili – zapojení do odboje, spolupráce s okupanty, nebo jen snaha přežít. Někteří ze žáků a žákyň vyjádří názor, že by zřejmě do odboje nešli, protože nechápou, proč lidé riskovali život. V takovém případě stanovisko neodsuzuji, ale vnímám jej jako výchozí bod pro hlubší zkoumání. Nabídnou jim možnost zaměřit se na konkrétní příběh – například život Františky Plamínkové. Žáci či žákyně pak samostatně připraví prezentaci, v níž shrnou důvody jejího odporu a srovnají je se svým postojem. Na závěr reflektují, že by možná nedokázali jednat stejně, ale nyní lépe chápou, co takové rozhodnutí obnášelo. Tím vytvářím bezpečný prostor pro přemýšlení, respekt k autentickému názoru i rozvoji historické empatie.

3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.

- Dějepis poskytuje jedinečný prostor k tomu, aby se žáci a žákyně navzájem poznávali skrze své vztahy k minulosti. Zařazuji do výuky témata, která umožní žákům a žákyním prezentovat místa či události spojené s jejich rodinou, komunitou či obcí, v níž žijí. Tak dostávají prostor prezentovat kus své identity a zároveň reflektují, že i jejich spolužáci a spolužačky mohou mít odlišný (historický) rozměr. Učí se tak porozumět i jiné perspektivě než své. Podporuji ve výuce aktivity, které jsou zaměřené na formulování různých historických perspektiv (multiperspektivity), rozmanitých interpretací minulosti a které umožní žákům a žákyním do výuky promítnout sami sebe (např. simulační rolové hry).

Příklad

Výuku dějepisu začínám zpracováním příběhu rodiny. Zadám úkol přinést fotografii nebo předmět z rodinné historie, který se váže k událostem 20. století. Každý pak krátce vypráví, co předmět znamená – třeba dopis z vojny, babiččino vysvědčení z roku 1951, nebo starý pas s razítkem. V následné diskuzi žáci a žákyně porovnávají, jak se historie dotýkala jejich rodin rozdílně. Pomáhám jim formulovat srovnání: Zatímco příbuzní babičky museli utéct z Československa, rodina dalšího žáka či žákyně nikdy neměla problém s režimem. Na závěr třída sestaví živý obraz 20. století – každý stojí v pozici, která vystihuje událost z jeho rodiny – a spolužáci a spolužačky hádají, co představuje. Při reflexi nahlas pojmenuji, že v hádání bývá úspěšnější ten, kdo při prezentacích pozorně naslouchal ostatním.

4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence.

- Respekt k odlišnosti není v dějepise jen morálním postojem, ale nezbytným předpokladem smysluplné výuky. Víím, že žáci a žákyně mohou přicházet z různých kulturních prostředí, která neodpovídají většinovému výkladu dějin – a proto aktivně zjišťuji, jaká témata, jazyk či výklad mohou být pro některé z nich neznámé nebo zraňující. Žáci a žákyně s romskými kulturními kořeny nemusí sdílet pozitivní pohled na dějiny českého státu a žáci a žákyně asijského původu obecně nemusí rozumět některým kulturním reáliím (např. znalost svatováclavské tradice či husitství), které můžeme považovat za samozřejmé. Citlivost vůči těmto specifickým není pouze projevem elementárního respektu k jinakosti, ale zároveň i pragmatickým pedagogickým postojem, neboť usnadňuje úspěch žáků a žákyní při vyučování. Zároveň však reflektuji i vlastní předsudky či kulturní slepá místa, která mohou ovlivnit můj výklad nebo interakci. Práce s vlastními předsudky je běžnou součástí mého profesního vývoje.

Příklad

Pokud plánuji lekci o vietnamské válce a víím, že ve třídě mám žáky a žákyně vietnamského původu, věnuji pozornost tomu, aby výklad nevycházel jen z jediné – obvykle západní – perspektivy. Nejprve si neformálně ověřím, jak se o válce mluví v jejich rodinách a jaké příběhy či interpretace jsou pro ně běžné. Často se ukáže, že rodinná zkušenost vychází spíše ze severovietnamského rámce, tedy z pojetí války jako boje proti americké intervenci. Na základě toho cíleně upravím výukové materiály, vedle amerických či západních pramenů zařadím také prameny ze severovietnamského prostředí. Při zahájení práce otevřeně vysvětlím, že válka může být vyprávěna různě podle toho, odkud pocházíme, a proto pracujeme s více perspektivami. Žáci a žákyně následně porovnávají prameny z obou stran konfliktu a společně hledají, jak porozumět historii v její složitosti.

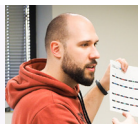
5. Cíleně reaguji na rizikové chování žáků a žákyní, včetně projevů ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídě, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod., a to ve fyzickém i digitálním prostředí) nebo i fyzické agrese; rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a řeším je ve spolupráci s provázejícím učitelem či učitelkou či dalšími kolegy a kolegyněmi.

- Vzhledem k tomu, že v rámci dějepisu se probírá řada témat vnímaných jako kontroverzní (např. rasismus, kolonialismus, emancipace neprivilegovaných, sociální spravedlnost atd.), je riziko nevhodných projevů v komunikaci žáků a žákyní poměrně velké. Je třeba okamžitě reagovat na všechny projevy verbální agrese, a to při zachování zásad respektující komunikace a zdůrazňování hodnot školy.

Příklad

Pokud ve třídě otevíráím téma poválečného vysídlení německého obyvatelstva, počítám s tím, že může vyvolat silné emoce nebo protichůdné postoje. Stává se, že někdo z žáků a žákyní vyjádří názor zdůrazňující krutost poválečných opatření, zatímco jiní na to reagují odmítavě a výrazně emotivně. Takovou situaci rychle uklidním – důrazně, ale s respektem připomenu pravidlo kultivované diskuze, v níž je důležité oddělovat nesouhlas od osobního útoku – a vyzvu žáky a žákyně, aby svůj postoj formulovali znovu a věcněji. V závěrečné reflexi připomenu, že dějepis není jen o faktech, ale i o porozumění různým perspektivám, a že způsob, jak o historii mluvíme, utváří i naši kulturu dialogu ve třídě.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



6. Podporuji žáky a žákyně v tom, aby projevovali své názory a potřeby a nebáli se při svém učení chybovat, o chybách přemýšleli a dále se z nich učili. Vlastní chyby odkrývám žákům a žákyním jako příležitosti k učení.

7. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali společné zájmy a hodnoty skupiny a vhodně reagovali na projevy ohrožující pozitivní vztahy ve třídě a respekt k odlišnostem.

- Vytvářím prostředí, kde se žáci a žákyně nebojí vyjadřovat své názory, diskutovat o historii a chybovat bez obavy z posměchu nebo trestu. Dějepisná výuka – zvláště ta založená na práci s prameny, hypotézách a interpretacích – je přirozeně spojena s chybovostí – u žáků a žákyní i u vyučujících. Ukazuji svým příkladem, že chyby nejsou selháním, ale příležitostí k hlubšímu pochopení historie.

Příklad

Při výkladu o rozpadu Rakouska-Uherska a vzniku samostatného Československa se věnuji principu sebeurčení národů a Masarykově zahraniční akci. Během hodiny vnesou žáci a žákyně otázky, které ukazují na složitost situace – například proč se princip sebeurčení neuplatnil u všech skupin nebo jaká byla pozice Rakušanů a německy mluvícího obyvatelstva v českých zemích. Připouštím, že jsem některé aspekty nezahrnul/a nebo zjednodušil/a, a slibuji, že se k tématu vrátím s přesnějšími informacemi. Vybídnu zároveň žáky a žákyně, aby i oni zkusili dohledat, jak tehdejší identita Rakušanů fungovala. Tímto přístupem ukazuji, že přiznání vlastních limitů není selháním, ale přirozenou součástí procesu poznávání. Posiluji tím partnerský přístup k učení a ukazuji, že historické otázky často nemají jednoduché odpovědi.

- Dějepis je mimořádně vhodný k hodnotové výchově, např. posilování respektu k odlišnostem, protože se přirozeně dotýká společenských konfliktů, různorodých identit a hodnotových střetů. Využívám tento prostor k reflexi toho, jak historie ovlivňuje současnost. Každá historická událost může být vnímána jako případová studie lidského jednání – jak lidé reagují na výzvy, jak řeší konflikty, jak spolupracují nebo naopak selhávají. Školní třída je prostorem, v němž mohou zaznít názory i politicky nekorektní. V takovém případě na ně reaguji z pozice hodnot, k nimž školní vzdělávání směřuje, identifikuji problematický názor či postoj a vysvětlím, v čem je nevhodný. Pokud se jedná o názor překračující zákonné normy, na tuto skutečnost upozorním, stejně jako na to, že mimo prostor třídy by veřejné hlásání takových názorů mohlo znamenat právní postih.

Příklad

Učím téma holokaustu. Partička kluků si sdílí malůvky s hákovými kříži a antisemitskými vtipy, které obsahují protižidovské stereotypy. Když je zabavím, čekají, jak zareaguji. Rozhodnu se využít historickou paralelu toho, kam vede lidská pasivita a neschopnost vnímat počáteční formy dehumanizace. Tím zdůrazním, že není nutné pouze aktivně participovat na politickém životě a vymezovat se vůči nespravedlnostem, ale také domýšlet, že pronásledování někoho může začínat tím, že ho zesměšňujeme. Abych svá slova podpořil/a, rozebíráme nacistické karikatury z dětské knihy, které si z Židů dělají legraci, současně je zobrazují odpudivě. Ve spolupráci s třídní učitelkou a výchovnou poradkyní s chlapci individuálně rozebíráme, kde je hranice akceptovatelného humoru.

8. Všímám si fyzických znaků či projevů u dítěte či dospívajícího, které mohou naznačovat, že je s ním špatně zacházeno. Pokud se objeví, umím postupovat dle platných předpisů a doporučení, např. podle metodiky KID.

- Při výuce dějepisu pracuji běžně s citlivými tématy, která se mohou žáků a žákyň osobně dotýkat – např. násilí, útlak, perzekuce, totalita, diskriminace nebo rodinná historie. V těchto situacích věnuji pozornost nejen věcnému porozumění, ale i emocionálním reakcím žáků a žákyň a signálům, které mohou naznačovat narušení psychického zdraví.

Příklad

Žáci a žákyně kooperují při přípravě posterů o historických památkách našeho města, ve formě živého obrazu navíc mají zachytit, jak vypadal každodenní život v jejich blízkosti. Všímnu si fyzických i behaviorálních projevů, které by mohly naznačovat, že je s jedním žákem či žákyní špatně zacházeno (opakovaná únava, neochota k interakci). Konzultuji situaci s výchovným poradcem nebo školním psychologem a postupuji podle jejich doporučení – kooperaci nahrazuji individuálním zadáním. Respektuji hranici role učitele – neposkytuji terapii, ale vytvářím bezpečný prostor, v němž může být znepokojivý signál rozpoznán a postoupen k řešení.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky pracuji se třídou s cílem předcházet rizikovému chování a projevům šikany ve fyzickém i digitálním prostředí. Rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a neprodleně je řeším samostatně i ve spolupráci s kolegy/němi, vedením školy či dalšími odborníky a odbornicemi.

- Všímám si projevů etiketizace (nálepkování) ve třídě a včas předcházím tomu, aby se nestandardní projevy žáků a žákyň v diskuzi neproměnily ve stigma. V hodinách dějepisu se mohou některé etikety vydávat za projev diskuze a názoru, a proto je vždy třeba postupovat citlivě a jasně vymezit, co je ještě přijatelný projev a co už zraňuje nebo znevýhodňuje ostatní.

Příklad

Při diskuzi o odporu domorodých národů proti koloniální expanzi evropských států dojde ve třídě k nevhodné poznámce jednoho ze žáků, která zesměšňuje příslušníka menšiny na základě barvy pleti. Výrok má podobu rasistického vtipu, který sice vyznívá jako nadsázka, ale jeho dopad může být zraňující – zvláště pokud se podobné situace opakují. Okamžitě zasahuji: verbální agresi zastavím, jasně ji označím jako nepřijatelnou a odkáži se na hodnoty školy a pravidla bezpečného prostředí. I když se adresát komentáře navenek usmívá, situaci dále sleduji – po hodině s ním mluvím a zjišťuji, zda se podobné útoky opakují. Odpověď žáka ve smyslu „byla to jen legrace“ nepovažuji za dostačující a konzultuji situaci s třídním učitelem a výchovným poradcem. Na pedagogické poradě vychází najevo, že obdobné projevy zaznamenali i další vyučující, ale původně je vyhodnotili jako nevinné žerty. Trvám na tom, že i v případech, kdy se agrese skrývá za „legraci“, je třeba situaci řešit. Takový postoj podporuje dlouhodobě bezpečné a důstojné klima ve třídě.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Vedu žáky a žákyně ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládám tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora ve třídě.

- Ve výuce zařazuji aktivity, které podporují spolupráci – např. skupinové analýzy pramenů, badatelské projekty nebo inscenační a debatiní metody. Žáci a žákyně se při nich učí dělit si role (např. řešeršista, zapisovatel, moderátor, prezentující), sdílet informace a naslouchat různým pohledům. V diskuzích o historických událostech vedu žáky a žákyně k respektování názorové plurality a k tomu, že nesouhlas může být součástí podpůrného prostředí. Pokud používám soutěživé prvky (např. kvízy, časovou osu „na rychlost“, debatiní duel apod.), dbám na to, aby nevytvářely hierarchii mezi žáky, ale sloužily jako zpestření a prostředek k zapojení všech. Běžnou součástí výuky je reflexe spolupráce – žáci a žákyně hodnotí, jak se jim spolupracovalo, co jim pomohlo a co příště zkusí jinak.

Příklad

V hodině o osvícenství žáci a žákyně pracují ve skupinách na fiktivních novinách z 18. století. Každý má roli: někdo hledá prameny, někdo píše komentář, další vybírá ilustrace. Na závěr si skupiny představí své výstupy a hodnotí, jak jim spolupráce fungovala. Soutěžní prvek zavádím jako dobrovolný bonus – nejpřesvědčivější rubriku vybírá třída hlasováním, ale zároveň oceňujeme i nejzajímavější otázku nebo práci s pramenem.

2. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní. Podporuji žáky a žákyně v rozvoji socioemočních dovedností.

- Při hodnocení historických událostí, jevů a jednání lidí považuji za nezbytné reflektovat vlastní postoje, hodnoty a emoce. Hodnocení historických aktérů je možné pouze s vědomím vlastní situovanosti, jejíž součástí jsou i emoce. V diskuzích a při práci s paměťovými prameny proto vytvářím prostor pro jejich pojmenování, otázky i nesouhlas a u zatěžujících témat (např. holokaust, násilí, totalita) nabízím bezpečný rámec pro jejich sdílení. Prostřednictvím rozhovorů o postojích, jako jsou předsudky, mlčení či občanská pasivita, podporuji porozumění jejich historickým i současným důsledkům a pracuji s pojmy empatie, odvaha, strach a svědomí jako s lidskými i historickými kategoriemi.

Příklad

V hodině pracuji s texty dětí z terezínského ghetta. Žáci a žákyně ve skupinách vybírají jeden text, který by měl zaznít v rozhlasové koláži připomínající životní situaci jeho autorů a autorek. Svou volbu zdůvodňují a seznamují se s osudy pisatelů a pisatelek. Vrcholem hodiny je společný přednes koláže, při němž se střídají v rolích posluchačů

	<i>a aktérů. Následuje reflexe v kruhu, v níž dostávají prostor pojmenovat, jaké emoce při práci a poslechu textů prožívali, co je zasáhlo a proč. Je-li to potřeba, zařazují separační aktivitu, která umožní bezpečný odstup od tématu. Po celou dobu sledují práci skupin i emoční reakce žáků a žákyň a citlivě na ně v průběhu hodiny reagují.</i>
3. Vedu žáky a žákyň k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.	• Učím žáky a žákyň, jak si efektivně organizovat práci s historickými informacemi – např. jak vytvářet časové osy, tematické přehledy, myšlenkové mapy, jak si označovat důležité pojmy a souvislosti v textech. Pravidelně trénujeme strategie shrnování (např. „tři hlavní myšlenky“), práci s klíčovými otázkami nebo výstavbu argumentace. Vedu žáky a žákyň k tomu, aby si vytvářeli vlastní poznámkové systémy nebo vizualizace, které jim pomohou při opakování a orientaci v učivu. Při delších projektech nebo badatelských úlohách jim pomáhám strukturovat práci do etap (plán, rešerše, výběr, analýza, prezentace), čímž rozvíjím jejich schopnost plánovat, rozvrhnout si čas a dokončit práci. Kladu důraz na formativní dovednosti – např. jak se připravit na debatu, jak si ověřit informaci, jak zaznamenat citaci pramene. Současně vedu žáky a žákyň k tomu, aby si zaznamenávali problémy a nejasnosti související s výukou a sami si našli vyhovující formu těchto záznamů. V pravidelných intervalech tyto záznamy slouží jako podklad pro konzultace. <i>Příklad</i> <i>Součástí portfolia žáků a žákyň může být systematická časová osa. Žáky a žákyň vedu k tomu, aby si vytvářeli na základě hodin vlastní časové záznamy, které se mohou v jednotlivých případech lišit. Někteří žáci a žákyň si zaznamenají pouze jeden klíčový historický fakt, jiní pracují s větším množstvím informací.</i>
4. Předcházím chování žáků a žákyň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.	• Při výuce předem vytvářím pravidla práce, která podporují bezpečnou a smysluplnou diskuzi i spolupráci – např. naslouchání, nehodnocení názorů, práce s různými perspektivami. Při projevech chování, které narušuje učební klima (zesměšňování názorů, pasivní blokace práce skupiny, přezíravost vůči náročnějším tématům), reaguji neodsuzujícím způsobem – popisnou zpětnou vazbou („v tuto chvíli jsi nenaslouchal spolužákovi, což zpomaluje naši společnou práci“). Dávám žákům a žákyním příležitost opravit své chování, ale zároveň důsledně udržuji prostor pro učení všech. Oceňuji projevy podpůrného chování – např. aktivní zapojení, nabídnutí pomoci ve skupině, respekt při diskuzi o složitých tématech. Zvláštní pozornost věnuji předcházení nežádoucímu chování v náročných výukových situacích – např. předem připravuji rámec pro práci s kontroverzí nebo simulací, aby nedocházelo ke vztahovým napětím. <i>Příklad</i> <i>Pokud při diskuzi ve třídě začne žák či žákyň opakovaně přerušovat ostatní a zesměšňovat jejich názory, na situaci reaguji klidně a věcně – upozorním třídu, že konstruktivní diskuze vyžaduje respekt a prostor pro každého. Oceňuji přitom jiné žáky či žákyň, kteří aktivně podpořili méně výrazného spolužáka či spolužačku k vyjádření názoru. Ještě před pokračováním diskuze připomenou společně dohodnutá pravidla spolupráce. Tím posilují důvěru, bezpečné prostředí a rozvoj respektující kultury dialogu ve třídě.</i>

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Stanovuji spolu se žáky a žákyněmi pravidla pro jednání ve třídě (vč. digitálního prostředí), jejichž cílem je vytváření prostředí vhodného pro učení a bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1). Dávám žákům a žákyním prostor pravidla spoluvytvářet. Pracuji se sankcemi za porušení pravidel transparentně a v souladu s pravidly školy. Usiluji, aby co nejvíce odpovídaly přirozeným důsledkům přečinu.

- V hodinách vytváříme společně se žáky a žákyněmi pravidla pro komunikaci, spolupráci a práci s náročným obsahem. Při práci s kontroverzními tématy (např. totalita, migrace, rovnost) formulujeme zásady jako „mluvím za sebe“, „nezesměšňuji jiný názor“, „respektuji, že někdo může vnímat věc jinak“. Při online spolupráci (např. sdílené dokumenty, historické výstupy v Padletu) stanovujeme pravidla pro férové zacházení s prací ostatních (např. nekomentuji bezdůvodně, nezasahuji do cizích výstupů). Pokud dojde k porušení dohodnutého pravidla, hledáme přirozený důsledek – např. omluva, obnova práce, reflexe dopadu. Usiluji o to, aby pravidla nebyla jen formální, ale vycházela ze smyslu výuky: respekt, bezpečí, poznání.

Příklad

Na začátku tematického bloku o romském holokaustu si se žáky a žákyněmi vytváříme pravidla diskuze: co je v pořádku, co není, jak reagovat na nesouhlas. Jeden ze žáků později nevhodně reaguje na zkušenost pamětníka. V reflexi se k tomu vracíme. Žák navrhuje, jak by příště situaci řešil jinak. Do pravidel přidáváme zásadu „před mluvením přemýšlím, jak se to dotkne druhého“.

6. Pravidelně se žáky a žákyněmi hovořím o očekávaném chování při výuce a věnuji se praktickému nácviku vhodného chování se žáky (v návaznosti na bod 5), oceňuji a upevňuji chování podporující učení.

- Se žáky a žákyněmi pravidelně mluvím o tom, jaké chování podporuje učení – ať už jde o spolupráci při badatelských úkolech, komunikaci v diskuzi nebo chování během exkurzí a kontaktu s pamětí. Pravidla si připomínáme průběžně v konkrétních situacích – např. před návštěvou muzea, debatou nebo skupinovou prací. Oceňuji projevy chování, které podporují bezpečné a soustředěné prostředí, a při nevhodném chování poskytuji popisnou zpětnou vazbu. Usiluji o to, aby pravidla nebyla formální, ale byla vnímána jako nástroj respektu a porozumění ve společném učení.

Příklad

Při hodině s tématem porovnání athénské přímé demokracie a spartské oligarchie v úvodu začínám připomínkou pravidel diskuze napsaných na tabuli (např. nasloucháme bez přerušování, nezesměšňujeme jiný názor, argumentujeme věcně, ne osobně apod.). Při diskuzi vždy oceňuji podpůrné chování (např. „Díky, že jsi navázal na myšlenku...“, „Tohle byl opravdu věcný nesouhlas, děkuji.“ apod.). Po diskuzi žáci a žákyně při krátké písemné reflexi odpovídají na dvě otázky: „Co dnes pomohlo, abych se zapojil/a? Co bych chtěl/a příště zkusit jinak?“

7. Důsledně reaguji na případné chování žáků a žákyň, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě i se mnou. Opírám se přitom o spolupráci s kolegy/němi a vedením školy. Využívám výzkumně podložené strategie reagování na náročné chování.

- Při výuce důsledně reaguji na projevy chování, které narušují diskuzi nebo respekt k historickým tématům. Využívám popisnou zpětnou vazbu a podle potřeby spolupracuji s kolegy a kolegyněmi a vedením školy.

Příklad

Při výuce tématu holokaustu v 9. ročníku zařazuji práci s výpověďmi pamětníků. Pokud při čtení textů pronese žák či žákyně posměšnou poznámku, která zlehčuje utrpení, o němž se právě mluvilo, výuku v tu chvíli klidně přeruším a žákovi či žákyni poskytnu popisnou zpětnou vazbu: „To, co jsi právě řekl/a, znevažuje zkušenost, o které tu mluvíme, a narušuje bezpečné prostředí pro ostatní.“ Svým komentářem dám jednoznačně najevo,

8. Pokud jsem v roli třídního učitele či učitelky, pracuji se třídou jako s týmem a usiluji o rozvoj kvalitních vztahů ve třídě. Vedu cílené třídnické hodiny/aktivity se zaměřením mj. na body uvedené výše.

že podobné výroky nejsou přijatelné. Po hodině situaci konzultuji s třídním učitelem či učitelkou a s kolegy či kolegyněmi z výchovného poradenství. Následující den se žákem vedeme individuální rozhovor, při němž společně reflektujeme, jaký dopad mohl mít jeho výrok na ostatní i na atmosféru při výuce.

- Pokud působím jako třídní učitel/ka a zároveň učím dějepis, využívám některé prvky dějepisné výuky (např. příběhy, historické paralely, otázky hodnot a identity) i v třídnické práci. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby se jako tým zamýšleli nad tématy, jako je respekt, síla hlasu jednotlivce, odpovědnost za druhé, paměť skupiny. V třídnických hodinách pracuji s reflexí třídní atmosféry, učím žáky a žákyně pojmenovávat a sdílet vlastní potřeby a uvědomovat si vzájemné rozdíly. Používám metody jako komunitní kruh, historické scénáře („Co by se stalo, kdyby...“) nebo diskuzní aktivity založené na dovednosti nesouhlasit s respektem. Využívám znalost třídy i z výuky dějepisu, při níž sleduji dynamiku vztahů, abych cíleně podpořil/a pozitivní klima a spolupráci ve třídě.

Příklad

V třídnické hodině stručně připomenu spor mezi pražskými městy a Janem Kopidlanským z počátku 16. století. Konflikt vznikl při tržním dni v důsledku nejasného incidentu, který si jedna strana vyložila jako urážku na cti. Měšťané i šlechtic reagovali prudce, aniž by si ověřili, co se skutečně stalo. Domněnky, nepřesné informace a rychlé soudy způsobily, že drobná hádka přerostla v otevřené nepřátelství. Žáci následně hledají odpovědi na otázky typu: „Kde vzniklo nedorozumění? Co bylo domněnkou? Jak by se spor vyvíjel, kdyby si strany hned na začátku situaci vyjasnily?“ Poté společně formulují zásady, které mohou ve třídě předcházet podobným eskalacím konfliktu.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

- V hodinách cíleně rozvíjím samostatnost a odpovědnost žáků a žákyní tím, že jim dávám prostor volit způsoby práce, hledat vlastní interpretace, rozhodovat o tématech projektů nebo formách prezentace. V diskuzích podporuji jejich hlas, i když s nimi nesouhlasím, a kladu důraz na formulování vlastních argumentů. Ve skupinových úkolech si žáci a žákyně rozdělují role a nesou odpovědnost za výsledek. Upozorňuji na souvislost mezi kvalitou jejich přípravy a úrovní společné debaty nebo historické analýzy. Direktivní postup volím výjimečně – např. pokud někdo svým chováním naruší bezpečí spolužáka či spolužačky nebo důstojnost diskuze. Jinak usiluji o komunikaci, která respektuje autonomii žáků a žákyní, ale současně udržuje strukturu a smysl výuky.

Příklad

Při badatelském úkolu na téma „Kdo měl v Athénách skutečně moc?“ si žáci a žákyně ve skupinách vybírají vlastní hypotézu a formát výstupu (prezentace, plakát, historická fikce). Nabízím jim metodickou oporu, ale nerozhoduji za ně. Pokud některá skupina opakovaně ruší práci ostatních, zasáhnou stručně a jasně: „Teď potřebuji, abyste respektovali klid, aby ostatní mohli pracovat – k diskuzi se vrátíme později.“ Po hodině s takovou skupinou proberu, co je jejich odpovědností a jak s tím mohou dál pracovat.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Uvědomuji si vliv prostředí a prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek na učení žáků a žákyň.

- Při výuce vědomě pracuji s uspořádáním prostoru tak, aby podporoval typ výuky – např. diskuzi v kruhu, badatelskou práci ve skupinách, prezentaci projektů nebo práci s vizuálními materiály. Využívám možnosti třídy (nebo jiného prostoru), abych zviditelnil/a historické souvislosti – např. nástěnné časové osy, tematické mapy, galerie pramenů, výstupy z projektů. Přemýšlím také o tom, jak dostupnost pomůcek (historické atlasy, digitální archivy, dobové plakáty, QR kódy k multimédiím) ovlivňuje zapojení žáků a žákyň a jak prostor podporuje nebo naopak limituje jejich aktivitu. Při plánování výuky zvažuji, zda dané uspořádání všem umožňuje aktivně se zapojit, mít přístup k materiálům a být součástí společné práce. K tomuto přemýšlení vedu i samotné žáky a žákyňe.

Příklad

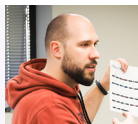
Při výuce tématu průmyslové revoluce uspořádám lavice do skupin a připravím čtyři pracovní stanoviště – fotografie továren, dobové reklamy, citace dělníků, graf vývoje obyvatelstva. Skupiny rotují a vyplňují badatelský list. Na stěně je časová osa 19. století, ke které se žáci a žákyňe průběžně vztahují. Po rotaci se přesunou do kruhu, aby diskutovali o tom, jak změny ovlivnily podmínky různých sociálních vrstev. V reflexi záměrně zmiňuji, jak prostor a pomůcky ovlivnily způsob práce i myšlení: „Pomohla vám vizuální osa při řešení zadání a pro pochopení souvislostí? Jak se vám pracovalo na stanovištích? Mohli jste sledovat diskuzi a snadno se do ní zapojit? Byly vstupy spolužáků a spolužaček dobře slyšet? Je kruh vhodným uspořádáním pro podobné aktivity?“

2. Uvědomuji si dopady nastavení digitálních nástrojů, digitálního prostředí a jeho uživatelské přístupnosti a použitelnosti na učení žáků a žákyň.

- Při výuce dějepisu zvažuji, jak nastavení digitálních nástrojů a podoba digitálního prostředí ovlivňují učení žáků a žákyň. Volím takové platformy a aplikace (digitální prameny, mapy, časové osy, sdílené dokumenty), které jsou přehledné, dostupné a nepřetěžují žáky a žákyňe zbytečnou složitostí. Nastavení nástrojů (např. množství zobrazovaných informací, přístupnost, forma navigace) upravuji tak, aby podporovalo vzdělávací cíl a minimalizovalo kognitivní zátěž. Beru v úvahu různorodé potřeby žáků a žákyň – u některých volím multimodální prameny či jednodušší rozhraní, jiným nabízím náročnější digitální texty nebo podrobnější archivní materiály. Sleduji, jak s digitálním prostředím pracují, a podle potřeby jej dále přizpůsobuji tak, aby co nejlépe podporovalo porozumění a historické myšlení žáků a žákyň.

	<i>Příklad</i> Plánuji práci s digitálním archivem Paměti národa. Obecné zadání pro třídu zní, aby si žáci a žákyně v archivu sami vybrali jednoho pamětníka či pamětnici podle zvoleného tématu (např. život za protektorátu, perzekuce po roce 1948, rok 1968) a zpracovali krátkou prezentaci jejich příběhu. Uvědomuji si ale, že část žáků a žákyň má potíže orientovat se ve vyhledávání a filtrování v rozsáhlé databázi. Proto pro tyto žáky a žákyně předem připravím složku s už vybranými profily několika pamětníků, rozdělenými podle témat a poskytnu k nim přímé odkazy (např. v prostředí školní platformy). Zadání zůstává stejné jako pro ostatní, ale rozhraní je pro tuto skupinu zjednodušené a přehlednější. Tím zajišťuji, že všichni mohou smyslně pracovat s digitálním archivem.
3. Efektivně využívám různé možnosti přizpůsobení prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech.	• Při plánování výuky volím prostorové uspořádání třídy a výběr pomůcek tak, aby odpovídaly cílům hodiny. Například pro rozvoj historické argumentace připravuji diskuzní uspořádání (kruh, dvojice), pro badatelskou činnost práci ve skupinách na samostatných stanovištích s prameny. Při výkladu důležitých souvislostí využívám projektor, vizuální časové osy a mapy tak, aby byly pro všechny dobře viditelné. Pokud pracujeme s dramatizací historické situace (např. sněm, soud, parlament), přizpůsobuji třídu jako scénu s vymezenými zónami. Zohledňuji také přístupnost pomůcek pro žáky a žákyně s odlišnými potřebami a vytvářím prostor, v němž se mohou zapojit různými způsoby – vizuálně, ústně, písemně. <i>Příklad</i> Při výuce tématu mnichovské dohody cílím na porozumění různým postojům tehdejších aktérů. Třídu rozdělím do tří zón: jedna pro delegaci ČSR, druhá pro Velkou Británii a Francii, třetí pro Německo. Každá skupina má jinou sadu pramenů (diplomatické poznámky, projevy, novinové titulky). Po přípravě následuje simulovaná debata. Třída je prostorově uspořádána tak, aby vizuálně odpovídala rolím – čímž se posiluje nejen porozumění obsahu, ale i zážitek a angažovanost žáků a žákyň.
4. Efektivně využívám dostupné digitální nástroje a prostředí pro podporu učení žáků a žákyň v souladu s pravidly školy a digitálními kompetencemi žáků a žákyň (např. informační systém školy, Learning Management System – LMS, apod.).	• Při výuce využívám školní digitální prostředí (např. LMS, MS Teams, Google Classroom) pro sdílení výukových materiálů, zadání, výstupů žakovské práce i zpětné vazby. Digitální nástroje volím tak, aby odpovídaly výukovým cílům – např. systematizuji témata pomocí složek, vkládám odkazy na digitální archivy (např. Historylab, Dejepis+), zadávám úkoly k interpretaci pramenů nebo rozcvičky k argumentaci. Pracuji v souladu s pravidly školy pro práci v digitálním prostředí a zohledňuji rámcově vymezenou úroveň digitálních kompetencí žáků a žákyň danou školním kurikulem. Digitální prostředí využívám pro rozšíření výuky a správu portfolií, nikoliv jako náhradu za aktivní činnost žáků a žákyň. <i>Příklad</i> K tématu dekolonizace vkládám do digitálního prostředí výukový balíček – souhrnný text, dvě videa, mapy (koloniální, současné), pracovní list a zadání pro diskuzi. Materiál je součástí složky Moderní dějiny. Žáci a žákyně mají k dispozici týdenní harmonogram, který odpovídá výuce ve třídě. Digitální prostředí je v souladu s interními pravidly školy pro digitální komunikaci a žáci a žákyně jej znají z jiných předmětů.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku v závislosti na cílech výuky zejména s ohledem na možnost fyzického pohybu a zážitkového učení pro žáky a žákyně.

- Pro výuku vyhledávám mimoškolní prostředí, která odpovídají výukovým cílům a podporují aktivní, zážitkové a pohybové učení. Zařazuji návštěvy míst paměti, muzeí, historických lokalit, dějepisné vycházky nebo exkurze po stopách událostí, osobností, uměleckých směrů apod. Vybírám prostředí tak, aby žáci a žákyně mohli pracovat s reálnými podněty – např. porovnávat dobové prameny s realitou, interpretovat pamětní místa nebo vyhledávat stopy historických změn ve veřejném prostoru. Tam, kde je to vhodné, zařazuji pohybové nebo inscenační aktivity (např. mapové simulace, hraní rolí v prostoru). Vždy přitom propojuji zážitek s reflexí a didaktickým cílem – tedy s rozvojem historického myšlení, porozumění souvislostem nebo identitě místa.
- Spolupracuji pravidelně s nejbližším muzeem a společně s pracovníkem muzea (často muzejním edukátorem) vytipuji ve svém tematickém plánu vhodný čas pro návštěvu muzea se svými žáky a žákyněmi.

Příklad

V rámci tematického celku o židovské komunitě v regionu organizuji místní vycházku po stopách paměti – navštívíme bývalou synagogu, místo deportace, tzv. kameny zmizelých a židovský hřbitov. Žáci a žákyně pracují s mapou a QR kódy odkazujícími na materiály z portálů Paměť národa, USC Shoah Foundation, Židovského muzea Praha, Památníku Terezín apod., které nabízejí přístup k fotografiím, výpovědím pamětníků a vizualizacím. Na jednotlivých zastaveních zapisují žáci a žákyně svá pozorování, otázky a interpretace do pracovního listu. Pokud jsou k tomu v regionu příznivé podmínky, probíhá závěrečná reflexe nejlépe na neobvyklém místě (např. židovská obec, památník...). Fyzický pohyb, využití míst a příběhů pamětníků prohloubují nejen porozumění tématu, ale i vztah žáků a žákyně k místní historii a variantám občanské paměti.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



6. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy, nastavení digitálního prostředí, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.

- Při výuce spolupracuji s kolegy a kolegyněmi, ICT koordinátorem či koordinátorkou a vedením školy na tom, aby prostředí školy umožňovalo smysluplné a dostupné dějepisné učení. Podílím se na plánování vhodného a variabilního uspořádání učeben pro skupinovou i diskuzní práci, navrhuji vhodné pomůcky (např. mapy, nástěnné časové osy, přístup k digitálním archivům), případně aktualizaci softwaru nebo připojení k portálům. Při projektovém vyučování se domlouvám s kolegy a kolegyněmi z jiných předmětů na sdílení prostoru a digitálních nástrojů. Využívám také zpětnou vazbu od žáků a žákyně k tomu, co v prostředí školy funguje pro jejich učení, a přenáším ji do komunikace s vedením.

Příklad

Všímám si, že žáci a žákyně při práci s digitálními archivy (např. [Historiana](#), [IWitness](#), digitální badatelny) opakovaně narážejí na problémy s internetovým připojením a nedostupností sluchátek. Ve spolupráci s ICT koordinátorem řeším zkvalitnění připojení v dané učebně a navrhuji jednoduchý výpůjční systém pro sluchátka. Zároveň společně s kolegy navrhuji vytvoření „badatelského koutku“ – prostoru ve třídě s mapami, tištěnými verzemi klíčových pramenů, QR kódy a s počítačem se snadným přístupem do relevantních databází ([Paměť národa](#), databáze obětí šoa, [Manuskriptorium](#), on-line sbírky klíčových muzeí apod.) a aplikací ([HistoryLab](#), Vojenské kufříky VHÚ, [Historie hrou](#), [IWalk](#), [Poznejme Česko!](#) apod.). Vedení školy podporuje tento návrh a zařazuje ho do plánu úprav učeben.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Pro hodnocení práce žáků a žákyně a jejich pokroku v učení využívám popisná kritéria. Tato kritéria jsou jim srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuji nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků a žákyně. S cíli učení i s kritérii pro hodnocení je včas seznamuji.

- Při hodnocení vycházím z předem stanovených, srozumitelných a věcně ukotvených kritérií, která odpovídají vzdělávacím cílům hodiny nebo tematického celku – např. rozlišuje fakta a interpretace, používá relevantní prameny, formuluje historicky podložený názor. Tato kritéria sdílím s žáky a žákyněmi na začátku práce a při dlouhodobějších úkolech je společně upřesňujeme. Zohledňuji dosavadní pokrok žáků a žákyně – např. pokud je zřejmé, že výrazně zlepšili schopnost práce s textem, hodnotím i tento rozvoj. Kritéria jsou převážně popisná, nikoliv porovnávací, a zaměřená na proces učení (např. „využívá důkaz z pramene“ místo „napíše bezchybně“). Hodnocení se tak stává nástrojem pro rozvoj historického myšlení, nikoli jen zpětným odrazem výkonu.

Příklad

Při zadání krátké argumentační úvahy na téma „Byla Velká francouzská revoluce spíše osvobozením nebo chaosem?“ nejprve se třídou formulujeme cíle (např. zhodnotí důsledky revoluce pro různé společenské skupiny) a společně sestavíme hodnoticí kritéria. Vznikne tabulka s popisnými body: (1) text má jasnou tezi a strukturu, (2) autor/ka používá alespoň dva prameny pro podložení svých tvrzení, (3) vysvětluje souvislosti a (4) hodnotí dopad událostí alespoň ze dvou úhlů pohledu. Kritéria jsou napsána na tabuli i v LMS. Při hodnocení komentuji nejen výsledek, ale i to, v čem se žáci a žákyně od minulé práce posunuli (např. „Tentokrát je struktura textu ucelená, zároveň vymezená do jasných oddílů, podařilo se ti popsat dopad událostí na konkrétní skupinu.“).

2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

- Využívám různé formy hodnocení v závislosti na cílech a typech očekávaných výstupů. Kromě projektů, prezentací nebo pramenných analýz systematicky zařazuji také tradiční ověřené formy, jako jsou písemné práce, multiple-choice testy zaměřené na ověřování faktografických znalostí nebo shrnující výstupy v žákovských portfoliích. Volbou různých forem umožňuji žákům a žákyním prokázat své porozumění, dovednosti a historické myšlení různými cestami.
- Ústní zkoušení před tabulí jako formu individuálního přezkušování nepovažuji za efektivní a spravedlivý způsob hodnocení rozvoje historického myšlení. Preferuji formy, které umožňují žákům a žákyním připravený, promyšlený a autentický projev – např. formou prezentace výsledků badatelských úkolů nebo reflektivního komentáře k pramenům. Sleduji, jak různé způsoby hodnocení ovlivňují motivaci, zapojení a sebedůvěru žáků a žákyně.

	<i>Příklad</i> <i>V tematickém celku o industrializaci zadám závěrečnou písemnou práci zaměřenou na příčiny a důsledky proměn společnosti, doplněnou krátkým multiple-choice testem na klíčové faktografické údaje. Žáci a žákyně současně připravují vlastní časovou osu s komentáři k vybraným událostem. Zařazují reflektivní skupinovou diskuzi, v níž žáci a žákyně na základě přípravy předkládají argumenty k zásadním změnám v období industrializace. Propojují rozmanité formy hodnocení a dávám prostor různým způsobům projevu historického myšlení.</i>
3. Vedu žáky a žákyně k sebehodnocení na základě kritérií, kterým rozumějí, a podporuji tím jejich odpovědnost za vlastní učení. Poskytuji jim k tomu nástroje, vč. digitálních.	• Systematicky vedu žáky a žákyně k hodnocení vlastní práce a pokroku na základě předem stanovených a srozumitelných kritérií (např. práce s prameny, kvalita argumentace, propojení událostí a procesů). Podporuji je v reflexi nejen výsledku, ale i procesu učení – co se jim dařilo, s čím se potýkali a jak budovali historickou interpretaci. Pro sebehodnocení využívám jednoduché formuláře, reflektivní listy, škály, checklisty i digitální nástroje (např. LMS, sdílené dokumenty, MS Forms), případně krátké sebehodnoticí aktivity. Žáky a žákyně učím vnímat sebehodnocení jako nástroj rozvoje, nikoli administrativní povinnost, a tím posiluji jejich odpovědnost za vlastní učení i schopnost kritické reflexe historického myšlení. <i>Příklad</i> <i>Pro výuku vybírám učebnice a pracovní sešity, které systematicky pracují se sebehodnocením. V pracovním sešitě k badatelské učebnici „Soudobé dějiny“ (Fraus, 2022) využíváme sebehodnoticí rubriky zařazené v každé kapitole. Po dokončení badatelských úloh žáci a žákyně na základě jasných kritérií posuzují svůj pokrok – např. schopnost identifikovat klíčové informace v prameni, zasadit je do kontextu, popsat, vysvětlit či porovnat historické jevy. Hodnotí se na škále („ano / s dopomocí / ne“) nebo formou označení úrovně vlastního výkonu pomocí hvězdiček. Mají tak možnost stručně reflektovat, na co jsou pyšní a co by chtěli příště zlepšit. Se sebehodnoticemi rubrikami pracuji formativně – kritéria čteme před začátkem práce, vybírám z nich podněty pro další práci, žákům a žákyním se sklonem k sebezpovědnosti vysvětluji, proč bych jejich výkon zařadil/a do vyšší úrovně.</i>
4. Vedu žáky a žákyně k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě jim srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 3.1).	• Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si na základě předem stanovených a jim srozumitelných kritérií navzájem poskytovali zpětnou vazbu na své výstupy – např. na prezentace, plakáty nebo badatelské projekty. Dbám na to, aby hodnocení bylo respektující, věcné a zaměřené na proces učení, nikoli na osobnost spolužáka či spolužačky. Pracujeme s jednoduchými zpětnovazebními formulacemi. Kritéria, podle kterých žáci a žákyně hodnotí, vycházejí přímo z cílů výuky. Učím je, jak dávat zpětnou vazbu tak, aby podporovala rozvoj druhého, a pečlivě sleduji atmosféru ve třídě – pokud by hrozilo narušení bezpečného prostředí, volím jinou formu zpětné vazby (např. řízenou reflexi). <i>Příklad</i> <i>Při skupinovém projektu o kulturním dědictví antiky žáci a žákyně prezentují výsledky své práce formou plakátů a krátkých prezentací. Předem nastavím kritéria pro vzájemné hodnocení (např. popíše funkci místa, porovná stav místa či památky v antice a dnes) a nabídnu jednoduchý vzor zpětné vazby: „Oceňuji, že jste...“, „Mohli byste ještě lépe...“ Žáci a žákyně ve dvojicích poskytují zpětnou vazbu jiným skupinám písemně na připravených lístcích.</i>

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Zapojuji žáky a žákyně do tvorby kritérií pro hodnocení jejich učení.

- I mladší žáky a žákyně je možné zapojit do spoluvytváření kritérií hodnocení. Důležité je volit jazyk a témata, kterým rozumějí, a vycházet z činností, které si umí představit. Kritéria by neměla být formulována v odborných termínech (např. kritická práce s perspektivou), ale v konkrétních otázkách typu: „Vybral/a jsem důležitý detail“, „Dokážu uvést, co se na obrázku děje a proč“, nebo „Zvládl/a jsem svůj názor vysvětlit ostatním“. I tato jednoduchá kritéria mohou odrážet základní komponenty historického myšlení – např. schopnost pozorování, interpretace, argumentace a historické empatie.

Příklad

V 6. ročníku zadávám úkol: „Prohlédněte si obrázek pravěké vesnice a napište krátké vysvětlení, co podle vás lidé na obrázku dělají a proč.“ Ještě před prací se žáků a žákyň ptám: „Co by podle vás měla taková odpověď obsahovat, aby byla dobrá?“ Společně vytvoříme jednoduchá kritéria v bodech: „Popsal/a jsem, co na obrázku vidím“, „Vybral/a jsem jeden zajímavý detail a řekl/a, proč je podle mě důležitý“, „Pokusil/a jsem se vysvětlit, co si lidé tehdy mysleli nebo co cítili“. Píšeme je na tabuli a žáci a žákyně si je přepíší do sešitu. Při moderované diskusi společně hodnotíme, které odpovědi lze přiřadit k jednotlivým bodům.

6. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi na formulaci či sladování kritérií pro hodnocení učení žáků a žákyň.

- Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi z předmětové komise společenských věd na společném nastavování kritérií pro hodnocení klíčových výstupů žáků a žákyň, jako jsou práce s pramenem, historická interpretace, schopnost argumentace nebo orientace v chronologii a příčinných souvislostech. Společně formulujeme kritéria tak, aby byla konzistentní napříč třídami a odpovídala jak požadavkům rámcových vzdělávacích programů, tak potřebám konkrétních žáků a žákyň. Pokud vytváříme zadání pro více tříd, sladujeme požadavky na rozsah, hloubku práce s prameny i kvalitu interpretace. Tam, kde je to vhodné, sdílíme příklady hodnocení a modelové výstupy. Tím podporujeme spravedlnost hodnocení a společné porozumění očekáváním ze strany žáků a žákyň i vyučujících.

Příklad

Na začátku školního roku se s vyučujícími dějepisu na škole domluvíme, že pro všechny žáky a žákyně budou při psaní argumentačních úvah platit stejná základní kritéria hodnocení: 1. jasná tvrzení podložená historickými fakty, 2. použití alespoň dvou typů pramenů, 3. schopnost začlenit události do dvou kontextů (např. porovnat dva názory), 4. srozumitelná a logická struktura textu.

Společně vytvoříme vzorový list s kritérii, který žáci a žákyně dostanou na začátku práce. Na poradě zároveň sdílíme příklady hodnocení dvou úvah a diskutujeme o jejich posouzení. Tím se sjednocuje nejen forma hodnocení, ale i očekávání vůči žákům a žákyním, což podporuje férovost a transparentnost v celém předmětu.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Samostatně vytvářím a využívám vhodná kritéria pro průběžné dlouhodobé hodnocení pokroku žáků a žákyň v učení a v osvojování kompetencí.

- Samostatně vytvářím kritéria pro dlouhodobé hodnocení pokroku žáků a žákyň v učení, která vycházejí z klíčových oborových dovedností historického myšlení. Sleduji rozvoj schopnosti práce s prameny (analýza původu, účelu a perspektivy), schopnosti formulovat historické otázky, pracovat s fakty a interpretacemi a vytvářet historicky podložené argumenty. Kritéria zakládám na očekávaných výstupech uvedených v rámcových vzdělávacích programech a přizpůsobuji je věku a úrovni žáků a žákyň. Průběžně eviduji jejich pokrok prostřednictvím portfolioí, souborů prací, prezentací a diskuzí. Při dlouhodobém hodnocení nesleduji jen konečné výstupy, ale především trajektorii rozvoje historického myšlení žáka či žákyň v čase. Kritéria jsou žákům a žákyním srozumitelná a pravidelně je reflektujeme.

Příklad

Na začátku školního roku sestavím jednoduchou tabulku pro sledování pokroku v práci s pramenem. Místo odborných termínů volím jazyk, kterému žáci a žákyně rozumějí: 1. úroveň – „Řeknu, co je na obrázku nebo co se v textu píše“, 2. úroveň – „Řeknu, kdo to říká nebo vytvořil a proč asi“, 3. úroveň – „Srovnám dva různé pohledy a řeknu, čím se liší“, 4. úroveň – „Vysvětlím, co to znamenalo pro tehdejší lidi nebo co to znamená pro dnešek“.

Žáci a žákyně během roku plní úkoly různé náročnosti a výsledky ukládají do portfolio (např. komentáře k dobovým karikaturám, analýzy textů, záznamy z diskuzí). Každé čtvrtletí probíhá krátká reflexe nad pokrokem v jednotlivých dovednostech (bavíme se o tom, co se každému žákovi a každé žákyni daří lépe než na začátku roku a co chtějí zkusit příště). Nesleduji jen „správnost“ znalostí, ale celkový vývoj v tom, jak se u žáků a žákyň postupně rozvíjí historické myšlení.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím významu zpětné vazby pro učení žáků a žákyně a uvědomuji si význam chyb pro učení.

- Uvědomuji si, že zpětná vazba má klíčovou roli při rozvoji historického myšlení žáků a žákyně. Pomáhám jim chápat, že chyba při interpretaci pramene, neúplné pochopení historických souvislostí nebo chybné zařazení události nejsou selháním, ale příležitostí k hlubšímu porozumění. Při analýze pramenů nebo při tvorbě historických argumentací otevřeně pracuji s tím, že první pokusy mohou být nepřesné nebo neúplné, a učím žáky a žákyně využívat zpětnou vazbu jako nástroj pro rozvoj jejich dovedností. Ve třídě cíleně podporuji kulturu, v níž je bezpečné chybovat a v níž je zpětná vazba vnímána jako běžná součást vyučování.

Příklad

Při analýze dobových karikatur k 1. světové válce zadám žákům a žákyním úkol bez předchozí přípravy interpretovat význam zobrazení. Následně společně reflektujeme, v čem byly jejich první interpretace přesné a kde jim chyběl kontext. Zdůrazním, že prvotní chyby nejsou neúspěchem, ale cenným podnětem, který ukazuje, co je třeba dále zkoumat. Žáci a žákyně se učí vidět chybu jako běžnou součást historického zkoumání, nikoli jako důvod k rezignaci na další práci.

2. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků a žákyně, tj. aby ukazovala další krok ke zlepšení, byla respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Preferuji pozitivní zpětnou vazbu, tj. oceňuji to, co se daří, a zároveň nezamlčuji slabší stránky. Vedu k poskytování takové zpětné vazby také žáky a žákyně.

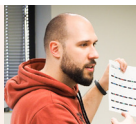
- Poskytuji žákům a žákyním zpětnou vazbu zaměřenou na rozvoj historického myšlení a schopnosti pracovat s prameny, argumentovat a interpretovat historické jevy. Zpětná vazba je respektující, konkrétní a vždy směřuje k možnému zlepšení – např. „Tvá práce dobře shrnuje fakta, příště zkus hledat i příčiny a důsledky událostí.“ Dbám na to, aby zpětná vazba byla včasná – např. průběžně obcházím třídu, společně vyhodnocujeme mezikroky. Nečekám až do dokončení práce. Oceňuji pokroky a silné stránky (např. přesné citace pramenů, schopnost propojit události), ale nezamlčuji ani oblasti pro rozvoj. Žáky a žákyně vedu k tomu, aby i oni mezi sebou sdíleli respektující a konstruktivní zpětnou vazbu – např. při vzájemném hodnocení plakátů, prezentací nebo diskuzních vystoupení.

Příklad

Při skupinovém projektu o sametové revoluci žáci a žákyně prezentují plakáty s klíčovými událostmi a aktéry. Během prezentací využívám jednoduchý rámec zpětné vazby: (1) Co bylo silné? (2) Co by šlo rozvinout? (3) Jaký je jeden konkrétní tip na zlepšení?

	<i>Například: „Váš plakát skvěle vystihuje atmosféru listopadu 1989 díky autentickým fotografiím. Můžete ještě přidat krátké vysvětlení, proč byla pasivní rezistence do té doby tak účinná.“ Žáci a žákyně pak podobným způsobem hodnotí i práci jiných skupin. Modelují tím kulturu respektující a užitečné zpětné vazby.</i>
3. Rozlišuji mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně.	• Při zpětné vazbě používám popisný jazyk, který se zaměřuje na to, co žák či žákyně skutečně udělali, jak pracovali s pramenem, formulovali argument nebo uspořádali časovou osu či prezentaci. Např. místo „Je to málo propracované, to se nepovedlo,“ říkám: „Zde jsi uvedl pouze fakta, ale chybí propojení s širšími důsledky události.“ Taková formulace žákovi či žákyni umožňuje pochopit, co konkrétně může zlepšit. Žáky a žákyně učím rozlišovat popis od hodnocení i při vzájemné zpětné vazbě – např. při komentování prezentací nebo písemných výstupů. Pracujeme s větami typu „Všiml/a jsem si, že...“, „Použil/a jsi...“, „Chyběla mi...“. Tím vytváříme bezpečné a rozvíjející prostředí pro učení. <i>Příklad</i> <i>Při výuce tematického celku o životě v protektorátu nechám žáky a žákyně ve skupinách připravit prezentaci doplněnou plakátem. Jejich úkolem je představit konkrétní aspekt každodennosti (např. školství, zásobování, propagandu), přičemž mají vycházet z předem připraveného setu pramenů. Po představení všech prezentací dostane každá skupina jednoduchý formulář pro vzájemnou zpětnou vazbu: „Všiml/a jsem si, že jste...“, „Zaujalo mě, jak jste...“, „Pomohlo by mi víc porozumět, kdybyste...“ Žáci a žákyně vzájemně komentují své výstupy a zapisují svou zpětnou vazbu. Nevystupuji direktivně, zároveň však modeluji očekávaný tón vlastními komentáři – krátce a věcně popisují, co bylo funkční („Použili jste dobový leták a výstižně jste ho zasadili do kontextu.“).</i>
4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.	• Pravidelně vytvářím příležitosti, aby mi žáci a žákyně mohli poskytovat zpětnou vazbu na to, jak výuka probíhá – co jim pomáhá porozumět, co považují za náročné, jak vnímají práci s prameny nebo způsob diskuze. Používám jednoduché nástroje – např. krátké anonymní dotazníky, reflektivní lístky, zpětnovazební kruh nebo krátký rozhovor na konci hodiny. S žáky a žákyněmi otevřeně komunikuji, že jejich zpětná vazba slouží k tomu, abych mohl/a svou výuku cíleně upravit tak, aby pro ně byla smysluplnější. Zaměřuji se přitom nejen na tempo a formy práce, ale i na to, zda se žáci a žákyně cítí být slyšeni a respektováni. Pokud je to možné, jejich podněty zohledňuji a případné změny výuky jim vysvětluji. <i>Příklad</i> <i>Po dokončení tematického celku o dekolonizaci Afriky rozdávám žákům a žákyním jednoduché reflektivní lístky s otázkami: „Co ti v tématu pomohlo porozumět souvislostem?“, „Kde jsi měl/a pocit zmatku nebo nejistoty?“, „Co bys navrhla/a pro příště změnit?“. Zpětnou vazbu čtu, shrnu a při následující hodině krátce reaguji: „Více z vás psalo, že práce s mapami byla užitečná, ale tempo bylo místy rychlé – v příštím bloku o Evropě zkusíme rozdělit práci do více kratších částí.“ Takto se zpětná vazba žáků a žákyně stává součástí učebního procesu – nejen formálně, ale jako nástroj vzájemné důvěry a spoluvytváření smysluplné výuky.</i>

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Opírám zpětnou vazbu o kritéria (viz kompetence 4.1) tak, aby žáky a žákyně vedla k porozumění tomu, co je v hodnocené činnosti důležité, a jak je možné ji zlepšovat, a tím posilovala jejich vnitřní motivaci k učení.

- Formuluji zpětnou vazbu tak, aby byla opřena o jasná kritéria, která žákům a žákyním pomáhají porozumět tomu, co tvoří kvalitní výstup v historickém myšlení. Pomocí těchto kritérií rozpoznávají, které dovednosti a porozumění jsou v dané činnosti klíčové – např. co znamená podložený výklad, jak se pozná účinná práce s pramenem nebo která kritéria odlišují pouhé sdělování faktů od skutečné historické argumentace. Zpětná vazba tak nehodnotí pouze výsledek, ale slouží i jako nástroj porozumění samotné povaze historické práce. Díky tomu žáci a žákyně lépe chápou, kam má jejich úsilí směřovat, a posilují svou schopnost cílevědomě se zlepšovat.

Příklad

Při tvorbě argumentační úvahy na téma „Proč se rozpadlo Rakousko-Uhersko?“ žáci a žákyně pracují s několika kritérii kvality, která jim byla představena při zadání (např. „tvrzení je podloženo pramenem nebo faktem“, „argumentace je logicky strukturovaná“, „je zohledněn více než jeden pohled na událost“). Po odevzdání úvah poskytují každému žákovi a každé žákyni popisnou zpětnou vazbu strukturovanou podle těchto kritérií. Záměrně nezdůrazňují jen chyby, ale ukazují, v čem spočívala síla či slabost historického uvažování – např.: „Tvoje argumenty jsou jasně formulované, ale většina z nich není vysloveně navázána na žádný konkrétní pramen. Zkus příště každý klíčový výrok podložit důkazem.“, „Všímáš si dopadů války na národní hnutí, ale chybí zde srovnání pohledu českého a německého prostředí – což by ukázalo komplexnost situace.“ Žáci a žákyně následně reflektují zpětnou vazbu pomocí jednoduché otázky: „Až budu příště pracovat na argumentační úvaze, dám si pozor, abych...“ Tímto způsobem se u žáků a žákyní prohlubuje nejen dovednost psát lépe, ale i porozumění tomu, co dějepis vlastně hodnotí – a proč.

6. Využívám různé způsoby poskytování zpětné vazby žákům a žákyním na jejich práci, tj. od rychlých a okamžitých forem zpětné vazby (např. ústní ocenění, palec nahoru, úsměv) po podrobnější a časově náročnější zpětnou vazbu (např. písemná zpětná vazba, slovní hodnocení apod.).

- Volím různé formy zpětné vazby podle povahy úkolu, cíle výuky a aktuální potřeby žáků a žákyní. Během diskuzí, analýz pramenů nebo skupinové práce poskytují okamžitou ústní zpětnou vazbu, která oceňuje konkrétní výkony (např. vhodně formulovanou otázku, přesné určení původu pramene, promyšlený historický závěr). V náročnějších úlohách – jako jsou eseje, badatelské prezentace nebo projektové výstupy – poskytují zpětnou vazbu písemně nebo strukturovaným slovním komentářem. Přemýšlím o tom, jaká forma nejlépe pomůže žákovi či žákyni reflektovat svou práci, porozumět vlastnímu myšlení a cíleně se rozvíjet. Tam, kde je to vhodné, kombinuji rychlou a podrobnější zpětnou vazbu – např. ústní komentář doplněný o písemné poznámky či hodnoticí arch.

Příklad

V rámci výuky o různých podobách vědeckého pokroku na přelomu 19. a 20. století pracují žáci a žákyně ve skupinách s úryvky z dobových textů (např. o elektřině, lékařství, péči o psychicky nemocné). Každá skupina připraví krátkou prezentaci, v níž shrne základní ideje pokroku a zasadí je do kontextu doby. Během přípravy poskytují rychlou ústní zpětnou vazbu: oceňují srozumitelnost formulací hlavní myšlenky, upozorňují na nepřesnosti v kontextualizaci a podporují aktivní zapojení všech členů skupiny.

Po prezentaci výstupů každá skupina obdrží stručný písemný komentář k práci. Hodnotí se nejen obsah a přesnost, ale i historická práce se zdrojem – např. schopnost rozlišit dobový jazyk od současného pohledu nebo propojení oblasti se společenskými strukturami dané doby (lékařská péče – stavba okresních nemocnic). Zpětná vazba má různou podobu, ale cíl je stále stejný – podpořit porozumění komplexnosti vědeckého myšlení a jeho otisku do každodenního života a rozvíjet dovednost kritického čtení textů.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



7. Systematicky analyzuji chyby žáků či žákyň i vlastní a využívám je jako příležitosti pro další učení.

- Cíleně sleduji chyby, kterých se žáci a žákyně opakovaně dopouštějí (např. při práci s pramenem, při chronologickém řazení událostí nebo při formulaci historických souvislostí) a využívám je jako vodítko pro další plánování výuky. Společně se žáky a žákyněmi rozebíráme typické chyby, učíme se je rozpoznat a chápat, co signalizují o porozumění tématu. Chybu neprezentuji jako selhání, ale jako indikátor toho, kde je třeba ještě posílit porozumění nebo nabídnout jiný způsob vysvětlení. Vlastní chyby (např. nepřesné zadání úkolu, příliš ambiciózní rozsah aktivit nebo podcenění míry podpory) reflektuji společně s žáky a žákyněmi a využívám je k úpravám metod i prostředí výuky. Taková práce s chybou podporuje rozvoj historického myšlení i otevřenou a bezpečnou kulturu učení.

Příklad

Při kontrole esejů na téma *Příčiny Velké francouzské revoluce* si všimnu, že většina žáků a žákyň mechanicky vyjmenovala příčiny, ale nedokázala rozlišit jejich vzájemnou propojenost (např. strukturální vs. spouštěcí faktory). Místo korekce jednotlivých prací připravím sadu upravených úloh, v nichž se žáci a žákyně věnují analýze vztahů mezi příčinami, pracují s vizuální mapou a reflektují, proč některé příčiny měly větší váhu. Zároveň přiznávám, že zadání eseje nedostatečně zdůraznilo požadavek na analytické zpracování, a s žáky a žákyněmi si vyjasním, co znamená „vysvětlit příčiny“ v dějepisné esaji. Chyby jsou tak využity ne k posílení disciplíny, ale k rozšíření porozumění a zlepšení výuky samotné.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím významu reflexe učení žáků a žákyň pro efektivitu jejich učení.

- Uvědomuji si, že reflexe učení má zásadní vliv na kvalitu porozumění žáků a žákyň a jejich schopnost kriticky myslet o minulosti. Rozumím tomu, že pokud žáci a žákyně pouze reprodukují výklad, aniž by přemýšleli o tom, jak k danému porozumění dospěli, nerozvíjejí historické myšlení, ale spíše přijímají autoritativní obraz minulosti. Proto chápu reflexi nejen jako sebehodnocení výkonu, ale jako příležitost k uvědomění si myšlenkových cest, strategií a postojů, které žáci a žákyně při učení využívají. To je důležité zejména v tématech, kde hrozí nekritické přebírání národních mýtů nebo tradičních narativů.

Příklad

V tematickém celku o první republice žáci a žákyně pracují s cvičením v aplikaci HistoryLab „[Prezident Masaryk na fotografii](#)“, které je vede k analýze různých vizuálních reprezentací T. G. Masaryka. Během aktivity si všímají, jak se Masaryk stylizuje, co jeho obraz říká o moci, roli prezidenta a vztahu k veřejnosti – a jaké sdělení fotografie vytváří. V reflexi učení po aktivitě nevedu žáky a žákyně jen k tomu, „co se naučili o Masarykovi“, ale kladu otázky typu: „Co vám pomohlo rozpoznat, že fotografie je záměrně komponovaná?“, „Změnil se váš pohled na Masaryka jako historickou postavu?“, „V čem může být obraz ‚tatíčka‘ přijatelný pro různé režimy a proč je důležité se nad tím zamýšlet?“ Žáci a žákyně se tak učí nejen poznat Masaryka jako osobnost, ale reflektují konstrukci jeho obrazu – a zároveň způsob, jakým se tento obraz učí. Chápu, že právě tato reflexe činí z učení proces směřující k historické gramotnosti a kritickému občanství.

2. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.

- Vedu žáky a žákyně k tomu, aby reflektovali proces vlastního učení se historickému myšlení – tedy nejen to, co si zapamatovali, ale jak porozuměli perspektivám, souvislostem a výkladu minulosti. Povzbuzuji je, aby si všímali, co jim pomáhá chápat motivy historických aktérů, jak se jim daří pracovat s různými typy pramenů, kdy ztrácejí orientaci v příčinných vztazích nebo kdy podléhají vlastním předsudkům. Taková reflexe jim pomáhá rozpoznat, jak se učí rozumět dějinám – a jak mohou své vlastní porozumění i strategie dále zlepšovat.

Příklad

Po výuce o rozdílech mezi občanstvím v Athénách a Římě žáci a žákyně dostávají prostor k reflexi svého procesu učení. Pokládám metakognitivní otázky, které se zaměřují na to, jak přemýšleli, když se snažili pochopit tehdejší pojetí občana: „Pomohlo vám srovnání s dnešní demokracií, nebo vás spíš mátló?“, „Rozuměli jste argumentům, proč ženy nebo otroci nebyli považováni za občany? Co vám v tom pomohlo?“, „Měli jste v hlavě nějaký obraz spravedlivého systému? Změnilo se to při této hodině?“

Cílem reflexe je nejen identifikovat, co žáci a žákyně pochopili, ale především jak jejich vlastní představy o občanství ovlivnily to, jak se učili a co jim pomohlo překonat představy o přirozené rovnosti, které si přinášejí z dnešní společnosti. Tím podporuji schopnost žáků a žákyní všimnout si historické jinakosti a pracovat s vlastními schématy, což je pro dějepis zásadní.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



3. Vedu žáky a žákyně k vyhodnocování výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co se naučili, kde se v procesu dlouhodobého učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

- Vedu žáky a žákyně k tomu, aby cíleně vyhodnocovali, jak se posouvají v porozumění historickým tématům i v rozvoji oborových dovedností (např. schopnosti pracovat s prameny, vytvářet historickou argumentaci nebo propojovat události v kontextu). Pomáhám jim uvědomit si, co už dobře ovládají (např. rozpoznání dobové perspektivy, práci s časovou osou, rozlišení faktu a interpretace) a co je pro ně zatím obtížné. Učím je hodnotit vlastní pokrok nejen na základě známek, ale pomocí srozumitelných kritérií, která odrážejí cíle výuky. Tímto způsobem podporuji, aby žáci a žákyně dlouhodobě sledovali svůj rozvoj v historickém myšlení a uměli si stanovit vlastní vzdělávací cíle.

Příklad

Po tematickém celku o athénské demokracii a spartské oligarchii žáci a žákyně vyplňují reflektivní lístek, ve kterém posuzují: „Co už dobře chápu o významu občanství ve starověku?“, „Jak bych dokázal/a porovnat roli občana v Athénách a ve Spartě?“, „Dokážu už samostatně vyhodnotit prameny, jako je Periklův projev?“

Žákům a žákyním poskytnu rámec, který propojuje konkrétní výukové cíle (např. schopnost porovnat různé modely vlády, argumentovat na základě pramenů) s metakognitivními otázkami. Reflexe tak neslouží jen k uzavření tématu, ale i k orientaci v dlouhodobé trajektorii rozvoje – žáci a žákyně si uvědomují, jak roste jejich schopnost chápat struktury moci, občanství a participace ve společnosti napříč dějinami.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



4. Systematicky využívám různorodé metody a formy vedení žáků a žákyň k reflexi vlastního učení (tj. od rychlých metod a forem v průběhu výuky, po časově náročnější písemné formy, jako jsou např. mapy pokroku, kompetenční schémata apod.).

- Využívám širokou škálu metod pro podporu reflexe žákovského učení, které odpovídají povaze historického myšlení. V průběhu hodin používám rychlé ústní reflexe (např. „Co mi dnes pomohlo porozumět změně?“), jednoduché sebehodnoticí škály, exitky s historickou otázkou nebo volnou formulaci „co mě dnes překvapilo“.
- Pro hlubší reflexi využívám písemné deníky učení, mapy pokroku v práci s pramenem, kompetenční listy sledující rozvoj argumentace nebo vizualizace, kde žáci a žákyňe zakreslují, jak propojují události, motivace aktérů a následky. Volba metody vychází z cílů výuky, věku žáků a žákyň i charakteru historického tématu. Smyslem je, aby si postupně uvědomovali nejen, co se naučili, ale i jak se jejich historické myšlení rozvíjí.

Příklad

Po výukovém bloku o migračních krizích a reakcích společnosti na uprchlické vlny (např. po roce 2015 nebo v souvislosti s válkou na Ukrajině) žáci pracují s vizuální časovou osou, do níž zakreslují, jak se měnil veřejný a politický obraz uprchlíků (např. titulky médií, projevy politiků, postoje veřejnosti). Následně doplňují osobní reflexi formou otázek: „Co mi pomohlo porozumět tomu, proč byly reakce společnosti tak rozdílné?“, „Změnil se nějak můj pohled na to, jak se minulost (např. zkušenost s migrací po roce 1938 nebo 1968) promítá do současnosti?“

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Zvu kolegy a kolegyně (či spolužáky a spolužačky v průběhu studia učitelství) na pozorování své výuky a chodím pozorovat výuku také k nim. Výuku společně reflektujeme, poskytujeme si zpětnou vazbu a vzájemně se inspirováme.

- Z profesní přípravy si odnáším poznatek, že se moje učitelské kompetence budou rozvíjet rychleji v prostředí, kde je vyšší kvalita spolupráce. Víím, že dějepisná výuka nabízí široké spektrum přístupů – od strukturovaného výkladu přes práci s prameny až po badatelské a diskuzní formy – a že právě sledování různých pojetí mi pomáhá rozvíjet vlastní pedagogickou orientaci. Pokud to organizační podmínky umožňují, domlouvám si se spolužáky a spolužačkami nebo s kolegy a kolegyněmi společné následky či sdílení záznamů výuky, abychom mohli vést společnou reflexi zaměřenou na oborové otázky (např. jak podporujeme historické myšlení, volíme prameny, strukturujeme otázky). V situaci, kdy přímé následky nejsou možné, hledám alespoň příležitosti ke sdílení zkušeností – např. ve studentských dílnách, při reflexích na semináři nebo formou mikrovučování. Cílem je učit se o výuce dějepisu nejen „z knih“, ale i skrze pozorování a dialog.

Příklad

Se spolužákem či spolužačkou se domluvíme, že společně navštívíme výuku na téma vzniku samostatného Československa. Každý si během hodiny vedeme strukturovaný pozorovací záznam – zaměřujeme se na to, jak vyučující pracuje s výkladem, jaký prostor dostávají žáci a žákyně, které prameny nebo vizuální reprezentace Masaryka jsou používány. Po skončení výuky si navzájem sdílíme své zápisky a diskutujeme nad tím, čeho si kdo všiml a proč, v čem se naše postřehy shodují nebo liší a co to vypovídá o našich vlastních očekáváních a hodnotách. V rámci navazujícího semináře pak prezentujeme své postřehy i před ostatními studujícími a společně hledáme odpovědi na otázky typu: „Jaký obraz národní identity výuka předávala?“, „Co bych já udělal/a jinak a proč?“ Reflexe slouží nejen k analýze konkrétní hodiny, ale i k uvědomění si vlastních výukových postojů a hodnot.

2. Podle možností vyučuji v páru (tandemu) s kolegou či kolegyní (či se spolužákem nebo spolužačkou nebo provázejícím učitelem/učitelkou v průběhu studia učitelství) nebo s uvádějícím učitelem/ učitelkou. Společně výuku plánujeme, vedeme a vyhodnocujeme.

- Spolupracuji s kolegou či kolegyní (nebo s dalšími studenty a studentkami a vyučujícími) v roli tandemového partnera podle principu 3S – společně plánujeme, společně učíme a společně reflektujeme. Využíváme výhod tandemového vyučování zejména v tématech, která vyžadují různorodé přístupy – např. kombinaci historické analýzy a mediální gramotnosti, diskuzi o kontroverzních otázkách nebo práci s různými druhy pramenů. Tandem umožňuje efektivnější rozdělení rolí (např. první vyučující vede analýzu, druhý facilitaci diskuze), snadnější kombinování různých stylů výuky nebo perspektiv na dané historické téma. Společná reflexe výuky nám slouží

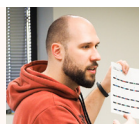
k lepšímu porozumění tomu, jak žáci a žákyně reagují na různé typy úloh a co by bylo možné upravit pro hlubší porozumění danému jevu.

Příklad

V rámci studia učitelství si se studentem či studentkou s další specializací na zeměpis připravíme společný návrh výuky na téma kolonialismu v 19. století. Cílem je rozvíjet kompetenci spolupráce mezi aprobacemi a vyzkoušet tandemovou výuku v bezpečném prostředí semináře. S tandemovým kolegou či kolegyní si vymezíme role: já se například soustředím na dobové motivace evropských mocností a dopady kolonialismu z pohledu kolonizátorů i kolonizovaných, zatímco budoucí vyučující zeměpisu propojí téma s aktuálním rozložením moci, nerovnostmi v přístupu ke zdrojům a kulturním dědictvím kolonialismu. Vytváříme strukturu výuky, která zahrnuje: 1. analýzu historických pramenů (např. výňatky z výprav Livingstona a Stanleyho), 2. práci s historickými a současnými mapami Afriky, 3. reflexi jazykového dědictví kolonialismu a analýzu učebnic z různých regionů.

Společné plánování nám umožňuje uvažovat nad rozvrhovou a časovou náročností tandemové výuky i nad tím, jaké organizační podmínky by byly ve škole potřebné. Díky této zkušenosti si osvojujeme nejen dovednosti týmové spolupráce, ale také schopnost promýšlet didaktiku našich aprobací v mezipředmětových souvislostech, jak to předpokládá RVP i realita současné školy. Pokud je to v možnostech fakulty, zkusíme připravené téma prezentovat v rámci svého studia.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



3. Pokud je ve třídě asistent/ka pedagoga, spolupracuji s ní/ním ve prospěch žáků a žákyně. Podle možností spolupracujeme na přípravě, vedení a reflexi výuky.

- Spolupracuji s asistentem či asistentkou pedagoga tak, aby podpora směřovala k rozvoji historického porozumění žáků a žákyně, kteří potřebují zvýšenou míru podpory. Již při přípravě výuky konzultujeme, které pojmy, zdroje nebo aktivity mohou být pro konkrétní žáky a žákyně náročné, a domlouváme se na rozdělení rolí během hodiny – např. kdo bude poskytovat individuální pomoc při čtení pramenů, kdo bude shrnovat klíčové body výkladu, kdo podpoří žáka či žákyni při tvorbě výstupu. Po výuce společně reflektujeme, jak žák či žákyně reagovali na zvolenou podporu, a plánujeme další úpravy. Asistenta či asistentku vnímám jako plnohodnotného partnera, nikoli jako vykonavatele instrukcí, a sdílím s nimi zodpovědnost za smysluplné a přístupné dějepisné učení.

Příklad

Při výuce o zlomových okamžicích 20. století vnímám, že některé dobové prameny (např. politické letáky, plakáty, výpovědi pamětníků) budou pro žáka či žákyni se SVP obtížně srozumitelné. S asistentkou se předem domluvíme, že bude u žáka či žákyně sledovat porozumění a v případě potřeby zjednodušeně parafrázuje části pramene.

	<i>Během diskuze pak asistentka podpoří žáka či žákyni v přípravě krátkého vstupu, který se odvíjí od jedné předem vybrané klíčové otázky, aby se mohl/a smysluplně zapojit. Po hodině s asistentkou společně reflektujeme, zda podpora vedla k hlubšímu zapojení žáka či žákyně, zda byla potřebná a případně jak by se mohla v příštím tématu proměnit.</i>
4. Se svými kolegy a kolegyněmi³, s asistenty/kami pedagoga a/nebo s pracovníky a pracovníci školního poradenského pracoviště či dalšími (externími) odborníky a odbornicemi komunikuji o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a žákyní a hledám s nimi řešení pro jejich naplňování.	• V situacích, kdy dějepisná témata mohou být pro žáky a žákyně náročná (např. kvůli jazykové bariéře, kulturnímu kontextu nebo u emočně náročných témat jako jsou války, násilí, nucená migrace), je spolupráce s kolegy a kolegyněmi nezbytná. Aktivně hledám podporu u asistentů a asistentek pedagoga, třídních vyučujících i školního poradenského týmu, abych mohl/a výuku přizpůsobit konkrétním potřebám žáků a žákyní. Společně hledáme takové úpravy výuky (např. typ pramenů, míru zapojení, doprovodné aktivity), které umožní žákům a žákyním bezpečně a smysluplně se podílet na výuce, aniž by byli znevýhodněni nebo vystaveni zbytečné zátěži. <i>Příklad</i> <i>Před výukou o druhé světové válce si uvědomuji, že ve třídě mám žákyni z Ukrajiny, jejíž rodina zažila válečný konflikt. Téma by pro ni mohlo být emočně zatěžující. Konzultuji proto situaci se školním psychologem a asistentkou pedagoga. Společně navrhujeme úpravy výuky: žákyně si může vybrat jiný pramen, pracovat individuálně nebo o tématu mluvit v jiné chvíli. Zároveň s vyučující občanské výchovy propojujeme téma s hodnotovou diskuzí o ochraně lidské důstojnosti a lidských právech. Volíme citlivé metody práce s emocemi a využíváme podpůrné materiály z portálu IHRA.</i>
5. Jsem aktivním členem/členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy či profesní komunity a získávám tak podněty pro svůj rozvoj. Na úrovni školy či širší profesní komunity se například zapojuji do společných projektů, kolegiálních rozvojových skupin, podílím se na společných úpravách nebo tvorbě ŠVP či didaktických materiálů.	• Jako začínající vyučující mohu být cennou součástí školního týmu i díky mému propojení s aktuálním vývojem v oboru a profesním vzdělávání. Aktivní účast na webinářích, kurzech či odborných seminářích přináší nejen inspiraci pro mou výuku, ale i podněty pro týmovou spolupráci. Přispívat k rozvoji školy mohou například sdílením materiálů, zapojením do tematického plánování, přípravou projektů nebo zapojením kurikulárních výstupů do školních akcí. Tím posiluji kontinuitu mezi osobním profesním růstem a společnou prací na podobě výuky dějepisu ve škole. <i>Příklad</i> <i>Jako začínající vyučující absolvuji webinář NPI ČR věnovaný implementaci revidovaného RVP ZV do výuky dějepisu. Zaujme mě důraz na práci s historickou pamětí a její vliv na utváření identity. Na základě doporučení z webináře připravím návrh tematického bloku k výročí 17. listopadu, který propojím s očekávaným výstupem RVP „Posoudí, jak se připomínání historických událostí a tradic podílí na utváření jeho osobní identity a identity lidí v jeho okolí“. Blok obsahuje práci s prameny (fotografie z demonstrací, úryvky z pamětí), ale i reflektivní aktivitu – žáci a žákyně přinášejí z domova vlastní fotografie a předměty, zapisují, co pro ně znamená svoboda a jak se o ní mluví doma, ve škole i ve veřejném prostoru. Materiály sdílím na poradě předmětové komise a kolegové a kolegyně je mohou přizpůsobit i pro další ročníky.</i>

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



6. Podle možností podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagožky i další kolegy a kolegyně, a to zejména tím, že jim dávám příležitost účastnit se mé výuky a společně ji reflektovat, vyučuji s nimi v páru nebo tím, že se účastním jejich výuky a reflektuji ji s nimi.

- Podpora studentů a studentek učitelství a začínajících vyučujících není jen předáváním zkušeností, ale i sdílením prostoru, odpovědnosti a nejistoty. I když jsem pod časovým tlakem, má smysl dát studentovi či studentce příležitost připravit vlastní část výuky – třeba i na úkor dokonalého výkonu. Právě takové situace vedou k formování učitelské identity, rozvíjejí reflexi a učí partnerskému přístupu. Podporuji studující tým, že jim nabízím zpětnou vazbu, vytvářím bezpečný rámec a plánování výuky pojmám jako společný proces, ne jako jednostranné řízení ve stylu „oduč mé osvědčené přípravy“. Můj partnerský přístup může vést k tomu, že získám nové inspirace (např. uživatelskou znalost nových digitálních nástrojů, lepší přehled o popkultuře mladší generace).

Příklad

Do mé výuky v 7. ročníku dochází studentka učitelství. Připraví část hodiny na téma reformace, konkrétně práci s úryvkem z Lutherových tezí. Aktivita se jí však nedaří, protože text je pro žáky a žákyně příliš náročný. Společně proto plánujeme další hodinu tak, abychom ji lépe podpořili: já stručně uvedu historický kontext a studentka naváže jednoduchou aktivitou práce s tezemi převedenými do dnešního jazyka. Ve dvojicích si žáci a žákyně jednu z tezí vyberou a na jejím základě vytvoří krátkou „reklamu na reformaci“ pomocí aplikace Canva. Výstupy sdílíme na školním Padletu. Aktivita má úspěch a studentka v reflexi říká, že jí pomohla společná příprava i volba metody, která třídu zaujala. Zkušenost zapisujeme jako případovou studii pro seminář Učitelská praxe.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Uvědomuji si důležitost komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka či žákyně. Jsem schopen/schopna využívat komunikační dovednosti tak, aby komunikace probíhala partnersky a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků či žákyň.

- Uvědomuji si, že partnerská, férová a na žáky a žákyně orientovaná komunikace s rodiči či zákonnými zástupci je důležitá součástí podpory jejich učení. Rodičům dokážu srozumitelně vysvětlit smysl výuky dějepisu, základní cíle aktuálního učiva a metody hodnocení.

Příklad

Rodič jednoho žáka mi napsal e-mail, v němž vyjádřil nespokojenost s posledním testem z dějepisu. Uvedl, že podle něj „má být dějepis hlavně o znalostech dat a událostí“ a že test obsahoval „zbytečné otázky na názory nebo popisy pramenů“, které jeho syn nezvládl. Uvědomil/a jsem si, že je důležité odpovědět klidně a s respektem a srozumitelně vysvětlit svůj záměr. V odpovědi jsem rodiči poděkoval/a za zpětnou vazbu a ocenil/a jeho zájem o synův pokrok. Vysvětlil/a jsem, že test kombinuje znalost faktů s úlohami zaměřenými na porozumění pramenům a vysvětlování souvislostí, což odpovídá cílům výuky dějepisu podle RVP. Zároveň jsem stručně uvedl/a, že rozvoj těchto dovedností pomáhá žákům a žákyním lépe chápat příčiny historických událostí a jejich význam pro současnost, nejde tedy jen o „biflování“. V závěru jsem rodiči nabídl/a možnost osobní schůzky nebo telefonátu k dalšímu vysvětlení.

2. Zapojuji se (pod vedením provázejícího učitele/ky) do komunikace s rodiči či zákonnými zástupci na podporu rozvoje jejich dětí.

- Chápu smysl komunikace s rodiči a zákonnými zástupci a aktivně se účastním situací, v nichž se s rodiči jedná – i když zatím pod vedením zkušenějšího kolegy či kolegyně (zpravidla třídní, výchovný poradce či poradkyně, speciální pedagog či pedagožka), kteří mi pomáhají moderovat a zvládat náročnější komunikační situace. Zatím nenesu plnou zodpovědnost za výsledek jednání, ale osvojuji si, jak s rodiči spolupracovat při řešení potíží, konzultovat možnou podporu žáka či žákyně apod.
- V rozhovorech s rodiči volím srozumitelný jazyk a snažím se vysvětlit základní cíle výuky dějepisu bez přetížení oborovou terminologií. Učím se, jak vhodně reagovat na otázky rodičů ohledně hodnocení, obsahu výuky nebo obtížnosti úkolů a jak v takové komunikaci udržet profesionální a vstřícný tón.

Příklad

Během fakultní praxe jsem měl/a možnost zúčastnit se třídních schůzek společně s provázející učitelkou. Ta mě

požádala, abych připravil/a stručné shrnutí práce třídy na tématu středověkých měst. Při schůzce jsem několika rodičům představil/a, jak jejich děti pracovaly s dobovými ikonografickými prameny a co bylo cílem těchto úkolů. Jeden z rodičů se ptal na náročnost textů – odpověděl/a jsem, že v hodině pracujeme s různou úrovní textových i obrazových materiálů, aby se zapojili všichni. Po schůzce jsme s provázející učitelkou reflektovali, co fungovalo dobře a co bych mohl/a příště formulovat srozumitelněji.

3. Využívám komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci (bod 2) k seznámení se s rodinným zázemím žáků a žákyň tak, abych mohl/a tuto znalost využít k efektivnímu vzdělávání žáků a žákyň.

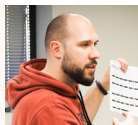
- Žáci a žákyň přicházejí do výuky s různými rodinnými zkušenostmi a postoji k minulosti, které ovlivňují jejich vztah k dějepisu i způsob, jakým historickým tématům rozumějí. Vnímám a zaznamenávám (např. na schůzkách, dnech otevřených dveří nebo v rámci individuálních konzultací – tripartit) poznatky o tom, co žáky a žákyň v historii zajímá, s kterými historickými narativy se doma setkávají nebo jaký vztah má rodina k tématům, která ve výuce probíráme. Získané informace využívám k tomu, abych výuku lépe propojil/a s reálným světem žáků a žákyň – například výběrem témat, příkladů nebo pramenů, které jsou kulturně blízké, relevantní nebo srozumitelné. Při přípravě výuky zohledňuji, zda v rodině může být některé téma citlivé (např. migrace, holokaust, válka, komunistická perzekuce), a konzultuji s kolegy a kolegyněmi, jak vytvořit bezpečný prostor pro výuku.

Příklad

Při plánování výuky k tématu kolektivizace jsem zvažoval/a zařazení výpovědí pamětníků z místního regionu. Ve spolupráci s třídní učitelkou, která zná rodinné kontexty žáků a žákyň, jsme identifikovali možná citlivá místa – někteří mají v rodině vzpomínky na nucený vstup do JZD, jiní na zlepšení sociálních podmínek, další mají migrační zkušenost. Rodiče jsem předem oslovil/a e-mailem, vysvětlil/a jim záměr porovnávat různá svědectví a porozumět rozdílnému vnímání této doby.

Aktivní rodiče ocenili respektující přístup a pomohli dětem shromáždit rodinné prameny i zprostředkovat návštěvu dvou prarodičů – pamětníků – ve škole. Rodina ukrajinského žáka přispěla silným příběhem z období hladomoru, který otevřel prostor pro srovnání vývoje v ČSR a SSSR. Ve výuce se ukázalo, že právě různorodost perspektiv vedla k věcnější diskuzi – žáci a žákyň dokázali konfrontovat odlišné obrazy minulosti bez posměchu a předsudků.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



4. Podílím se na aktivitách, které zapojují širší komunitu školy a externí aktéry do vzdělávání žáků a žákyň (např. společné školní projekty a akce s rodiči a dalšími členy širší komunity školy).

- Zapojuji se do školních aktivit, které propojují výuku dějin s širší komunitou školy – např. účastí na projektových dnech, výstavách, besedách s pamětníky nebo komunitních akcích s historickým přesahem. Pod vedením zkušenějších kolegů a kolegyně spolupracuji na přípravě části programu, pomáhám organizovat výstupy žáků a žákyň (např. panely, prezentace, audiozáznamy), případně připravuji podklady pro žákovské průvodce nebo pracovní listy. Zapojuji se i do reflexe toho, jak tyto akce přispívají k porozumění minulosti v místním kontextu a k budování vztahu mezi školou a komunitou.

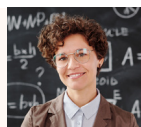
	<i>Příklad</i> <i>V rámci školního projektu k výročí 17. listopadu jsme s kolegy a kolegyněmi připravili krátké prezentace žáků a žákyň o tom, jak události roku 1989 probíhaly v našem městě. Pracovali jsme s lokálním tiskem a vyprávěním pamětníků. Výstupy žáků a žákyň jsme pak představili na komunitní akci pro rodiče a veřejnost v místní knihovně. Mým úkolem bylo pomoci žákům a žákyním s výběrem materiálů a vytvořit jednoduchý pracovní list, který návštěvníky provede výstavou. Získal/a jsem tím zkušenost s tím, jak lze historická témata smysluplně propojit s místní komunitou i širším občanským rámcem školy.</i>
5. Vhodně komunikuji o průběhu vzdělávání, vzdělávacích potřebách a rozvoji žáků a žákyň tak, aby měli rodiče či zákonní zástupci dostatek informací pro efektivní podporu vzdělávání žáka/žákyně z jejich strany. Podporuji rodiče v tom, aby hráli aktivní roli v podpoře vzdělávání svých dětí.	• Rodiče často vnímají výuku jako záležitost školy, do níž neumějí nebo nechtějí aktivně vstupovat, zpravidla do doby, než dojde ke školnímu neúspěchu. Snažím se proto komunikovat o učení žáka či žákyně tak, aby rodiče získali přehled o tom, co se ve výuce děje, a zároveň viděli, že se dítě učí dovednosti, které mají smysl i mimo školu (např. schopnost přemýšlet o různých názorech na minulost, klást otázky nebo srovnávat různé příběhy). Předcházím tím potenciálním nedorozuměním a rizikovým situacím pramenícím z nedostatku informací. • Při vhodných příležitostech nabízím nenáročné možnosti, jak se rodiče mohou zapojit do podpory svého dítěte, pokud sami chtějí – např. sdílením rodinných příběhů, povídáním o historických filmech nebo jen zájmem o to, co dítě ve škole řeší. Pokud to není nezbytné pro úspěch žáka či žákyně, nepředpokládám aktivní spolupráci, nicméně vytvářím příležitosti, které mohou rodiče přijmout přirozeně, v rámci svého zázemí a možností. <i>Příklad</i> <i>Na začátku školního roku jsem žákům a žákyním vysvětlil/a, že portfolio je důležitou součástí hodnocení – slouží k tomu, aby si sami mohli ukázat, co se naučili, jak přemýšlejí a co se jim povedlo lépe než dřív. Všechna zadání a pracovní listy jsou dostupné i online, včetně kontrolního checklistu, aby se mohli doma snadno orientovat. V pololetí se na mě obrátili rodiče jednoho žáka, který portfolio vůbec nevedl, a proto měl v hodnocení potíže. Na schůzce jsem jim klidně a srozumitelně ukázal/a, kde online najdou všechny materiály, a vysvětlil/a, jak dítěti pomáhají pochopit učivo a sledovat vlastní pokrok. Zároveň jsem zdůraznil/a, že sám jejich syna k práci dál povedu ve škole, ale ocením jejich podporu doma – třeba tím, že mu pomohou zkontrolovat, jestli má všechny listy vytištěné a založené. Společně jsme se domluvili, že na konci měsíce se znovu potkáme a zhodnotíme, jak se mu daří portfolio doplnit. Rodiče ocenili, že vědí, co mohou udělat, aniž by museli výuce sami detailně rozumět.</i>
6. V situaci, kdy chybí základní podpora žáka/žákyně ze strany rodičů, usiluji o kompenzaci chybějící podpory žáka/žákyně ze strany školy (např. zajištění pomůcek apod.) a komunikuji o tom s vedením školy.	• Všímám si situaci, kdy žák či žákyně nemá doma dostatečné podmínky pro zvládnutí výuky – např. chybí podpora při domácí přípravě, přístup k pracovním materiálům nebo běžným školním pomůckám. Pokud zjistím, že se tyto překážky promítají do schopnosti žáka či žákyně zapojit se do výuky (např. nemá přístup k tištěným nebo digitálním pramenům, nemůže plnit dobrovolné domácí úkoly na počítači), snažím se ve spolupráci s kolegy a kolegyněmi najít způsoby, jak nabídnout alternativní nebo podpůrné možnosti. Vím, že nejsem schopen/schopna tuto situaci řešit sám/sama, ale mohu být důležitým prostředníkem mezi žákem či žákyní a podpůrným systémem školy. <i>Příklad</i> <i>Všiml/a jsem si, že jeden ze žáků pravidelně neplní domácí přípravu na práci s historickými prameny a v hodinách</i>

	<i>působí nejistě. Při neformálním rozhovoru jsem zjistil/a, že doma nemá spolehlivý přístup k internetu ani klidné místo k učení. Situaci jsem sdílel/a s třídní učitelkou, která navrhl/a, aby žákovi bylo umožněno docházet do školní knihovny během odpolední družiny a pracovat s tištěnými verzemi zadání. Připravil/a jsem pro něj jednodušší variantu pracovního listu a na konzultaci ve škole jsme si prošli jeden typický úkol společně. Žák tak získal větší jistotu a mohl se lépe zapojit do další práce.</i>
7. Nastavuji a udržuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a vedla co nejefektivněji k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyň. V případě potřeby vhodně zapojuji do komunikace také další kolegy/ně či vedení školy.	• Učím se vést komunikaci s rodiči tak, aby byla věcná, srozumitelná a zároveň respektovala hranice mé odbornosti i zkušeností. Víím, že některá historická témata mohou u rodičů vyvolávat silné postoje (např. otázky národní identity, paměti komunismu, role církve), proto usiluji o klidné a nehodnotící vyjadřování. V případě, že rodiče zpochybňují obsah nebo formu výuky, snažím se vysvětlit, které dovednosti a postoje dějepis rozvíjí a proč je důležité pracovat s různými perspektivami. • Pokud vnímám, že rozhovor přestává být bezpečný nebo překračuje mou kompetenci, neváhám do komunikace zapojit zkušenějšího kolegu či kolegyni, třídního učitele či učitelku nebo vedení školy. Snažím se přitom zachovat respekt k rodičům i sobě – včetně práva říci, že si potřebuji situaci promyslet nebo ji řešit v doprovodu. <i>Příklad</i> <i>V rámci tématu o politických procesech v 50. letech jsme se žáky a žákyněmi pracovali s historylabovým cvičením Proč žáci psali rezoluci? o petici dětí za trest smrti pro Miladu Horákovou. Po hodině mě kontaktovala matka jednoho z žáků. Byla rozrušená, protože měla pocit, že ve výuce dochází ke zlehčování zločinů komunismu a reprodukování propagandy. Domluvili jsme se na schůzce, kde byla přítomna i třídní učitelka a druhý vyučující dějepisu. Zatímco třídní učitelka setkání moderovala, vysvětlili jsme s kolegou, že cílem cvičení bylo ukázat jazyk propagandy a rozlišit, jak se oficiální obraz liší od reality, nikoli relativizovat utrpení obětí. Obavy z relativizace minulosti rodičům sice zůstaly, ale diskuze proběhla klidně a věcně. Po schůzce jsme s kolegou reflektovali, že pro podobná citlivá témata je dobré mít připravené didaktické opory a předem žákům a žákyním i rodičům vysvětlit záměr práce s propagandistickými prameny.</i>
8. V závislosti na potřebě a na své roli ve škole (zejm. třídní učitel/ka) spolupracuji s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků a žákyň v zájmu jejich vedení k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování (viz kompetence 3.2).	• Moderní výuka dějepisu často přináší i napjaté situace – například necitlivé komentáře k citlivým tématům (např. holokaust, romské dějiny), nevhodné reakce na názory spolužáků a spolužaček nebo odmítání pracovat s určitými prameny. Pokud se ve výuce objeví problémové chování, snažím se jej vnímat v souvislostech – a po konzultaci s třídním učitelem či učitelkou nebo vedením školy komunikuji s rodiči tak, abychom postupovali jednotně a vedli dítě k odpovědnosti za vlastní chování. Pokud dojde k narušení pravidel, podílím se na hledání nápravných opatření, která nejsou jen sankcí, ale v první řadě rozvíjejí odpovědnost žáků a žákyň za své jednání v podobných případech v budoucnu (např. formou omluvy, sebereflexe, alternativního zadání). <i>Příklad</i> <i>V 9. ročníku jsme probírali proměny postavení žen ve 20. století. Během diskuze o volebním právu a pracovních příležitostech jedna skupina chlapců začala nahlas vtipkovat o tom, že nízký vliv žen na politiku byl prospěšný, protože „holky akorát prudí, jelikož mají mindráky“. To vyvolalo konflikt se spolužačkami a strhla se ostrá slovní přestřelka, která narušila atmosféru hodiny. Diskuzi jsem zastavil/a a vysvětlil/a, že ironie a vzájemné urážky nejsou cestou k porozumění historickým souvislostem ani k vyjádření vlastního názoru. Po hodině jsem si se všemi</i>

zúčastněnými individuálně promluvil/a – vysvětlil/a jsem chlapcům, proč jejich poznámky nejsou jen legrace, ale zlehčují téma a zraňují spolužačky, a dívkám jsem dal/a prostor vysvětlit svou reakci.

Následně jsme s třídní učitelkou kontaktovali rodiče nejaktivnějšího z chlapců, aby o situaci věděli a mohli mu pomoci pochopit, co je ve škole a společnosti přijatelné. Rodiče jeho názor spíše podpořili a považovali diskuzi o genderu za „zbytečnou politickou korektnost“. Jasně jsem proto vysvětlil/a, že ve škole platí pravidla respektu a odpovědnosti za to, co kdo říká. Součástí nápravy bylo, že se všichni zúčastnění ve třídě omluví. Chlapci dostali za úkol připravit krátkou prezentaci o ženě, která významně ovlivnila československou politiku nebo vědu, dívky připravit si komentář o tom, jak si představují spravedlivé rozdělení rolí. Následně jsme společně diskutovali, jak se historická nerovnost promítá do současnosti. I když rodiče nesdíleli školní přístup, třída jasně viděla, že škola trvá na pravidlech respektu a že každý je odpovědný za své chování a slova.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



9. Zapojuji experty a expertky z praxe či širší komunitu školy do vzdělávání žáků a žákyň, a to efektivně vzhledem k cílům učení. Vhodně využívám externí příležitosti pro rozvoj žáků a žákyň.

- Zapojuji do výuky odborníky a odbornice z praxe – z oblasti historie, muzejnictví, archivnictví – aby obohatili výuku o autentickou perspektivu a zároveň motivovali žáky a žákyň k tomu, že historické poznávání není jen pro „vyvolené“, ale pro každého, kdo se umí ptát a přemýšlet. Nejsou ve výuce jen jako hosté, ale jako spoluvůrci oborové kultury, s níž se žáci a žákyň učí kriticky pracovat. Při přípravě dbám na to, aby expertní vstup navazoval na cíle výuky a aby žáci a žákyň věděli, co se od nich očekává – mají připravené otázky a po setkání vždy následuje reflexe, při níž formulují, co jim expertní pohled přinesl a co by sami chtěli dále zkoumat.

Příklad

V rámci tématu Paměť místa a veřejný prostor jsem do 9. ročníku pozval/a historičku a urbanistku, která zkoumá, jak města rozhodují, co z minulosti připomenout a co nechat zmizet. Žáci a žákyň si předem našli ve svém okolí sochu, pamětní desku nebo název ulice a připravili otázky. Expertka jim ukázala, jak se o místech paměti diskutuje a zdůraznila: „Vy sami můžete rozhodovat, co má pro město smysl – jste nadějní historici i občané.“ Po setkání žáci ve skupinách navrhli, jak by mohli lepším popisem nebo projektem připomenout opomíjené místo v obci. V reflexi většina uvedla, že poprvé vnímali historii jako něco, co mohou sami měnit a zkoumat.



OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Vědomě pracuji na utváření svého profesního sebepojetí, tj. formuluji či upravuji svou učitelskou vizi, jakým učitelem chci či nechci být a proč. Svou učitelskou vizi opírám o reflektovanou zkušenost, poznání sebe sama a svých silných i slabých stránek v roli učitele/ky, o odborné poznatky a další zdroje. Vysvětlím přínos své učitelské vize pro učení a rozvoj žáků a žákyň.

- Profesní sebepojetí vyučujících nezahrnuje pouze volbu metod či obsahu, ale i promýšlení otázky, jakým vyučujícím se chci stát a proč. Formuje se na základě vlastních zkušeností ze školy, odborných poznatků i reflexe mých silných a slabých stránek. Postupně si uvědomuji, že má původní představa o roli vyučujícího (např. jako „experta a vykladače“) nemusí odpovídat potřebám žáků a žákyň. Vize se tak posouvá směrem od představy o předávání znalostí k roli průvodce, který podporuje porozumění, otázky a aktivní hledání smyslu dějin. Tato proměna má přímý dopad na učení žáků a žákyň: přináší více prostoru pro jejich vlastní myšlení, hledání a zapojení.
- Součástí mého sebepojetí je i reflexe toho, co mi činí obtíže (např. práce s kontroverzními tématy nebo diferencování výuky), a hledání způsobů, jak se v těchto oblastech rozvíjet.

Příklad

Na začátku studia učitelství dějepisu jsem měl/a jasnou představu o výuce: výklad s prezentací, shrnutí a test. Na seminářích jsme se ale setkal/a s koncepty badatelské výuky, historického myšlení, prací s prameny a interpretacemi. Přišlo mi to složité a odtržené od reality školy, kde mají žáci a žákyně problém přečíst i krátký text.

Na první praxi jsem se držel/a své původní představy – vysvětlit, zopakovat, dát otázky – ale žáci a žákyně byli pasivní a výstupy slabé. V následujících hodinách jsem ale zařadil/a jednoduchou aktivitu – srovnání dvou pramenů o kolektivizaci. Nešlo to hladce, ale dva žáci začali klást otázky: „Proč jeden autor píše o úspěchu a druhý o utrpení?“ Jeden z nich po hodině řekl, že ho tento způsob práce více zaujal a přišel mu přínosnější než sledování prezentací. V tu chvíli jsem si poprvé vědomě položil/a otázku: chci být tím, kdo všechno vysvětlí, nebo tím, kdo pomáhá klást otázky? Tato zkušenost mi pomohla posouvat vlastní profesní vizi směrem k vyučujícímu, který žákům vytváří prostor pro samostatné objevování. Uvědomuji si, že jde o dlouhodobý proces, ale cílem je být spíše průvodcem než „vypravěčem dějin“.

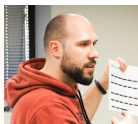
2. Na základě svých rozvojových potřeb a své učitelské vize si stanovují rozvojové cíle. Systematicky pracují na jejich naplňování a využívám k tomu široké škály prostředků (např. vzdělávání, odborná literatura, kolegiální spolupráce, rozvojové komunity, mentoring).

- Svou práci vnímám jako proces učení a vím, v čem se chci zlepšit. Formuluji si konkrétní cíle profesního rozvoje – např. lépe vést diskuzi, vybírat vhodnější prameny, diferencovat náročnost úloh nebo hledat cesty, jak propojit dějepis s občanským rozměrem učení. Nejde přitom jen o intuitivní přání, ale o vědomou zpětnou vazbu na základě vlastního sebepoznání, studia literatury a zpětné vazby od kolegů a kolegyně či mentorů a mentorek. Jednoduchým a dostupným nástrojem je vedení mikroportfolia a učitelského deníku – krátké poznámky po hodině, které umožňují sledovat vývoj, formulovat otázky a vyhodnocovat, co se daří měnit.

Příklad

Po praxi jsem si jako rozvojový cíl stanovil/a zlepšit vedení diskuze v hodinách dějepisu tak, aby byla věcná, živá a aby žáci a žákyně komunikovali mezi sebou, ne jen se mnou. Uvědomil/a jsem si, že mé otázky bývají buď příliš složité, nebo naopak banální, a diskuze proto rychle uvadá. Začal/a jsem si proto po každé hodině zapisovat krátké reflexe do učitelského deníku – co fungovalo a co příště změnit. Zjistil/a jsem například, že obecná otázka „Co si o tom myslíte?“ nefunguje bez opory v prameni nebo jasného vodítka. Na doporučení kolegy jsem si prostudoval/a příklady historických otázek z publikace *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton, 2013) a absolvoval/a webinář týmu [HistoryLab](#). Do další hodiny jsem si připravil/a několik konkrétních otázek a žákům a žákyním dal/a do dvojic kartičky s různými perspektivami – diskuze byla výrazně živější. V reflexi pokračuji, protože vidím, že i drobné úpravy výuky vedou k postupnému zlepšení.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



3. Vyhodnocuji naplňování svého rozvojového cíle. Cíl pravidelně přehodnocuji a nastavuji si cíl nový. Vyhodnocuji účinnost prostředků, které využívám pro svůj profesní růst. Usiluji o maximalizaci pozitivního dopadu na učení žáků a žákyně skrze svůj profesní růst.

- Učím se sledovat, jak mé rozvojové cíle skutečně ovlivňují učení žáků a žákyně. Nejde jen o to zkusit nové metody, ale ptát se: Co se díky nim pro žáky a žákyně mění? Na základě této reflexe cíle průběžně přehodnocuji – například mohu zjistit, že žáci a žákyně nerozumějí úkolu ne proto, že je těžký, ale protože nevědí, co se od nich očekává. V takovém případě posouvám cíl z volby pramenů ke způsobu zadávání práce. Zároveň přemýšlím o účinnosti jednotlivých rozvojových zdrojů – co mi skutečně pomáhá? Diskuze s kolegou či kolegyní, odborný článek, zpětná vazba z pozorování výuky, učitelský deník? Sleduji, jak konkrétní prostředky ovlivňují výuku: podle toho, zda žáci a žákyně víc přemýšlejí, lépe argumentují nebo se aktivněji zapojují. Vědomě tedy řídím svůj profesní růst s ohledem na to, co funguje v mé konkrétní praxi.

Příklad

Na začátku školního roku jsem si stanovil/a cíl zlepšit to, aby žáci a žákyně při práci s prameny více interpretovali než opisovali. Vyzkoušel/a jsem několik přístupů (různé typy pracovních listů, strukturovanou skupinovou práci, podporu kladení otázek). Při průběžném hodnocení žákovských výstupů jsem však zjistil/a, že v závěrech často opakuji formulace z výkladu a nerozvíjejí vlastní argumentaci. Na základě toho jsem cíl upravil/a: zaměřuji se na podporu formulace vlastního závěru založeného na důkazu z pramene. Oslovil/a jsem zkušenějšího kolegu

a domluvili jsme si společné plánování jedné lekce. Ve spolupráci s ním jsem naplánoval/a lekci a sledoval/a, kdy žáci a žákyně skutečně pracují s důkazem. Zaznamenávám tyto situace a podle nich dále upravuji zadání úkolů i podporu pro žáky a žákyně.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



4. Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2), včetně pravidelné zpětné vazby od žáků/žákyn a kolegů/kolegyň, k vyhodnocování svého vlivu na žáky/žákyně, svých vlastních silných a slabých stránek a svých vzdělávacích potřeb.

- Systematicky využívám reflexi a zpětnou vazbu k porozumění tomu, jak moje výuka působí na žáky a žákyně. Sleduji nejen výsledky, ale především to, jak žáci a žákyně přemýšlejí, jak se učí a jak vnímají smysl historické práce. Při hodnocení své výuky zapojuji vícezdrojovou zpětnou vazbu – žakovskou, kolegiální i vlastní sebereflexi. Zaměřuji se přitom nejen na to, co nefunguje, ale i na uvědomění si svých silných stránek a hledání oblastí, v nichž se mohu rozvíjet.
- Reflexe je pro mě běžnou a pravidelnou součástí praxe – vedu si stručné zápisky, využívám kolegiální rozhovory (např. po tandemové výuce, mikrohospitaci), zapojuji se do profesních komunit nebo sdílím své zkušenosti v tematicky zaměřených skupinách. Na základě těchto reflexí si stanovím konkrétní oblasti rozvoje a vyhodnocuji, zda změny vedou k reálnému dopadu na žakovské učení – nejen v testech, ale v úrovni myšlení, interpretace, postojů. Víím, že můj vliv není absolutní, ale zároveň věřím, že vědomá a sdílená reflexe je základní nástroj pro zlepšování praxe.

Příklad

Při výuce o událostech roku 1989 žáci a žákyně pracovali s výpověďmi pamětníků. V pracovních listech sice odpovídali, ale jejich interpretace byly mechanické – převládala rutina typu „co si myslel, co cítil“, bez hlubší reflexe. Do deníku jsem si poznamenal/a: „Opět převaha povrchového čtení, málo pochybností nebo dotazování“. Konzultoval/a jsem aktivitu s kolegyní. Na základě její zpětné vazby, že zadání klade příliš nízké nároky na interpretaci, je příliš návodné a neumožňuje ptát se a pochybovat, jsme úkol přeformulovali a místo konkrétních odpovědí jsme zadali otevřené otázky: „Čím si nemůžeme být jisti? Co může být dnes těžké pochopit? Jak se může na stejnou událost dívat pamětník jinak než historik?“ Po úpravě jsem výuku zopakoval/a v jiné třídě a porovnal/a žakovské výstupy. Zaznamenal/a jsem nárůst otázek a větší variabilitu interpretací. Reflexi jsem využil/a i při plánování metodického sdílení v kabinetu – výstup jsem upravil/a do podoby školního učitelského portfolia.

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Úroveň 1: Absolvent/ka učitelství



1. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají.

- Vnímám za samozřejmé, že vědecké poznání je základní oporou pro výuku historie. Učím se odlišovat mezi tím, co je podloženo prameny a výzkumem, a tím, co je spíše osobní přesvědčení, ideologická zkratka nebo městská legenda („urban legend“). Vysvětluji žákům a žákyním, že v historii neexistuje „pravda“ ve smyslu jediné odpovědi, ale že vědecká historie se snaží co nejpřesněji vysvětlit minulost na základě ověřitelných zdrojů a metod. Považuji to za součást své odpovědnosti vůči žákům a žákyním – aby chápali, jak rozpoznat spolehlivé, podložené informace.

Příklad

Při úvodní hodině o době Karla IV. jsem se zeptal/a žáků a žákyň, co si o něm pamatují. Jeden z žáků hned zmínil, že „to byl největší Čech“ a že to slyšel v televizi. Vysvětlil/a jsem, že ano – v roce 2005 skutečně Karel IV. vyhrál anketu „Největší Čech“ – ale že je zajímavé se ptát, co to vlastně znamená. Společně jsme se podívali na to, jak sám sebe popisoval v úryvcích svého životopisu „Vita Caroli“ – jako českého a římského krále, panovníka mnohonárodního impéria, dědice Karla Velikého. Žáci a žákyně si sami všimli, že tehdejší pojetí národnosti bylo úplně jiné a že spojovat Karla IV. se současnou představou „být Čechem“ je spíš kulturní projekcí nežli historickou skutečností.

2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.

- Duchovní život, náboženství a víra nejsou pouze „témata“, ale způsoby, jak lidé v minulosti (i dnes) strukturuji svůj svět, rozumí událostem a odvozují hodnoty. Ve výuce dějin proto přistupuji k náboženským jevům s respektem – nikoli jako k „pověrám“ nebo „historickým chybám“, ale jako k soudobě smysluplným odpovědím na otázky života, smrti, řádu a transcendentna. Zároveň vím, že výuka dějepisu probíhá v rámci sekulární a pluralitní školy, v níž je nutné rozlišovat mezi historickým výkladem a náboženským světonázorem. Ve své výuce proto otevírám prostor pro porozumění duchovní tradici jako kulturně-historickému jevu, aniž bych žáky a žákyně vedl/a k jejímu přijetí nebo odmítnutí. Chápu, že náboženství je legitimní způsob interpretace světa, ale škola pracuje s metodami, které staví na kritickém zkoumání a kulturní pluralitě.

Příklad

Při výuce o tématu osvěcenství jsem rozebíral/a vztah mezi vírou a rozumem. Věděl/a jsem, že většina třídy

	vyrostla v sekulárním prostředí, a očekával/a jsem ze strany žáků a žákyň již dříve projevované nepochopení toho, proč někdo může věřit v Boha. Podobné výroky nejsou nutně výrazem nenávisti vůči náboženství, ale kulturní nesamozřejmosti spirituality. Zeptal/a jsem se: „Proč si myslíte, že bylo náboženství v minulosti tak důležité, když dnes pro mnoho lidí působí vzdáleně?“ Rozvinula se krátká diskuze, během níž jsem zdůraznil/a, že náboženství nebylo „mínění“, ale základní rámec poznání a existence – stejně jako je dnes věda. Uvedl/a jsem, že Češi patří k nejvíce sekularizovaným společnostem v Evropě, ale že právě proto je důležité chápat, jak náboženství fungovalo a jak ovlivňovalo chápání světa po staletí – včetně vědy, politiky i každodennosti. Vysvětlil/a jsem, že se neučíme věřit, ale porozumět způsobům, jakými lidé chápali své místo ve světě, a že bez toho porozumění nemůžeme historii skutečně pochopit.
3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci.	• Jsem pro žáky a žákyně modelem práce s informacemi, a proto pečlivě dbám na to, z jakých zdrojů čerpám, jaký obsah sdílím a jak komunikuji v digitálním prostoru – ať už jde o školní platformy, osobní rozhovory nebo veřejné výstupy. Nešířím neověřené zprávy, neopírám se ve výuce o pochybné nebo neozdrojované materiály a jsem si vědom/a, že i neúmyslné sdílení nevhodného obsahu nebo komentář může podkopat důvěru ve školu jako místo poznání. • Učím se kriticky používat nástroje umělé inteligence – ověřuji, co generují, a pokud je využívám při přípravě výuky, vždy porovnávám výstupy s odbornými zdroji. Víím, že technologická pohodlnost nesmí převážet nad věcnou přesností a odpovědností. Své chování v online prostoru vnímám jako součást profesní etiky – nikoli jen jako soukromou záležitost. <i>Příklad</i> <i>Při přípravě hodiny o vzniku Československa jsem chtěl/a využít citát T. G. Masaryka o demokracii doporučený Chatem GPT, ale bez uvedení zdroje. Při ověřování se ukázalo, že citát je v této podobě zlidovělý, ale ve skutečnosti jde o parafrázi z Lidových novin z roku 1925. V materiálu jsem proto jasně uvedl/a, že jde o „přisuzovaný výrok“, nikoli ověřený citát, a připojil/a jsem poznámku, odkud údaj pochází. Uvědomil/a jsem si, že jako učitel/ka nebuduji důvěru tím, že „všechno vím“, ale tím, že poctivě ověřuji informace a vždy jasně rozliším fakta od tradovaných tvrzení.</i>
4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.	• Znalosti nejsou jen faktické údaje, ale základní opora pro orientaci v minulosti i přítomnosti. Chápu, že historické myšlení – interpretace, práce s prameny, uvažování v souvislostech – nevzniká ve vzduchoprázdnu, ale na základě důkladně budované znalostní báze. • Ve své výuce vědomě pracuji se znalostmi jako nástrojem pro porozumění i pro utváření vlastního úsudku. Rozvoj kompetencí – jako je schopnost historické interpretace, kritické myšlení nebo historická empatie – není alternativou ke znalostem, ale jejich pokračováním a aplikací. Ctím odbornost – nejen svou, ale i odborníků z oblasti historiografie, archivnictví či muzeologie, na něž se odkazuji. Žákům a žákyním vysvětluji, proč má smysl čerpat ze znalostí: protože bez nich zůstávají „názory“ pouhými dojmy, ne argumentem. Při práci s kontroverzí nebo diskuzí dbám na to, aby byla zakotvena v informacích, nikoli pouze v emocích či postojích.

	<i>Příklad</i> V 8. ročníku jsme diskutovali o evropském kolonialismu. Většina žáků a žákyň tvrdila, že „se nás Čechů netýká, protože jsme přece žádné kolonie neměli“. Místo abych jim rovnou oponoval/a, měl/a jsem připraveny ukázky z textů o české účasti na koloniálních expedicích z dob Rakouska-Uherska (Emil Holub), reklamy na Jubilejní výstavu nebo „exotické“ zboží v meziválečné Praze a jeden populárně-naučný text. Někteří překvapeně zjišťovali, že i česká společnost těžila z koloniálního myšlení – a zároveň si formovala představu vlastní „civilizovanosti“ a emancipovaného národa oproti „divokému“ světu. Na závěr žáci měnili postoj: „I my máme koloniální minulost, protože...“ To byl přesně ten moment, kdy jsem cítil/a, proč má smysl trvat na faktech a ukazovat souvislosti v souladu se soudobým výzkumem, i když to není pohodlné. „Ctít odbornost“ v praxi znamená odvahu držet se faktů i tam, kde to boří naše zažitá představy.
5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.).	• Vnímám, že demokratické hodnoty nejsou pouze obsahem výuky, ale tvoří i rámec, v němž se historické poznání i školní kultura odehrávají. Uvědomuji si, že moje role nespočívá v prosazování konkrétních občanských postojů, ale ve vytváření prostoru, v němž se mohou žáci a žákyně učit chápat význam demokratických institucí, pravidel a odpovědné diskuze. Ve výuce se proto soustředím na to, aby žáci a žákyně rozuměli rozdílu mezi autoritou a mocí, významu pravidel a ústavnosti v dějinách i současnosti a roli veřejných institucí v demokratickém právním státě. Sám/sama přitom přistupuji ke své profesní roli jako ke službě veřejnosti – v souladu s ústavními hodnotami a etickým rámcem profese učitele. Nepovažuji se pouze za „realizátora učiva“, ale za součást školního prostředí, které modeluje občanský prostor v malém – ať už skrze způsob výuky, vedení diskuze nebo rámování historických interpretací. • Pokud se účastním školních demokratických procesů (např. práce se žákovskou samosprávou nebo spolupráce se správními orgány školy), chápu je jako přirozený projev profesní loajality k institucionálnímu řádu, nikoli jako aktivismus. <i>Příklad</i> Na schůzce žákovského parlamentu jsem viděl/a, jak je činnost třídních zástupců „direktivně řízená“ jednou kolegyní. Uvědomil/a jsem si, že tento formalistní přístup k fungování parlamentu má své dopady na internalizaci žákovských postojů vůči demokratickým institucím. Poznamenal/a jsem si, že moje vlastní role ve fungování institucí nebude direktivní a nebudu se obávat žákům a žákyním s důvěrou svěřit více autonomie. Také se ve výuce zaměřím na téma občanské participace a významu důvěry v instituce v historické perspektivě.
6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.	• Chápu profesní etiku jako základní rámec své práce – nikoli jen v morálním smyslu, ale jako soubor konkrétních zásad, které utvářejí kvalitu výuky, odbornosti i vztahu ke společnosti. V první řadě ctím etické zásady vyplývající z podstaty oboru: respektuji pravdivost, přesnost a ověřitelnost, pracuji výhradně se spolehlivými a odborně relevantními zdroji a uvádím odkazy na původní materiály a interpretace; dbám na to, aby výklad minulosti nebyl zploštěn, účelově rámován ani manipulativně zjednodušován. Zároveň si uvědomuji, že jako učitel/ka jsem vázán/a normami platnými pro výkon profese ve veřejné instituci: jednám v souladu s hodnotami zakotvenými v kompetenčním rámci absolventa učitelství, s profesními etickými kodexy, ale také s kurikulárními dokumenty a právními normami, zejména školským zákonem a rámcovými vzdělávacími programy. Etika není pro mě

6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.

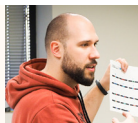
nadstavbou, ale součástí každodenní praxe – v tom, co říkám, jak to říkám, odkud čerpám a jakou stopu za sebou jako učitel či učitelka zanechávám.

Příklad

Při přípravě hodiny o tématu mnichovské dohody jsem zvažoval/a použít text z populárního webu, protože byl čtivý a rychle srozumitelný. Při ověřování jsem ale zjistil/a, že článek pracuje se silně zjednodušeným narativem „zrada Západu“ a ignoruje širší souvislosti. Rozhodl/a jsem se proto použít text společně s ukázkou z filmu „Dny zrady“ a krátkými ukázkami z odborné literatury, abych tento „mýtus“ ilustroval/a a kriticky rozebral/a. Ve třídě jsem žákům a žákyním jasně vysvětlil/a rozdíl mezi historickým faktem a interpretací a dal/a jsem prostor různým názorům. Diskuze byla živá (někteří žáci a některé žákyně sdíleli rodinné příběhy, jiní viděli filmové zpracování tématu) a názory se lišily. Respektoval/a jsem všechny, ale trval/a jsem na tom, že musíme vycházet z ověřitelných informací. Žáci a žákyně na závěr formulovali vlastní zhodnocení události s odkazem na prameny.

Celá situace mi připomněla, že jednat v souladu s profesní etikou znamená nepodléhat zkratkám, chránit odbornou úroveň výuky a zároveň vytvářet prostor pro bezpečnou diskuzi, která respektuje různé perspektivy.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



7. Vedu žáky a žákyně k respektu k vědeckým faktům (bod 1) i duchovnímu životu a tradicím (bod 2) a k orientaci na mediální scéně a odpovědné práci s informacemi, sociálními sítěmi a umělou inteligencí (bod 3).

- Výuka dějin je vždy nejen poznávací, ale i hodnotově zprostředkovaná. Vedu žáky a žákyně k respektu k vědeckému poznání a jeho metodologii, ale zároveň vnímám, že součástí historických i současných realit je také náboženské myšlení a duchovní tradice, které mají odlišný epistemický základ, ale nikoli nižší legitimitu. Při výuce tematicky spojené s náboženstvím (např. reformace, náboženské války, sekularizace, židovství, islám) zdůrazňuji, že osobní víra nebo náboženské přesvědčení jsou legitimní součástí identity a mají být respektovány.
- Učím žáky a žákyně rozlišovat mezi poznáním, které je historicky a vědecky podložené, interpretacemi, které jsou kulturně, politicky či ideologicky podmíněné, a postoji, které vycházejí z víry, a nejsou tudíž ověřitelné, i když jsou pro své nositele hluboce smysluplné. Tím podporuji žáky a žákyně nejen v kritickém myšlení, ale i v reflexivním respektu vůči pluralitě, která je nedílnou součástí demokratické společnosti i historické zkušenosti.

Příklad

Téma novověku jsem otevřel/a sporem o heliocentrismus a na něm demonstroval/a, jak se na sklonku středověku střetával vědecký objev s náboženskou tradicí. Vysvětlil/a jsem žákům a žákyním, že tehdejší církevní autority neodmítaly vědu jako celek, ale chránily určitý výklad světa, a že věda se vyvíjí na základě důkazů, ne jen na základě víry. Současně jsem dbal/a na to, abych mluvil/a s respektem k víře, kterou někteří žáci a žákyně v rodinách vyznávají. V hodině jsem využil/a krátký úvodní text o Galileovi, který jsem vytvořil/a pomocí umělé inteligence, ale ověřil/a jsem, že využívá pravdivá fakta. Následně jsme si ukázali nepravdivé příběhy, které o Galileovi kolují

na internetu. V diskuzi jsme se bavili o tom, jak ověřovat informace a jak rozlišit vědecké poznání od polopravdy. Žáci a žákyně dostali za úkol napsat krátký komentář na téma „Jak můžeme dnes chápat spor vědy a víry – a proč je důležité ctít jak fakta, tak respekt k přesvědčení druhých.“

Pro mě byla tato hodina připomínkou, že jako vyučující ctím odbornost, vedu k toleranci a zároveň ukazují, jak se bránit mýtinám i chybám umělé inteligence.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Vedu žáky a žákyně k rozvoji charakteru, osvojování demokratických hodnot a k podpoře veřejných institucí a občanské společnosti, a to zejména tím, že dávám žákům a žákyním příležitost zažívat uskutečňování těchto hodnot ve výuce a životě školy.

- Vnímám svou roli nejen jako zprostředkovatele poznání, ale jako aktéra formujícího školu jako demokratický, vztahový a institucionální prostor. Vedu žáky a žákyně k porozumění demokratickým hodnotám nejen prostřednictvím obsahu výuky (např. ústava, volby, občanská práva), ale také prostřednictvím žité zkušenosti – jak v hodinách, tak v životě školy.
- Ve výuce systematicky propojuji historická témata s aktuálními demokratickými výzvami, podporuji diskuzi, nesouhlas a argumentaci jako legitimní nástroje občanské kultury. Kladu důraz na odpovědnost, spravedlnost, otevřenost vůči jinakosti a modeluji respekt ke společným pravidlům i institucionální loajalitu (vůči školní samosprávě, veřejným pravidlům či správním institucím).
- Mimo výuku se aktivně podílím na vytváření příležitostí, při nichž mohou žáci a žákyně zažívat demokratické hodnoty jako praxi – např. v práci s žakovským parlamentem, při projektových dnech s obcí, diskuzních fórech o kontroverzních otázkách nebo ve spolupráci s veřejnými institucemi (např. knihovnou, paměťovou institucí, samosprávou). Uvědomuji si, že charakter a občanská kultura se nerodí z výkladu, ale z participace, důvěry a smysluplnosti.

Příklad

V rámci výuky moderních dějin jsme se zabývali první světovou válkou a jejím dopadem na české země. V obci, kde škola sídlí, stojí kamenný obelisk se jmény mužů, kteří padli ve službě Rakousko-Uhersku, a několika legionářů. Pomník byl zanedbaný a bez kontextu – jen jména a rok. Rozhodli jsme se uspořádat mezioborový projekt (dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova), v rámci něhož žáci a žákyně zjišťovali osudy jmenovaných, porovnávali příběhy legionářů a „císařských“ a diskutovali o tom, jak různé paměti vstupují do veřejného prostoru a proč je důležité si je připomínat jako lidské osudy, ne jen jako národní symboly. Výsledkem byla výstava a návrh informační tabule, kterou prezentovali obecnímu zastupitelstvu, a také krátká pietní akce, kterou připravili pro Den válečných veteránů.

Tato zkušenost ukázala, že škola může být prostorem demokratického jednání, kde se historická paměť, občanská kultura a veřejný prostor propojují do smysluplné zkušenosti, v níž žáci a žákyně nejsou jen svědky dějin, ale jejich současnými interpretátory a spoluutvářeči.



OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.3: Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě; sleduji svůj psychický stav (i na základě reflexe, viz kompetence 2.5), vedle svého studia či práce věnuji odpovídající pozornost také svým fyzickým potřebám (spánek, strava, odpočinek, pohyb), jiným potřebám, osobním zájmům, vztahům a sociálním kontaktům.

- Uvědomuji si, že péče o vlastní duševní zdraví je nezbytným předpokladem smysluplné a etické výuky. Práce učitele či učitelky dějepisu často zahrnuje témata, která jsou emocionálně náročná (např. válka, holokaust, nespravedlnost, totalita, ztráta). Zároveň může docházet k vnitřnímu konfliktu mezi osobním hodnotovým přesvědčením a požadavkem neutrality či pluralismu, případně k pocitu, že dějepis jako obor je ve školní praxi podceňován a žáci a žákyně nemají motivaci v hodinách spolupracovat.
- V tomto kontextu věnuji pozornost vlastním emocionálním reakcím na vyučovaná témata, signálům přetížení, frustrace nebo cynismu, vnitřnímu vyčerpání z hodnotového napětí výuky a potřebě vyvažovat pracovní zátěž kvalitním odpočinkem, smysluplnými vztahy a zájmy mimo školu.
- Využívám reflexi (viz 2.5) nejen k analýze pedagogické situace, ale i k všímání si vlastních vzorců únavy, přetížení nebo ztráty smyslu. Víím, že nejsem plně zodpovědný/á za všechno, co se ve třídě děje, a že moje psychická stabilita je nejen osobní, ale i profesní kompetencí.

Příklad

Při praxi jsem vedl/a hodinu k tématu koncentračních táborů. Připravil/a jsem si pečlivě výklad, vybral/a svědectví přeživšího a vytvořil/a pracovní list s otázkami. Hodina proběhla dobře – žáci a žákyně pracovali pozorně, reagovali citlivě. Přesto jsem po hodině vnímal/a výrazné vyčerpání. Přepadla mě tíha probíraného tématu a nejistota, zda jsem zvolil/a dostatečně citlivý a důstojný přístup.

Neměl/a jsem v tu chvíli důvěru svěřit se provázejícímu učiteli, a tak jsem vše potlačil/a. Teprve večer jsem si do učitelského deníku napsal/a: „Bylo to náročné. Ne fyzicky, ale v hlavě. Přemýšlím, proč mě to tolik semlelo.“ Uvědomil/a jsem si, že výuka dějepisu může být emocionální zátěží nejen pro žáky a žákyně, ale i pro vyučující, a že není slabost přiznat si únavu, potřebu sdílení, odpočinku a vyrovnaní.

Na základě této reflexe jsem si stanovil/a konkrétní strategii: po podobných hodinách si vytvořím prostor pro zpracování emocí a případně využiji kolegiální sdílení jako formu podpory.

2. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Umím je sdílet s druhými a říci si o pomoc.

- Uvědomuji si, že vstup do profese přináší nejen motivaci a očekávání, ale i nejistotu, vnitřní napětí a někdy i pocit marnosti nebo zklamání. Dějepis je často ve školním prostředí vnímán jako „méně důležitý předmět“, zároveň je však hodnotově, politicky i emocionálně zatížený.
- Dokážu své obavy pojmenovat (např. že žáky a žákyně dějepis nezajímá, nemám dostatečnou odbornost, neudržím respekt ve třídě, nezvládnou náročné téma bez opory nebo tápu v tom, jak vypadá „dobrá hodina dějepisu“) a učím se s těmito pocity pracovat – mluvím o nich s kolegy a kolegyněmi, zapisuji si je do učitelského deníku. Postupně chápu, že učitelství není jen výkon, ale i vědomá práce na sobě: přiznat si, co neumím, a umět si říct o pomoc.

Příklad

Ve své první samostatné výuce jsem se věnoval/a pozadí vzniku Československé republiky. Měl/a jsem připravené prameny, prezentaci, mapu. Už po deseti minutách bylo zřejmé, že žáci a žákyně jsou naprosto lhostejní – zívání, kreslení po lavicích, mlčenlivé reakce na mé otázky. Vnímál/a jsem rostoucí nejistotu a obavu, zda dokážu třídu vést. Provázející vyučující mi neposkytl žádnou reflexi mé hodiny. V písemné reflexi jsem uvedl/a jen pár vět, protože jsem se styděl/a za svůj výkon a za to, že nevím, jak situaci řešit.

Teprve s odstupem jsem dokázal/a tuto zkušenost pojmenovat jako běžnou součást začátku učitelské praxe a o svoje pocity se podělit s uvádějícím učitelem. Následně jsme jednotlivé fáze hodiny reflektovali a vymýšleli změny, které by vedly k větší aktivizaci žáků a dosažení stanovených cílů. Uvědomil/a jsem si, že o podporu nežádám proto, že selhávám, ale proto, že se učím.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



3. Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné, vhodné a podstatné pro mou psychohygienu.

- Kvalita výuky nespočívá v tom, že všechno vytvořím sám/sama od nuly. Snažím se budovat vztah k výuce, který je dlouhodobě udržitelný a nevysilující. Proto využívám již vytvořené výukové materiály (od kolegů a kolegyně, ze vzdělávacích portálů a ověřených zdrojů), sdílím a přijímám inspiraci, nebojím se přiznat, že něco použiji s úpravou. Nehraji roli „výkladového automatu“, ale přenáším část odpovědnosti za učení na žáky a žákyně – formou badání, skupinové práce, prezentací. Víím, že aktivita žáků a žákyně není úleva pro mě, ale součást jejich učení i mé psychohygieny. Zároveň si kladu otázku, kolik toho ještě mohu připravit a co už je nad mé síly. Uvědomuji si, že není etické vyhořet ve jménu kvality výuky – protože vyčerpaný/á učitel/ka nemůže být dlouhodobě dobrým pedagogem, ani nositelem smyslu pro historii a kritické myšlení.

Příklad

Výukovou aktivitu k tématu okupace Česko-Slovenska v roce 1939 jsem chtěl/a postavit na práci s fotografiemi, výpověďmi pamětníků a dobovými titulky. Trávil/a jsem večer hledáním materiálů, přepisováním, párováním otázek k obrazům. Výsledek byl nepřehledný a obávala jsem se nenaplnění stanovených cílů. Při dalším hledání jsem

narazil/a na databázi [Obrazy války](#) v rámci portálu Dějepis ve 21. století. Využil/a jsem kapitulu „[Okupace](#)“, která obsahuje historický kontext, výběr obrazů, analytické otázky i návrh práce ve skupinách. Rozhodl/a jsem se využít aktivitu téměř beze změn. Žáci a žákyně pracovali samostatně a výstupy byly dobré – a já jsem poprvé od nástupu do školy nešel/a domů s pocitem vyčerpání a viny, že „to nebylo dost autorské“. V reflexi jsem si poznamenal/a: „Někdy je neprofesionální právě to, že si všechno dělám sám/sama. Učím se chápat výběr kvalitního materiálu jako profesní dovednost, nikoli jako nedostatek.“

4. Při péči o své psychické zdraví aktivně a podle potřeby využívám dostupné prostředky, jako je kolegiální rozhovor, mentoring, intervize, supervize nebo jiná laická i odborná pomoc.

- Vím, že některé výukové situace – obzvláště při probírání citlivých nebo konfliktních témat (např. válka, genocida, kolektivní trauma, kontroverze kolem komunismu, romský holokaust) – mohou vyvolat napětí, obavy nebo i vyčerpání. V takových situacích se učím vědomě vyhledat podporu, ne se uzavřít do sebe. Využívám možnosti, které škola běžně nabízí – rozhovor s kolegy či kolegyněmi, podporu školního psychologa či psycholožky nebo metodika či metodičky prevence. Když se v obtížné situaci necítím sám/a, je snazší zachovat klid a jednat profesionálně.
- Vím, že péče o duševní zdraví není slabost, ale odpovědnost k sobě i žákům a žákyním. Proto беру reflexi a supervizi jako součást učitelské práce – a ne jen jako „poslední záchranu“, když už nemůžu dál.

Příklad

Po několika měsících výuky jsem si začal/a všimnout své únavy i klesající trpělivosti při práci se třídou. Po hodinách jsem se vyhýbal/a rozhovorům s kolegy a kolegyněmi a měl/a jsem pocit, že jen „přežívám do víkendu“. Výuka pro mě začala být spíše vyčerpávající. Jednoho dne jsem zůstal/a sedět v prázdné třídě ještě dlouho po skončení výuky. Nešlo ani o konkrétní problém. Cítil/a jsem, že potřebuji pomoc. Obrátil/a jsem se proto na školního psychologa a následně se zapojil/a do pravidelných supervizních setkání (balintovská skupina). Tato forma podpory mi pomohla pojmenovat příčiny přetížení, sdílet zkušenosti s kolegy a kolegyněmi a hledat strategie, jak vyvažovat náročné situace z praxe a psychohygienu. Uvědomil/a jsem si, že péče o vlastní duševní zdraví je součástí profesní role a přispívá k bezpečnému klimatu a kvalitě učení ve výuce dějepisu.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



5. Umím dlouhodobě sledovat stav svého psychického zdraví a vykonávat svou práci tak, aby to pro mne bylo dlouhodobě udržitelné a naplňující.

- Díky profesnímu rytmu a strategiím, které jsem si vytvořila, vykonávám svou práci s únosnou mírou stresu, bez ztráty smyslu a v souladu s vlastními hodnotami. Pracuji s vědomím, že výuka dějin není jen předávání poznatků, ale dlouhodobé působení v hodnotově exponovaném, emočně náročném a kulturně proměnlivém prostoru.
- Sleduji svůj psychický stav nejen jako subjektivní „pohodu“, ale jako ukazatel toho, zda dokážu být ve výuce přítomný/á, vnímavý/á a otevřený/á, zda dokážu fyzicky i psychicky regenerovat, abych se nestal/a otrokem rutiny nebo perfekcionismu. Za léta praxe jsem si vytvořil/a způsob, jak si tuto rovnováhu udržovat a chránit. Víím, které části výuky mi energii vracejí – a které ji berou, umím identifikovat projekty, které vyčerpávají a nic nenesou, a víím, že moje duševní stabilita je největší zárukou důvěryhodnosti vůči žákům a žákyním. To neznamena, že vše je bezproblémové. Ale dokážu stále reflektovat, zda je má výuka smysluplná – odborně i lidsky.

Příklad

Po několik let jsem vedl/a workshopy pro kolegy a kolegyně i budoucí vyučující – většinou na téma výuky komunismu. Téma mi bylo blízké, měl/a jsem pro něj materiály, příklady, zkušenosti z výuky. Ale při plánování dalšího běhu jsem si všiml/a, že opakuji známé bez vnitřního nadšení.

Zastavil/a jsem se a přemýšlel/a, co mě teď vlastně v dějepise opravdu zajímá a co mi dává smysl. Zjistil/a jsem, že se stále více zajímám o možnosti integrace klimatického vzdělávání do dějepisu. Workshop jsem tedy zachoval/a, ale změnil/a jeho zaměření – nově nesl název „Jak se na klimatickou změnu připravit výukou středověkých dějin“. Přineslo to větší prostor pro kreativitu a výměnu zkušeností mezi účastníky a účastnicemi, což posílilo můj zájem a profesní motivaci. Uvědomil/a jsem si, že právě tohle je pro mě udržitelné: učit to, co mě zajímá právě teď.

