FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Diplomová práce

Kriteriální a formativní hodnocení badatelské výuky dějepisu na 2. stupni ZŠ na příkladech z praxe

Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory:	Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Autor práce:	**Bc. Lukáš Pavlíček**
Vedoucí práce:	PhDr. Milan Ducháček, Ph.D. Katedra historie

Liberec 2024

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání diplomové práce

Kriteriální a formativní hodnocení badatelské výuky dějepisu na 2. stupni ZŠ na příkladech z praxe

Jméno a příjmení:	**Bc. Lukáš Pavlíček**
Osobní číslo:	P19000989
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory:	Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Zadávající katedra:	Katedra historie
Akademický rok:	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Práce se věnuje problému nastavení kritérií v procesu formativního hodnocení žáků v předmětu dějepis na 2. stupni ZŠ při využití badatelské výuky.
Cílem DP bude vytvoření konceptu kritérií pro formativní hodnocení žáků 6. – 9. ročníku ZŠ při využití badatelských metod vyučování dějepisu a následný pokus o aplikaci těchto kritérií na příkladech dobré praxe (HistoryLab, Starší dějiny moderně, Historiana.eu, vlastní materiály autora).
Předkládaná kritéria pro hodnocení budou vycházet z metod formativního hodnocení, přičemž se autor pokusí o jejich vztažení k jednotlivým vzdělávacím cílům předmětu dějepis (VO Člověk a společnost), a to jak dle stávajícího, tak v ideálním případě i revidovaného RVP (druhý koncept je ve stádiu finalizace na NPI MŠMT ČR a autor by materiál měl mít při tvorbě DP k dispozici).
Součástí práce bude i demonstrace praktického využití těchto kritérií na příkladech dobré praxe a rozbor konkrétních příkladů evaluace.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

ANDERSON, Lorin W. – KRATWOHL, David R. (eds.) a kol.: *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom´s taxonomy of educational objectives*, New York – London: Longman, 2001, ISBN 0-8013-1903-X.
ČINÁTL, Kamil – NAJBERT, Jaroslav – PINKAS, Jaroslav – PÝCHA, Čeněk – RIPKA, Vojtěch: Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovědních předmětů. *Marginalia historica*, 2017, roč. 8, č. 1, s. 25–40. ISSN: 1804-5367.
HAJEROVÁ MŰLLEROVÁ, Lenka – SLAVÍK, Jan: *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020, ISBN 978-80-261-0903-7.
KOLÁŘ, Zdeněk – ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
KOŠŤÁLOVÁ, Hana – MIKOVÁ, Šárka – STANG, Jiřina: *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
Kol. autorů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, 2021.
Kol. autorů: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha, MŠMT ČR, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.
KRATWOHL, David R.: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice* 41, 2002, Issue 4, s. 212–218. ISSN 00405841, 15430421.
NAJBERT, Jaroslav (ed.): *Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz* (online). Praha, ÚSTR, 2017 (cit. 14. 6. 2022). Dostupné z: https://historylab.cz/metodika/.
PINKAS, Jaroslav: Hodnoty a hodnocení v dějepise. *Historie – Otázky – Problémy* 9, 2017, č. 2, s. 57–71. ISSN: 2336-6672.
SEIXAS, Peter C.: *The big six historical thinking concepts.* Toronto: Nelson Education, 2013. ISBN 978-0176541545.
SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál 1999. ISBN 807178-262-9.
STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika: *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
Kol. autorů: *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-751-1.
Kol. autorů: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP 2007.
WILIAM, Dylan – LEAHY Siobhán: *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Vedoucí práce: PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.
Katedra historie

Datum zadání práce: 2. října 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 1. června 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
garant studijního programu

V Liberci dne 9. října 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

10. července 2024 Bc. Lukáš Pavlíček

Děkuji doktoru Milanu Ducháčkovi za didaktickou, metodickou a korektorskou činnost při vedení této diplomové práce a své ženě Kateřině za projevenou emoční podporu.

Anotace

Práce se věnuje tvorbě kritérií hodnocení pro návrh revize Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání, konkrétně dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Kritéria jsou koncipována formativním způsobem, jsou vztažena ke konkrétním cílům revize a jsou doplněna příklady. Součástí práce je i demonstrace praktického využití těchto kritérií na aktivitách s využitím badatelských metod vyučování, které pochází z příkladu dobré praxe. K těmto aktivitám jsou poskytnuty pracovní listy i příklady výstupů. Práce se snaží o vytvoření praktické metodiky, která pomůže učitelům dějepisu při přechodu na nové cíle revize RVP ZV. Autor rovněž poskytuje vhled do problematiky hodnocení dějepisu a přidává komentář do diskuze o dějepisném vzdělávání na základních školách. Práce může posloužit učitelům dějepisu jako inspirace pro výuku nebo k tvorbě vlastních metodických pomůcek. V neposlední řadě práce přispívá s debatě o podobě dějepisných částí revize Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání.

Klíčová slova

Kriteriální hodnocení, formativní hodnocení, badatelská výuka, vzdělávání dějepisu, revize RVP

Annotation

The thesis is dedicated to the creation of evaluation criteria for the proposed revision of the Framework Educational Program for Basic Education, specifically the historical part of the educational field Man and Society. The criteria are designed in a formative way, they are related to the specific objectives of the revision and are supplemented with examples. The thesis also includes a demonstration of the practical use of these criteria in activities using research-based teaching methods, which comes from an example of good practice. Worksheets and examples of outputs are provided for these activities. The work tries to create a practical methodology that will help history teachers in the transition to the new goals of the revision. The author also provides insight into the issue of history assessment and adds commentary to the discussion on history education in elementary schools. The work can serve as inspiration for history teachers for teaching or for creating their own methodical tools. Finally, the work contributes to the

debate on the form of the historical parts of the revision of the Framework Educational Program for Basic Education.

Key words

Criterion assessment, formative assessment, research-based teaching, history education, revision of educational curriculum

Obsah

1 Úvod ... 9
2 Hodnocení žáků na českých základních školách ... 11
3 Hodnocení jako součást učebního procesu ... 14
4 Výuka a hodnocení dějepisu v současné škole ... 18
4.1 Specifika a problémy výuky dějepisu ... 18
4.2 Hodnocení v dějepisu ... 20
4.3 Revize RVP ZV 2024 ... 21
5 Metodika praktické části ... 26
5.1 Metodika tvorby kritérií ... 26
5.2 Metodika hodnocení ... 27
6 Hodnocení dějepisných cílů návrhu revize RVP ZV ... 28
6.1 CAS-DEJ-001-ZV9-001 ... 28
6.2 CAS-DEJ-001-ZV9-002 ... 30
6.3 CAS-DEJ-001-ZV9-003 ... 32
6.4 CAS-DEJ-001-ZV9-004 ... 34
6.5 CAS-DEJ-001-ZV9-005 ... 36
6.6 CAS-DEJ-001-ZV9-006 ... 39
6.7 CAS-DEJ-001-ZV9-007 ... 41
6.8 CAS-DEJ-001-ZV9-008 ... 44
6.9 CAS-DEJ-001-ZV9-009 ... 46
6.10 CAS-DEJ-001-ZV9-010 ... 48
6.11 CAS-DEJ-001-ZV9-011 ... 50
6.12 CAS-DEJ-001-ZV9-012 ... 52
6.13 CAS-DEJ-001-ZV9-013 ... 54
6.14 CAS-DEJ-002-ZV9-014 ... 57
6.15 CAS-DEJ-002-ZV9-015 ... 59
6.16 CAS-DEJ-002-ZV9-016 ... 61
6.17 CAS-DEJ-002-ZV9-017 ... 63
6.18 CAS-DEJ-002-ZV9-018 ... 65
6.19 CAS-DEJ-002-ZV9-019 ... 67

7 Pracovní listy 69
7.1 Pracovní list č. 1 69
7.2 Pracovní list č. 2 71
7.3 Pracovní list č. 3 73
7.4 Pracovní list č. 4 74
7.5 Pracovní list č. 5 76
7.6 Pracovní list č. 6 77
7.7 Pracovní list č. 7 78
7.8 Pracovní list č. 8 79
7.9 Pracovní list č. 9 80
8 Závěr 81
9 Seznam použitých zdrojů 84
9.1 Seznam literatury 84
9.2 Elektronické zdroje 87
9.3 Zdroje obrázků 90

Seznam obrázků

- Obrázek 1 – zemědělství v 19. století
- Obrázek 2 – zemědělství ve středověku
- Obrázek 3 – zemědělství ve 20. století
- Obrázek 4 – zemědělství ve starověku
- Obrázek 5 – slepá mapa střední Evropy
- Obrázek 6 – program oslav dne 17. listopadu v Praze
- Obrázek 7 – zobrazení cyklického vnímání života
- Obrázek 8 – zobrazení lineárního vnímání života
- Obrázek 9 – zemědělství jako příklad cyklického vnímání času

1 Úvod

Jako učitel s šestiletou praxí mohu říct, že hodnocení práce žáků nebývá lehké. O to více v dějepisu, kde i samotné učivo není tak úplně stabilní a co platí dnes, nemusí platit zítra. Subjektivita je základem historické interpretace, a to se odráží i v nejednoznačnosti dějepisného hodnocení.

Pokud nechce učitel dávat nesmyslné otázky typu „co se stalo roku toho a toho," jen aby získal nějaké objektivní „neprůstřelné" hodnocení, tak jeho možnosti na objektivitu hodnocení jsou velmi omezené. Mnoho učitelů pak z nouze sahá k jiným ukazatelům, jako je kvantita, z čehož vznikají hodnocení na bázi „napsal toho málo". Žáci na tuto metodu hodnocení jsou tak navyklí z různých předmětů, že automaticky toho píší co nejvíce, nejlépe ještě po stranách papíru.

Řešením je vytvoření kritérií, která budou univerzální, dají se použít na všechny žáky, budou formativní, řeknou žákovi, v čem se má zlepšit, a poskytnou učiteli alespoň trochu objektivní základ, na kterém může své hodnocení vystavět. Pro všechny strany – žáky, rodiče i učitele se tím odstraní problém libovůle učitele a pomocí formativního hodnocení se zlepší i efektivita vzdělávací činnosti.

Tato diplomová práce se snaží o vytvoření těchto kritérií, které budou praktické, srozumitelné a dobře uchopitelné pro každého učitele ZŠ. Jelikož se jedná o pole neorané, z hlediska učebnic či odborných prací, tak tato práce začíná od nejvyššího školského dokumentu – RVP ZŠ. Vzhledem k tomu, že v roce 2024 byla představena revize RVP,[1] která sice není platná, pouze proběhla veřejným připomínkovým řízením, avšak zcela jistě zachycuje směr, kterým se česká výuka dějepisu chce ubírat, kritéria budou navázána pouze na tento nový dokument.

Kritéria budou následně aplikována na badatelských aktivitách, vybraných z příkladů dobré praxe nebo vytvořených autorem. Nová revize RVP ve svém konceptu umožňuje různorodé pojetí plnění zadaných cílů, z hlediska organizačních forem, použitých metod i zvolením učiva, nelze tedy zaručit použitelnost kritérií hodnocení na všechny z nich, ale cílem je dosáhnout co největší univerzálnosti použití.

Tato diplomová práce je limitována svým rozsahem a možnostmi a nemůže tak poskytnout rozsáhlejší popis jednotlivých kritérií, jejich stupňů splnění či podrobný postup, jak kritéria využívat. Totéž platí o aktivitách a jejich hodnocení.

---

[1] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: prohlednout.rvp.cz, 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej. [citováno 2024-07-4].

Práce má poskytnout spíše obecnější základový rámec k uchopení tématu dějepisného hodnocení na praktické úrovni. Nesnaží o teoretickou debatu o používání formativního hodnocení nebo badatelské výuky, teoretické koncepty jsou pouze přejaty a aplikovány do praktické roviny.

2 Hodnocení žáků na českých základních školách

Hodnocení žáků je jedním z klíčových prvků, které ovlivňují výsledky vzdělávání.[2] Ovlivňuje, do jaké míry bude výuka pro žáka prospěšná i příjemná, a spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.[3] České školství dlouhodobě zaostává v prosazování nových forem školního hodnocení.[4] Poslední roky však přinesly zlepšení, jelikož se problematika hodnocení přenesla i na pole utváření kurikula a nejnovější strategie českého vzdělávacího systému Strategie 2030+ počítá s větším využitím formativního hodnocení ve výuce.[5] Tato změna přinesla mnoho nových iniciativ, školení a metodik z různých méně i více kvalitních zdrojů.[6] Přesto je současná situace hodnocení žáků na českých základních školách daleko od optimálního stavu, zejména pak na druhém stupni ZŠ.

Paradoxně k rozvoji formativního hodnocení přispěla distanční výuka za covidové krize, kdy Ministerstvo školství vydalo doporučení pro hodnocení, ve kterém doporučilo zejména použití slovního či kombinovaného hodnocení.[7] Přesto většina škol zůstává konzervativní a tuto možnost provést rychlou změnu a modernizaci své metodiky nevyužila. V průzkumu České školní inspekce se vyjádřila pouze desetina ředitelů škol, že mají zájem o změny ve způsobech hodnocení žáků v následujících letech.[8]

Současná forma převažující klasifikace pomocí známky je pro učitele i pro rodiče snazší na pochopení a mnozí nepociťují nutnost změny. Dokonce i v případě slovního hodnocení jsou mnohdy využívány především tabulky,[9] které i ze slovního hodnocení dělají hodnocení sumativní, bez formativního aspektu. Obecně řečeno české školství pozbývá zpětnou vazbu, která má dialogický charakter.[10] Český žák často neví, kde udělal chybu, a nemá se to, jak dozvědět. To vede k frustraci a demotivaci žáka, v nejhorším případě to může znechutit žákovi

[2] KLESKEŇ, Branislav – PODPIERA, Richard. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010, s. 17.
[3] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999, s. 15.
[4] KLESKEŇ, B. – PODPIERA, R. *Klesající výsledky českého základního a středního školství,* s. 19.
[5] Kol. autorů: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT ČR, 2020, s. 28.
[6] Např.: KUBÍČEK, Miroslav a kol. *Formativní hodnocení v podmínkách základní školy.* Olomouc: UPOL, 2021.; nebo https://formativne.cz/
[7] Kol. autorů. *Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. Pololetí 2020/2021*. Praha: MŠMT, 2021, s. 2.
[8] ZATLOUKAL a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 - výroční zpráva ČŠI. Praha 2021,* s. 108. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4). [citováno 2024-04-21].
[9] Např.: PRÁŠILOVÁ, Michaela – POLÁCHOVÁ VAŠŤÁTKOVÁ, Jana. *Zkušenosti z realizace autoevaluačních procesů v životě ZŠ*. Online. In: nuov.cz. Dostupné z: https://nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni. [citováno 2024-07-6].
[10] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 39.

práci v předmětu či jakoukoliv práci ve škole.[11] Rovněž rodiče mají potíže zjistit, jak se jejich dítě doopravdy učí, nejen jakou má známku. Na třídních schůzkách není na dlouhé hovory čas a forma osobní schůzky mezi učitelem, rodičem a dítětem (tripartita/triáda), se na většině škol teprve rozvíjí a stále není běžným standardem. O vtahování rodičů do procesů hodnocení práce, jak radí odborníci,[12] nemůže být na většině škol ani řeč.[13]

Nabízí se proto otázka, zda má současný způsob hodnocení vůbec nějaký smysl, případně jaký. Hodnocení by mělo vést žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků,[14] avšak sumativní hodnocení tuto úlohu zcela jistě neplní. Tento způsob hodnocení pouze udává, podle určité stupnice, kolik se toho žák naučil.[15] Rovněž v praxi to často bývá tak, že jediné hodnocení žák dostane po písemné práci či zkoušení, a poté tyto znalosti žák už vůbec nepotřebuje, protože se na něj nikterak nenavazuje, takže formativní hodnocení by vlastně ani nedávalo smysl.[16] Výsledkem je tedy jakési administrativní roztřídění žáků do určitých stupňů, které ve výsledku ve většině případů nic neznamenají. Toto roztřídění nabývá významu pouze případech extrémního úspěchu – nadané dítě, extrémního neúspěchu – propadnutí nebo v přijímacím řízení na střední školy, popřípadě na víceletá gymnázia.

Pro velkou část školní docházky je tedy běžně používané sumativní hodnocení – známky – pro žáky zcela irelevantní. Přesto pokud se zeptáte učitelů, zda je takové hodnocení vůbec potřeba, odpověď dostanete vždy stejnou: „Je potřeba, protože jinak by nedělali už vůbec nic.“ Hovoří tedy o funkci motivační.[17]

Motivační funkce hodnocení je tou v praxi nejčastěji používanou[18] a některými učiteli je využívána i jako „trumf“ učitele k udržení kázně. Tento způsob motivace spoléhá na přirozenou snahu žáka splnit sociální očekávání, svých rodičů, a vyhnout se trestu za špatnou známku.[19] Tato vnější motivace může fungovat, především u mladších žáků, o to více pokud mají přísné rodiče, avšak k vnitřní pohodě žáka to zcela jistě nepřispěje. Nejednou jsem sám viděl strach

[11] KOLÁŘ, Zdeněk – ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků.* 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 46.
[12] KOŠŤÁLOVÁ, Hana – MIKOVÁ, Šárka – STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008, s. 23.
[13] Mluvíme zde o státních základních školách, samozřejmě existují i alternativní podoby výuky jako např. projekt Začít spolu, ve kterých funguje situace jinak. Rovněž tripartity, jako podoba třídních schůzek, získávají oblibu i na státních školách, zejména na prvním stupni viz např. https://ucimespolecne.cz/praxe/uvod-do-tripartit-netradicni-tridni-schuzky/.
[14] KOŠŤÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*, s. 15.
[15] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 38.
[16] Formativní hodnocení se poskytuje s cílem zlepšení výkonu v době, kdy ještě lze ovlivnit výsledek. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 38.
[17] KOPECKÝ, Kamil. *Zrušme už konečně známkování a zaveďme jiný způsob hodnocení.* Online. In: kopeckykamil.cz, 10. 1. 2024. Dostupné z: https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/368-zrusme-uz-konecne-znamkovani-a-zavedme-jiny-zpusob-hodnoceni.
[18] KOLÁŘ, Z – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.*, s. 46.
[19] LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 133.

žáků, kteří se bojí jít domů se špatnou známkou. Vnější motivace může fungovat i bez sociálního tlaku, avšak s přibývajícím věkem slábne a stává se pro žáka nepodstatnou.[20]

Daleko více by měl učitel cílit na jiné, pozitivnější, žákovi emoce, podporovat vnitřní motivaci – chtění se něco naučit a zažít úspěch své práce. Bohužel znovu narážíme na dnes častý nedostatek zpětné vazby. Žák neví, kde pochybil, neví, jak se zlepšit. Nakonec známka ztratí svůj smysl, pozbývá významu. Opakovaná špatná známka posiluje negativní postoj k učivu, učiteli i ke vzdělání obecně.[21] Žák již přichází do hodiny s negativními emocemi, jeho výkon je o to horší a úspěch o to vzdálenější.[22] Takto demoralizovaný žák může rezignovat na pokusy o zlepšení nebo se dokonce uchýlit k záškoláctví.

Shrneme-li výše zmíněné, běžný český učitel hodnotí sumativně, hodnocení probíhá až na konci procesu učení, normativně, na základě porovnání žáků, a ve většině případů pouze při formálních příležitostech, např. písemná práce. Učitel se tak zaštiťuje jakousi objektivitou či spravedlností a při příchodu rozhořčených rodičů mává opravenými písemnými pracemi. Ve výsledku žáci viní ze svého neúspěchu učitele,[23] který jim nedovede k úspěchu pomoci. Změnou tohoto přístupu by měl být odklon od izolovaného hodnocení konečného výsledku (anglicky evaluation nebo judgement) k průběžnému hodnocení celého procesu učení, (anglicky assessment).[24]

[20] STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, s. 16.
[21] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, s. 497.
[22] KOLENCIK, Patricia. CHAPTER NINE: Affective and Motivational Factors for Learning and Achievement. *Counterpoints*, vol. 329, 2008, s. 164.
[23] ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 497.
[24] TARAS, Maddalena. Assessment: Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, no. 4, 2005, s. 468.

3 Hodnocení jako součást učebního procesu

Pokud chceme hovořit o hodnocení práce žáků, které bude přínosné pro celý učební proces, musíme se ponořit více do formativního hodnocení. Samotná definice tohoto termínu je vcelku záludná, neboť každý si ji představuje trochu jinak.[25] Hlavním rozdílem je mezi sumativním a formativním hodnocením je načasování zpětné vazby na moment, kdy je ještě možno změnit konečný výsledek, tzn. žák stále musí vykonat nějaký kus práce k dosažení požadovaného výsledku.[26] Forma takové zpětné vazby může být různá, nejčastěji se jedná o slovní vyjádření, ale může mít i jinou podobu, např. obrazu či grafu.

Velkou výhodou tohoto přístupu je individualizace hodnocení pro konkrétního žáka. Základem dobré zpětné vazby je vytyčení cíle, který bude odpovídat schopnostem žáka.[27] Když se cíl bude zdát těžko dosažitelný může žák rezignovat na práci již dopředu, naopak příliš lehký úkol žáka příliš neposune. Samotná zpětná vazba v průběhu práce informuje žáka, co již dokázal, co ještě ne a jak toho docílit.[28]

Vytyčení správného cíle výuky je klíčové pro celý proces učení a ve velkém ovlivňuje úspěšnost učitelova snažení. Cíl by měl vycházet z předchozích znalostí a zkušeností žáka, mít kumulativní efekt,[29] a měl by být zbaven specifického kontextu, tj. být obecný nikoliv konkrétní.[30] Tento cíl je rovněž to, za co je žák hodnocen, nemělo by se stávat, že žák je hodnocen za něco, co s pedagogickým cílem nesouvisí.[31] Důležitá je i následná reflexe, zda učitel naučil žáka to, co ho chtěl naučit. Vzhledem k tomu, že žáci mohou mít různé cíle nemá smysl je navzájem srovnávat a podle toho je hodnotit.

Ve formativním stylu výuky se hodnotí podle jasně stanovených kritérií, která jsou žákovi objasněna na začátku výukového procesu. Kritéria musí být srozumitelná žákovi i rodičům a popisují žádoucí cílový stav učení.[32] Kritéria vymezují vlastnosti, které musí žákův výkon obsahovat, a slouží k analytickému uchopení hodnocení.[33] Tato kritéria mohou být zvolena obecněji, avšak potom je požadovaný stav méně jasný a náprava chyb může být náročnější a

[25] WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení ve výuce: Praktické techniky pro základní a střední školy.* 3. revidované vyd. Praha: EDUkační laboratoř, 2020, s. 5.
[26] TARAS, M. *Assessment: Summative and Formative*, s. 468.
[27] HATTIE, John – TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 1, 2007, s. 88.
[28] STARÝ, K – LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 62.
[29] TYLER, W., Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. 3. vyd. Chicago: University of Chicago press, 2013, s. 84.
[30] WILIAM, D – LEAHYOVÁ, S. *Zavádění formativního hodnocení ve výuce*, s. 30.
[31] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 88.
[32] ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ.* Praha: Raabe, 2006, s. 2.
[33] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, s. 41.

zdlouhavější. Příliš úzká kritéria naopak vytváří dlouhý seznam konkrétních požadavků, který je ve výsledku méně přehledný a srozumitelný. Navíc tato úzká kritéria mohou být použita pouze omezeně na specifický cíl, kdežto obecná kritéria lze používat dlouhodobě. Obecnější (holistická) kritéria se využívají především v sumativním hodnocení k vyjádření výkonu jako celku, konkrétní (analytická) kritéria poukazují na jednotlivé aspekty výkonu a používají se pro formativní hodnocení.

V praxi se používají sady kritérií, které popisují očekávaný výkon v několika složkách, a obsahem by měla být kritéria podstatná pro splnění očekávaného cíle.[34] Každé kritérium může být rozděleno podle míry naplnění do jednotlivých úrovní tzv. indikátorů (deskriptorů), které blíže doplňují, co je zapotřebí splnit k dosažení kritéria. Tyto sady slouží žákovi jako opora pro zvládnutí úkolu, upozorňuje ho na jeho silné a slabé stránky. Rovněž vtahuje žáka do procesu hodnocení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky.[35]

Vytváření kritérií není jednoduchá práce, proto se tvoří zejména pro hodnocení důležitějšího charakteru (např. dlouhodobé úkoly) či práce, které se opakují (např. referát, prezentace…). Před samotným tvořením musí mít jasno, k čemu a jaké hodnocení potřebuje. K vyjádření celkového výkonu se hodí kritéria holistická, kdežto k formativní zpětné vazbě jsou přínosnější kritéria analytická. Kritéria lze použít pro klasickou známkovací klasifikaci i pro slovní hodnocení, avšak není vždy dobré průměrovat kritéria do známky, je nutné použít více logiku než matematiku a vytvořit konverzi, která bude pedagogicky i didakticky dávat smysl a bude pro žáka srozumitelná.[36] Pokud jsou jednotlivé složky výkonu hodnoceny zvlášť je vhodné nehodnotit výsledek jako celek a zvolit spíše popisnou slovní formu.[37]

Postup při vytváření kritérií by měl vypadat přibližně takto:[38]

1) Přesvědčíme se, že známe výukový cíl a zadání úkolu tomu odpovídá. Vytvořená kritéria musí být v souladu s cílem i zadáním úkolu a musí udržovat rámec kurikulárních dokumentů.
2) Specifikujeme vlastnosti, které chceme, aby práce měla, popřípadě vlastnosti, které mít nemá. Můžou být specifikovány i určité schopnosti či chování žáka, které by měl nabýt.

[34] KOŠŤÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*, s. 80.
[35] STARÝ, K – LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 50.
[36] MERTLER, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 7, no. 25, 2001, s. 3.
[37] KOŠŤÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*, s. 102.
[38] MERTLER, C. *Designing scoring rubrics for your classroom*, s. 4 a STARÝ, K – LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 55.

3) Charakterizujeme jednotlivé vlastnosti, popíšeme nadprůměrný i podprůměrný výkon pro každou vlastnost.
4) Pro holistické hodnocení vytvoříme indikátory, které zahrnují všechny vytvořené vlastnosti, nejprve pro nejlepší a nejhorší hodnocení, následně všechna zbývající.
   Pro analytické hodnocení vytvoříme indikátory pro každou vlastnost zvlášť, stejně tak nejprve pro nejlepší a nejhorší hodnocení, následně pro všechna zbývající.
5) Shromáždíme žákovské práce, které odpovídají každému stupni hodnocení. Tyto práce mohou sloužit jako vzor pro další práci s kritérii.
6) Před dalším použitím reflektujeme efektivitu kritérií a indikátorů, upravíme dle potřeby.

Kritéria mohou být stanovena pro cílovou dovednost, ustálené činnosti, metody, cílový produkt práce (ale i proces k němu směřující) i věcný obsah. Pro úplnost doplňme, že kritéria se dají tvořit i ve spolupráci se žáky, avšak tento způsob pro tuto diplomovou práci není relevantní, takže se jím zde nebudeme zabývat.

Obtížnou disciplínou je i nastavení obtížnosti úkolů a kritérií, které po žácích budeme požadovat. Je potřeba brát v úvahu vývojovou fázi dítěte, pokud vztáhneme situaci na 2. stupeň ZŠ, tak se jedná zejména o lepší práci s abstraktními pojmy či logické uvažování. Nastupuje rovněž nový způsob myšlení, formálně abstraktní, tj. vytváření soudů o soudech, které je základem kritického myšlení.[39] Vývoj inteligence a kvalita myšlenkových operací v tomto věku dosahuje svého maxima,[40] takže by žák měl být připraven pro složité úkoly a snést ty nejpřísnější kritéria. Avšak praxe ukazuje, že mezi žáky jsou obrovské rozdíly, žáci dozrávají a získávají schopnosti velmi individuálně. Učitel musí svými úkoly a kritérii postihnout velké spektrum žáků s tím, že žáci mají posouvat své hranice směrem kupředu, ale většina žáků musí cíle dosáhnout.[41] Znamená to vytvoření kritérií, které obsáhnou všechny žáky, aby každý měl šanci na úspěch, nebo vytvoření vnitřní diferenciované výuky, která poskytne žákům lepší podmínky pro jejich rozvoj.[42] Variantou, jak pomoci slabším žákům může být i tzv. scaffolfding, podpora žákových myšlenkových procesů či motivace ze strany učitele, které pomohou žákovi dosáhnout úspěchu bez ztráty původního pedagogického cíle.[43]

[39] LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 152.
[40] LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 149.
[41] KOŠŤÁLOVÁ – MIKOVÁ – STANG, 2008, s. 102.
[42] NAVRÁTILOVÁ, Jana. Diferenciovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia paedagogica*, vol. 24, no. 1, 2019, s. 24.
[43] NORDLOF, John. Vygotsky, Scaffolding, and the Role of Theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, vol. 34, no. 1, 2014, s. 57.

Při tvoření úkolů a kritérií musí učitel brát do úvahy i rozvoj klíčových kompetencí. Tyto kompetence žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, mají univerzální použití a žák je může použít dalším životě. Bohužel v současnosti v českých školách nedochází k efektivnímu rozvoji klíčových kompetencí,[44] ačkoliv v kurikulu základních škol jsou prosazovány již od roku 2007.[45] V RVP z tohoto roku se dokonce píše, že k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.[46] Učitelé si však dodnes nejsou jisti, jak rozvoj klíčových kompetencí včlenit do své výuky a často se tak jedná pouze o přístavek některého z předmětů (např. digitální kompetence – informatika). Sami učitelé rovněž neumějí příliš kontrolovat svoji činnost a hodnotit rozvoj klíčových kompetencí, jelikož je to velmi obtížné a jejich někdejší profesní příprava je mnohdy k ničemu podobnému nevedla.[47] Až v posledních letech ČŠI vydalo metodiku hodnocení rozvoje klíčových kompetencí, která se znovu točí zejména okolo efektivní zpětné vazby a formativního hodnocení.[48]

[44] ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, vol. 26, no. 3, 2021, s. 8.
[45] Kol autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
[46] Kol autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 14.
[47] BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 17.
[48] PAVLAS, Tomáš a kol. *Metodika externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií.* Praha: ČŠI, 2022, s. 15.

4 Výuka a hodnocení dějepisu v současné škole

4.1 Specifika a problémy výuky dějepisu

Výuka dějepisu se už od tzv. národního obrození těší velké míře společenské poptávky, zejména pak výuka o dějinách vlasti – vlastivěda. Svědčí o tom nejen časová dotace – 2-3 hodiny týdně, které dějepis ve škole dostává už od Rakouska-Uherska,[49] ale i zakořeněná představa dějepisu jako vůdčí vědy v humanitním vzdělání.[50] Lidé tedy nerozporují, že by se historie měla učit, avšak často mají jinou představu o tom, jaká historie by se měla učit. V minulosti byly ekvivalentem dějepisu politické dějiny, mnohdy sloužily i jako nástroj propagandy, dnes se do popředí společenského zájmu dostávají čím dál víc i jiná témata, např. paměťová studia, tj. kulturní praktiky, orální historie nebo výzkum míst paměti.[51]

Vzdělávací obsah dějepisu se časem mění a s tím se mění i nároky na učitele. Dobrý učitel dějepisu musí držet krok se současnou historickou vědou, ač je to s podivem, historické poznatky se mohou v průběhu času radikálně měnit. To, co maloval Eduard Štorch do učebnic dějepisu za První republiky, už dnes neplatí, stejně tak si dnes starší pedagogové nevystačí s informacemi ze studií v době komunismu.

Kromě obsahu dějepisu se mění i pomůcky, které je možno využít. Nástup digitálních technologií do výuky otevřel dveře nebývalému množství možností, které může učitel použít. Patří mezi ně práce s obrázky, videi, ale v budoucnu možná i virtuální realita[52] nebo umělá inteligence. To klade na učitele vysoké nároky na digitální kompetence, které by měl učit žáky, ale často je sám nemá.[53] Ucelené soubory pomůcek pro učitele, které by se daly volně využít je rovněž pomálu, takže často učiteli nezbývá, než si i digitální pomůcky vytvářet sám tak říkajíc „na koleně“. Digitální kompetence učitele se tak stává jednou z hlavních, které ke své práci potřebuje (i co se týče administrativní činnosti), přesto se při výuce budoucích pedagogů věnuje

[49] ŠUSTOVÁ, Magdaléna. *Stalo se v zemi české…Jak se vyučoval dějepis*. Praha, 2009, s. 27.
[50] ŠUSTOVÁ, M. *Stalo se v zemi české…*, s. 13.
[51] ČINÁTL, Kamil – RIPKA, Vojtěch. Úvod: aktuální přístupy k výzkumu paměti (zkušenosti z fóra Dějiny ve veřejném prostoru II, 2020). *Dějiny–teorie–kritika*, no. 2, 2022, s. 184.
[52] ŽALSKÝ, Pavel. *Virtuální prostředí ve výuce dějepisu*. Online. In: RVP.cz, 26. 4. 2021. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/22872/VIRTUALNI-PROSTREDI-VE-VYUCE-DEJEPISU.html. [citováno 2024-04-21].
[53] LORENZOVÁ, Jitka – JIRKOVSKÁ, Blanka – MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. *Lifelong Learning*, vol. 10, no. 2, 2020, s. 200.

tomuto tématu pozornost jen okrajově.[54] Nedostatek dovedností musí následně dohánět na školeních nebo webinářích.

Bohužel učiteli dějepisu nepomohou ani učebnice, které ve své metodice uvízly kdesi v minulém, tj. dvacátém, století a moderní koncepty historického myšlení[55] nebo badatelské výuky jsou pro ně velmi vzdálené. Výjimku mezi nimi v českém prostředí tvoří pouze badatelská učebnice Soudobé dějiny nakladatelství Fraus.[56] Je těžké rozvíjet v žácích klíčové kompetence a podporovat v žácích historické myšlení, když většina učebnic předává žákovi svůj jednoznačný narativ a kontrolní otázky typu vyjmenuj a spočítej.[57]

Metodická podpora pro učitele dějepisu se naopak rozvíjí, znovu ne ze strany vydavatelů učebnic, ale z vědeckých kruhů. Velkou zásluhu na tom má tým kolektiv autorů v čele s Kamilem Činátlem, který stojí za úspěšnými projekty HistoryLab[58] nebo Dějepis21,[59] Činátl rovněž společně s vedoucím autorského kolektivu Jaroslavem Pinkasem stojí za již zmiňovanou učebnicí od vydavatelství Fraus. Za zmínku stojí i vývojářský tým z Karlovy univerzity Charles Games, který vytvořil vzdělávací, ale i komerčně úspěšné, počítačové hry o české historii Attentat 1942 a Svoboda 1945: Liberation.[60] Zajímavou snahou byl pokusný projekt MŠMT – Dějepis+, který měl za cíl zkvalitnění výuky soudobých dějin a zavedení badatelské výuky. Tento projekt ukázal celou řadu problémů výuky dějepisu v Česku, např. rozdílnost smýšlení a přístupu dějepisářů k výuce,[61] pro běžného učitele však z tohoto projektu vzešlo mnoho materiálů i s metodikou, a navíc i velmi potřebné evaluační nástroje pro badatelskou výuku.

Všechny tyto projekty mají však jedno společné. Zaměřují se na soudobé dějiny. Mimo toto období metodika a materiály pro moderní výuku takřka neexistují. Jistý pokus učinila Česká televize s projektem ČT Edu,[62] kde je poskytnuta i základní metodika, ale kvalita je

---

[54] Např. ve studijním plánu učitelství se zaměřením na dějepis na FFUK není na bakalářském ani magisterském stupni žádný povinný předmět zaměřující se na digitální kompetence. Viz https://pedf.cuni.cz/PEDF-1889.html [citováno 2024-04-21]. Podobně je tomu i na jiných českých univerzitách.

[55] SEIXAS, Peter C. – MORTON, Tom: *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013, s. 10-11.

[56] Kol. autorů: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*. Plzeň: Fraus a ÚSTR, 2022.

[57] NAJBERT, Jaroslav – VÁVROVÁ, Terezie. *Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu*. Online. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné z: https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/#a3. [citováno 2024-04-22]

[58] Dostupné z: https://historylab.cz/. [citováno 2024-07-06].

[59] Dostupné z: https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti. [citováno 2024-07-06].

[60] ŠISLER, Vít, a kol. Adapting contested national history for global audiences in Attentat 1942 and Svoboda 1945: Liberation. *Studies in Eastern European Cinema*, vol. 14, no. 1, 2023, s. 69-84.

[61] Kol. autorů. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis +. Vyhodnocení pokusného ověřování proměna výuky dějin 20. stol. Na českých základních školách ("sinus cz")*. Praha, 2023, s. 79; RIPKA, Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla. Epistemická přesvědčení v dějepise. *Historie — Otázky — Problémy,* no. 2, 2023, s. 67.

[62] https://edu.ceskatelevize.cz/. [citováno 2024-07-06].

různorodá a k ideálu má rozhodně daleko. Učitelé se tedy musí v spokojit s komerčními produkty, které jsou mnohdy velmi drahé a jejich kvalita je přinejmenším diskutabilní, nebo s komunitním materiálem, který vytváří samotní učitelé a který mnohdy lépe odráží skutečné potřeby učitelů. Příkladem mohou být Starší dějiny moderně[63] nebo Historiana.eu.[64]

4.2 Hodnocení v dějepisu

S novým pojetím výuky dějepisu nastává i problém jeho hodnocení. Pokud učitel chce po žákovi vyjmenovat historická fakta, hodnotí se jeho výkon poměrně snadno. Badatelská výuka a důraz na získávání klíčových kompetencí, popřípadě i morálních hodnot přináší učiteli velký oříšek s hodnocením takové činnosti. Většina historických událostí poskytuje prostor pro více interpretací a na učiteli tedy je, aby zhodnotil žákovu interpretaci. Možná subjektivita takového hodnocení je zřejmá a učitel musí dodat svému hodnocení punc objektivity pomocí kritérií, které si stanoví.

Metodické podpory k tomuto tématu není mnoho, většina kurikulárních dokumentů mluví pouze obecně o potřebě formativního hodnocení, nedává však žádné konkrétní příklady pro jednotlivé předměty. Ani nejnovější revize RVP ZV 2024,[65] která momentálně prochází veřejným připomínkovým řízením nenabízí více než obecnou formuli pro všechny předměty. Provázanost očekávaných výstupů učení (OVU) s výukovými obsahy (tradičně „učivo“) mají dle MŠMT ČR přinést až tzv. modelové Školní vzdělávací programy (ŠVP). Ty však v době přípravy této práce nejsou k dispozici (jejich tvorba doposud nezačala).

Konkrétní pokusy o nastavení kritérií pro výuku badatelské činnosti přinesl projekt Dějepis+ ve svých metodických materiálech,[66] kde jsou popsány tři úrovně hodnocení i s konkrétními příklady hodnocení. Podobně k problému přistoupila i badatelská učebnice Fraus,[67] která rovněž nabízí návrhy pro hodnocení badatelské otázky ve třech úrovních i s příklady odpovědí.

Je příznačné, že se jedná o „návrhy“ hodnocení, jelikož žádné standardy v této oblasti neexistují. Celý problém hodnocení v dějepisu je dlouhodobě opomíjen[68] a většina materiálů

---

[63] Kol. autorů. *Starší dějiny moderně*. Online. In: padlet.com/skolahaj. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr [citováno 2024-06-09].
[64] Dostupné z: https://historiana.eu/. [citováno 2024-06-09].
[65] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: prohlednout.rvp.cz, 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti#6-pojeti-hodnoceni-zaku. [citováno 2024-05-01]
[66] Kol. autorů. *Metodiky Dějepis+*. Online. In: dějepisplus.npi.cz. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/. [citováno 2024-05-01]
[67] Kol. autorů. *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škola a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus a ÚSTR, 2022.
[68] PINKAS, Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise. *Historie — Otázky — Problémy.* no. 2, 2017, s. 58.

určených pro učitele dějepisu nemá metodiku pro evaluaci. Ještě větší problém nastává v oblasti hodnot a morálky, která v současné verzi RVP ZV zaujímá nezanedbatelnou část cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kam spadá i dějepis.[69] Očekává se, že žák bude vychován v demokratického občana s dlouhým výčtem hodnot,[70] k nimž by měl mladý člověk učit zaujímat občanský postoj v rámci otevřené, demokraticky a ústavně vymezené veřejné diskuse. Sumativní hodnocení tohoto výchovného procesu je však velmi komplikované, ne-li v některých rovinách nemožné. Nová revize RVP ZV 2024 dokonce říká, že hodnoty, postoje a názory žáků nepřísluší učiteli hodnotit.[71] Jak ovšem hodnotit dějepis bez hodnotové stránky? Morální hodnoty mají spojitost s historickým vědomím a nedají se oddělit.[72] Jak hodnotit porozumění holocaustu bez morálního aspektu, který představuje? V tomto tématu může být aspekt lidskoprávních hodnot to hlavní, co chceme žákům předat. Jak však může učitel získat nějakou zpětnou vazbu o tom, jak, tedy do jaké míry se mu to povedlo? Učebnice Fraus se u hodnocení tohoto tématu morálce vyhýbá a drží se faktografie,[73] stejně tak metodika Dějepis+.[74]

Jelikož dosavadní odborná literatura v této otázce nedává odpověď, pokusím se v této práci připojit poznatky z praxe a dovolím si říci, že učitel potřebuje mít zpětnou vazbu ohledně postupu žákových hodnot. Tato znalost je zcela klíčová pro proces formativního učení a učitel by měl znát cíl svého snažení v oblasti hodnotové a měl by vědět, jestli se mu cíl podařilo splnit, aby mohl případně upravit svou metodiku. Proto by měl tuto problematiku reflektovat i v hodnocení a nastavit si i kritéria pro morální aspekt výuky. Tato kritéria přitom vskutku nemusejí sloužit k hodnocení žáka, ale spíše k sebehodnocení učitele a inovaci či evaluaci výukových materiálů.

4.3 Revize RVP ZV 2024[75]

Myšlenka reformování dějepisného kurikula, které by se odklonilo od prostého memorování, je stará desítky let, vždyť podobná diskuze proběhla již před první světovou válkou.[76] Bohužel změny v této oblasti se prosazují obtížně, a i když se prosadí, neznamená to,

[69] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007, s. 54.
[70] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* 2007, s. 129.
[71] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Online. In: prohlednout.rvp.cz, 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas. [citováno 2024-05-01].
[72] PINKAS, J. Hodnoty a hodnocení v dějepise, s. 61.
[73] Kol. autorů. *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, s. 67.
[74] Kol. autorů. *Metodiky Dějepis+*. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/rasove-pronasledovani-zidovskeho-obyvatelstva-v-ceskych-zemich/. [citováno 2024-05-01].
[75] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: prohlednout.rvp.cz, 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej. [citováno 2024-05-04].
[76] ŠUSTOVÁ, M. *Stalo se v zemi české…*, s. 9.

že se uskuteční. Nová koncepce dějepisného vzdělávání se snaží o to samé, jako před sto lety – učit dějepis jinak než výkladem a memorováním.

Základem nového přístupu má být učení k rozvoji historického myšlení žáků (viz Seixas – Morton[77]), rovněž dává důraz na praktické stránky historie a prosazuje funkci dějepisu jako prostředku k orientaci ve světě. Obecně řečeno, nové RVP ZV se odklání od primárního důrazu na otázku „co" se stalo a více klade důraz na procesualitu a kauzalitu, tedy otázku „proč" se to stalo. Z možných odpovědí pak ovšem plyne i hlubší porozumění tomu, „co" se událo. Takovýto přistup jistě není nový, v zahraničí se podobné myšlenky prosazují už od přelomu tisíciletí,[78] avšak českém prostředí se jedná o diskurz ne úplně ukotvený, o to více pak v kurikulárních dokumentech. Podle předchozího RVP je hlavním posláním dějepisu, mimo jiné, uchování historické paměti a předávání historické zkušenosti.[79]

Nový návrh revize RVP ZV tedy přináší poměrně velkou změnu v celé koncepci, jak je předmět postaven. Školy budou muset reagovat na tuto změnu vytvořením nového ŠVP a změnit celý systém vzdělávání dějepisu. Očekávané výsledky učení jsou v nové revizi postaveny velmi obecně, vědomostní část nazvanou „Poznáváme minulost" tvoří pouhých 13 cílů, oproti 32 ve starém RVP. Rovněž chybí vazba cílů na konkrétní na historická období, naopak cíle prostupují různými obdobími. To sice bylo podmínkou zadání dokumentu Hlavní směry revize RVP, který vycházel ze znění Strategie 2030+, výsledkem však je pro mnohé matoucí situace, kdy učitel v terénu v RVP očekává i nadále obsahy, ale poprvé nachází pouze činnostně definované cíle. Chybí tedy tradiční přímá propojenost jednotlivých cílů s konkrétním „učivem"/obsahem, což může vést jednak ke zmatení některých učitelů, avšak především k velkému rozdílu v ŠVP jednotlivých škol. Chronologická návaznost znamenala, že i přes rozdílnost metod, „učivo" zůstávalo v zásadě stejné. Přechod žáků ze školy na školu tak může znamenat problém, kdy některé cíle může žák během docházky úplně minout, což se sice může stávat i nyní, ale v daleko menší míře.

Druhou částí nového RVP je tematický okruh „Tvoříme dějiny", který je zacílený na práci s variabilními informačními zdroji, včetně různorodých historických pramenů a na kultivaci vztahu ke kulturnímu dědictví, s očividným zaměřením na lokální památky. Okruh tvoří pouze 6 cílů, avšak všechny jsou zaměřeny na aktivní práci žáků. I tyto cíle bude moci vyučující

[77] SEIXAS, P. – MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*, s. 10-11.
[78] HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií.* Online. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné z: https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/#_ftn1. [citováno 2024-05-04].
[79] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2023, s. 53.

naplnit různým způsobem, takže žáci různých škol mohou co do obsahu získat velmi rozdílné vzdělávání v oblasti historie.

Všechny změny jsou zaměřeny na odklon od znalostí k dovednostem, ale otázkou zůstává, zda podobná změna proběhne i v navazujícím systému a také v očekávání veřejnosti. Představa o dějepisu jako „biflovacím" předmětu je natolik zakořeněná, že nastíněná proměna přístupu vyžaduje více, nežli inovativní kurikulární dokument. Pokud střední a vysoké školy budou očekávat podobné znalosti jako dosud, např. u přijímacích zkoušek, maturit apod., mohou se někteří žáci ocitnout v problémech. Vždyť již podle současného RVP (od r. 2007) je také kladen důraz na získávání klíčových kompetencí, avšak z vlastních zkušeností vím, že na středoškolském i vysokoškolském stupni jsou potřeba hlavně získané vědomosti (a jsou i nejvíce ceněny). Většina vysokoškolských testů a zkoušek je stále postavena na vyjmenovávání memorovaných vědomostí.[80]

Tzv. „badatelský dějepis" se tak v budoucnu může ocitnout v pozici Hejného metody v matematice. Je funkční, na papíře je velmi atraktivní, avšak společnost ho vlastně nechce,[81] protože nezapadá do tradiční představy vzdělávání a žák potřebuje pro postup na další stupně vzdělávání něco jiného.

Klíčovou roli zde budou hrají samotní učitelé, kteří budou nuceni novou metodu obhájit před rodiči i žáky. Momentálně však na tuto změnu nejsou vyučující dějepisu z valné většiny připraveni ani metodicky,[82] a to ani svým epistemickým přesvědčením.[83] Projekt Dějepis+ rovněž ukázal, že učitelé příliš nechtějí měnit zavedený způsob výuky dějepisu, i když mají dobrou metodickou podporu.[84] Je otázka, do jaké míry to souvisí se skutečností, že reálná inovace by měla být provázela i adekvátním ohodnocením, k čemuž bohužel nedochází. Jinými slovy – MŠMT svými kroky při reformě kurikula dosud dává najevo, že očekává výkon mnohem náročnější práce za stále stejný reálný plat. Tento materiální aspekt kurikulární reformy nelze bohužel opomíjet.

Co se týče metodické podpory a materiálů pro badatelskou výuku, ta je na dobré úrovni, avšak v převážné míře dostupná pro soudobé dějiny – tj. pro období cca od druhé světové války

---

[80] Autor studoval dlouhodobě dějepisné zaměření na třech různých českých vysokých školách. Některé vysoké školy si tuto slabinu uvědomují a snaží se v současné době o změnu tohoto stavu viz např. https://www.fp.tul.cz/projekty/ucitul. [citováno 2024-07-07].

[81] Např. SVOBODA, Vít. *Hejného metoda je nebezpečný experiment, varuje matematik. Má velký potenciál, oponuje mu kolega.* Online. In: iRozhlas.cz, 12. 5. 2018. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/pro-a-proti-hejneho-metoda-ohrozeni-vzdelavani-matematika_1805121800_pla. [citováno 2024-05-05].

[82] RIPKA, V. – SÝKOROVÁ, P. *Epistemická přesvědčení v dějepise*, s. 67.

[83] Kol. autorů. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis +. Vyhodnocení pokusného ověřování proměna výuky dějin 20. stol. Na českých základních školách ("sinus cz").* Praha: NPI, 2023, s. 79.

[84] Kol. autorů. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis +*, s. 48.

po současnost. Už pro meziválečné období a první světovou válku je metodiky o něco méně a období 19. století a starší je pokryto minimálně. Výjimku tvoří komunitně tvořené materiály jako např. již zmiňované Starší dějiny moderně.[85] Vzhledem k tomu, že badatelská výuka je koncept pro mnohé učitele nový, nemůžeme očekávat, že učitelé budou automaticky vědět, co mají dělat, zvláště, když nemají žádný vzor, kterého se mohou držet. V nově představeném RVP jsou sice ilustrativní příklady, avšak ty jsou limitovány svým rozsahem a někdy i svým obsahem, který nemusí vyhovovat každému učiteli.

Rovněž příprava zdrojových materiálů je pro učitele velmi náročná. Neexistuje žádný jednotný projekt, který by učitelům nabízel pramenné materiály.[86] I pouhé textové prameny, nejlépe volně dostupné, se těžko shánějí, natož pak filmové ukázky, obrázky, rozhlasové nahrávky nebo jiná média. U mezinárodních témat může být velkým problémem nutnost tvorby překladu z cizího jazyka, u českých textů často bývají problémem archaismy a obecně neporozumění textu ze strany žáků.[87] I překlady historiků, např. z latiny u středověkých listin, jsou plné archaismů, které sice do textu lépe zapadají, ale z hlediska použití v hodině se stávají nepoužitelnými, protože žáci jim nerozumí. Podobným problémem trpí většina vědecké odborné literatury či naučné pořady, kde je bez vysvětlení používáno mnoho odborných slov a termínů, které znemožňují konzumaci těchto médií nejenom dětem, ale i celé širší veřejnosti.[88] Jinými slovy – příprava kvalitních podkladů k výuce, a to nejen badatelské, vyžaduje důslednou didaktizaci zvolených zdrojů, což ovšem nemůže být ponecháno na jednotlivých učitelích v praxi. Nároky kurikulární reformy vyžadují systémovou metodickou, ale též materiální podporu ze strany regulátora, tedy MŠMT, ale také od zřizovatelů škol na úrovní krajů a obcí.

Celkově shrnuto, nové RVP se vydalo cestou velkého skoku místo malých krůčků. Otázkou zůstává, zda jsou na to připraveni učitelé dějepisu, respektive jestli budou mít dostatek času a podpory se na změnu připravit. České školství relativně nedávno zažilo otřes v podobě velmi kritizované inkluze, která nebyla příliš dobře připravena a nechala učitele napospas novým problémům,[89] a poté velkou změnu spojenou s prosazováním digitálních kompetencí, se kterými namnoze zápolí i sami učitelé. Český učitel dějepisu to tedy nemá lehké. Co se naučil

[85] Kol. autorů. *Starší dějiny moderně*. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr [citováno 2024-06-09].
[86] BRZYBOHATÁ, Anna. *Je normální dělat v hodině chyby. I jako učitelka si někdy řeknu: „Ty jo, to se mi krásně nepovedlo!“, líčí Olga Kovaříková.* Online. In: eduin.cz, 13. 6. 2024. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/olga-kovarikova-gtpcz/. [citováno 2024-07-07].
[87] Poznatky autora z šestileté praxe výuky dějepisu na ZŠ.
[88] Typicky např. pořad ČT Historie.cs.
[89] ČTK. *Zavedení inkluze Česko zaspalo. Stát podle NKÚ dost nepřipravil školy ani učitele.* Online. In: Aktuálně.cz, 12. 10. 2020. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesko-neni-na-inkluzi-pripravene-tvrdi-urad-stat-podporil-pr/r~53a7e17c0c5311eb8b230cc47ab5f122/. [citováno 2024-05-05].

ve škole při studiu už mnohdy dávno neplatí a čeká se od něj, že se rychle naučí metody a přístupy, které nikdy nedělal ani neviděl v praxi.

Nároky na učitele jsou tak velmi vysoké a odměna za dobře vykonanou profesi není adekvátní. Učitelské povolání nemá vědeckou prestiž ani finanční ohodnocení takové míry, aby lákalo nejlepší absolventy, na pedagogické obory se tak hlásí spíše méně motivovaná zájemci o vysokoškolské vzdělání a ani jich není dostatek pro udržení plně aprobované výuky na všech stupních škol.[90] Neznamená to sice, že s příchodem nového RVP dojde k masivnímu odchodu dějepisářů, ale lze očekávat růst nespokojenosti a nemotivovanosti ve sborovnách. Osvojení nových dovedností bude vyžadovat roky, ne-li více.

[90] Kol. autorů. *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR. Strategie 2030+*. Online. MŠMT, 2022, s. 13. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8Ci%CC%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf. [citováno 2024-05-05].

5 Metodika praktické části

5.1 Metodika tvorby kritérií

Cílem praktické části je vytvoření kritérií hodnocení pro všechny dějepisné cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost z nového RVP ZV 2024. Tyto cíle jsou sumativní, mají zachycovat stav po ukončení 9. ročníku, proto i tato kritéria jsou sumativního charakteru. Ke každému cíli je vytvořena i ilustrační úloha s principy badatelského přístupu, včetně metodiky a k těmto úlohám jsou vytvořeny kritéria hodnocení s důrazem na formativní hodnocení.

Tvorba sumativních kritérií je založena na Bloomově taxonomii, respektive na novější přepracované verzi od Andersona a Kratwohla.[91] Kritéria jsou formulována s využitím činných sloves, které charakterizují myšlenkové procesy žáků. Vzhledem k tomu, že celá dějepisná část nového RVP je postavena na získávání praktických dovedností, měl by učitel směřovat své úsilí zejména na schopnost žáka „aplikovat" vštěpené znalosti a vědomosti. Proto kritéria operují s touto úrovní jako klíčovou pro splnění cíle vytyčeného RVP. Samotný postup tvorby kritérií se drží postupu zmíněného v kapitole 3.

Ke každému cíli jsou poskytnuty vzorové úlohy. Zdrojem úloh je převážně materiál, ke kterému je již poskytnuta kvalitní metodika. Neocenitelným zdrojem je HistoryLab i s metodikou,[92] projekt Dějepis+[93] a badatelská učebnice Fraus včetně příručky pro učitele.[94] Pokud jsou využity úlohy autora, jsou tyto úlohy sestaveny podle metod a příkladu výše zmíněných zdrojů.

Kritéria hodnocení vzorových úloh jsou aplikována v souladu s formativním hodnocením, jejichž zásady jsou psány výše (viz kapitola 3) a jsou navázána na kritéria sumativní. Vzorem pro tvorbu kritérií hodnocení je znovu metodická příručka učebnice Fraus, popřípadě metodika k úlohám Dějepis+.

Ke každému kritériu, jak sumativnímu, tak i u aktivit, jsou vytvořeny příklady výstupů. Ty plní spíše ilustrativní roli, ukazují, jakým způsobem o kritériu přemýšlet. U kritérií, které

---

[91] ANDERSON, Lorin W. – KRATWOHL, David R. (eds.) a kol.: *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York – London: Longman, 2001, respektive KRATWOHL, David R.: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, vol.* 41, no. 4., 2002, s. 212–218.

[92] Dostupné z: https://www.historylab.cz/. [citováno 2024-05-05]; ČINÁTL, Kamil a kol. *Metodika HistoryLabu*. Praha: ÚSTR, 2021.

[93] Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/; https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/. [citováno 2024-05-05].

[94] Kol. autorů. *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň, 2022.; Kol. autorů. *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škola a víceletá gymnázia.* Plzeň, 2022.

vyžadují komplexnější výstup je příklad výstupu zkrácen a zaměřuje se jen na část kritéria. Tyto příklady neukazují očekávaný nebo nejvíce žádoucí výstup, jedná pouze o výstup možný.

5.2 Metodika hodnocení

Sumativní kritéria jsou rozdělena na oblasti, které by žák měl ovládnout. Tyto oblasti jsou dále rozděleny na jednotlivé cíle, které představují požadované schopnosti žáka. Jsou psány z pozice ideálního, nikoliv minimálního požadovaného, stavu, tudíž žák, který dosahuje těchto popsaných úrovní, by měl mít nejvyšší možné hodnocení. Na rozepisování jednotlivých stupňů splnění daného kritéria v této práci není prostor, avšak poskytneme několik doporučení. Jednotlivé cíle daných kritérií se posuzují zvlášť a hodnocení kritéria tvoří soubor hodnocení jednotlivých cílů. Hodnocení by mělo být formativního charakteru, zvláště pokud se kritéria použijí v průběhu studia, a ne na jeho konci.

Pokud používáme klasifikační hodnocení, pak by za splnění kritéria či cíle kritéria by mělo být považováno i částečné splnění, i když se sníženým hodnocením. Částečným splněním se míní nevyrovnanost v prokázaném výkonu/dovednosti (někdy zvládne, někdy ne), nejistota (práce s oporou), nekompletnost výstupu nebo jiné nedokonalosti, které ovšem ukazují žákům progres správným směrem. Za nesplnění kritéria či jeho cíle se považuje kompletní neorientace v problematice, žák neovládá terminologii, nezvládá základní úkony či se nedostane k cíli ani s dopomocí učitele.

Hodnocení aktivit by mělo probíhat podobně jako u sumativních cílů, důležité je použití formativního hodnocení. Hodnotí se jednotlivé klady a zápory práce, především, kde žák splnil či nesplnil daná kritéria.

6 Hodnocení dějepisných cílů návrhu revize RVP ZV

6.1 CAS-DEJ-001-ZV9-001

Popis cíle: Žák porovná rozdíly mezi minulostí a současností v různých civilizačních oblastech s využitím různorodých zdrojů.

První z cílů se věnuje tématu historické změny. Žák si uvědomuje časovou kontinuitu historie, návaznost historických událostí, které nejsou náhodné, ale jsou vzájemně propojeny, a rozličnost historického vývoje v důsledku různého kulturního prostředí. Žák strukturuje lidské dějiny do historických epoch podle významných dějinných milníků. Žák vnímá různou rychlost historické změny a analyzuje příčiny této nevyváženosti na konkrétních příkladech vybraných učitelem.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Periodizace dějin	I) Žák rozděluje dějiny podle časových období.	I) Dějiny se rozdělují na pravěk, starověk, středověk, novověk, moderní dobu až po současnost, ve které žijeme.
	II) Žák zařadí událost, obrázek, text aj. do správného časového období podle historických ukazatelů.	II) Obrázek ukazuje příklad pozdně středověkého válčení, při kterém se střetávali rytíři v plátovém brnění.
Návaznost historického vývoje	I) Žák přemýšlí o dějinách v návaznosti na dění, které jim předcházelo a které následovalo.	I) Islámský terorismus má kořeny v dlouholetém vměšování západních mocností do dění na Blízkém východě.
	II) Žák si uvědomuje, že procesy historické změny mají různou dynamiku, která se může měnit v důsledku historických událostí.	II) První světová válka urychlila proces emancipace žen v Evropě.
Kulturní podmíněnost dějin	I) Žák přemýšlí o dějinách v kulturně historickém kontextu.	I) Islám převzal mnoho ze svého učení z různorodých náboženských tradic, které se vzájemně potkávaly na Blízkém východě.

	II) Žák si uvědomuje, že historická změna podléhá danému kulturnímu prostředí.	II) Principy současných demokratických států v Evropě vychází z osvícenstvích reforem, které proběhly v Evropě.
Trvání a změna	I) Žák ovládá koncept trvání a změny, přemýšlí o různých aspektech svého života z hlediska historického vývoje.	I) Moje babička nerozumí počítačům tak jako já, protože za jejího mládí nic takového nebylo.
	II) Žák rozpozná základní tendence současného společenského vývoje a vysvětlí její příčiny.	II) Současná evropská společnost se zaměřuje na ochranu přírody z důvodu jejího zanedbávání v minulých staletích.

Aktivita č. 1 – viz 7.1 Pracovní list č. 1

Aktivita je zaměřena na procvičování kritéria Periodizace dějin. Aktivita je určena pro nižší ročníky 2. stupně případně i pro vyšší ročníky 1. stupně ZŠ. Aktivita testuje žákovu dovednost postihnout technologický pokrok v konkrétním odvětví v průběhu historie a prohlubuje žákovu znalost periodizace dějin.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Popis technologického pokroku	Žák srovná obrázky z hlediska technologického pokroku. Žák si je vědom logické návaznosti.	Na čtvrtém obrázku pracují rukama, na druhém pomocí zvířat a jednoduchých strojů, na prvním už mají lepší stroje a na třetím už nejsou zvířata jen stroje.
Periodizace	Žák rozděluje dějiny na jednotlivé úseky podle konkrétních ukazatelů.	Lidé na třetím obrázku mají traktory stejně jako dnes, takže to bude nejnovější obrázek. Na čtvrtém nemají ještě žádné stroje, takže ten bude nejstarší a stroj na prvním obrázku se zdá složitější než na druhém, takže bude novější.

6.2 CAS-DEJ-001-ZV9-002

Popis cíle: Žák rozlišuje příčiny a důsledky lidských konfliktů a spolupráce v dějinách.

Cíl se věnuje tématu konfliktu v dějinách, jejich příčinám a důsledkům. Žák rozumí dějinné kauzalitě konfliktů a pohlíží na události očima tehdejších aktérů. Rozbor příčin, důsledků a okolností konkrétních konfliktů z nedávné minulosti přináší žákovi vzhled do způsobu řešení konfliktů, který může použít k promýšlení a předvídání vývoje konfliktů současných a budoucích. Na příkladech spolupráce v dějinách se žák rovněž učí nahrazovat konflikt spoluprací za pomoci solidarity a empatie.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Kauzalita konfliktu	I) Žák uvažuje o konfliktu ve spojitosti s jeho příčinou a důsledky.	I) První světová válka vedla k propuknutí další války v Evropě.
	II) Žák kategorizuje časté příčiny a důsledky konfliktů.	II) Myšlenka nacionalismu vedla k mnoha válkám, některé jejich důsledky jsou dodnes patrné.
Lidský rozměr konfliktu	I) Žák si uvědomuje lidský rozměr konfliktu. Žák se dokáže vcítit do emocí a smýšlení lidí, kteří se účastní konfliktu.	I) Okupační vojáci Varšavské smlouvy v roce 1968 v ČSSR byli zmateni a zaskočeni nepřátelstvím běžných lidí, proto docházelo ke zbytečnému násilí.
	II) Žák vysvětlí složitost rozhodování běžných lidí během konfliktu, vysvětlí motivaci pro kolaboraci, projevy hrdinství, pasivity i solidarity.	II) Ve druhé světové válce bylo ukrývání Židů velmi nebezpečné, proto to většina lidí nedělala, aby neměla potíže. Přesto se našli tací, kteří se rozhodli ohrozit vlastní bezpečnost, aby pomohli ostatním.
	III) Žák rozlišuje role různých sociálních a genderových skupin v konfliktu.	III) V době první a druhé světové války se ženy staraly o chod státního hospodářství, protože muži byli na frontě.

Technologie v konfliktu	I) Žák na příkladech doloží dopady technologií na podobu vedení konfliktů.	I) Zdokonalení technologie dronů v posledních letech změnilo podobu válčení na současných bojištích.
	II) Žák vysvětlí význam médií v konfliktu.	II) Účastníci Arabského jara se dokázali shromažďovat především díky rozmachu sociálních sítí.
Spolupráce	I) Žák dává přednost spolupráci a mírovému řešení konfliktů.	I) Spolupráce v rámci Evropské unie a NATO snižuje riziko vypuknutí války v Evropě.

Aktivita č. 2 – viz HistoryLab.cz – cvičení Napalm girl včetně doporučeného postupu[95]

Aktivita procvičuje kritérium Lidskost konfliktu (cíl I) a Technologie konfliktu (cíl II). Příběh dívky „Napalm girl“ přibližuje žákům válku z více perspektiv. Konkrétní příběh vnáší lidskost a emoce z doby, kterou žáci nezažili a ze země, kterou neznají. Fotografie rovněž přináší příklad vlivu médií na ovlivňování veřejnosti během válečných konfliktů.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Lidskost konfliktu	Žák popíše postavy na fotografii, vcítí se do jejich myšlenek a emocí.	Děti běží pryč od kouře, jsou vystrašené, některé se ohlížejí. Je vidět, že je to děsivá situace.
Média v konfliktu	Žák vysvětlí, jak fotografie mohla ovlivnit veřejné mínění.	Lidé v USA jistě byli zděšeni, protože určitě nechtějí, aby jejich armáda shazovala bomby na vesnice plné dětí. Fotografie tak určitě zvedla protiválečné nálady.

[95] ČINÁTL, Kamil. *Napalm Girl.* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/napalm-girl. [citováno 2024-06-29].

6.3 CAS-DEJ-001-ZV9-003

Popis cíle: Žák vysvětlí specifika proměn fungování ekonomiky a obchodu od pravěku po současnost

Cíl je zaměřen na vývoj obchodu v dějinách. Při přemýšlení o dějinách žák zohledňuje i hospodářský aspekt fungování lidské společnosti. Žák analyzuje faktory přispívající k rozvoji obchodních styků, na příkladech popisuje výhody a nevýhody lokálního i dálkového obchodu. Žák vysvětluje, jakým způsobem obchod, formy vlastnictví a ekonomické systémy ovlivňují společnost a běžný lidský život.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Historické myšlení s ekonomickým přesahem	I) Žák přemýšlí o dějinných událostech, minulém i současném světě v ekonomických souvislostech.	I) Velké řeky sloužily jako obchodní stezky, proto je mnoho velkých měst postaveno v blízkosti řek.
Faktory pro rozvoj obchodu a ekonomiky	I) Žák vysvětlí, na jakých faktorech stojí obchod, a co je potřeba pro společnost s úspěšnou ekonomikou.	I) Průběh průmyslové revoluce v jednotlivých státech závisel z velké části na zásobách uhlí v regionu.
	II) Žák srovná výhody a nevýhody rozvoje obchodu a ekonomiky pro společnost.	II) Rozvoj námořního obchodu během zámořských objevů způsobil rozšíření nemocí a vznik epidemií na různých kontinentech.
Etika obchodu a hospodářství	I) Žák zhodnotí eticky problematické aspekty jednotlivých ekonomických systémů, jako jsou sociální nerovnost, drancování životního prostředí a migrace obyvatelstva.	I) Kapitalismus a jeho důraz na zisk nebere v potaz ohrožení životního prostředí.
Hospodářství a společnost	I) Žák uvede příklady ekonomických systémů, vysvětlí způsob jejich fungování a srovná život běžných lidí v těchto systémech.	I) Komunistický systém plánovaného hospodářství byl neefektivní, neboť nebral ohled na poptávku, a často nebylo dostupné spotřební zboží.

	II) Žák se orientuje ekonomické terminologii a dokáže odhadovat změny v ekonomice.	II) S rozvojem informačních technologií je výhodné studium v oblasti kybernetiky a robotiky.

Aktivita č. 3 – viz 7.2 Pracovní list č. 2

Aktivita se zabývá analýzou pramene, textu z 10. století o obchodu v Praze. Žák se seznamuje s podobou dálkového obchodu v této době (např. směnný obchod, podoba platidel). Žák srovnává mapu tehdejších obchodních cest se současnou mapou. Žák se seznamuje s otroctvím v českých zemích a vyjadřuje svůj názor na problematiku etiky obchodu s otroky.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Historické myšlení s ekonomickým přesahem	Žák srovnáním podoby obchodních stezek s mapou vnímá výhodnou polohu českých zemí uprostřed Evropy.	Do Prahy se sjížděli obchodníci z různých krajů, protože ze všech směrů to měli blízko.
Faktory pro rozvoj obchodu a ekonomiky	Žák vysvětlí funkci platidla a uvede jejich různé formy. Žák vysvětlí základní pojmy obchodu jako jsou nabídka, poptávka, směnný obchod aj.	Platidlo je něco cenného, co má stálou hodnotu a slouží to ke směně za jakékoliv zboží.
Etika obchodu a hospodářství	Žák diskutuje o obchodu s otroky a zacházení s lidmi jako se zbožím. Žák srovná tehdejší a současný pohled na otroctví.	Dnes je otroctví nelegální, porušuje to lidská práva. Dříve se na lidská práva nehledělo, chtěli hlavně peníze.

6.4 CAS-DEJ-001-ZV9-004

Popis cíle: zhodnotí, jak se historické souvislosti a připomínání státních svátků, významných dnů a náboženských tradic podílí na utváření jeho osobní identity a identity lidí v jeho okolí.

Cíl je věnován tématu státních svátků a jiných rituálů s historickou či náboženskou konotací. Důraz je kladen na schopnost žáka vytvořit si na tyto svátky vlastní názor a nepodléhat ideologickým popudům, se kterými se může setkat. Učitel žáka seznamuje s konceptem historické interpretace a žák si je vědom toho, že na stejnou historickou událost může být pohlíženo rozdílně podle toho, kdo je mluvčím. Žák získává schopnosti kritického myšlení, které mu pomohou poznat mediální manipulaci a odolávat propagandě.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Historická interpretace	I) Žák přistupuje ke zdrojům informací kriticky a bere v potaz záměry mluvčího.	I) V dobách komunistické diktatury bylo Rudé právo nástrojem propagandy vlády, proto informace v nich nemůžeme brát jako důvěryhodné.
	II) Žák si je vědom nejednoznačnosti interpretace historických událostí a vytváří si na události vlastní názor s pomocí důvěryhodných zdrojů.	II) Odsun Němců z pohraničí způsobil spoustu lidského utrpení, i když byl Čechy dlouhá léta ospravedlňován.
Svátky, významné dny	I) Žák vysvětlí důležitost běžně slavených významných dnů pro společnost.	I) 28. říjen je připomínkou dne, kdy vznikla samostatná Československá republika.
	II) Žák se orientuje v tradicích vlastní společnosti, má pozitivní vztah k tradicím, které považuje za důležité.	II) Žák se podílí na tradicích, které si vybere.
Vnímání odlišnosti a charakteru cizích kultur	I) Žák toleruje vyznávání tradic a rituálů kultur, kterých není součástí. Žák uznává právo jiných lidí na slavení svých svátků a provádění svých rituálů.	I) Žák dokáže spolupracovat s lidmi různých kultur.

Aktivita č. 4 – viz HistoryLab.cz – cvičení Jak si připomínáme Listopad na Albertově? včetně doporučeného postupu[96] a 7.3 Pracovní list č. 3

Aktivita se zabývá kritériem Historické interpretace (cíl II) a Svátky, významné dny (cíl I). Žák s pomocí cvičení v prostředí HistoryLab studuje možnosti vnímání konkrétního svátku, sleduje rozdílné interpretace a způsoby připomínání události. Pomocí aktivity v příloze č. 3 žák prohlubuje získané poznatky a diskutuje o různých podobách připomínání svátku 17. listopadu 1989.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Historická interpretace	Žák diskutuje o možnostech, jak vnímat události 17. listopadu 1989, bere v úvahu pohledy různých skupin lidí.	Pro mladé je tento svátek jen jedna z mnoha historických událostí, pro pamětníky má daleko větší význam a pro přímé účastníky má i speciální osobní rovinu.
Svátky, významné dny	Žák vysvětlí význam svátku 17. listopadu 1989 pro českou společnost a zdůvodní jeho původ a mezinárodní ohlas.	Svátek 17. listopadu 1939 i 1989 připomíná nenásilný odpor studentů proti nedemokratickým režimům.

[96] RIPKA, Vojtěch. *Jak si připomínáme Listopad na Albertově?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-si-pripominame-listopad-na-albertove. [citováno 2024-06-30].

6.5 CAS-DEJ-001-ZV9-005

Popis cíle: Žák doloží klady a zápory setkávání tří kulturních okruhů monoteismu, procesů christianizace, islamizace a sekularizace na příkladech z dějin a z pohledu různých skupin a osob.

Cíl pokrývá interakci křesťanství, judaismu a islámu v dějinách. Žák se orientuje v těchto třech náboženstvích z hlediska vzniku a historického vývoje a na konkrétních příkladech analyzuje kladné i negativní průvodní jevy jejich setkávání v dějinách. Porozuměním společným hodnotám těchto náboženství žák získává toleranci a solidaritu s lidmi v Česku, v Evropě a mimo evropský kontext. Žák se seznamuje s procesy, které po staletí utvářely Evropu jako jsou christianizace, islamizace a sekularizace.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Orientace v monoteistických náboženstvích	I) Žák se orientuje v základní terminologii a reáliích v oblasti náboženství, dokáže ji používat a s její pomocí přemýšlet o náboženství jako důležité součásti lidského života.	I) Papež je morální a náboženskou autoritou pro katolické křesťany nikoliv však pro křesťany-evangelíky, pro židy či muslimy. Naopak Bible je předmětem úcty u všech zmíněných, ale nikoli ve stejné míře.
	II) Žák je obeznámen s historickým vývojem monoteistických náboženství, srovnává jejich tradice a hodnoty.	II) Všechna tři náboženství vycházejí z podobné kulturně-náboženské tradice a stojí na obdobných principech a hodnotách.
Soužití monoteistických náboženství	I) Žák na konkrétních příkladech vysvětlí klady a zápory soužití monoteistických náboženství v prostoru Evropy a v okolních regionech.	I) Náboženské války mezi křesťany a muslimy dlouhodobě zvyšovaly nevraživost mezi těmito skupinami.
Náboženství ve společnosti	I) Žák vysvětlí, jakým způsobem křesťanské hodnoty a učení spoluutvářejí strukturu současné evropské společnosti a ovlivňuje její fungování.	I) Solidarita s druhými je jako jeden z pilířů křesťanského učení obsažena i hodnotách současné evropské společnosti.

	II) Žák vysvětlí význam slova sekularizace a na příkladech z moderních a soudobých dějin demonstruje její klady a zápory.	II) Díky odklonu od náboženských dogmat se mohla rozvíjet moderní věda. Státem vynucená sekularizace během komunistického režimu v ČSR vedla k devastaci církevního majetku.

Aktivita č. 5 – viz Dějepis+ – lekce Islám a západní společnost[97]

Aktivita je zaměřena na vztah muslimů k euroamerické kultuře založené na křesťanství, avšak sekularizované. Absolvováním aktivity žák získává znalosti spadající ke kritériu Soužití monoteistických náboženství a z části i ke kritériu Náboženství ve společnosti (cíl II). Pomocí různých zdrojů žák zkoumá rozdíly mezi moderní sekularizovanou euroamerickou společností a tradiční společností muslimskou. Žák vnímá názory různých věkových, náboženských i společenských skupin a vytváří si názor vlastní.

Kritéria pro hodnocení aktivity:[98]

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Soužití monoteistických náboženství	Žák vysvětlí vztah muslimů vůči euroamerické kultuře a popíše některé kulturní rozdíly, které mohou vést ke konfliktům.	Někteří muslimové si myslí, že moderní evropské myšlení podkopává základy jejich víry, ale mnoho jich žije v evropské společnosti a nemá problém být její součástí a začlenit se.
	Žák si vytvoří vlastní názor na vztah muslimů k euroamerické kultuře, vnímá úskalí paušalizace/kolektivní viny.	Myslím si, že teroristické útoky páchají extrémisté, ale většina muslimů nesdílí jejich názory.

[97] PINKAS, Jaroslav. *Islám a západní společnost.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/islam-a-zapadni-spolecnost/. [citováno 2024-06-30].
[98] Metodika Dějepis+ obsahuje i kritéria hodnocení, v této diplomové práci jsou však vytvořena vlastní, která zapadají do konceptu práce.

Náboženství ve společnosti	Žák vysvětlí rozdíl mezi sekularizovanou a nesekularizovanou společností.	V sekularizované společnosti je náboženství a víra osobní záležitostí každého člověka, kdežto v nesekularizované má nepostradatelnou společenskou funkci.

6.6 CAS-DEJ-001-ZV9-006

Popis cíle: Žák zhodnotí pozitivní a negativní vliv technologického vývoje a zejména industrializace na život různých společenských vrstev v dějinách.

Cíl se zabývá rozvojem technologií a vědy a jejich dopadu na společnost a životní prostředí. Žák pomocí různých zdrojů zkoumá příběhy vynálezů a objevů a analyzuje jejich krátkodobý i dlouhodobý dopad na společnost i krajinu. Žák uvede na příkladech nezamýšlené nežádoucí důsledky rozvoje vědy a techniky. Žák porovnává život před a po vynalezení konkrétních vynálezů.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Zásadní vynálezy a dějinné zlomy	I) Žák zkoumá pomocí různorodých materiálů důležité vynálezy a objevy, které měnily společnost z hlediska sociálního, ekonomického, politického i kulturního.	I) Zdokonalení parního stroje vytvořilo obrovskou poptávku po uhlí, což vedlo ke zvýšení populace v oblastech, kde se uhlí těžilo a k budování dopravní sítě.
Dopady rozvoje vědy a techniky	I) Žák srovnává vliv rozvoje vědy a techniky na vybrané civilizace a mapuje změnu kultury a způsobu života těchto civilizací.	I) Průmyslová revoluce způsobila vylidňování venkova a vedla ke zrodu velkoměst.
	II) Žák analyzuje vliv rozvoje vědy a techniky na životní prostředí.	II) Vysoušení mokřadů a bažin snížilo počty druhů rostlin a živočichů, kteří na území ČR žijí. Avšak s rozvojem technologií se snižuje průmyslové znečištění řek a ovzduší a některé dříve vzácné druhy se do české přírody navracejí.
Nezamýšlené dopady rozvoje vědy a techniky	I) Žák na příkladech demonstruje nezamýšlené negativní dopady některých	I) Masivní používání freonů způsobilo díru v ozonové vrstvě

	objevů a vynálezů a hledá způsoby jejich řešení.	Země, proto ve většině vyspělých zemí bylo jejich užívání zakázáno.

Aktivita č. 6 – viz Starší dějiny moderně – cvičení Průmyslová revoluce[99]

Aktivita se věnuje dopadům průmyslové revoluce na společnost. Svým obsahem aktivita procvičuje kritéria Dopady rozvoje vědy a techniky (cíl I) a Nezamýšlené dopady rozvoje vědy a techniky. Žák analýzou různých zdrojů popíše dopady nových technologií na společnost, životní úroveň různých společenských vrstev a vytváření nových elit.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Dopady rozvoje vědy a techniky	Žák charakterizuje nové společenské vrstvy, které se utvářejí během průmyslové revoluce a popíše jejich životní podmínky.	Dělníci v továrnách žili velmi nuzně, měli málo peněz a špatné hygienické podmínky, průmyslníci se naopak stali nejbohatšími členy společnosti.
Nezamýšlené dopady rozvoje vědy a techniky	Žák porovná životní úroveň jednotlivých společenských vrstev s dobou před průmyslovou revolucí.	Chudí lidé během průmyslové revoluce ještě více zchudli a bohatí byli ještě bohatší. Lidé se stěhovali do měst, která byla přeplněná, rostla kriminalita a docházelo k šíření nemocí.

[99] Kol. autorů. *Průmyslová revoluce*. Online. In: Starší dějiny moderně. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr. [citováno 2024-06-30].

6.7 CAS-DEJ-001-ZV9-007

Popis cíle: Žák rozlišuje na konkrétních příkladech různé způsoby měření a vnímání času a prostoru v jednotlivých dějinných epochách a kulturách.

Cíl se zaměřuje na lidské vnímání času a okolního prostoru. Žák vnímá čas a prostor jako základní koncepty lidského života, které ovlivňovaly minulost i přítomnost. Žák rozlišuje různé způsoby měření a vnímání času a prostoru a vysvětlí jejich vliv na chod a rozvoj civilizací.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Měření času	I) Žák rozlišuje různé způsoby měření času, popíše důsledky technologických změn měření pro chování lidí.	I) V současnosti lidé počítají čas na minuty a vteřiny a snaží se využít svůj čas co nejefektivněji.
	II) Žák jmenuje různé kalendáře a vysvětlí příčiny a důsledky jejich zavádění.	II) Církevní kalendář napomáhal církvi včlenit náboženské sdělení do běžného života věřících.
Vnímání času	I) Žák vysvětlí principy vnímání lineárního a cyklického času a oba způsoby porovná.	I) Opakující se cyklický čas poskytuje bezpečí známého a možnosti plánování, lineární čas zase k jedinečnému poznání, které se neopakuje (např. vnímání dějin jako příběhu).
	II) Žák demonstruje vnímání cyklického a lineárního času na konkrétních příkladech z minulosti a popíše dopady lineárního pojetí vnímání času na život lidí.	II) Strach z vlastní smrtelnosti vedl lidi ke snaze zajistit si posmrtný život všemi dostupnými prostředky.
Představy o prostoru	I) Žák popíše a demonstruje na příkladech, jak představy o okolním prostoru ovlivňovali chování lidí v minulosti.	I) Některá místa měla pro lidi magickou moc, byly zde budovány svatyně či naopak se lidé těmto místům vyhýbali.
	II) Žák vysvětlí pojem kulturní krajina, popíše změnu, která v krajině proběhla	II) Když se chce člověk cítit bezpečně postaví zeď, ať už hradby Říma,

	činností člověka, na příkladech demonstruje dělení prostoru na bezpečný kulturní (civilizovaný) a nebezpečný divoký (necivilizovaný/barbarský).	Velkou čínskou zeď nebo plot proti migrantům.
Proměny prostoru	I) Žák pomocí analýzy map osvětlí termín geografické hranice a na příkladech vysvětlí, jak přírodní překážky ovlivňovaly dějinný vývoj	I) Řeky a hory byly přirozené hranice, které lidi rozdělovaly a omezovaly politické, ekonomické i kulturní kontakty.
	II) Žák popíše dopady technologických změn na vnímání prostoru.	II) Rozvoj dopravy a telekomunikačních technologií umožňuje jednoduše překonávat velké vzdálenosti, člověk má pocit, že vládne prostoru.

Aktivita č. 7 – viz 7.4 Pracovní list č. 4

Aktivita se věnuje principům lineárního a cyklického času. Pomocí aktivity žák získá znalosti potřebné ke kritériu Vnímání času (cíl I). Žák se seznámí s pojmy lineární a cyklický čas a pomocí cvičení se stupňující se obtížností pochopí a přijme tyto složité koncepty. Žák dokáže vyjmenovat příklady těchto konceptů ze svého života a dokáže je aplikovat i na historické příklady.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Vnímání času	Žák vysvětlí pojmy lineární a cyklický čas a vyjmenuje příklady ze svého okolí.	Cyklický čas je koloběh, který se opakuje, je to např. noc a den. Lineární čas se neopakuje je jedinečný, někde začíná a někde končí, např. dovolená u moře.
	Žák přemýšlí o historii s konceptem vnímání času.	V českých zemích lidé využívali stálost střídání čtyř ročních období k zemědělství. I v jiných končinách se

		člověk musel přizpůsobit cyklické povaze podnebí, ve kterém žil.

6.8 CAS-DEJ-001-ZV9-008

Popis cíle: Žák specifikuje proměnu krajiny, sídel a hranic politických forem lidského spolčování od pravěku po současnost pomocí map a dalších informačních zdrojů.

Cíle se zabývá studiem map a proměn krajiny. Žák pracuje s historickými mapami, analyzuje mapy z různých období a z různých míst a popisuje dobové perspektivy jejich vzniku. Žák chápe historické mapy jako jeden z pramenů historického poznání a zkoumá změny, které jsou na nich zobrazeny. S pomocí map a fotografií demonstruje proměnu krajiny v dějinách a charakterizuje výhody a nevýhody tohoto procesu.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Práce s historickou mapou	I) Žák se orientuje na historické mapě, zkoumá odlišnosti map z různých míst a různého období.	I) Dříve byly mapy orientované jinak podle světových stran a byly ručně ilustrované.
	II) Žák využívá historické mapy jako zdroj poznání minulosti.	II) Na Klaudyánově mapě Čech je vidět hrad Ralsko, který byl v té době asi významný, dnes je to jen zřícenina.
Změna krajiny na mapách a fotografiích	I) Žák pomocí map a fotografií analyzuje změnu krajiny, zejména změny spojené s industrializací a urbanizací.	I) Na mapách je dobře vidět rozmach výstavby železnic během průmyslové revoluce a jejich význam pro dopravu lidí a zpráv mezi regiony.
	II) Žák s pomocí map analyzuje místa častých konfliktů a předvídá místa možných konfliktů v důsledku nejasných hranic a územních nároků.	II) Jelikož Ukrajina patřila dlouhá staletí Rusku, dělá si na toto území stále nárok a považuje ho za své.
	III) Žák s pomocí map a fotografií analyzuje změnu životního prostředí v důsledku dlouhodobé lidské činnosti.	III) Na mapách je vidět, jak Nizozemí systematicky přetváří krajinu stavbou hrází, vysouší moře a vytváří nová místa pro lidská obydlí.

Aktivita č. 8 – viz 7.5 Pracovní list č. 5

Aktivita pracuje s historickými mapami a cvičeními HistoryLab. Žák studuje historické mapy, srovnává je a s jejich pomocí zkoumá demografické změny na území dnešní České republiky po konci druhé světové války. S pomocí cvičení HistoryLab žák zkoumá další důsledky odsunu českých Němců z Československa. Touto prací naplňuje kritérium Práce s historickou mapou (oba cíle) i Změna krajiny na mapách a fotografiích (cíl I).

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Práce s historickou mapou	Žák se orientuje na historické mapě a získává z ní potřebné informace o minulosti. Žák srovnává historické mapy a zkoumá demografické změny na území dnešní České republiky před a po druhé světové válce.	Na mapách je jasně vidět snížení počtu obyvatel v Sudetech po druhé světové válce, velmi patrné je to např. v Karlovarském kraji.
Změna krajiny na mapách a fotografiích	Žák vysvětlí změny, které proběhly v oblasti Sudet po druhé světové válce.	Odsun Němců způsobil vylidnění velké části bývalých Sudet a zánik mnoha obcí. Němci, kteří zde zůstali, byli asimilováni.

6.9 CAS-DEJ-001-ZV9-009

Popis cíle: Žák diskutuje o příčinách a důsledcích kolonialismu, imperialismu a dekolonizace a vytváří si vlastní stanovisko zohledňující pohled různých skupin a osob.

Cíl se týká tématu kolonialismu a imperialismu. Žák se v něm učí základní terminologii, která se týká kolonialismu a imperialismu včetně dekolonizace a rasových teorií. Analyzuje příčiny a důsledky vzniku, trvání a zániku kolonií a hodnotí jejich klady a zápory. S využitím multiperspektivního přístupu a kritického rozboru různých typů pramenů si žák vytváří vlastní názor na události s kolonialismem spojené a svůj názor podpoří relevantními argumenty.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Kolonialismus a imperialismus	I) Žák využívá běžnou terminologii, dokáže vysvětlit politické, ekonomické, společenské a kulturní procesy spojené s kolonialismem a imperialismem.	I) Správa kolonií probíhala v jazyce evropských kolonizátorů, proto v některých afrických zemích se dodnes mluví anglicky či francouzsky.
	II) Žák s pomocí různých zdrojů analyzuje příčiny a důsledky kolonialismu a zhodnotí klady a zápory, včetně těch trvajících dodnes.	II) Rychlý rozvoj průmyslu byl důvodem velké poptávky po koloniích, které fungovaly jako odbytiště a zdroje surovin.
Lidská stránka kolonialismu	I) Žák vysvětlí původ moderních rasových teorií, popíše demografické, ekonomické a společenské změny související s otrokářstvím.	I) Masový dovoz otroků do USA vedl k ekonomickému růstu, avšak vedl ke konfliktům vytvořil společenské napětí, které trvá dodnes.
	II) Žák se kritickou analýzou seznamuje se zdroji z pohledu vládnoucích i porobených a vytváří si vlastní názor na myšlenky a jednání tehdejších aktérů.	II) Ziskuchtiví kolonizátoři odvezli z kolonií spousty artefaktů původních obyvatel, pro které měly často významnou kulturní nebo náboženskou hodnotu.
Důsledky kolonialismu pro současnost	I) Žák porovná v globálním měřítku dobu kolonialismu s dobou současnou,	I) Mnoho dřívějších kolonií sice získalo politickou svobodu, ale

	vyhledá paralely a rozdílnosti a posoudí dopady kolonialismu na rozvoj zemí třetího světa.	současné velmoci v nich stále mají vliv skrze vlivné korporace.

Aktivita č. 9 – viz Dějepis+ – lekce Rozpad koloniálních impérií[100]

Aktivita se věnuje tématu dekolonizace, konkrétně událostem roku 1960. Žák analýzou různých zdrojů získá vědomosti potřebné pro částečné splnění kritérií Kolonialismus a imperialismus (cíl II), Lidská stránka kolonialismu (cíl II) a Důsledky kolonialismu pro současnost. Žák se seznámí s pojmem dekolonizace a vysvětlí její význam na příkladu roku 1960. Žák s pomocí zdrojů osvětlí příčiny a důsledky dekolonizace a srovná očekávání tehdejších afrických národů se současným stavem.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Kolonialismus a imperialismus	Žák s pomocí různých zdrojů analyzuje příčiny a důsledky dekolonizace v Africe a zhodnotí klady a zápory, včetně těch trvajících dodnes.	Africké národy se chtěly osamostatnit, aby si mohly vládnout samy a nebyly v moci někoho jiného, což se jim povedlo.
Lidská stránka kolonialismu	Žák si vytváří názor na postoje, myšlenky a jednání tehdejších lidí.	Tehdejší africké národy chtěly nezávislost na velmocích, stejně jako Češi a Slováci v roce 1918.
Důsledky kolonialismu pro současnost	Žák porovná postavení afrických zemí v roce 1960 se současností.	Mnoho afrických zemí se sice osamostatnilo od svých koloniálních pánů, ale v mnoha kulturních politických i hospodářských aspektech je jejich dědictví stále patrné.

[100] SEDLMEIER, Aleš. *Rozpad koloniálních impérií.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/rozpad-kolonialnich-imperii/. [citováno 2024-07-01].

6.10 CAS-DEJ-001-ZV9-010

Popis cíle: Žák vysvětlí rozdíl mezi zobrazováním minulosti v dějepisectví, ve filmu, v literatuře a v nových médiích včetně umělé inteligence.

Cíle se věnuje tématu zobrazování historie v médiích. Žák pracuje s médii různé povahy – odborné, populárně naučné i čistě zábavné a srovnává je z hlediska funkce, faktografické správnosti i dopadu na společnost. Žák se učí rozeznávat důvěryhodnost jednotlivých médií pomocí kritérií jako je práce se zdroji a argumentace. Žák analyzuje vliv médií na společenské vnímání dějin, se zvláštním zaměřením na šíření dezinformací.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Kvalita zobrazení dějin	I) Žák rozděluje média podle funkce a rozlišuje typy médií podle důvěryhodnosti informací.	I) Myslím si, že odborná kniha bývá historicky přesnější než holywoodský velkofilm.
	II) Žák kriticky ověřuje důvěryhodnost informací pomocí kritérií jako jsou práce se zdroji a argumentace podpořená důkazy.	II) Tento článek nepředložil žádné důkazy, proto si myslím, že je nevěrohodný.
Odhalování dezinformací a propagandy	I) Žák si ověřuje své zdroje informací, záměrně nevytváří a nešíří dezinformace a hoaxy.	I) Žák provede zpětné vyhledávání obrázku u příspěvku na sociální síti.
	II) Žák se seznamuje s moderními technologiemi, které mohou vytvářet falešnou či zkreslenou podobu historické reality, jako je umělá inteligence, počítačové simulace či programu na úpravu videa či zvuku. Žák zhodnotí jejich možný vliv vnímání minulosti společností.	II) Myslím si, že toto video projevu T. G. Masaryka je falešné, protože to, co říká je v rozporu s jeho názory.

Aktivita č. 10 – viz Starší dějiny moderně – cvičení Říkají nám filmy pravdu o minulosti[101]

Aktivita se zabývá filmem jako zdrojem informací o minulosti, svým obsahem naplňuje kritérium Kvalita zobrazení dějin (oba cíle). Žák se učí ověřovat zdroje historických informací. Žák rozeznává film jako médium s funkcí zábavy, které se ve většině případů nesnaží být historicky přesné. Žák vnímá odbornou literaturu jako lepší zdroj informací než film.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Kvalita zobrazení dějin	Žák rozděluje média podle funkce a rozlišuje typy médií podle důvěryhodnosti informací.	Film je určen k pobavení lidí, někdy úprava dějin plní tento cíl lépe.
	Žák ověřuje informace z více zdrojů.	Není pravděpodobné, že by Sparťané bojovali beze zbroje, jak zobrazuje tento film, raději si to ověřím u jiného zdroje.

[101] Kol. autorů. *Říkají nám filmy pravdu o minulosti*. Online. In: Starší dějiny moderně. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr. [citováno 2024-07-01].

6.11 CAS-DEJ-001-ZV9-011

Popis cíle: Žák posoudí důvěryhodnost zdrojů z různých dějinných epoch; rozliší zejména, jak se v zobrazení minulosti odrážejí dobové hodnoty a přesvědčení autorů.

Cíl se věnuje studiu a analýze pramenů a obecně zdrojů. Žák se učí, jak poznat kredibilitu zdroje. Žák posuzuje historický kontext, ve kterém byl pramen stvořen. Žák analyzuje protichůdné prameny a hodnotí důvody odlišných interpretací. Žák rozlišuje jednotlivé formy zdrojů a popíše, jaké informace mohou nabídnout.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Posouzení věrohodnosti zdroje	I) Žák kriticky zpracovává různé typy zdrojů a analyzuje jejich funkci, smýšlení autora a dobový kontext.	I) Texty Josefa Flavia oslavující Ježíše jsou podivné, protože Josef neměl k Ježíšovi žádný pozitivní vztah. Je tedy možné, že jeho text byl pozměněn.
	II) Žák porovnává protichůdné zdroje a zjišťuje důvody odlišné interpretace.	II) Vědci nedávno zjistili, že někteří dinosauři měli peří. Filmy a dokumenty před tímto objevem tak zobrazují tyto dinosaury nesprávně.
Práce se zdroji	I) Žák nemá problém pracovat s různými formami zdroje a dokáže z získat informace, které obsahují.	I) Na pohlednici můžeme vidět naši školu, zezadu je datována rokem 1911, nevidíme zde druhou část budovy, můžeme tedy říci, že před rokem 1911 neexistovala.
	II) Žák posuzuje, jak forma ovlivňuje šíření a vnímání informace, zejména ty o historii.	II) Historické memy se staly velmi populární mezi mladými díky stručnosti a zábavnému pojetí.

Aktivita č. 11 – viz badatelská učebnice Fraus – lekce Jak číst propagandu?[102]

Aktivita se zabývá dovedností čtení a porozumění materiálů s propagandistickým sdělením. Naplňuje kritérium Posouzení věrohodnosti zdroje (cíl I) a Práce se zdroji (cíl I). Žák si pomocí lekce osvojuje dovednost čtení a interpretace propagandistických obrazů a její symboliky. Žák analyzuje funkci obrazu a „poselství“, které chce předat divákovi, smýšlení autora i historický kontext.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Posouzení věrohodnosti zdroje	Žák analyzuje příklady propagandistických obrazů a jejich symboliku, vysvětlí jejich funkci. Bere v úvahu smýšlení autora a dobový kontext.	Plakát zobrazuje Hitlera a Hidekiho Tódžóa jako monstra, která je potřeba porazit, a snaží se je zobrazit jako hrozbu pro USA.
Práce se zdroji	Žák dokáže pracovat s obrazem či plakátem jako historickým zdrojem. Analyzuje jeho kompozici, symboliku, užití barev, karikatury či nadsázky a dalších prvků.	Velikost Stalinovy postavy na obraze jasně ukazuje, kdo je nejdůležitější postava. Ostatní postavy na obraze k němu vzhlížejí jako k bohu.

[102] Kol. autorů: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, s. 24-25.; metodika pak v Kol. autorů. *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škola a víceletá gymnázia,* s. 34-35.

6.12 CAS-DEJ-001-ZV9-012

Popis cíle: Žák určí, v čem se mění a v čem zůstávají stejné role mužů a žen v dějinách; využívá k tomu také příklady lidí, kteří se odlišovali od dobových společenských norem.

Cíl pracuje s tématem role muže a ženy ve společnosti. Žák se v něm seznamuje s tématem genderu v dějinách a jejich sociální nerovnosti. Charakterizuje postavení muže a ženy v křesťanské společnosti a porovná jej s jinými kulturami. Studuje příklady osob, které se snažili vymanit se své společenské role. Charakterizuje slovo diskriminace a popíše snahy marginalizovaných skupin o emancipaci.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Společenské role v dějinách	I) Žák na příkladech popíše společenské postavení žen, mužů, případně jiných skupin lidí v minulosti a srovná ho se situací dnes.	I) V křesťanské společnosti bylo od žen očekáváno, že budou pečovat o děti a domácnost, toto vnímání se změnilo až po druhé světové válce, kdy došlo k sekularizaci společnosti.
	II) Žák s pomocí zdrojů hledá kořeny stereotypizace jednotlivých společenských rolí, přemýšlí, proč tato hodnocení existují a komu přinášejí největší prospěch.	II) Bible předkládá vnímání ženy jako hříšného, slabého člověka, který je snadno ovlivnitelný a nemůže proto sám rozhodovat.
Diskriminace a emancipace	I) Žák vysvětlí pojmy diskriminace a emancipace a demonstruje je na příkladech z minulosti.	I) Za Marie Terezie existovaly v Habsburské říši zákony, které omezovaly práva Židům, jednalo se bezpochyby o diskriminaci, jelikož křesťané tyto omezení neměli.
	II) Žák vysvětlí na příkladech z minulosti či současnosti příčiny diskriminace určité skupiny lidí a jaké jsou nutné podmínky pro její emancipaci.	II) Během obou světových válek byly ženy potřeba pro chod společnosti, jelikož většina mužů byla na frontě, proto došlo v Evropě k emancipaci žen dříve, než v zemích, kde se nebojovalo.

Aktivita č. 12 – viz Historiana.eu – lekce Forbidden women[103]

Aktivita se věnuje postavení žen ve fašistické Itálii a Španělsku, naplňuje přitom kritéria Společenské role v dějinách (oba cíle) i Diskriminace a emancipace (oba cíle). Žák s pomocí dobových pramenů zkoumá postavení žen v Itálii a Španělsku ve 30. a 40. letech 20. století, interpretuje konkrétní diskriminační zákony a srovnává postavení žen v různých zemích (pomocí dalších aktivit).[104]

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Společenské role v dějinách	Žák s pomocí pramenů popíše společenské postavení ve fašistické Itálii a Španělsku. Uvede konkrétní diskriminační zákony.	Ženy byly diskriminovány, nesměly pracovat na určitých pozicích a měly menší práva než muži v práci i v rodině.
	Žák srovná postavení žen v různých zemích a v různých politických systémech.	V komunistickém ČSR byly ženy pobízeny, aby pracovaly v různých pozicích, v USA naopak do 60. let ženy tradičně zůstávaly v domácnosti, což vedlo k izolaci žen od veřejného dění.
Diskriminace a emancipace	Žák vysvětlí pojmy diskriminace a emancipace a demonstruje je na příkladech z minulosti.	Diskriminace je stav, kdy nějaká skupina lidí má menší práva než jiná, jako měly ženy ve fašistické Itálii a Španělsku. Emancipace jsou snahy o zrovnoprávnění diskriminované skupiny, např. ženy v USA v 60. letech.

[103] MARESCALCHI, Maria Laura – BEOBIDE, Harri. *Forbidden women.* Online. In: Historiana.eu. Dostupné z: https://historiana.eu/learning-activity/forbidden-women. [citováno 2024-07-02].
[104] PINKAS, Jaroslav. *Jak viděli ženu?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-videli-zenu. [citováno 2024-07-02]; Kol. autorů: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, s. 75; metodika pak v Kol. autorů. *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škola a víceletá gymnázia,* s. 110-111.

6.13 CAS-DEJ-001-ZV9-013

Popis cíle: Žák diskutuje o povaze, příčinách vzniku a důsledcích nastolení diktatur a autoritativních režimů a o projevech moderního politického extremismu, včetně jejich dopadů na životy obyvatel českých zemí ve 20. století.

Cíl se zabývá studiem diktatur, totalitních režimů a politického extremismu 20. století. Žák díky cíli nabyde základní vědomosti o vzniku, charakteristických rysech a důsledcích moderních diktatur, autoritářských a totalitních režimů. Seznámí se s ideologiemi, které přináší politický extrémismus, především fašismus a komunismus. Žák dokáže tyto termíny používat a pozná jejich znaky, pokud se s nimi setká v současnosti. Žák pomocí důkazů zkoumá případy porušování lidských práv totalitními režimy včetně justičních vražd a zločinů proti lidskosti. Žák se rovněž učí příběhům významných osobností spojených s tématem včetně míst paměti.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Charakteristika totalitních režimů	I) Žák ovládá základní terminologii spjatou s tématem, dokáže vést diskuzi o tématu. Charakterizuje komunistickou a společné rysy fašistických ideologií.	I) Podle myslitele Karla Marxe, otce komunismu, mají státu vládnout dělníci, jelikož vyrábějí zboží, a tak nejvíce přispívají státu.
	I) Žák popíše způsob vlády jednotlivých diktatur, totalitních či autoritářských režimů.	II) Oligarchie je způsob vlády, kdy moc ve státě drží pouze omezený počet osob, většinou těch nejbohatších.
Zločiny totalitních režimů	I) Žák na příkladech popíše porušování lidských práv diktaturami, totalitními a autoritářskými režimy. Žák zná nejznámější příběhy lidí a míst paměti, které jsou s tématem spjaty.	I) V 50. letech komunistický režim odsoudil a popravil mnoho nevinných lidí ve vykonstruovaných politických soudech.
	II) Žák na příkladech popíše páchání zločinů proti lidskosti diktaturami, totalitními a autoritářskými režimy. Žák zná nejznámější příběhy lidí a míst paměti, které jsou s tématem spjaty.	I) Vláda nacistického Německa začala od svého nástupu postupně systematicky diskriminovat, a poté dokonce likvidovat židovské obyvatelstvo.

Obhajoba demokracie	I) Žák diskutuje o pojetí vlády ve státě, respektuje názorovou pluralitu, argumentuje v rámci ústavních práv a hodnot.	I) Demokracie není dokonalá, ale poskytuje možnost běžnému občanovi podílet se na vládnutí, což u jiných systémů není zvykem.
	II) Žák umí rozpoznat politický extrémismus ve veřejném prostoru a vystupuje proti jeho šíření.	II) Vytváření romských ghett a vyčleňování romských dětí ze základních škol je příklad omezování lidských práv, kterému čelí Romové ve většině Evropy.

Aktivita č. 13 – viz Dějepis+ – lekce Nástup nacismu v Německu[105]

Aktivita s věnuje příčinám vzniku totalitního státu v meziválečném Německu a probírá otázky, které se týkají kritérií Charakteristika totalitních režimů (cíl I) a Obhajoba demokracie (cíl II). Žák s pomocí pramenů zkoumá příčiny politického úspěchu nacistické strany, seznamuje se s aktéry, dobovým kontextem a nacistickou ideologií. Žák se učí poznávat projevy neonacismu a jiné paralely v současné společnosti.[106]

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Charakteristika totalitních režimů	Žák se orientuje v terminologii tématu totalitních režimů. Žák charakterizuje základní znaky nacistické ideologie.	Německý nacismus je ideologie podobná italskému fašismu, ale liší se rasovou složkou. Fašismus je krajně pravicový politický směr, který je typický silným nacionalismem a důrazem na státní bezpečnost.
	Žák vysvětlí příčiny popularity nacistické strany ve 30. letech 20. stol.	Z důvodů hospodářské krize bylo mnoho lidí nespokojeno se svou životní situací. Požadovali proto rychlou změnu, kterou jim mohla nabídnou pouze nacistická (nebo komunistická) strana.

[105] PINKAS, Jaroslav. *Nástup nacismu v Německu.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/nastup-nacismu-v-nemecku/. [citováno 2024-07-02].
[106] Zdroje nejsou součástí aktivity, k nastudování např.: MAREŠ, Miroslav a kol. *České militantní neonacistické hnutí (aktuální trendy).* Online. Brno: MVČR, 2011. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/clanek/studie-ceske-militantni-neonacisticke-hnuti-aktualni-trendy.aspx. [citováno 2024-07-02]; Kol. autorů. *Demokracie versus extremismus. Výchova k aktivnímu občanství. Teoretická část.* Praha: Asi-milovaní, 2013.

Obhajoba demokracie	Žák rozpozná neonacistické myšlenky v současné společnosti.	Někteří lidé v současnosti hovoří o Romech podobně jako nacisté hovořili o Židech, jako o méněcenných nebo nepotřebných lidech.

6.14 CAS-DEJ-002-ZV9-014

Popis cíle: Žák vytvoří, sdílí a reflektuje dějepisný výstup na základě vhodných a kriticky posouzených primárních i sekundárních zdrojů; zohledňuje přitom pohled různých osob.

První z cílů tematického okruhu „Tvoříme dějiny“ se zaměřuje na vytváření vlastního historického výstupu s použitím dříve získaných znalostí s práci se prameny a jinými zdroji. Žák vytvoří vlastní historický příběh za použití relevantních zdrojů, které sám vyhledá. Příběh je vytvořen s použitím vícero perspektiv a jeho téma a formu si žák zvolí sám.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Práce se zdroji	I) Žák vybere, třídí a analyzuje relevantní a důvěryhodné zdroje k tématu.	I) Žák navštíví místní knihovnu a vybere si odbornou nebo populárně naučnou knihu k tématu.
	II) Žák používá multiperspektivní zdroje a zkoumá jejich odlišnosti.	II) Žák při zkoumání česko-německých vztahů využívá prameny vytvořené z českého i německého pohledu.
Historická práce	I) Žák vytvoří historický výstup na dané téma, s pomocí relevantních zdrojů. Žák zvolí vhodnou formu výstupu.	II) Žák sepíše událost z dějin své školy ve formě krátkého příběhu. Jako zdroj používá školní a obecní kroniku.
	II) Žák sdílí svoji práci s veřejností. Žák přijímá kritiku a s její pomocí reflektuje svůj výkon.	II) Žákův článek o historii školy je zveřejněn na stránkách školy. Ohlasy jsou pozitivní, žák vnímá svou práci jako zdařilou.

Aktivita č. 14 – viz 7.6 Pracovní list č. 6

Aktivita je zaměřena na vlastní žákovu práci se zdroji a vytváření výstupu historického zkoumání. Aktivita pokrývá všechny kritéria cíle. Žák se ve skupině snaží získat relevantní zdroje a co nejpřesněji popsat konkrétní historickou událost, která se stala v jeho obci. Žák

pracuje s mnoha různými prameny a na jejich základě zpracovává historický výstup v předem stanovené formě. Svůj výstup prezentuje veřejnosti a provádí reflexi své práce.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Práce se zdroji	Žák sbírá, třídí a kriticky zpracovává různé zdroje ke svému tématu.	Žák vyhledá pamětníky události, udělá s nimi rozhovor, půjčí si knihu z knihovny, vyhledá a přečte dobové noviny.
	Žák používá o multiperspektivní přístup a zkoumá událost z různých úhlů pohledu.	Žák používá i zdroje, které si odporují nebo ty, které nezapadají do jeho narativu.
Historická práce	Žák vytváří historický výstup v předem stanovené formě. Výstup je podpořen analýzou zdrojů, má kvalitu odpovídající věku a má historickou a společenskou hodnotu.	Žák vytvoří text o ztrátě obecní muzejní sbírky za doby komunismu. Nepodaří se mu zjistit, co se s ní stalo, ale alespoň vytvoří seznam, jak přibližně vypadala.

6.15 CAS-DEJ-002-ZV9-015

Popis cíle: Žák na základě absolvování kvalitního edukačního programu v paměťové instituci nebo ve veřejném prostoru vytváří vlastní výstup.

Cíl je věnován práci žáka mimo školu na vzdělávacím programu nebo jednoduše na veřejném prostoru. Žák v takovém prostředí získává nové podněty, s pomocí moderních pedagogických postupů zažívá bádání a historické poznatky nabývá novým, ve škole nepoznaným způsobem. Žák aktivně pracuje s okolím – s exponáty, artefakty, pamětníky či se samotným prostředím. Žák vytváří výstup ze svého bádání v různých formách, ve kterých reflektuje své zážitky, pocity a poznatky.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Bádání ve veřejném prostoru	I) Žák přemýšlí o veřejném prostoru v historickém kontextu. S pomocí materiálů, vlastních či dodaných učitelem, zkoumá historické otázky.	I) U této zříceniny hradu můžeme vidět v terénu zbytky valu, z něho můžeme odhadnout velikost původního hradu.
	II) Žák vytváří výstup bádání ve veřejném prostoru ve formě, kterou si zvolí. Svůj výstup sdílí a na základě kritiky reflektuje.	II) Žák nakreslí náčrtek původní hradu podle ohledání jeho zříceniny.
Bádání na vzdělávacím programu	I) Žák se aktivně účastní kvalitního vzdělávacího programu. S pomocí poskytnutých pomůcek řeší badatelský problém.	I) Žák vyhledá na výstavě v muzeu artefakty, které jsou tematicky zaměřeny a vedou k badatelské otázce. Pokouší se tuto otázku zodpovědět.
	II) Žák vytváří vlastní výstup během nebo po skončení vzdělávacího programu, který navazuje na jeho badání. Svůj výstup sdílí a na základě kritiky reflektuje.	II) Žák napíše příběh smyšlené osoby, která vlastnila artefakty vystavené v muzeu. Příběh zasadí do historického kontextu.

Aktivita č. 15 – viz Památník Lidice – program Den, kdy se mi změnil život[107]

Aktivita se odehrává v památníku Lidice a věnuje se osudům dětí za druhé světové války. Aktivita v sobě obsahuje obsah kritéria Bádání na vzdělávacím programu (cíl I). Žák se pomocí zážitkových metod jako je dramatická výchova seznamuje s osudy konkrétních osudů dětí za druhé světové války. Žák se v programu učí vyjadřovat své postoje a názory a zpracovává zadané badatelské úkoly.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Bádání na vzdělávacím programu	Žák se aktivně účastní vzdělávacího programu v památníku Lidice. S pomocí poskytnutých pomůcek řeší badatelský problém. Žák se pomocí zážitkových metod vciťuje do pocitů tehdejších dětí a vytváří si na téma vlastní názor.	Lidické a židovské děti zažily spoustu utrpení. Jsem rád, že nemusím žít v té době a že mně nyní nehrozí žádné nebezpečí.

[107] ONDRÁČKOVÁ, Kateřina. *Den, kdy se mi změnil život*. Online. In: Lidice-memorial.cz. Dostupné z: https://www.lidice-memorial.cz/vzdelavani/pro-ii-stupen-zs/den-kdy-se-mi-zmenil-zivot/. [citováno 2024-07-03].

6.16 CAS-DEJ-002-ZV9-016

Popis cíle: Žák domýšlí významy motivů na hmotných výtvorech ve veřejném prostoru (socha, pamětní deska, pomník, dům, urbánní celek, pojmenování míst) a vyjádří podloženou domněnku o záměru jejich tvůrců.

Cíl se zabývá studiem bezprostředního okolí žáků, především hmotných výtvorů. Žák zkoumá místa spjatá s historií ve svém okolí a domýšlí jejich historický příběh. Žák diskutuje o svým domněnkách, případně ověří své domněnky pomocí dostupných pramenů. Žák přemýšlí o prostoru v historickém kontextu, má pozitivní vztah k historických památkách a snaží se je chránit.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Zkoumání prostoru v historickém kontextu	I) Žák analyzuje historické objekty ve svém okolí a získává z nich informace o minulosti.	I) Tyto náhrobky na hřbitově jsou popsány německy a je na nich psáno, že ti lidé bydleli v naší vesnici. Z toho usuzuji, že zde žili v minulosti především Němci.
	II) Žák pomocí svého úsudku nebo pomocí dostupných zdrojů vytváří domněnky o významu staveb, názvů, památníků, soch a dalších hmotných i nehmotných pozůstatků minulosti ve svém okolí.	II) Tento památník je zarostlý a neudržovaný, jelikož je psaný německy a připomíná něco, co bylo důležité pro Němce. Dnes tu žijí Češi a ti si tuto událost připomínat nechtějí.
Ochrana historických památek v prostoru	I) Žák má pozitivní vztah k historickým památkám, neničí je a snaží se je ochraňovat.	I) Žák záměrně neničí sochu světce u opuštěného kostela a odrazuje spolužáka, který na ni chce vylézt.
	II) Žák zná a v případě potřeby navštěvuje instituce, které uchovávají památky o minulosti jako jsou archiv, knihovna muzeum aj.	II) Žák navštíví knihovnu, aby získal zdroje pro svůj projektový úkol.

Aktivita č. 16 – viz 7.7 Pracovní list č. 7

Aktivita se zabývá zkoumáním smírčích křížů a křížových kamenů v žákově okolí. Naplňuje kritéria Zkoumání prostoru v historickém kontextu (oba cíle) a Ochrana historických památek v prostoru (cíl I). Žák hledá smírčí kříže a křížové kameny ve svém okolí, zjišťuje o nich informace a učí se k čemu sloužily. Žák si vytváří pozitivní vztah k menším historickým památkám v krajině, neničí je a snaží se je ochraňovat. Žák vytváří vlastní příběh, který se pojí s křížem či kamenem.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Zkoumání prostoru v historickém kontextu	Žák vyhledá smírčí kříž nebo křížový kamen ve svém okolí a na základě jeho ohledání vytváří příběh, který se s památkou pojí.	Tento smírčí kříž je na hranicích lese u cesty, určitě zde došlo k vraždě, kdy pašerák zabil kolemjdoucího, aby ho neudal.
Ochrana historických památek v prostoru	Žák má pozitivní vztah k historickým památkám, neničí je a snaží se je chránit.	Žák záměrně neničí historické památky a nabádá kamarády, aby jednali stejně.

6.17 CAS-DEJ-002-ZV9-017

Popis cíle: Žák se podílí na utváření historického významu nebo uchování fyzického stavu kulturních památek nacházejících se v blízké obci, regionu nebo na Seznamu světového kulturního dědictví UNESCO.

Cíl pracuje s myšlenkou ochrany kulturního dědictví a aktivní angažovanosti žáka v této oblasti. Žák posuzuje historický význam, dochovanost a fyzický stav vybraných památek. Žák předkládá vlastní názor, jak s památkou naložit a zapojuje se do diskuze o jiných návrzích. Zohledňuje přitom i parametry společenské i hospodářské. Žák vytvoří vlastní aktivitu, která přispěje k ochraně historické památky.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Ochrana kulturního dědictví	I) Žák vysvětlí přínos ochrany kulturního dědictví pro společnost. Žák bere v úvahu i názory proti ochraně kulturních památek a argumentuje s použitím faktů.	I) Katedrála Notre Dame v Paříži sice vyhořela, ale katedrála má pro Francouze velký symbolický význam, jelikož byla nedílnou součástí francouzských dějin, a prostřednictvím turismu zaměstnává velké množství lidí, proto Francie neváhá investovat jmění do její opravy.
Projekt ochrany kulturní památky	I) Žák vymyslí, připraví a realizuje sám nebo ve skupině projekt, který se týká ochrany konkrétní památky v jeho okolí nebo památky UNESCO.	I) Žák vytvoří prezentaci o kulturní hodnotě a plánu na renovaci božích muk u jeho obce. Prezentaci představí veřejnosti v kulturním domě.

Aktivita č. 17 – viz 7.8 Pracovní list č. 8

Aktivita pracuje s námětem podoby renovace konkrétní kulturní památky v obci. Aktivita částečně splňuje obě kritéria cíle. Žák se učí pracovat s tématem ochrany památek. Obeznamuje s kulturními památkami ve své obci, zkoumá je a představuje si, jak by vypadaly po renovaci. Svou představu prezentuje a diskutuje o ní.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Ochrana kulturního dědictví	Žák vnímá myšlenku ochrany kulturních památek jako přínosnou. Popíše umělecké, estetické a jiné kvality konkrétní památky.	Tato socha se mi vždycky líbila, má spoustu detailů a určitě ji udělal nějaký slavný sochař.
	Žák diskutuje o tématu ochrany kulturního dědictví. Popisuje dochovanost konkrétní památky a zjišťuje, proč je právě taková.	I když je tento kostel moc hezký a starý, tak dnes už tu moc věřících není, takže lidé nechtějí dávat tolik peněz na jeho opravu. Proto je dnes zchátralý.
Projekt ochrany kulturní památky	Žák vytvoří vlastní představu podoby renovace konkrétní památky. Prezentuje ji a diskutuje o ni.	Žák vytvoří obrázek sochy, jak by vypadala po renovaci.

6.18 CAS-DEJ-002-ZV9-018

Popis cíle: Žák hodnotí zamýšlené i nezamýšlené důsledky lidského jednání, které souvisejí s narušováním životního prostředí a klimatickými změnami v dějinách.

Cíl se věnuje tématu životního prostředí v dějinách, respektive vztahu člověka a přírody. Žák se snaží porozumět vztahu člověka k přírodě v minulosti a na příkladech demonstruje zásadní zásahy člověka do podoby a chodu životního prostředí v českých i světových dějinách. Žák rozlišuje zamýšlené a nezamýšlené důsledky lidské činnosti do přírody a diskutuje, zda benefity zásahů do životního prostředí předčí jejich následky. Během diskuze využívá dobový i současný pohled.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Vývoj vztahu člověka k přírodě	I) Žák porovnává vztah kultur z různých časových období a zeměpisných lokací k přírodě. Zkoumá jejich interakci včetně společenských a náboženských rituálů, které se týkají přírody.	I) Východní kultury v minulosti vyznávaly princip souladu člověka s přírodou, snažily se nezasahovat příliš do přírody, protože by rozbily rovnováhu sil.
Důsledky zásahů člověka do životního prostředí	I) Žák na příkladech demonstruje, jak člověk svou činností změnil životní prostředí a srovná krajinu před a po zásahu člověka.	I) Během komunistické vlády v ČSR docházelo k narovnávání řek a vysoušení bažin. Tyto změny negativně zapůsobily na schopnost udržet vodu v krajině a nyní se příroda i člověk potýká s velkým suchem.
	II) Žák rozlišuje zamýšlené a nezamýšlené důsledky zásahů člověka do životního prostředí. Žák srovná benefity a důsledky zásahu člověka do přírody.	II) Použití freonů vedlo k ozonové díře, což byl nezamýšlený důsledek. Toto ohrožení bylo tak hrozivé, že většina států zakázala používání freonů.
Současný vztah člověka k přírodě	I) Žák diskutuje nad současnou činností člověka vůči životnímu prostředí. Vytváří si vlastní názor na téma a argumentuje s použitím faktů.	I) Podle vědeckých výzkumů je klimatická změna způsobena činností člověka, takže člověk by se měl snažit ji napravit.

Aktivita č. 18 – viz Dějepis+ – lekce Ekologická krize včera a dnes[108]

Aktivita zkoumá vztah lidí k ekologii v roce 1989 a o 30 let poději. Aktivita svým obsahem naplňuje všechny kritéria cíle. Žák se pomocí pramenů dozvídá o zásazích člověka do životního prostředí a zkoumá jejich důsledky. Žák srovnává charakter ekologických problémů lidí v roce 1989 a 2019 a rovněž srovnává dobový diskurz o ochraně přírody.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Vývoj vztahu člověka k přírodě	Žák srovnává ekologické problémy lidí v ČSR/ČR v roce 1989 a 2019. Vysvětlí rozdíly mezi nimi.	Za komunismu bylo největším problémem špatné ovzduší způsobené průmyslovou činností v ČSR. V současnosti je to klimatická změna, která je celosvětová.
Důsledky zásahů člověka do životního prostředí	Žák jmenuje některé ze zásahů člověka do životního prostředí za doby komunismu a analyzuje jejich dopady pro člověka i přírodu.	Těžký průmysl způsoboval velké znečištění ovzduší, lidi skoro nemohli dýchat. Stát proti tomu nic nedělal.
Současný vztah člověka k přírodě	Žák charakterizuje současný vztah člověka k ekologii a myšlence ochrany přírody.	Mnoho mladých se snaží tlačit na větší ochranu klimatu, jelikož vědí, že zanedlouho to bude velký problém, který dopadne zejména na ně.

[108] KAREN, Jiří. *Ekologická krize včera a dnes.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/ekologicka-krize-vcera-a-dnes/. [citováno 2024-07-03].

6.19 CAS-DEJ-002-ZV9-019

Popis cíle: Žák v modelové situaci předvádí (demonstruje), jak se vhodně zapojit do diskuse využívající historické argumenty; oceňuje přitom ústavně ukotvené hodnoty.

Cíl se zabývá aplikací znalostí a schopností získaných v předmětu Dějepis na reálné situace mimo školu. Žák je schopen diskutovat a poučeně argumentovat s použitím faktů o historických tématech. Ve své argumentaci se drží rámců Ústavy ČR a respektuje ostatní názory. Žák se angažuje ve veřejné diskuzi o otázkách s návazností na historii. Žák připraví výstup s historickým tématem, který bude společensky přínosný.

Kritéria pro sumativní hodnocení tohoto cíle na konci 9. ročníku:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Diskuze nad historickým tématem	I) Žák diskutuje o konkrétním historickém tématu. Využívá fakta, multiperspektivní přístup a poučeně argumentuje ve prospěch svého názoru. Jeho argumentace je v rámci Ústavy ČR a Listiny základních práv a svobod.	I) Podle mého názoru pokreslení památníku, který vzpomíná na padlé ruské vojáky z druhé světové války, ukrajinskými barvami není nejlepší způsob, jak podpořit Ukrajinu. Ti vojáci nemohou za současnou situaci a je možné, že by s ní taky nesouhlasili.
Projekt s historickým tématem	I) Žák zpracuje projekt s historickým tématem, který je společensky prospěšný. Žák si zvolí formu a obstará si potřebné zdroje. Žák sdílí svůj výstup s veřejností a na základě kritiky ho reflektuje.	I) Žák napíše do obecních novin komentář, ve kterém odsuzuje pomalování památníku, v článku argumentuje s použitím historických faktů.

Aktivita č. 19 – viz 7.9 Pracovní list č. 9

Aktivita cílí na komplexní práci žáka, ve které připraví diskuzní aktivitu na dějepisné téma pro svoje spolužáky v nižším ročníku a následně si ji jako učitel i vyzkouší. Aktivita naplňuje obě kritéria cíle. Žák ve skupině naplánuje a připraví a realizuje diskuzní aktivitu na vybrané téma, opatří si k tomu potřebné zdroje a seznámí se s vhodnými metodami. Během diskuze žák dokáže poučeně hovořit o tématu, vhodně reagovat na otázky a usměrňovat podobu konverzace. Svůj výstup zhodnotí samostatně i v rámci skupiny.

Kritéria pro hodnocení aktivity:

Kritérium	Cíl	Příklad výstupu
Projekt s historickým tématem	Žák vytvoří a realizuje diskuzi v rámci aktivity v hodině dějepisu pro nižší ročník 2. stupně ZŠ. Připraví potřebné zdroje a metody. Zhodnotí výkon svůj a své skupiny.	Žák vytvoří diskuzní aktivitu na téma perzekuce církevních představitelů během vlády komunistické strany. Jako zdroj využívá nahrávky rozhovorů s pamětníky.
Diskuze nad historickým tématem	Žák dokáže poučeně hovořit o tématu, diskutuje, odpovídá na otázky, vhodně usměrňuje konverzaci.	Žák moderuje diskuzi, pokládá podnětné otázky, vysvětluje reálie.

7 Pracovní listy

7.1 Pracovní list č. 1

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-001-ZV9-001

Aktivita ke kritériu: Periodizace dějin

Cíl aktivity: Žák zařadí událost, obrázek, text aj. do správného časového období podle historických ukazatelů.

Ročník: 6.

Obrázek 1

Obrázek 2

Obrázek 3

Obrázek 4

1) **Popiš obrázky a napiš hlavní rozdíly mezi nimi.**[109]

2) **Roztřiď obrázky od nejstaršího období po nejnovější.**

[109] Obrázky 1-4 dostupné z: https://conhecimentocientifico.r7.com/revolucao-agricola/; https://www.givemehistory.com/technology-in-the-middle-ages; http://www.scrutonhistory.com/?atk=310; https://bouc-anime.com/lecon-le-neolithique-francais-ce2-cm1-cm2. [citováno 2024-07-06].

7.2 Pracovní list č. 2

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-001-ZV9-003

Aktivita ke kritériu: Historické myšlení s ekonomickým přesahem, Faktory pro rozvoj obchodu a ekonomiky (cíl I), Etika obchodu a hospodářství

Cíl aktivity: Žák vnímá dálkový obchod jako důležitou součást historie. Žák jmenuje základní faktory obchodu (nutnost platidla, poptávka/nabídka). Žák se seznamuje s otroctvím v českých zemích. Žák diskutuje o etických otázkách obchodu s otroky.

Ročník: 7.

Zpráva Ibráhíma ibn Jákúba o Slovanech a říši Boleslava I. (po r. 965)

„O Čechách a Praze hovoří Obájim takto: A co se týče země Bújislava, tedy její délka od města Frága až k městu Kráková rovná se cestě tří týdnů a hranicí po celé délce se zemí Turků. Město Frága je vystavěno z kamene a vápna a je největším městem co do obchodu. Přichází sem z města Kráková Rusové a Slované se zbožím. A z krajin Turků muslimové, židé a Turci rovněž se zbožím a obchodními mincemi. Ti vyváží od nich otroky, cín a různé kožišiny. Jejich země je nejlepší zení severu a nejzásobenější v potravinách. Prodává se tam za jeden kirát tolik pšenice, že vystačí člověku na měsíc a za tutéž cenu tolik ječmene, kolik vystačí jezdci na 40 dní a dále za tento kirát deset slepic. V městě Frága vyrábí se sedla, uzdy a tlusté štíty, kterých se užívá v těchto zemí. V zemi Bújima zhotovují se též lehké šátky z tenké tkaniny v podobě síťky, které neslouží k ničemu. Cena těchto je u nich stálá: 10 šátků za jeden kirát. Jimi obchodují a provádějí směnu mezi sebou. to je jejich jmění a hodnota všech věcí, za ně získávají pšenici, mouku, koně, zlato, stříbro a všechno ostatní. “[110]

1) **S pomocí atlasu nebo digitálních map vytvoř mapu obchodních tras vedoucích skrze české země.**[111]

Obrázek 5

[110] VESELÝ, Zdeněk. *Dějiny českého státu v dokumentech*. Praha: Victoria Publishing, 2003, s. 22.

[111] Obrázek 5 dostupný z: https://ukolnicek.cz/slepa-mapa-statu-stredni-evropa/. [citováno 2024-07-06].

2) **Jaká platidla se v textu vyskytují? K čemu platidlo slouží?**

3) **S jakým zbožím se obchodovalo v Praze? Proč zrovna s tímto?**

7.3 Pracovní list č. 3

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-001-ZV9-004

Aktivita ke kritériu: Historické interpretace (cíl II) a Svátky, významné dny (cíl I)

Aktivita navazuje na cvičení HistoryLab.cz – Jak si připomínáme Listopad na Albertově?

Cíl: Žák si je vědom nejednoznačnosti interpretace historických událostí a vytváří si na události vlastní názor s pomocí důvěryhodných zdrojů. Žák vysvětlí důležitost svátku 17. listopadu pro společnost.

Ročník: 9.

1) **Podívej se na program oslav dne 17. listopadu v Praze. Jakými způsoby lidé oslavují tento svátek? Proč zrovna tímto způsobem?**[112]

Hlavní pražské události na 17. listopadu				
Název akce	Čas	Organizátor	Místo	Program
Korzo Národní	10:30-22:00	Díky, že můžem	Národní třída	
Mše svatá na poděkování Bohu a sv. Anežce České za dar svobody	10:00	Jan Wolf, Jan Potměšil, Jan Sixta	Chrám Matky Boží před Týnem na Starém Městě pražském	Po skončení mše průvod k památníku 17. listopadu na Národní třídě
Havel do kavárny!	13:00	Amnesty International ČR, Knihovna Václava Havla, The Vaclav Havel Library Foundation	průvod od pomníku TGM u Pražského hradu (Hradčanské náměstí)	
Řetěz podpory politických vězňů	14:30	Společně to dáme, Česko-Bělarus a Stojíme za Běloruskem	začátek Železné ulice u Staroměstského náměstí	
Sametový Můstek do Evropy	15:00	Pulse of Europe	spodní část Václavského náměstí	
Koncert pro budoucnost 2021	16:30-22:00	Nerudný fest	horní část Václavského náměstí	
Projekce Komunisté OFF - 32 let od OF k OFF	17:00 - 22:00	Pavel Šťastný a Robin Suchánek, Plechárna Design Factory	Jungmannovo náměstí 1, Praha 1 (budova na konci Národní třídy)	Projekce Komunisté OFF reaguje na aktuální výsledek letošních voleb, díky kterému se poprvé po 32 letech od sametové revoluce nedostala komunistická strana do Parlamentu České republiky.

Obrázek 6

[112] Zdroj obrázku 6: PÁZTOR, David. *17. listopad v Česku přehledně: koncerty, demonstrace i tajné překvapení*. Online. In: Seznamzpravy.cz, 16. 11. 2021. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/17-listopad-v-cesku-prehledne-koncerty-demonstrace-i-tajne-prekvapeni-180473. [citováno 2024-06-30].

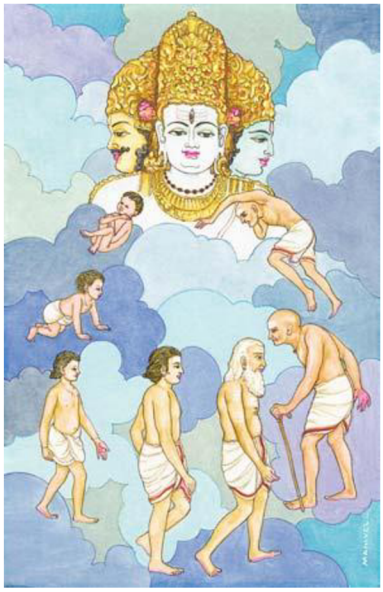
7.4 Pracovní list č. 4

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-001-ZV9-007

Aktivita ke kritériu: Vnímání času (cíl I)

Cíl: Žák vysvětlí princip lineárního a cyklického času a jmenuje konkrétní příklady ze svého okolí. Žák oba principy porovná.

Ročník: 6.



Obrázek 7

Obrázek 8

1) Popiš oba obrázky:[113]

2) Popiš rozdíly mezi obrázky:

3) Přiřaď obrázek 1 nebo 2 k textům:

Lineární čas vychází z představy o absolutní omezenosti, neopakovatelnosti a jedinečnosti běhu událostí. Lineární čas má začátek a konec.

Cyklický čas je nekonečný koloběh událostí, které se opakují. Nemá začátek ani konec, respektive na konec koloběhu navazuje další začátek.

[113] Obrázky 7 a 8 dostupné z: https://www.divinatix.com/energies/reincarnation/; https://www.art-prints-on-demand.com/a/english-school/the-ages-of-man.html. [citováno 2024-07-06].

4) **K těmto příkladům napiš, zda se jedná o cyklické (C) nebo lineární (L) vnímání času.**

a) Víra v technologický pokrok
b) Očekávání východu slunce
c) Strach ze smrti
d) Běh dějin od pravěku po současnost
e) Příprava zásob dříví do kamen na zimu
f) Budování protipovodňových opatření na řekách

5) **Napiš vlastní příklady cyklického a lineárního pojetí času (alespoň dvě od každého):**

6) **Jak souvisí tento obrázek s cyklickým časem?**[114]

Obrázek 9

[114] Obrázek 9 dostupný z: https://valassky.denik.cz/galerie/foto.html?mm=lesy-stredovek-110814&photo=1. [citováno 2024-07-06].

7.5 Pracovní list č. 5

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-001-ZV9-008

Aktivita ke kritériu: Práce s historickou mapou (cíl I a II) a Změna krajiny na mapách a fotografiích (cíl I)

Cíl: Žák se orientuje v historické mapě a získává z ní potřebné informace o minulosti. Žák srovnává historické mapy a s jejich pomocí zkoumá důsledky odsunu českých Němců po druhé světové válce.

Ročník: 9.

Pracuj s mapovým portálem (zde[115]) a odpověz na otázky:

1) **Jak se změnila národnostní situace v Česku mezi lety 1930 a 1950?**

2) **Jak se změnilo rozmístění obyvatelstva v Česku mezi lety 1930 a 1947?**

3) **Jak se změnil podíl dětí v jednotlivých oblastech Česka mezi lety 1930 a 1947? Proč tomu tak asi bylo?**

4) **Pomocí informací z otázek 1-3 a mapy[116] odpověz na otázku: Jaké byly důsledky odsunu Němců z Československa?**

5) **S pomocí cvičení HistoryLab – Proč přejmenovali ulice?[117] napiš, co se dělo v Sudetech po odsunu Němců.**

6) **S pomocí cvičení HistoryLab – Kam zmizeli čeští Němci?[118] zjisti, co se stalo s Němci, kteří zůstali v Československu.**

[115] Dostupný z: http://www.historickygis.cz/aplikace/mapa.html. [citováno 2024-07-09].
[116] Dostupná z: http://www.zanikleobce.cz/index.php?mapa=90510&tit=n. [citováno 2024-07-09].
[117] SEDLÁK, Petr. *Proč přejmenovali ulice?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-prejmenovali-ulice. [citováno 2024-07-09].
[118] VÁVROVÁ, Tereza. *Kam zmizeli čeští Němci?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/kam-zmizeli-cesti-nemci. [citováno 2024-07-09].

7.6 Pracovní list č. 6

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-002-ZV9-014

Aktivita ke kritériu: Práce se zdroji (oba cíle) a Historická práce (oba cíle)

Cíl: Žák hledá, vybírá, sbírá, třídí a kriticky zpracovává relevantní zdroje k tématu. Žák vytváří výstup své práce ve vhodné formě, sdílí jej s veřejností a provádí reflexi své práce.

Ročník: 8., 9.

Organizační forma: Projektová výuka – žáci pracují ve větších skupinách nebo společně jako celá třída

Zadání měsíčního dlouhodobého úkolu:

Zjisti, pomocí vědeckých metod, jak se udála konkrétní historická událost v tvé obci – např. osvobození 1945, odsun Němců, rok 1968, důležitá událost lokální povahy (např. velký požár…).

Co musíš udělat:

a) Vybrat vhodné téma – po diskuzi ve skupině a po konzultaci s učitelem
b) Zjistit, jaké existují zdroje – např. pamětníci, články, videa, fotografie…
c) Kriticky zpracovat zdroje – vyslechnout pamětníky, přečíst články, analyzovat fotografie…
d) Podělit se o zjištěné informace se skupinou
e) Představit veřejnosti příběh na základě zjištěných historických faktů v předem zvolené formě.

7.7 Pracovní list č. 7

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-002-ZV9-016

Aktivita ke kritériu: Zkoumání prostoru v historickém kontextu (oba cíle) a Ochrana historických památek v prostoru (cíl I)

Cíl: Žák vysvětlí existenci smírčích křížů a křížových kamenů v krajině. Žák vyhledá smírčí kříž nebo křížový kamen ve svém okolí a na základě jeho ohledání vytváří příběh, který se s památkou pojí. Žák má pozitivní vztah k historickým památkám, neničí je a snaží se je chránit.

Ročník: jakýkoliv

1) **Zhlédni video[119] a popiš, k čemu sloužily smírčí kříže a křížové kameny.**

2) **Napiš svůj názor na ničení těchto kamenů, jak bylo ukázáno ve videu.**

3) **S pomocí internetu najdi nejbližší smírčí kříž nebo křížový kámen v okolí.[120]**

   Následující hodina – Putování ke smírčímu kříži nebo křížovému kameni (pokud je dostatečně blízko)

4) **Prohlédni si smírčí kříž, zkus o něm zjistit více informací.**

5) **Popiš, jak vypadá, včetně dochovanosti. Diskutuj o jeho významnosti v krajině a o jeho ochraně (např. kde je postaven, zda o něm lidé vědí, jak se o něj společnost stará).**

6) **Vymysli krátký příběh, který by vysvětloval zbudování kamene.**

[119] Video dostupné z: https://edu.ceskatelevize.cz/video/1557-smirci-krize-a-hranicni-kameny. [citováno 2024-07-03].

[120] Např.: http://smircikrize.euweb.cz/. [citováno 2024-07-03].

7.8 Pracovní list č. 8

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-002-ZV9-017

Aktivita ke kritériu: Ochrana kulturního dědictví i Projekt ochrany kulturní památky

Cíl: Žák vnímá ochranu kulturních památek jako přínosnou pro společnost. Žák diskutuje o podobách renovace kulturní památky.

Ročník: 6. nebo 1. stupeň

Aktivita je koncipována jako procházka obcí. Cestou se navštěvují různé historické památky (např. boží muka, kapličky, kostel, staré budovy v obci, starý hřbitov…).

1) **U každé památky napiš, co to je, a popiš, jak vypadá, včetně toho, v jakém je stavu dochovanosti.**

2) **Diskutuj, k čemu památka slouží nebo dříve sloužila. Pokud už se nepoužívá, proč tomu tak je?**

3) **Udělej fotografii nebo vytvoř nákres památky v současném stavu.**

   Následující hodina ve třídě – promítnutí fotografií nebo výstava nákresů.

4) **Nakresli památku, jak bys chtěl/a, aby vypadala opravená. Svou představu prezentuj spolužákům.**

5) **Diskutuj na téma ochrany kulturních památek. Kdo se o ně stará? Jak jsou vybírány památky, které se opraví?**

7.9 Pracovní list č. 9

Aktivita pro cíl: CAS-DEJ-002-ZV9-019

Aktivita ke kritériu: Diskuze nad historickým tématem i Projekt s historickým tématem

Cíl: Žák ve skupině připraví a odmoderuje diskusní aktivitu v hodině dějepisu v nižším ročníku 2. stupně ZŠ. Žák dokáže odpovídat na dotazy, poučeně hovořit a argumentovat.

Ročník: 9.

1) **Vytvoř přípravu diskusní aktivity do vyučovací hodiny dějepisu pro nižší ročník 2. stupně na vybrané téma. K přípravě využij videa s rozhovory s pamětníky,[121] nebo jiné prameny. K tématu zjisti více informací, aby si mohl zastávat pozici experta. Pracuj ve skupině.**

2) **Využij svoji přípravu a staň se na okamžik učitelem dějepisu. Následně zhodnoť svůj výkon, co se ti povedlo a co ne.**

[121] Např. https://plus.rozhlas.cz/pribehy-20-stoleti-6504756; https://www.pametnaroda.cz/cs/archive. [citováno 2024-07-09].

8 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvoření kritérií k hodnocení cílů revize RVP ZV. Cíle sice vytvořeny byly, ale určitě ne v takové hloubce a komplexitě, v jaké byly zamýšleny. Práce odhalila, jak široké toto téma je. Školní hodnocení není pouze číslo, které říká „umíš/neumíš“, ale je to nástroj zpětné vazby, který je dlouhodobě stabilní složkou vzdělávání, a je s podivem, že oboroví didaktici, nejenom dějepisu, o toto téma nejeví intenzivnější zájem.

Tato práce poskytuje pouze prvotní impuls k širší diskuzi na téma smysluplného hodnocení aktivizačních metod výuky (nejenom) v hodinách dějepisu dle nároků revidovaného RVP ZV. Pokud se chce české školství oprostit od sumativního klasifikačního hodnocení, musí poskytnout učitelům alternativu, která bude pro ně srozumitelná, snadno použitelná, univerzální a opakovatelná. Učitel v každodenní praxi nechce a nemůže vymýšlet u každého svého předmětu, u každého ročníku a u každého vzdělávacího cíle nová a nová kritéria hodnocení. A bez těchto kritérií nebude dělat ani formativní hodnocení, jelikož ho nemá na čem postavit. Z praxe mohu říci, že současný učitel zpracovává přehršel novinek a není schopen reflektovat nové trendy ve všech oblastech pedagogiky, o to méně vytvářet své vlastní metodiky.

Bylo by potřeba učitelům poskytnout podrobnou metodiku oborové evaluace, která bude specifická k předmětu a postihne veškeré potřeby současného učitele k hodnocení žáků jako je např. problém evaluace žáků s SVP, hodnocení žáků s minimálními výstupy, nadaných žáků nebo hodnocení moderních metod výuky (jako je např. dramatická metoda, badatelská výuka nebo zážitkové metody). Tuto metodiku musí učitel zpracovat, aplikovat ve své praxi a dostat zpětnou vazbu od oborového didaktika, nebo alespoň od někoho zkušeného, který s danou metodikou již pracoval. Bez toho bude podle mého názoru obtížné přesvědčit učitele, aby se vzdali osvědčených a běžně užívaných metod hodnocení a přistoupili k něčemu novému, byť užitečnějšímu a efektivnějšímu.

Tato diplomová práce se pokusila uskutečnit první krok, rozpracovala cíle revize RVP ZV do jednotlivých kritérií, která mohou sloužit jako stavební kameny další práce. Rovněž blíže určila jednotlivé cíle, což může posloužit jako podklad pro zpracování ŠVP jednotlivým školám. Pokusila se i o aplikaci kritérií na konkrétní badatelské aktivity. I to však má k úplné praktické využitelnosti daleko. Kritéria nejsou rozčleněna na jednotlivé stupně, takže učitel, který by je chtěl využít, má stále spoustu práce před sebou. Určitě je však může použít jako inspiraci ke své práci.

Pro praktickou využitelnost zde vytvořených kritérií, tak jak byla původně zamýšlena, pro koncové použití učiteli ve školách, je zapotřebí vykonat ještě mnoho další práce.

Rozpracování kritérií na jednotlivé stupně jejich naplnění, pokud možno s konkrétními příklady, a jejich aplikace na badatelské aktivity. Vytvoření metodiky, jak tyto kritéria používat, zase pokud možno s konkrétními příklady z praxe. Vytvoření metodiky pro žáky s SVP, nadané žáky a žáky s minimálními výstupy je možné, tito žáci však budou potřebovat zcela jinou sadu kritérií. Z vlastní praxe vím, že do běžných základních škol se dostanou i žáci s LMP,[122] kteří potřebují zcela odlišný přístup i kritéria hodnocení.

Dalším zatím nevyřešeným problémem tématu je, jak a zda hodnotit postoje a hodnoty žáků. Všechna oborová literatura se tomu zatím vyhýbá, i když revize RVP ZV se jasně odvolává na konkrétní hodnoty v dokumentech UNESCO a OECD.[123] Matoucí je, že tyto hodnoty jsou více rozpracovány v nezávazné části revize RVP, kdežto v závazné je velmi obecně řečeno, že „základní vzdělávání vede k uplatnění hodnot důležitých pro odpovědné zapojení do života společnosti“[124] a škola to má zohlednit ve vizi školy. Jako učitel dějepisu a zároveň koordinátor ŠVP na své škole bych uvítal konkrétnější informace. Jedno z řešení, které bych preferoval, by bylo vytvoření kritérií pro ověřování hodnot žáka ke každému z cílů RVP, respektive tam, kde je to relevantní. Toto ověřování by nebylo součástí klasifikace, jak bylo popsáno v kapitole 3.2.

Podobný problém je s ověřováním dosažení průřezových témat a klíčových kompetencí, které stojí mimo jednotlivé předměty, takže oborová didaktika se k nim příliš nehlásí. Obojí bohužel vznikalo paralelně s revizí cílů jednotlivých oblastí,[125] takže jsou jak průřezová témata, tak klíčové kompetence na oborové cíle návázány jen obecně. Průřezová témata v revizi RVP jsou však přiřazena k jednotlivým vzdělávacím oborům, někdy dokonce k samotným předmětům. Jejich metodické zpracování je poněkud chaotické, nekonzistentní, což doufám bude ve finální verzi po veřejné oponentuře doladěno. Učitel by pro svou optimální činnost potřeboval dobré metodické zpracování očekávaných výstupů, jinými slovy, co pro to má udělat ve svém předmětu, opět pokud možno i s příklady.

Klíčové kompetence v revizi RVP jsou přiřazeny k jednotlivým cílům, což považuji za krok správným směrem. Nechybí rovněž rady pro učitele, jak je do výuky zapracovat.

---

[122] Lehké mentální postižení.
[123] DOUBNEROVÁ, Jitka a kol. *Vzdělávání pro cíle udržitelného rozvoje. Cíle vzdělávání*. Praha: UNESCO, 2021. a *The OECD Learning Compass 2030*. Online. In: OECD.org. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html. [citováno 2024-05-28].
[124] Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: prohlednout.rvp.cz, NPI 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti#2-cile-hodnoty-a-pojeti-zakladniho-vzdelavani. [citováno 2024-05-01].
[125] Zdrojem je osobní sdělení vedoucího diplomové práce (Milan Ducháček).

K optimálnímu stavu pro učitele je potřeba větší zakomponování klíčových kompetencí do oborových metodik.

Posledním otazníkem, který vzešel z této diplomové práce, je problém dostupnosti podkladů a materiálů k zařazení badatelských aktivit do výuky. K některým cílům revize dějepisného RVP bylo velmi obtížné získat již vytvořenou badatelskou aktivitu, k některým bylo obtížné získat i jen zdrojový materiál. K devatenácti cílům revize bylo proto vytvořeno devět „pokusných" návrhů pracovních listů, což jednak odráží velkou změnu v dějepisném kurikulu, ale i akutní nedostatek dostupných materiálů pro učitele. Toto je potřeba napravit, zejména ze strany vydavatelů učebnic. Velkou pomocí učitelům by bylo zřízení jednoho místa pro poskytování byť jen základních zdrojových materiálů. Vidina nějaké systematické individuální činnosti při získávání a schraňování materiálů pro učitele dějepisu je v současnosti věcí nereálnou.

Celkově se nová revize RVP ZV jeví být krokem kupředu nejenom v dějepisném, ale celém českém vzdělávání. Tato diplomová práce se pokusila přispět malým krokem k obrovské práci, kterou je potřeba ještě vykonat. Autor má naději, že tento pokus může přispět k diskusi o rozvoji dějepisného vzdělávání v Česku, i s rizikem, že může zároveň odhalit úskalí a limity, s nimiž se vyrovnávají učitelé v praxi.

9 Seznam použitých zdrojů

9.1 Seznam literatury

- ANDERSON, Lorin W. – KRATWOHL, David R. (eds.) a kol.: *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom´s taxonomy of educational objectives.* New York – London: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.
- ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ.* Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, vol. 26, no. 3, 2021, s. 7-28.
- ČINÁTL, Kamil a kol. *Metodika HistoryLabu*. Praha: ÚSTR, 2021. ISBN 978-80-88292-90-6.
- ČINÁTL, Kamil – RIPKA, Vojtěch. Úvod: aktuální přístupy k výzkumu paměti (zkušenosti z fóra Dějiny ve veřejném prostoru II, 2020). *Dějiny–teorie–kritika*, no. 2, 2022, s. 181-193.
- DOUBNEROVÁ, Jitka a kol. *Vzdělávání pro cíle udržitelného rozvoje. Cíle vzdělávání*. Praha: UNESCO, 2021. ISBN 978-92-3-100209-0.
- HATTIE, John – TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 1, 2007, s. 81-112.
- KOLÁŘ, Zdeněk – ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků.* 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- Kol. autorů. *Demokracie versus extremismus. Výchova k aktivnímu občanství. Teoretická část.* Praha: Asi-milovaní, 2013. ISBN 978-80-905551-0-5.
- Kol. autorů. *Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. Pololetí 2020/2021.* Praha: MŠMT, 2021.

- Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007.
- Kol. autorů. *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR. Strategie 2030+*. MŠMT, 2022.
- Kol. autorů: *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*. Plzeň: Fraus a ÚSTR, 2022. ISBN 978-80-7489-617-0.
- Kol. autorů. *Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu pro 9. ročník základních škola a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus a ÚSTR, 2022. ISBN 978-80-7489-752-8.
- Kol. autorů: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT ČR, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.
- Kol. autorů. *Závěrečná zpráva projektu Dějepis +. Vyhodnocení pokusného ověřování proměna výuky dějin 20. stol. Na českých základních školách ("sinus cz").* Praha: MŠMT, NPI a ÚSTR, 2023.
- KOLENCIK, Patricia. CHAPTER NINE: Affective and Motivational Factors for Learning and Achievement. *Counterpoints*, vol. 329, 2008, s. 163-183.
- KLESKEŇ, Branislav – PODPIERA, Richard. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana – MIKOVÁ, Šárka – STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATWOHL, David R.: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice, vol.* 41, no. 4., 2002, s. 212–218.
- KUBÍČEK, Miroslav a kol. *Formativní hodnocení v podmínkách základní školy.* Olomouc: UPOL, 2021.
- LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., akt. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LORENZOVÁ, Jitka – JIRKOVSKÁ, Blanka – MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. *Lifelong Learning,* vol. 10, no. 2, 2020, s. 175-208.
- MERTLER, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 7, no. 25, 2001, s. 1-8.

- NAVRÁTILOVÁ, Jana. Diferenciovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia paedagogica*, vol. 24, no. 1, 2019, s. 157-186.
- NORDLOF, John. Vygotsky, Scaffolding, and the Role of Theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, vol. 34, no. 1, 2014, s. 45-64.
- PAVLAS, Tomáš a kol. *Metodika externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií.* Praha: ČŠI, 2022. ISBN 978-80-88087-80-9.
- PINKAS, Jaroslav. Hodnoty a hodnocení v dějepise. *Historie — Otázky — Problémy.* no. 2, 2017, s. 57-71.
- RIPKA, Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla. Epistemická přesvědčení v dějepise. *Historie — Otázky — Problémy,* no. 2, 2023, s. 55-72.
- SEIXAS, Peter C. – MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013. ISBN 978-0-17-654154-5.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÝ, Karel – LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Formativní hodnocení ve výuce.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠISLER, Vít, a kol. Adapting contested national history for global audiences in Attentat 1942 and Svoboda 1945: Liberation. *Studies in Eastern European Cinema*, vol. 14, no. 1, 2023, s. 69-84.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna. *Stalo se v zemi české… Jak se vyučoval dějepis*. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2009. ISBN 978-80-86935-08-9.
- TARAS, Maddalena. Assessment: Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, no. 4, 2005, s. 466-478.
- TYLER, W., Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. 3. vyd. Chicago: University of Chicago press, 2013. ISBN 978-02-260-866-44.
- VESELÝ, Zdeněk. *Dějiny českého státu v dokumentech*. Praha: Victoria Publishing, 2003. ISBN 80-86328-26-0.

- WILIAM, Dylan – LEAHYOVÁ, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení ve výuce: Praktické techniky pro základní a střední školy.* 3. revidované vyd. Praha: EDUkační laboratoř, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.
- ZATLOUKAL a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 - výroční zpráva ČŠI.* Praha: ČŠI, 2021. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4) [citováno 2024-06-18].

9.2 Elektronické zdroje

- ČINÁTL, Kamil. *Napalm Girl.* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/napalm-girl. [citováno 2024-06-29].
- ČTK. *Zavedení inkluze Česko zaspalo. Stát podle NKÚ dost nepřipravil školy ani učitele.* Online. In: Aktuálně.cz, 12. 10. 2020. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesko-neni-na-inkluzi-pripravene-tvrdi-urad-stat-podporil-pr/r~53a7e17c0c5311eb8b230cc47ab5f122/. [citováno 2024-05-05].
- HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav. *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií.* Online. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz. Praha: ÚSTR, 2017, Dostupné z: https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/#_ftn1. [citováno 2024-05-04].
- KAREN, Jiří. *Ekologická krize včera a dnes.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/ekologicka-krize-vcera-a-dnes/. [citováno 2024-07-03].
- Kol. autorů. *Metodiky Dějepis+*. Online. In: dějepisplus.npi.cz. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/. [citováno 2024-05-01]
- Kol. autorů. *Průmyslová revoluce*. Online. In: Starší dějiny moderně. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr. [citováno 2024-06-30].

- Kol. autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. In: prohlednout.rvp.cz, NPI, 2024. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti#6-pojeti-hodnoceni-zaku. [citováno 2024-05-01]
- Kol. autorů. *Říkají nám filmy pravdu o minulosti.* Online. In: Starší dějiny moderně. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr. [citováno 2024-07-01].
- Kol. autorů. *Starší dějiny moderně*. Online. In: padlet.com/skolahaj. Dostupné z: https://padlet.com/skolahaj/star-d-jiny-modern-rozcestn-k-47wr0todoqv034xr [citováno 2024-06-09].
- KOPECKÝ, Kamil. *Zrušme už konečně známkování a zaveďme jiný způsob hodnocení.* Online. In: kopeckykamil.cz, 10. 1. 2024. Dostupné z: https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/368-zrusme-uz-konecne-znamkovani-a-zavedme-jiny-zpusob-hodnoceni. [citováno 2024-07-06].
- MARESCALCHI, Maria Laura – BEOBIDE, Harri. *Forbidden women.* Online. In: Historiana.eu. Dostupné z: https://historiana.eu/learning-activity/forbidden-women. [citováno 2024-07-02].
- MAREŠ, Miroslav a kol. *České militantní neonacistické hnutí (aktuální trendy).* Online. Brno: MVČR, 2011. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/clanek/studie-ceske-militantni-neonacisticke-hnuti-aktualni-trendy.aspx. [citováno 2024-07-02].
- NAJBERT, Jaroslav – VÁVROVÁ, Terezie. *Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu*. Online. In: NAJBERT, Jaroslav (ed.): Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz. Praha: ÚSTR, 2017. Dostupné z: https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/#a3. [citováno 2024-04-22].
- ONDRÁČKOVÁ, Kateřina. *Den, kdy se mi změnil život*. Online. In: Lidice-memorial.cz. Dostupné z: https://www.lidice-memorial.cz/vzdelavani/pro-ii-stupen-zs/den-kdy-se-mi-zmenil-zivot/. [citováno 2024-07-03].
- PINKAS, Jaroslav. *Islám a západní společnost.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/islam-a-zapadni-spolecnost/. [citováno 2024-06-30].

- PINKAS, Jaroslav. *Jak viděli ženu?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-videli-zenu. [citováno 2024-07-02].
- PINKAS, Jaroslav. *Nástup nacismu v Německu.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/nastup-nacismu-v-nemecku/. [citováno 2024-07-02].
- PRÁŠILOVÁ, Michaela – POLÁCHOVÁ VAŠŤÁTKOVÁ, Jana. *Zkušenosti z realizace autoevaluačních procesů v životě ZŠ*. Online. In: nuov.cz. Dostupné z: https://nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni. [citováno 2024-07-06].
- RIPKA, Vojtěch. *Jak si připomínáme Listopad na Albertově?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/jak-si-pripominame-listopad-na-albertove. [citováno 2024-06-30].
- SEDLÁK, Petr. *Proč přejmenovali ulice?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-prejmenovali-ulice. [citováno 2024-07-07].
- SEDLMEIER, Aleš. *Rozpad koloniálních impérií.* Online. In: Dějepisplus.npi.cz, 2022. Dostupné z: https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/rozpad-kolonialnich-imperii/. [citováno 2024-07-01].
- SVOBODA, Vít. *Hejného metoda je nebezpečný experiment, varuje matematik. Má velký potenciál, oponuje mu kolega.* Online. In: iRozhlas.cz, 12. 5. 2018. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/pro-a-proti-hejneho-metoda-ohrozeni-vzdelavani-matematika_1805121800_pla. [citováno 2024-05-05].
- *The OECD Learning Compass 2030*. Online. In: OECD.org. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html. [citováno 2024-05-28].
- VÁVROVÁ, Tereza. *Kam zmizeli čeští Němci?* Online. In: HistoryLab.cz. Dostupné z: https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/kam-zmizeli-cesti-nemci. [citováno 2024-07-09].
- ŽALSKÝ, Pavel. *Virtuální prostředí ve výuce dějepisu*. Online. In: RVP.cz, 26. 4. 2021. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/22872/VIRTUALNI-PROSTREDI-VE-VYUCE-DEJEPISU.html. [citováno 2024-04-21].

9.3 Zdroje obrázků

- Obrázek 1 dostupný z: https://conhecimentocientifico.r7.com/revolucao-agricola/. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 2 dostupný z: https://www.givemehistory.com/technology-in-the-middle-ages. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 3 dostupný z: http://www.scrutonhistory.com/?atk=310. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 4 dostupný z: https://bouc-anime.com/lecon-le-neolithique-francais-ce2-cm1-cm2. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 5 dostupný z: https://ukolnicek.cz/slepa-mapa-statu-stredni-evropa/. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 6: PÁZTOR, David. *17. listopad v Česku přehledně: koncerty, demonstrace i tajné překvapení.* Online. In: Seznamzpravy.cz, 16. 11. 2021. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/17-listopad-v-cesku-prehledne-koncerty-demonstrace-i-tajne-prekvapeni-180473. [citováno 2024-06-30].
- Obrázky 7 dostupný z: https://www.divinatix.com/energies/reincarnation/. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 8 dostupný z: https://www.art-prints-on-demand.com/a/english-school/the-ages-of-man.html. [citováno 2024-07-06].
- Obrázek 9 dostupný z: https://valassky.denik.cz/galerie/foto.html?mm=lesy-stredovek-110814&photo=1. [citováno 2024-07-06].