

Závěrečná zpráva projektu Dějepis +

**Vyhodnocení POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ PROMĚNA VÝUKY DĚJIN 20. STOL. NA
ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH ("SINUS CZ")**

Praha
listopad, 2023

Projekt byl realizován ve spolupráci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního pedagogického institutu ČR, Ústavu pro studium totalitních režimů a Vysokého učení technického v Praze.

Zpracování: Jiří Münich, Jaroslav Najbert, Martina Ondrouchová, Jaroslav Pinkas, Vojtěch Ripka, Petr Sedlák, Petr Spousta, Michaela Veselá

Obsah

1. ZKVALITNĚNÍ VÝUKY SOUDOBÝCH DĚJIN	5
2. VÝCHOZÍ PARAMETRY POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ	7
2.1. OBSAH A CÍL POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ	7
2.2. KOMPONENTY A VÝSTUPY POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ	8
2.3. PROJEKT SINUS – VÝCHOZÍ INSPIRACE	8
2.4. VÝCHOZÍ MODEL POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ PRO PRÁCI V KOMUNITÁCH	9
2.5. ÚČEL, ZPŮSOB A NÁSTROJE EVALUACE	10
2.5.1. STANOVENÍ TZV. TEORIE ZMĚNY A ZPŮSOBŮ JEJÍHO MĚŘENÍ	10
2.5.2. MĚŘENÍ ZMĚNY VŽDY NA ZAČÁTKU A NA KONCI ŠKOLNÍHO ROKU	10
2.5.3. ANALÝZA DAT	11
2.5.4. TEORIE INTERVENCE V PROJEKTU D+	11
2.5.5. NÁSTROJE EVALUACE	12
2.5.6. POZNÁMKY K PRŮBĚHU EVALUACE	13
3. DOSAŽENÉ VÝSLEDKY A POZNATKY Z POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ	14
3.1. UČÍCÍ SE KOMUNITA JAKO MODEL VZÁJEMNÉHO UČENÍ	14
3.1.1. MODEL ZPROSTŘEDKOVANÉHO VZÁJEMNÉHO UČENÍ: UČÍCÍ SE PROFESNÍ KOMUNITA V D+	14
3.1.2. PRÁCE V KOMUNITÁCH	16
3.1.3. CENTRÁLNÍ ŘEŠITELSKÝ TÝM A METODICKÁ PODPORA KOMUNITÁM	17
3.2. SHRNUTÍ PO Z POHLEDU PRÁCE V KOMUNITÁCH	19
3.2.1. NÁBOR UČITELŮ DO KOMUNIT V ROCE 2021 A 2022	19
3.2.2. REALIZACE INTENZIVNÍHO MODELU VZÁJEMNÉHO UČENÍ, ŠKOLNÍ ROK 2021/22	21
3.2.3. REALIZACE STŘEDNĚ (MÉNĚ) INTENZIVNÍHO MODELU VZÁJEMNÉHO UČENÍ, ŠKOLNÍ ROK 2022/23	22
3.2.4. STATISTICKÝ PŘEHLED PRÁCE V KOMUNITÁCH VE ŠKOLNÍCH LETECH 2021/22 A 2022/23	24
3.3. TEMATICKÝ UČEBNÍ PLÁN A PODPORA RVP ZV	29
3.3.1. MODERNIZACE VÝUKY SOUDOBÝCH DĚJIN V PROJEKTU DĚJEPIS+	29
3.3.2. PODPORA TZV. VELKÉ REVIZE RVP ZV	31
3.3.3. HISTORICKÁ GRAMOTNOST, HISTORICKÉ MYŠLENÍ	32
3.3.4. BADATELSKÁ VÝUKA V PROJEKTU DĚJEPIS+	34
3.3.5. TEMATICKÝ PLÁN D+	35
4. VÝSLEDKY EVALUACE	37
4.1. ARGUMENTAČNÍ LINIE EVALUAČNÍ ZPRÁVY	37
4.2. DOPADY PROJEKTU	45
4.2.1. ZMĚNILA SE EPISTEMICKÁ PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ?	45
4.2.2. ZMĚNILY SE BADATELSKÉ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ?	48
4.2.3. ZMĚNIL SE NÁZOR ŽÁKŮ NA RELEVANCII DĚJEPISU A HISTORIE?	55

4.2.4.	PŮSOBENÍ NA ŽÁKY PODLE MÍRY ZNEVÝHODNĚNÍ ŠKOLY	58
4.2.5.	ANALÝZA ZMĚN V UVAŽOVÁNÍ UČITELŮ	59
4.2.6.	VLASTNÍ TVORBA LEKCÍ JAKO DOKLAD ZVLÁDNUTÍ BADATELSKÉ VÝUKY	63
4.2.7.	FUNGOVÁNÍ KOMUNIT	66
4.2.8.	“VĚRNOST” INTERVENCE NA PŘÍKLADU ADAPTACE LEKCÍ	70
5.	FINANČNÍ VYHODNOCENÍ	73
6.	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	79
6.1.	SOUHRN ZJIŠTĚNÝCH ZÁVĚRŮ Z REALIZACE POKUSNÉHO OVĚŘOVÁNÍ	79
6.1.1.	UČÍCÍ SE KOMUNITY	79
6.1.2.	INOVACE A DIDAKTIKA	81
6.1.3.	PARAMETRY INTERVENCE	82
6.2.	CELKOVÉ SHRNUTÍ (EXECUTIVE SUMMARY)	84
7.	POUŽITÉ ZDROJE	87
8.	PŘÍLOHY	92

1. Zkvalitnění výuky soudobých dějin

Výuka soudobých dějin stála vždy v popředí zájmu státu, veřejnosti i médií. V období komunistického režimu patřila ideologicky podmíněná výuka nejnovějších dějin k nástrojům, skrze něž si režim zajišťoval svou legitimitu. Přísně regulovaný výklad ovšem odrazoval učitele a ti se pak běžně tématu soudobých dějin vyhýbali. Velký zájem o necenzurovaný pohled na dějiny přinesla demokratizace školního dějepisu po roce 1989. Přesto se ve veřejné diskuzi prosadilo v 90. letech přesvědčení, že výuka soudobých dějin je nedostatečná a že se učitelé výuce zejména dějin komunistického Československa nadále záměrně vyhýbají (Beneš & Gracová, 2015, s. 293-294; Havlůjová & Najbert, 2018, s. 19-22).

Na kritiku výuky ze strany médií a občanské společnosti reagovaly v první dekádě nového tisíciletí nevládní organizace nabídkou vzdělávacích projektů a materiálů - např. Příběhy bezpráví (Člověk v tísni), Paměť národa (Post Bellum) nebo Moderní dějiny (PANT). Ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se zájem o výuku soudobých dějin projevil už ve formulaci charakteristiky oboru dějepis v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV, 2017, s. 51) a především metodickém [Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století](#) (2013). Prioritizaci výuky soudobých dějin můžeme doložit také finanční podporou z evropských sociálních fondů pro řadu organizací a projektů, které zmírnily problém nedostatku výukových materiálů.¹

Ačkoliv dílčí empirické sondy naznačují postupně se zlepšující situaci v oblasti výuky soudobých dějin, veřejná kritika pokračuje (Bystřičan a Kovář, 2020). I podle údajů České školní inspekce mezi všemi školními předměty právě učitelé dějepisu sdílejí nejsilnější konsenzus o efektivitě frontální formy výuky a vyučovacích metod založených na transmisivním modelu vzdělávání. Využití aktivizujících metod při výuce moderních dějin má značné limity. Oboroví didaktici dějepisu upozorňují na nedostatečné rozpracování vzdělávacích cílů v kurikulu i na absenci systematického aplikovaného výzkumu a podpory rozvoje oborových kompetencí učitelů. Důsledkem je rezignace běžných učitelů na dosahování náročnějších, kompetenčně zaměřených cílů kurikula (Beneš a Gracová, 2015, s. 312; Činátl a kol., 2021, s. 51-53; Havlůjová a Najbert, 2017; Janík a kol., 2011, s. 399-400).

Zkvalitnění výuky soudobých dějin je jedním z priorit vlády ČR. Na zmíněná východiska reagovalo MŠMT v lednu 2021 vyhlášením dvouletého pokusného ověřování (dále jen PO) [Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách \("SINUS CZ"\)](#) (MŠMT, 2021), jako projekt Dějepis+ (D+). Projekt Dějepis+ podporoval řadu inovativních procesů v českém vzdělávacím systému a od počátku se odkazoval na probíhající revizi RVP ZV. Měl několik cílů obecných a několik specifických, všechny navázané na cíle [Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+](#) (MŠMT, 2020), která určuje vládní politiky ve vzdělávání.

¹ V letech 20102-2014 čerpaly podporu z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost zejména následující projekty: Dějepis v 21. století (www.dejepis21.cz); Dotkni se 20. století (www.dvacatestoleti.eu); Moderní dějiny pro učitele, atraktivně a inspirativně (www.moderni-dejiny.cz); PŘÍBĚHY BEZPRÁVÍ - podpora výuky moderních československých dějin s využitím audiovizuálních prostředků a moderních médií (www.jsns.cz).

Mezi obecné cíle patřilo zejména posílit modernizaci výuky soudobých dějin, ověřit model “učících se” profesních komunit jako nástroje zkvalitňování výuky učitelů a v neposlední řadě poskytnout podněty a podporu probíhající revizi RVP ZV. Specifické cíle Dějepisu+ byly ukotveny v oborově didaktických přístupech, a patřilo mezi ně zejména aplikovat principy badatelské výuky a historického myšlení do vyučování dějepisu a vytvořit modelový tematický plán, který by konkretizoval efektivní a moderní podobu historického vzdělávání.

Závěrečná zpráva shrnuje nejdříve vstupní parametry, a následně i dosažené výsledky pokusného ověřování. Poznatky využívá k formulaci závěrečných doporučení.

2. Výchozí parametry pokusného ověřování

Pokusné ověřování bylo vyhlášeno na základě [materiálu MŠMT](#) dne 21. ledna 2021, a to s trváním do 30. 9. 2023 ve školách s celkovým rozpočtem 78,3 mil CZK. Pokusné ověřování bylo realizováno ze strany Národního pedagogického institutu ČR ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů jako projekt Dějepis+. Realizace projektu probíhala od 1. 2. 2021 do 31. 12. 2023, a to v následujících fázích:

- únor–srpen 2021 – přípravná fáze projektu – sestavení týmu, náborů komunit, technická podpora;
- září 2021–srpen 2022 – realizace pokusného ověřování ve školním roce 2021/22 (září – červen);
- září 2022–červenec 2023 – realizace pokusného ověřování ve školním roce 2022/23 (září – červen);
- srpen–prosinec 2023 – závěrečná fáze projektu – vyhodnocení dat, ukončení projektu, zpracování závěrečné zprávy, technická podpora.

2.1. Obsah a cíl pokusného ověřování

Obsahem pokusného ověřování byla podpora škol a učitelů dějepisu při faktické proměně způsobů a metod výuky moderních dějin.

Cílové zaměření pokusného ověřování bylo ze strany MŠMT stanoveno následovně:

- Proměnit metody výuky dějin 20. století, primárně na 2. stupni základních škol (sekundárně, v závislosti na dostupných kapacitách PO a zájmu škol, pak i na středních školách).

Cílem bylo ověřit moderní a efektivní metody výuky dějepisu, směřující k rozvoji klíčových kompetencí žáků (dle RVP ZV výuka dějepisu vede žáky např. k „utváření pozitivního hodnotového systému opřené o historickou zkušenost“ nebo „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“). Výuka dějepisu tak nemá být pouze učením faktů, ale slovy RVP ZV mají být žáci *vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti*. Vzdělávací obor Dějepis tak vede k rozvíjení obecných kompetencí – kritického myšlení, práce se zdroji informací, čtenářské gramotnosti a dále zahrnuje významné prvky mediální výchovy a výchovy k občanství.

- Ověřit způsob podpory škol ve vztahu k faktické proměně způsobů a metod výuky. Vytvořit model pro práci s učiteli v rámci budoucích revizí rámcových vzdělávacích programů a nastavení budoucího fungování metodických kabinetů. Vytvořením sítě lokálních koordinátorů ověřit model skutečné proměny výuky. Ověřit metody výběru, školení a hodnocení práce lektorů, kteří budou základním pilířem

změny. Takto nastavený systém je následně přenositelný do dalších vzdělávacích oblastí/oborů.

2.2. Komponenty a výstupy pokusného ověřování

Pokusné ověřování mělo být realizováno na základě tří základních komponent:

1. **Síť lokálních koordinátorů**, dobrých učitelů dějepisu, kteří pracují s učiteli dějepisu na cca šesti školách v okolí na zlepšení výuky moderních dějin.
2. **Kompletní příprava vzorových hodin pro moderní dějiny**, se kterými budou školy v projektu pracovat, volně dostupná na edu.cz.
3. **Systém práce** s lokálními koordinátory a zapojenými školami, kontinuálního zlepšování a řízení kvality, sledování a vyhodnocování dopadů projektu a jeho úprava podle výsledků.

Jako výstupy PO byly stanoveny:

1. model pro práci s učiteli v rámci revize rámcových vzdělávacích programů – ověřený způsob, jak formální změnu státních kurikulárních dokumentů promítnout do změny výuky;
2. nastavení budoucího fungování metodických kabinetů jako nástroje podpory změn v metodách výuky;
3. připravené vzorové hodiny pro moderní dějiny dostupné na edu.cz a na portálu HistoryLab.cz (učební materiály, včetně návodu pro učitele k jednotlivým aktivitám);
4. funkční systém práce se školami;
5. konzultační podpora revize rámcových vzdělávacích programů pro vzdělávací oblast Člověk a společnost, především pro obor Dějepis, ale i pro maximalizaci synergií a integrace s oborem Výchova k občanství.

2.3. Projekt SINUS – výchozí inspirace

Oficiální název pokusného ověřování “SINUS CZ” odkazuje ke konkrétní inspiraci, kterou doporučil pro realizaci projektu Dějepis+ jeho zadavatel MŠMT. Projekt „SINUS” (zkratka Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – Zvýšení efektivity v matematickém a přírodovědném vzdělávání), respektive jeho pokračování “SINUS Transfer” byl jako dosud nejrozsáhlejší projekt pro rozvoj škol realizován v Německu v letech 1998 až 2007 na více než 1 800 školách.

V každé škole, která se do projektu zapojila, vytvořili za tímto účelem minimálně tři vyučující pracovní skupinu (Arbeitsgruppe), byť v menších školách to mohlo být méně. Smyslem bylo oživit předmětové komise, které byly dosud různě aktivní, aby v rámci nich mohli učitelé, na dobrovolné bázi, systematicky spolupracovat na aplikaci efektivnějšího rozvíjení matematicko-přírodovědné kompetence. Skupiny v tomto ohledu podporoval koordinátor, který měl na

starosti sítě škol (Schul-Set) v daném regionu, a to na půl pracovního úvazku – především kvůli možnosti školy navštěvovat a podpořit skupiny na místě².

Realizační tým projektu Dějepis+ na projekt SINUS navázal a přizpůsobil ho českým podmínkám a reálným kapacitám.

2.4. Výchozí modely pokusného ověřování pro práci v komunitách

Na základě zahraniční inspirace byl pro projekt stanoven výchozí modelový rámec, který byl během ročního cyklu modifikován a ověřován. Výchozí modelový rámec byl stanoven následovně:

Intenzivní model práce v komunitách (model A), který je založen na:

- učení se, jak učit lépe, a to na příkladu stejné lekce,
- osm projektových lekcí pro celý školní rok – všechny povinné,
- vyhodnocení lekce prezenčně/online (cca ½ možnost vyhodnocení online) + příprava a záznam výuky,
- vstupní a výstupní měření v projektové třídě + dotazníky.

Tento model byl realizován ve školním roce 2021/22 a pro potřeby zpracování závěrečné zprávy je označen jako model A.

Středně (méně) intenzivní model práce v komunitách (model B), který je založen na:

- učení se, jak učit lépe, a to na příkladu stejné lekce,
- čtyři projektové lekce pro celý školní rok + jedna vlastní,
- vyhodnocení lekce prezenčně + příprava a záznam výuky,
- vstupní a výstupní měření v projektové třídě + dotazníky.

Tento model byl realizován ve školním roce 2022/23 a pro potřeby zpracování závěrečné zprávy je označen jako model B.

Mírně intenzivní model práce v komunitách (model C), který je založen na:

- učení se, jak učit lépe, a to na příkladu stejné lekce,
- jedna projektová lekce + jedna vlastní lekce,
- fokus na seminárně pojatá prezenční vyhodnocení,
- příprava a záznam výuky jsou formalizovány ("plánovač" + rejstřík),
- vstupní a výstupní měření v projektové třídě + dotazníky.

Tento model byl zvažován pro případné prodloužení projektu o realizaci pokusného ověřování ve výuce ve školním roce 2023/24 a pro potřeby zpracování závěrečné zprávy je označen jako model C. Tento model nebyl z rozhodnutí MŠMT realizován, nicméně byl vytvořen a je k dispozici pro další ověřování.

² Popis projektu včetně překladu modulů a materiálů do angličtiny je dostupný na <http://www.sinus-transfer.eu> (květen 2023). Publikované výsledky viz např. Dalehefte et al. (2014); Ostermeier et al. (2010).

Neintenzivní model práce v komunitách (model 0) je pro účely projektu Dějepis+ označován model realizovaný v rámci metodických kabinetů projektu SYPO, tzn. udržení vzájemného kontaktu na územní bázi, volné sdílení zkušeností, materiálů a tipů do výuky, exkurze setkání jsou vyplněna zvláště přednáškami externích odborníků, zapojení do skupiny nevyžaduje zkoušení know-how, ani účast na setkáních.

V běžné praxi pro práci v komunitách pak lze zvažovat kombinaci těchto modelů, např. kombinace modelu 0 (SYPO) a různě intenzivních modelů v projektu D+ (model A, model B a model C).

Jak vyplývá z textu výše, v rámci PO projektu Dějepis+ byly ověřovány dva modely, a to modely A a B, které jsou rozpracovány a rozebrány dále.

2.5. Účel, způsob a nástroje evaluace

S úmyslem naplnit účel, cíl, požadované výstupy a komponenty byla nedílnou součástí projektu i průběžná evaluace aktivit realizovaných v rámci pokusného ověřování.

Smyslem evaluace bylo pomoci zadavatelům co nejpresněji určit míru efektivity zvolené intervence, napovědět o důvodech úspěchů i neúspěchů a poskytnout informační základ pro rozhodování o:

- potenciálu změny v dalších předmětech při podobném postupu stavějícím na učících se komunitách,
- případné podobě a realističnosti změn RVP ve vzdělávací oblasti Dějepis a efektivní podobě jejich podpory.

Nastavení projektu a etická úskalí pedagogického terénu dovolily uskutečnit tzv. nerandomizovanou kontrolovanou studii (více k typům evaluačních strategií viz Attanasio a Cavatorta, 2017) založenou na následujících faktorech.

2.5.1. Stanovení tzv. teorie změny a způsobů jejího měření

Za tímto účelem a v souladu s dobrou praxí byl publikován anglický text tzv. preregistrace, v němž byly od počátku projektu shrnuty hlavní cíle v oblasti změny dějepisu (u učitelů, žáků a učících se komunit) a měřící nástroje a techniky, kterými byla změna sledována. Preregistrace obsahuje [evaluační plán](#) a [množství příloh přibližující měřící nástroje, koncepční rámec projektu či studie o využitelnosti některých starších nástrojů](#). Měření jsou založena na tzv. smíšených metodách, tedy kombinaci dotazníků, pozorování, otevřených úloh, skupinových rozhovorů či procesní analýzy průběhu projektu. Preregistrace slouží k tomu, aby byl omezen prostor pro účelovou manipulaci s daty po konci projektu ve stylu “aby to dobře vyšlo”. Má také sloužit k tomu, aby se projekt zcela neodklonil od původních plánů. Je to také zpráva pro odbornou i širší komunitu o tom, co bylo v projektu v plánu měřit a sledovat.

2.5.2. Měření změny vždy na začátku a na konci školního roku

Pro spolehlivé určení dopadu samotného projektu Dějepisu + došlo k zapojení tzv. kontrolní skupiny. Měření na začátku a na konci roku bylo zaměřeno nejen na žáky a učitele v projektu, ale také na žáky mimo Dějepis+. Navržené nástroje byly v prvním roce uzpůsobovány pro

specifické použití (validovány) tak, aby se zvýšila jejich měřicí hodnota, v druhém roce pak byly doplněny a některé nefunkční vyřazeny.

2.5.3. Analýza dat

Analýza dat se sestává z jejich čištění (odstranění nedostatečných či jinak chybných odpovědí a pozorování), sestavování škál (hodnotícího měřítka odpovědí) a skóre (vyhodnocování odpovědí pro umístění na škále) a typologií (soudržných a smysluplných vzorců odpovědí) a následné aplikaci. V poslední fázi je provedena analýza a ze zjištění vyvozena doporučení.

Evaluace byla zaměřena na tři vzájemně související úrovně intervence, a to na:

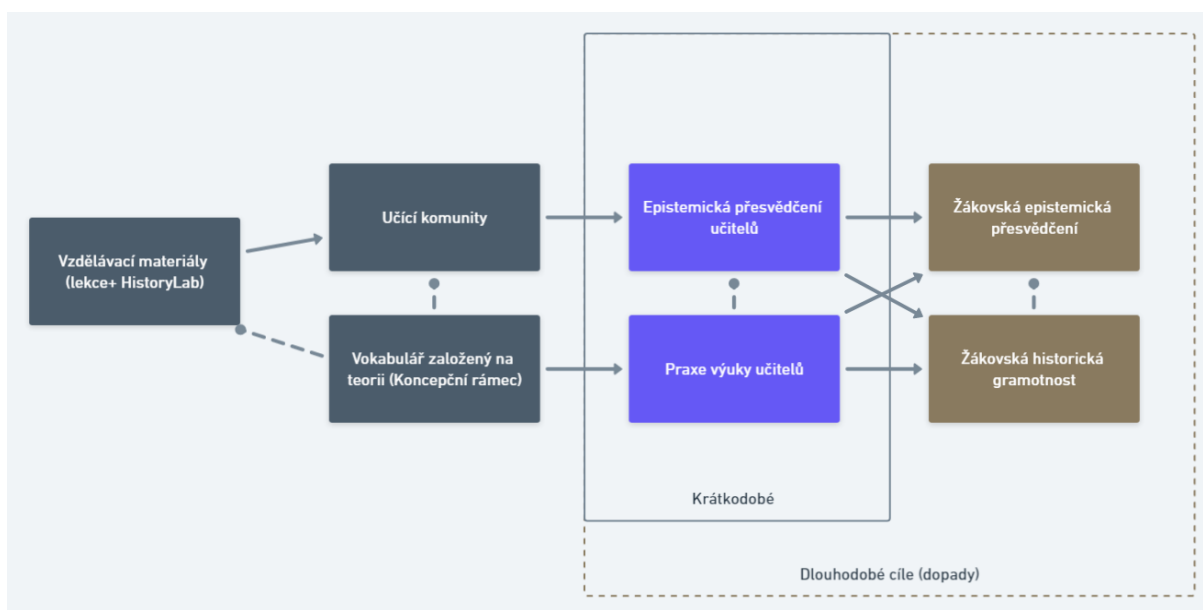
- učící se komunity podporované lokálními koordinátory,
- rozvoj zapojených učitelů a
- rozvoj jejich žáků.

Ambice projektu dosáhnout významné změny jsou omezené délkou intervence. Projekt na žáky působil po jeden rok (na učitele jeden až dva roky podle doby jejich zapojení), proto ambice rozvoje historického myšlení žáků jsou skromnější.

2.5.4. Teorie intervence v projektu D+

Schéma 1 ilustruje teorii změny. Teorie změny zachycuje plánované mechanismy intervence a schematicky předpovídá kýžené dopady opatření. Členové učící se komunity pod vedením zkušených učitelů a učitelek dějepisu za pomoci vzdělávacích materiálů vycházejících z koncepčního rámce projektu zkoušeli zavádět do svých hodin badatelskou výuku, pomocí níž rozvíjeli historickou gramotnost žáků. Očekávalo se, že účast v učících se komunitách povede učitele k tomu, že díky využívání vzdělávacích materiálů postupně přijmou koncepční rámec a zvnitřní si jazyk badatelské výuky. V krátkodobém časovém hledisku se očekávala postupná proměna praxe výuky dějepisu ve třídách a změna epistemických přesvědčení učitelů. Z dlouhodobého hlediska se proces projeví zvýšením historické gramotnosti žáků a jejich epistemických přesvědčení.

Schéma 1: Teorie změny



Zdroj: Münich a kol (2021)

Evaluace projektu Dějepis+ usilovala o vytvoření plastického obrazu toho, nakolik se podařilo teoretického rámce popsaného výše dosáhnout. Zjišťování se tedy týkalo úrovně jednotlivců (učitelů i žáků), učících se komunit a celku projektu.

2.5.5. Nástroje evaluace

Rozvoj žákovských kompetencí sledovala série aktivit s prameny v prostředí HistoryLab.cz využitých jako “constructed response tasks” podle vzoru „History Assessment of Thinking” z dílny SHEG Stanford. Postoje k dějepisu a jejich změny u žáků byly sledovány dotazníkem “Relevance of History measurement Scale” [Dotazník k měření relevantnosti Dějepisů]. Hlavním nástrojem umožňujícím studium rozdílů mezi populací učitelů dějepisů a zapojenými učiteli byl [profilový dotazník pro učitele](#) replikující otázky několika dřívějších průzkumů³. Jeho součástí byla též série otázek na tzv. epistemické postoje učitelů, tedy postoje k dějepisnému poznání a poznávání, které tvoří základ pro výuku historické gramotnosti. Pro tyto účely byl převzat a adaptován dotazník Beliefs in History Measurement Scale (Van Straaten a kol., 2018) [Dotazník pro zjišťování epistemických přesvědčení o historii]. Ten byl pak na základě zkušenosti s omezenými měřicími schopnostmi z prvního roku doplněn o vlastní, tzv. [Situční test](#) zaměřený na situační, učitelská epistemická přesvědčení. Zkušenost s učící komunitou byla zaznamenána pomocí upraveného dotazníku projektu SINUS, který ve Spolkové republice Německo pokusně ověřoval výuku matematiky. Na konci každého roku intervence byla uspořádána série focus groups s koordinátory. V průběhu roku docházeli pracovníci centrálního týmu i evaluace na občasná pozorování do hodin.

³ [Talis](#), [Factum Invenio 2012](#), [Kalibro 2016](#)

2.5.6. Poznámky k průběhu evaluace

Evaluační aktivity se v obou letech intervence rámcově řídily preregistrací, avšak také reagovaly na zkušenosti získané s jednotlivými nástroji v terénu. Proto došlo oproti původnímu plánu k řadě úprav a posunů.

Sběr dat se obecně v prvním roce potýkal se dvěma problémy:

- a) Přetíženost učitelů vedla ke snížené návratnosti dotazníků a velké míře chybějících odpovědí.
- b) Zaručení anonymizace se střívalo se snahou propojit data jednotlivých učitelů (mezi dotazníky a mezi pre-testem a post-testem). Původně navržený systém osobních ID narazil na logistické problémy (zejména nesprávné zadávání na straně učitelů) a de facto tak propojitelnost dat v prvním roce znemožnil.

Data z prvního roku tak byla využita převážně na validaci nástrojů a úpravu nastavení programu včetně logistiky. Data z prvního roku jsou proto využita v části Výsledky evaluace jen nepřímo.

Výše uvedené informace představují výchozí rámec a zadání pro realizaci pokusného ověřování v rámci projektu Dějepis+. V následující části jsou uvedeny dosažené výsledky za dobu realizace projektu (2021–2023). Dosažené výsledky a poznatky pokusného ověřování jsou v následující části rozděleny v souladu se stanovenými cíli, komponentami a výstupy do tří samostatných částí, a sice: Učící se komunita jako model vzájemného učení, Tematický učební plán a podpora RVP ZV a Výsledky evaluace.

3. Dosažené výsledky a poznatky z pokusného ověřování

3.1. Učíci se komunita jako model vzájemného učení

Kapitola popisuje, jak byly realizovány a naplněny komponenty 1) Síť lokálních koordinátorů, zkušených učitelů dějepisu, kteří pracují s učiteli dějepisu na cca šesti školách v okolí na zlepšení výuky moderních dějin a 3) Systém práce s lokálními koordinátory a zapojenými školami, kontinuálního zlepšování a řízení kvality, sledování a vyhodnocování dopadů projektu a jeho úprava podle výsledků a zároveň obsahuje dosažené výsledky a poznatky ve výstupech 1) model pro práci s učiteli v rámci revize rámcových vzdělávacích programů – ověřený způsob, jak formální změnu státních kurikulárních dokumentů promítnout do změny výuky, 2) nastavení budoucího fungování metodických kabinetů jako nástroje podpory změn v metodách výuky a 4) funkční systém práce se školami (viz kapitola 2.2.).

3.1.1. Model zprostředkovaného vzájemného učení: učící se profesní komunita v D+

Strategie 2030+ nenavrhuje žádný konkrétní model dalšího vzdělávání pro učitele, ale odkazuje na několika místech k potřebě vzájemné kooperace škol, potřebě profesního sdílení zkušeností učitelů i příkladů dobré praxe (zejm. Strategické linie 1, 3 a 4).

Vytváření modelu vzájemného učení pro pokusné ověřování v projektu Dějepis+ vychází z inspirace v několika zahraničních i domácích předlohách. I v českém prostředí se objevily snahy ho využít pro vzdělávání dospělých, současně v odborné komunitě dochází k terminologické nejasnosti jednotlivých tradic v rámci kooperativního hnutí (Brücknerová, 2021; Kasíková, 2017; Smetáčková a Vozková, 2021).

Pro tuto zprávu vycházíme z pojetí Teacher Learning Communities (TLC – volně přeloženo “komunity vzájemného učení”, „učitelské učící se komunity“). Jde o různá pojetí spojující systematické zacílení na změnu ve výuce, jež probíhá mezi dvěma či více osobami, které nejsou ve vzájemně hierarchicky uspořádaném vztahu. V praktické rovině jde o postup od diagnostiky, přes přípravu výuky k jejímu společnému vyhodnocení, neboť umožňuje učitelům nejdříve reflektovat a následně zaměřit se ve své výuce na to, co je rozhodující pro její zlepšování. Musí jít tudíž o formativně pojaté vyhodnocování, aby byl pojmenován další krok v učení se učitele, jak učit lépe.⁴ Tento postup je v rámci některých modelů učících se komunit promyšlen do mnoha detailů rozvržených někdy na celý školní rok, typicky v rámci „lesson study“ nebo “spolupracujícího bádání” (Haargreaves a O’Connor, 2020; Vondrová a kol., 2016). Takové modely mohou imponovat vnějším pozorovatelům, nicméně nejsou reálné s ohledem na zadání pokusného ověřování vytvořit desítky skupin pro stovky učitelů dějepisu z různých škol. Kvantitativně dimenzované ověřování není schopno odborně zajistit funkční provoz takto precizně pojatých postupů.

Bylo nicméně zapotřebí současně snížit riziko rezignace na inovaci a pojmout ji jako činnost odborně garantovanou s dlouhodobým a opakovaným dohledem, který by byl příslibem

⁴ Důraz na učení se, jak učit, je dobře patrný v angličtině, která odlišuje učení se (learning) od vyučování (teaching), tedy zde platí “to learn, how to teach”.

efektivnějšího způsobu zlepšení výuky než jednorázové semináře DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) zprostředkovávané např. ve formátu regionálních metodických center či kabinetů. Ty sice mohou nabízet kvalitní programy, ale postrádají metodickou podporu přicházející z jednoho didaktického centra. Výsledný program a jeho kvalita v takových případech závisí na osobě daného metodika, potažmo na jeho podpoře ze strany školského úřadu nebo regionálního vzdělávacího centra či instituce. Na jednorázový program DVPP nenavazuje vyhodnocení, co a jak vyučující vyzkoušel v praxi po návratu. Během omezeného času školení sotva vznikne mezi lidmi, kteří se vidí mnohdy poprvé, bezpečné prostředí, které by umožnilo vést strukturovanou reflexi nad rámec volného sdílení dojmů, pochybností apod.⁵

Z toho důvodu byla jako model pro realizaci vzájemného učení v projektu Dějepis+ využita subsidiárně založená organizační struktura, zvláště s odkazem na největší zdroj inspirace v německém projektu SINUS. V této struktuře spočívá zajištění funkčnosti hlavně na práci vedoucích jednotlivých skupin, tzv. koordinátorech, postavených do role pomyslného mezičlánku mezi vedením projektu a učiteli. Koordinátoři jsou též přirozená volba jako potenciální tutoři (peer-tutoring), kteří přispívají k tomu, aby vyučující vzájemně zlepšovali výuku nejen z hlediska jejího zpestření pro žákyně a žáky, ale aby rozvíjeli poptávanou oborovou (historickou) gramotnost a kompetence. Vzájemné hospitace jsou vnímány jako zásadní pro poskytnutí zpětné vazby učitelům, zda a jak se jim ve výuce daří prosazovat činnostní výuku, co se naopak nedaří a proč.

Zvažován byl také fakt, že návštěvou svých svěřenců by koordinátoři shromáždili další poznatky pro vyhodnocení lekce. Je to i možnost, jak se může koordinátor dobře poznat s každým ze svých učitelů i v osobní rovině. Komunitní rozměr vzájemného učení je rovněž nezpochybnitelný a je nezbytné, aby se učitelé ve skupině setkávali prezenčně, pokud chtějí mít větší prostor pro vyhodnocení své činnosti, ať již z hlediska času, ale i pro větší sdílnost a navození bezpečného prostředí (než jak tomu bývá u online porad).

Frekvence a délka setkání byla inspirována anglickým edukátorem Dylanem Wiliamem, byť jeho tipy je třeba brát s rezervou, neboť jsou adresovány učícím se skupinám ve školách, ne pro skupiny tvořené vyučujícími z více škol.⁶ Každopádně to vedlo k nastavení, že koordinátor by měl vést svoji skupinu takto (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 21n)⁷:

- **systematicky** – zdůrazňuje vyučujícím, že jsou součástí dlouhodobě pojatého záměru;
- **apelativně** – neustále se s vyučujícími vrací k východisku, že je možné výuku vylepšovat;
- **důsledně, ne expertně** – nemusí excelovat didakticky, ale držet se nastaveného programu;

⁵ Ostatně lektori z realizačního týmu měli vrstvenou zkušenost se sklonem účastníků jednorázových seminářů DVPP ventilovat v reflexi hlavně nespokojenost, že se jim nedaří z vícero důvodů přenášet inovace ze školení do jejich výuky. Reflexe nezřídka vyústí ve shodu většiny (hovořících) účastníků, že inovovat vlastně ani není plně možné, pokud se nezmění situace v jejich škole, potažmo celý vzdělávací systém. Srovnej Činátel et al., (2021).

⁶ Srovnej zkušenost s realizací komunit inspirovaných Dylanem Wiliam v rámci jedné školy (Albrecht, 2017).

⁷ Druhé revidované vydání je k dispozici [online](#). K dispozici též jako online videoprezentace [Teacher Learning Communities](#). (Wiliam, 2020)

- **pravidelně** – svolává vyučující k setkáním v určitých a opakujících se intervalech;
- **krok za krokem** – na jednom setkání otevírá nejlépe jednu věc (75 až 120 minut postačí);
- **komunitně** – vzájemné učení je funkční v rámci skupiny do cca dvanácti zapojených osob;
- **otevřeně** – nepřesvědčuje vyučující, jak správně má učit, ale rozvíjí to, v čem už je dobrý(á).

3.1.2. Práce v komunitách

Na základě výše uvedených skutečností byla práce v komunitách pro účely projektu Dějepis+ nastavena následovně.

Tabulka 1: Nastavení práce v komunitách v projektu Dějepis+

Parametr	Popis
SUBJEKTY (KDO)	Učící se komunity, v jejichž čele stojí lokální koordinátor, který vede v průměru čtyři až osm ⁸ zapojených učitelů. Koordinátoři mají k dispozici přímou podporu ze strany regionálních garantů, kteří jsou obvykle didaktiky dějepisu na vysokých školách.
MÍSTO (KDE)	Původní záměr vytvořit až osmdesát učících ⁹ se skupin napříč Českou republikou, alespoň jedna v každém kraji.
ZPŮSOB (JAK)	Koordinátoři zprostředkují svým učitelům vybranou badatelskou lekci, kterou připraví obsahový tým.
POSTUP PRÁCE	<ol style="list-style-type: none"> 1. představení lekce online; 2. příprava lekce s jednotlivými učiteli; 3. odučení lekce (v případě hospitace koordinátor pořizuje záznam); 4. záznam lekce (k dispozici formulář online); 5. vyhodnocení lekce (prezenční setkání skupiny za tímto účelem, doporučeny dvě hodiny odpoledne).
FREKVENCE (JAK ČASTO)	Postup práce s lekcí představuje (projektový) cyklus, který se opakuje, a to každý měsíc, s výjimkou září a října, to znamená, že učitelé, včetně svých koordinátorů, odučí osm lekcí za školní rok (intenzivní model, který je následně zmírňován).
OBDOBÍ (KDY)	Školní roky 2021/2022 a 2022/2023.
SBĚR DAT (MĚŘENÍ)	Na začátku a na konci školního roku proběhnou online měření v (projektové) třídě, ve které učitel projekt realizuje, a to v rámci digitální aplikace HistoryLab.cz, kdy žáci vyplní dvě cvičení v aplikaci (jedna polovina třídy jedno cvičení, druhá polovina druhé, při druhém měření se

⁸ Reálné rozpětí činilo 3-10 zapojených členů.

⁹ Reálný maximální počet činil 55 v druhém roce pilotáže.

	poloviny, resp. cvičení prohodí), a to pro účely vyhodnocení (ne)úspěšnosti intervence v projektu, přijde-li na výsledky učení samotných žáků.
NÁSTROJE	Všechny osoby zapojené do projektu obdržely přístup do aplikace MS Teams, kde NPI ČR vytvořil unikátní tým projektu Dějepis+ (tzv. projektové Teamsy). V prostředí MS Teams byly ke stažení jednotlivé lekce (později dostupné na webu projektu D+) a formuláře pro jednotlivé kroky v projektovém cyklu (k odučení dané lekce).

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě stanovených pravidel byly pro účely práce v komunitě rovněž rozděleny role, a to zejm. pro práci s lekcí, která je považována za základní element možnosti přenosu inovace z didaktického centra, resp. z obsahového týmu poskytujícího metodickou podporu. Tabulka č. 2 shrnuje rozdělení pracovních rolí v činnosti komunit.

Tabulka 2: Role subjektů při práci s lekcí v komunitě

Práce s lekcí	Subjekty v komunitě
Tvorba lekce	obsahový tým, případně komentáře aktivních lokálních koordinátorů
Prezentace lekce	komunita společně na základě plánu lekce od obsahového týmu
Příprava lekce	zapojený učitel společně s lokálním koordinátorem
Výuka lekce	zapojený učitel a lokální koordinátor každý zvlášť, příp. hospitace
Záznam lekce	zapojený učitel a lokální koordinátor
Vyhodnocení lekce	komunita společně – lokální koordinátor na základě záznamů

Zdroj: vlastní zpracování

3.1.3. Centrální řešitelský tým a metodická podpora komunitám

V rámci centrálního řešitelského týmu se ustavilo několik menších týmů, které tvořily obsah a zajišťovaly metodickou a technickou podporu komunitám. Akademičtí pracovníci, resp. oboroví didaktici z fakult připravující učitele pracovali především jako **regionální garanti komunit** v regionu, ve kterém působí. Jejich hlavní funkcí bylo metodicky podporovat jednotlivé komunity v případě problémů se společnou reflexí výuky (např. při potřebě výraznější adaptace lekce, vyhodnocení výsledků učení žáků, podávání efektivní zpětné vazby atd.). Jeden garant měl na starost dvě až osm komunit v závislosti na výši svého úvazku.

Garanti komunikovali především s lokálními koordinátory a převažovala komunikace na digitálních platformách (Teams, Google). Účastnili se podle svých kapacit i prezenčních setkání komunit. Dále se podíleli na lektorování vzdělávacích seminářů (např. dvoudenních seminářů pro učitele a guaranty s cílem zažít si výuku k historické gramotnosti v simulované roli svých žáků, akreditovány v režimu DVPP pod názvem „Vzájemně (se) učit historickou gramotnost“.¹⁰

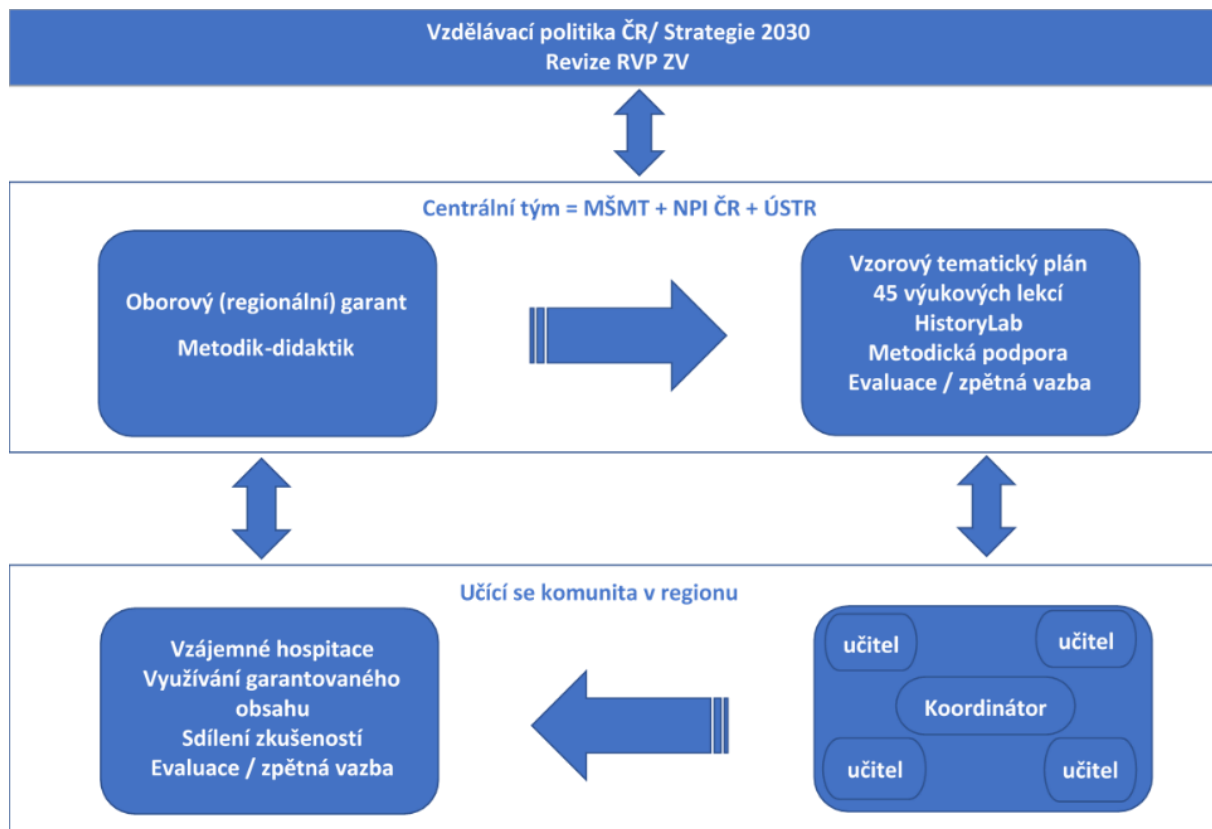
¹⁰ Číslo akreditace: T86-54-32-231.

Vedle této přímé podpory konkrétních komunit se z garantů ustavil menší tzv. **obsahový tým**, který vytvářel vzdělávací obsah v rámci projektu (viz kapitola 3.3). V rámci této skupiny vznikaly lekce projektu a metodiky k těmto lekcím a později i další rozšiřující materiály k těmto lekcím (vstupní faktografický kontext k lekcím, rozšiřující kontexty k lekcím, evaluační aktivity k lekcím atp.). Tyto vytvořené lekce pak byly učiteli zapojenými do projektu pilotovány, přičemž tato pilotáž byla řešena operativně dle možností učitelů. Obsahový tým pak zapracoval připomínky z pilotáže. Zapojení učitelé měli vytvořené lekce k dispozici od listopadu 2021, vzhledem k této pilotáži měli materiály k dispozici v pracovní podobě, finální grafická podoba vznikla až v závěru projektu a je k dispozici na webových stránkách projektu Dějepis+. Metodickou podporu poskytli vyučujícím také **evaluační tým**, který mj. garantoval online měření v aplikaci HistoryLab (<https://historylab.cz/>). Ve spolupráci s guaranty zajišťoval metodické semináře k užívání aplikace nebo připravoval reporty o průběžné evaluaci na seminářích.

Součástí centrálního týmu byl i tzv. **realizační tým** projektu, který zajišťoval veškerou administrativně-technickou podporu komunitám včetně strategického a operativního řízení a komunikace projektu vůči veřejnosti (viz mj. [mediální výstupy projektu D+](#)).

Způsoby práce a vazby mezi jednotlivými subjekty v komunitách a centrálním týmu jsou shrnuty a zobrazeny na následujícím schématu.

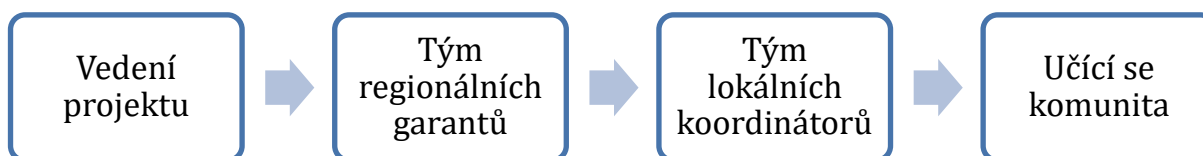
Schéma 2: Systém metodické podpory v komunitách projektu Dějepis+



Zdroj: vlastní zpracování

Práce v komunitách pak probíhala na základě pravidelného setkávání na různých úrovních, a to od strategické úrovně po linii operativní, kde docházelo postupnému ujasňování pravidel a postupu práce, a to na týdenní – čtrnáctidenní bázi.

Schéma 3: Struktura řízení projektu Dějepis+



Zdroj: vlastní zpracování

Pokusné ověřování výuky moderních dějin tak bylo založeno na výše uvedeném způsobu práce prostřednictvím činnosti v komunitách za podpory centrálního řešitelského týmu.

3.2. Shrnutí PO z pohledu práce v komunitách

3.2.1. Nábor učitelů do komunit v roce 2021 a 2022

Nábor učitelů do komunit byl na počátku projektu realizován v měsících dubnu, květnu a červnu 2021. Oslovování byli najednou jak lokální koordinátoři, tak zapojení učitelé, přičemž výběr prvních byl realizován na základě rozhovoru o porozumění cílům projektu zejména ze strany manažera komunit z Oddělení vzdělávání ÚSTR (OV ÚSTR).

Oslovování probíhalo dvojím způsobem. Za prvé oslovováním vytipovaných vyučujících, kteří navštěvovali vzdělávací akce OV ÚSTR, případně pro ně testovali vzdělávací materiál, typicky aplikaci HistoryLab.cz. Metodou sněhové koule oslovení učitelé nabízeli tipy na další učitele. Za druhé byli ze strany NPI ČR nebo MŠMT plošně osloveni zástupci vedení škol nebo radní pro školství v oblastech, kde se zdařilo vyhledat koordinátora skupiny. Tento plošný přístup nebyl ovšem příliš efektivní a osvědčil se jen místy (např. okolí Olomouce).

Školy se také mohly přihlásit do projektu samovolně přes přihlášku připojenou k informaci o projektu na webu MŠMT zaslanou na emailovou adresu pokusneoverovani@npi.cz. Přihlášku do pokusného ověřování následně vyplňovaly všechny školy, které měly zájem o zapojení do projektu Dějepis+, což představovalo podmínku pro jejich formální zapojení.

V rámci náboru pro školní rok 2021/22 bylo nutné celkem 36 učitelům odmítnout zapojení do projektu kvůli neexistenci učící se komunity v jejich blízkosti. Letní měsíce červenec-srpen 2021 pak byly věnovány technicko-administrativním záležitostem nutných pro zapojení učitelů do komunit.

Pro první školní rok 2021/22 bylo vybráno celkem 40 lokálních koordinátorů, 278 zapojených učitelů a 70 učitelů pozorovatelů. Role pozorovatelů byla zvolena jako alternativa k roli

zapojených učitelů, jelikož se objevil velký počet učitelů, kteří měli o zapojení zájem, ale nemohli se z různých důvodů zapojit plně. Zároveň byla tato skupina udržována jako potenciál rozšíření komunit v příštím školním roce.

Pro první školní rok se tak podařilo zapojit o polovinu méně komunit, než bylo původně plánováno (původní plán bylo zapojení až 80 komunit – viz [zadávací dokumentace](#)). Ze strany učitelů však i přes plošné a masivní oslovování došlo k celé řadě odmítnutí, důvody lze kategorizovat následovně:

1. **technické** – nábor ovlivnil konec školního roku ve znamení návratu do škol po první vlně covidové pandemie = učitelé byly přehlcení emaily;
2. **psychologické** – někteří vyučující udávali jako důvod k nezapojení se potřebu vyhradit si další školní rok na stabilizaci, resp. dohnání tematického plánu (jedna vyučující to nazvala jako “čas na vydýchání”);
3. **obava z hospitací** – někteří vyučující byli zaskočeni podmínkou, že jejich výuku navštíví koordinátor;
4. **ostych ze zapojení na nové škole** – ze strany učitelů, kteří začínali na nové škole, bylo odmítnutí spojené s obavami, aby jejich iniciativa nebyla vykládána jako krok proti začlenění se do výukové kultury dané školy;
5. **systemové** – nevyučují daný školní rok dějiny 20. století, protože postupují ve výuce dějepisu se třídou a jsou např. v sedmé či osmé třídě apod.;
6. **rodinné** – vytížení výchovou dětí po škole, případně odchod na mateřskou apod.;
7. **osobnostní výhrady** – nevyhovovala reputace koordinátora, který měl vést skupinu v daném území;
8. **profesní realizace akademickým směrem** – poměrně velké množství vyučujících se věnuje určité odborné oblasti, anebo vede obecní kroniku, je angažováno v místním muzeu atp.; takoví učitelé bývají extrémně časově vytížení a jejich zájem o zlepšení vlastní výuky může být upozaděn na úkor odborných ambicí;
9. **zapojení do jiného projektu anebo vytížení školním projektem, případně prací na revizi ŠVP** – množství aktivních učitelů bylo plně vytíženo již zapojením do jiných aktivit (jejichž realizaci ztížila pandemie a bylo je nutné dotáhnout);
10. **finanční** – dva vyučující odmítli explicitně s odkazem, že se jedná o práci a ta není adekvátně finančně ohodnocena.

V roce 2022 pak probíhal dodatečný výběr učitelů do komunit pro školní rok 2022/23. Pro tento školní rok bylo plánované, že komunity vytvořené ve školním roce 2021/22 budou pokračovat, nicméně byla snaha (po konzultaci se zástupci MŠMT) o rozšíření počtu komunit alespoň na 50. Noví koordinátoři a jejich vyučující byli osloveni cíleně jako zájemci, kteří mají o inovaci zájem. K tomu byli pozváni osobně na sérii odpoledních setkání, ve kterých je manažer komunit informoval podrobně o cílech projektu. Mezi 18. květnem a 14. červnem 2022 se konalo dvanáct regionálních setkání v devíti krajích.

Díky dodatečnému náboru pro druhý školní rok 2022/23 došlo k rozšíření počtu komunit. Nad rámec předchozího roku bylo vybráno dalších 15 lokálních koordinátorů a 204 zapojených

učitelů. Ve druhém školním roce tak fungovalo 55 komunit a 418 zapojených učitelů. V rolích pozorovatelů se v tomto školním roce neobjevil/a žádný učitel/ka. Původní plán, který počítal s vytvořením cca 80 komunit se tak podařilo naplnit na cca 70 %, což však s sebou přineslo i finanční úsporu, a to ve výši až 50 % oproti původnímu plánu (viz kapitola 5).

3.2.2. Realizace intenzivního modelu vzájemného učení, školní rok 2021/22

Ve školním roce 2021/22 byl realizovaný model práce s mnoha lekce (tzv. intenzivní, model A), který shrnuje tabulka 3. Vzájemné učení mělo probíhat na příkladu přípravy a rozboru stejné lekce, povinné pro všechny učitele. Celkem tedy osm projektových lekcí pro celý školní rok, přičemž v druhém pololetí dostaly komunity možnost si dvě lekce vybrat z tematického plánu podle vlastních preferencí. Vyhodnocení lekce mělo probíhat ideálně prezenčně, cca poloviční možnost vyhodnocení bylo možno realizovat online, dále příprava a záznam výuky. Poslední povinností bylo vstupní a výstupní měření v projektové třídě v aplikaci HistoryLab.cz spojené s vyplněním dotazníků.

Tabulka 3: Model práce v komunitách – intenzivní, školní rok 2021/22

Období	Povinnosti komunit		
první pololetí	Úvodní prezenční setkání komunit konec srpna/ začátek září		
	měření s HL	lekce 1	setkání k reflexi lekce
		lekce 2	setkání k reflexi lekce
		lekce 3	setkání k reflexi lekce
		lekce 4	setkání k reflexi lekce
druhé pololetí		lekce 5	setkání k reflexi lekce
		lekce 6 dle vlastního výběru komunity	setkání k reflexi lekce
		lekce 7	setkání k reflexi lekce
	měření s HL	lekce 8 dle vlastního výběru komunity	setkání k reflexi lekce

Zdroj: vlastní zpracování

Setkávání vyučujících v projektu započalo v přípravném a prvním týdnu školního roku 2021/22, kdy se všech 40 učících se komunit setkala prezenčně přibližně na dvě hodiny odpoledne. Zprávy koordinátorů z těchto setkání, doprovázené obvykle fotografií a sdílené na projektových teamsech, pozitivně informovaly o vyučujících kladně naladěných pro cíle projektu. Distanční semináře „Jak na badatelskou výuku“ pro komunity, seznamující učitele s principy historické gramotnosti a administrativou aplikace HistoryLab.cz, už ale nebyly navštíveny všemi učiteli v komunitách. Omezené zapojení bylo koordinátory vysvětlováno časovým vytížením pedagogů (online setkání se odehrávala v pozdních odpoledních hodinách), nelze vyloučit ani obavu pramenící z nízké úrovně digitální kompetence vyučujících. Komunikaci ztěžovalo i prostředí projektových teamsů a tvořící se administrace (absence účtů,

neznalost prostředí MS Teams, vytváření plánovačů lekcí, kam měly být zaznamenány přípravy a reflexe). Rozjezd realizace pokusného ověřování ještě více negativně ovlivnila protipandemická opatření, kvůli kterým byly zrušeny dvoudenní zážitkové master semináře "Vzájemně (se) učit historickou gramotnost", jejichž termíny byly přesunuty do jarních měsíců s výjimkou prvního semináře, konaného v Chomutově, ve čtvrtek 18. 11. a pátek 19. 11. 2021. Zrušením původních termínů tří ze čtyř plánovaných seminářů byl oslaben moment zasvěcení zapojených vyučujících do výuky k historickému myšlení, který se osvědčil v případě koordinátorů. Všechny čtyřicet se před zahájením školního roku ve dnech 8. až 10. srpna 2021 účastnilo tohoto semináře – letní školy v Olomouci. Koordinátoři se sešli v plném počtu také na celodenním setkání v pátek 22. října 2021 v budově NPI ČR v Praze-Hostivaři. Pandemická situace, která se výrazně zhoršila s koncem listopadu a vrcholila v nové vlně v lednu roku 2022, výrazně zasáhla taktéž do druhé série prezenčních setkání skupin v adventní době a v měsíci lednu. Vyučující se měli sejít ve skupinách, pokud možno v plném počtu, aby vyhodnotili své učení za první pololetí. To se stalo pouze omezeně. Mnozí koordinátoři nabídli alespoň možnost tzv. hybridního setkání (s možností připojit se na dálku).

Dvoudenní master semináře, konané nakonec 21. a 22. dubna v Litomyšli, 28. a 29. dubna v Olomouci a zároveň i v Praze a 5. a 6. května 2022 v Brně, prokázaly význam prezenčního setkání se zážitkově pojatým programem pro porozumění tomu, o co jde ve výuce k historické gramotnosti. V rámci slovní evaluace byla pozitivně přijímána možnost si takovou výuku intenzivně vyzkoušet a využít příležitost pro osobní poznání kolegyně a kolegů, kteří se srovnávají s profesní výzvou, jak změnit svoji stávající a nezřídka tradičně založenou praxi. Jako funkční a produktivní se potvrdilo zvláště zapojování samotných učitelů (koordinátorů) do programu, čímž byl posílen peer tutoring.

Od 20. května do 10. června 2022 proběhly v Praze, Lovosicích, Ostravě a Ústí nad Orlicí čtyři informační semináře, které sloužily k náboru zájemců o zapojení do druhého roku. Dále 28. června 2022 proběhlo setkání více komunit na PedF MU v Brně.

3.2.3. Realizace středně (méně) intenzivního modelu vzájemného učení, školní rok 2022/23

Třetinová neúčast na dvoudenních master seminářích a v mnoha skupinách silně omezený zájem o prezenční setkání v prvním roce pokusného ověřování měla být kompenzována v novém školním roce. Jednak bylo v plánu semináře zopakovat pro dosud nezúčastněné vyučující, jednak byl upraven model vzájemného učení s ohledem na to, jak by mohly spíše odpovídat časovým a dalším možnostem zapojení ze strany patrně většiny vyučujících.

Na základě vyhodnocení zpětné vazby z komunit bylo pro druhý rok pokusného ověřování schéma práce v komunitách upraveno. Ve školním roce 2022/23 byl realizován model práce s méně lekci (tzv. středně (méně) intenzivní model B) - viz tabulka 4. Vzájemné učení mělo probíhat na příkladu přípravy a rozboru stejné lekce, povinné pro všechny učitele. Počet povinných lekcí byl snížen na polovinu s tím, že komunity měly připravit vlastní badatelské lekce, zaměřené tematicky na regionální dějiny. Lekce byly prezentovány na závěrečných setkáních, a to buď v Praze dne 2. června 2023, anebo v Olomouci 9. června 2023. Na setkáních byl též proveden test osvojení si principů historického myšlení ze strany evaluačního týmu

a učitelé obdrželi nabídku rozšířeného obsahu ze strany obsahového týmu. Méně lekcí mělo umožnit pracovat koordinátorům do větší hloubky na jejich přípravě a vyhodnocení. Byl to často i důvod, proč zmiňovali akceptaci snížení finančního ohodnocení. Povinností zůstalo vstupní a výstupní měření v projektové třídě v aplikaci HistoryLab.cz spojené s vyplněním dotazníků.

Tabulka 4: Model práce v komunitách – středně (méně) intenzivní, školní rok 2022/23

Období	Povinnosti komunit		
první pololetí	měření s HL	lekce 1	setkání k reflexi lekce
		lekce 2	setkání k reflexi lekce
druhé pololetí		lekce 3	setkání k reflexi lekce
	měření s HL	lekce 4	setkání k reflexi lekce
		“vlastní” lekce	závěrečná společná setkání

Zdroj: vlastní zpracování

Čtyři termíny master seminářů v novém školním měly zasvětit do výuky k historickému myšlení též nové vyučujících z nově zřízených 18 komunit (3 zanikly), o jejichž vzniku bylo rozhodnuto s novým školním rokem 2022/23. Noví koordinátoři prošli master seminářem v rámci letní školy v srpnu 2022 v Olomouci, kde se k nim druhý den odpoledne a den třetí přidala většina dosavadních koordinátorů, aby byli připraveni na nadcházející změny. Práce v komunitách byla zjednodušená zejména formálně upravením Plánovače, což se projevilo zejm. v Registru, ve kterém bylo umožněno filtrování. Regionální garanti získali mnohem větší přehled o práci komunit. Druhý školní rok byl oproti prvnímu charakteristický i větší ambicí vést zapojené učitele k didaktické inovaci, konkrétně zaměřením se na možnosti kriteriálního hodnocení v projektových lekcích. Pracovní skupina garantů a koordinátorů vypracovala několik [pracovních lekcí ke starším dějinám](#) a učitelé významně přispěli i k vytvoření metodického průvodce pro kontextualizaci [Pro kontext](#) (Karen a Sedlák, 2023), jehož zveřejnění převzal projekt SYPO, NPI ČR.

Po druhé lekci a druhém pololetí se však objevily zprávy od koordinátorů, že se nedaří připravovat a vyhodnotit společné lekce s ohledem na fokus v kriteriálním hodnocení. Garanti nabídli podporu v rámci tzv. velikonočních setkání komunit, ve kterých se spojilo vyhodnocení třetí lekce a příprava na lekci čtvrtou v zážitkově pojatém programu (lektor v roli učitele, vyučující v roli svých žáků). Učitelé se s lekcí situačním způsobem seznámili a představili si tak konkrétněji možnosti její adaptace ve své výuce. Čtyřhodinové akreditované semináře proběhly od 16. února do 3. května 2023 na celkem 23 místech.

Díky regionálním garantům se podařilo navázat užší spolupráci s fakultami připravujícími učitele. Setkání vybraných komunit se studenty vysokých škol proběhla od 24. února do 4. dubna 2023 v Olomouci na FF UPOL, v Ostravě na FF OU, v Brně na PedF a FF MU, v Hradci Králové PedF UHK, v Plzni na PedF ZČU a v českých Budějovicích na FF JČU.

3.2.4. Statistický přehled práce v komunitách ve školních letech 2021/22 a 2022/23

Školy, učitelé a komunity

Do projektu Dějepis+ se zapojilo ve dvou školních letech celkem 483 učitelů napříč všemi kraji ČR. Ve školním roce 2021/2022 bylo do 40 komunit rozděleno 278 učitelů, kdy nejvíce zapojené byly komunity v Moravskoslezském kraji (8 komunit, 54 učitelů) a v Hlavním městě Praha (7 komunit, 46 učitelů). Ve školním roce 2022/2023 bylo zapojeno 55 komunit s 418 učiteli. Nejvíce byl zapojen kraj Moravskoslezský (10 komunit, 75 učitelů), překvapivě druhý kraj s největším množstvím zapojených komunit byl kraj Ústecký (7 komunit, 65 učitelů), kde lze vysledovat markantní nárůst zájmu o zapojení do práce v komunitách. Naopak nejmenší zájem lze evidovat v kraji Karlovarském (1 komunita, 6 učitelů), kde se tradičně potýkáme s nízkým zájmem škol o spolupráci a v kraji Plzeňském (1 komunita, 10 učitelů). Celkový přehled počtu učitelů a komunit v jednotlivých krajích je uveden v následující tabulce.

Tabulka 5: Počet komunit a učitelů v jednotlivých letech dle krajů

Počet komunit a učitelů	Komunit v krajích		Učitelů v krajích		Celkem učitelů
	2021/22	2022/23	2021/22	2022/23	
Hlavní město Praha	7	8	46	55	71
Jihočeský kraj	2	3	10	25	26
Jihomoravský kraj	4	6	26	40	46
Karlovarský kraj	0	1	0	6	6
Královéhradecký kraj	2	4	17	24	29
Liberecký kraj	1	1	7	10	12
Moravskoslezský kraj	8	10	54	75	87
Olomoucký kraj	2	2	11	13	15
Pardubický kraj	3	4	23	30	34
Plzeňský kraj	1	1	7	8	10
Středočeský kraj	2	4	15	34	39
Ústecký kraj	5	7	34	65	69
Kraj Vysočina	3	3	24	22	27
Zlínský kraj	0	1	4	11	11
Celkový součet	40	55	278	418	483

Zdroj: vlastní zpracování

Celkový počet škol, které se zapojily do projektu je 370. V návaznosti na intenzivní nábor a zvýšený zájem o projekt Dějepis + se ve druhém školním roce zvedl počet škol, z 227 na 330. Největší počet zapojených škol lze vysledovat v Moravskoslezském kraji (67), následně v Praze (54) a třetím nejvíce zastoupeným krajem z hlediska počtu škol byl kraj Ústecký (47), který také zaznamenal nejvyšší meziroční nárůst, a to o 20 škol. Naopak nejnižší zapojení bylo v Karlovarském kraji (4) a poněkud překvapivě v kraji Plzeňském (8).

Projekt byl primárně zaměřen na základní školy, jejichž procentní zapojení ze všech škol bylo cca 76 %, gymnázií (nerozlišováno jestli víceletá nebo čtyřletá) cca 14 % a středních škol cca 15 %. V projektu bylo zapojeno 21 škol s dvěma různými typy vzdělání.

Tabulka 6: Počet škol a typů škol zapojených do projektu Dějepis+ v jednotlivých školních letech dle krajů

Počet škol	2021/22	2022/23	Celkem škol	Celkem ZŠ	Celkem Gym	Celkem SŠ
Hlavní město Praha	38	45	54	35	6	16
Jihočeský kraj	6	16	17	13	5	2
Jihomoravský kraj	20	34	36	26	8	5
Karlovarský kraj	0	4	4	3	1	0
Královéhradecký kraj	15	22	24	16	3	5
Liberecký kraj	5	7	9	6	3	2
Moravskoslezský kraj	43	57	67	51	10	10
Olomoucký kraj	10	13	14	12	1	2
Pardubický kraj	18	23	26	22	1	4
Plzeňský kraj	5	7	8	5	1	2
Středočeský kraj	15	27	31	29	2	0
Ústecký kraj	26	46	47	37	7	5
Kraj Vysočina	23	20	24	19	5	2
Zlínský kraj	3	9	9	9	0	0
Celkový součet	227	330	370	283	53	55

Zdroj: vlastní zpracování

Celkový seznam škol zapojených do projektu Dějepis+ je uveden v příloze závěrečné zprávy a také na webových stránkách projektu Dějepis+.

Vzdělávací akce

Projekt Dějepis+ v rámci metodické podpory realizoval řadu vzdělávacích akcí, které se zaměřovaly na zvýšení kompetencí učitelů v oblasti badatelské výuky a práce v komunitách. Stěžejními akcemi realizovanými v rámci projektu byly letní škola pro všechny lokální koordinátory, jejímž cílem bylo propojit komunity na úrovni lokálních koordinátorů a zároveň realizace zážitkově pojatého semináře badatelské výuky, dále pak master semináře určené pro všechny zapojené učitele, jejichž cílem byla rovněž realizace zážitkově pojatého semináře na téma badatelské výuky a síťování zapojených učitelů a závěrečná konference rozdělená do dvou termínů v Praze a Olomouci. Cílem závěrečné konference byla společná reflexe uplynulých let pokusného ověřování a síťování všech učitelů, a to jak na úrovních koordinátorů, tak i na úrovni zapojených učitelů. Za dobu realizace projektu proběhly celkem dvě letní školy, devět master seminářů a závěrečná konference realizovaná ve dvou termínech (z kapacitních důvodů). Letních škol se zúčastnila 83 % koordinátorů, pro které byly akce primárně určeny. Master seminářů se zúčastnilo 64 % všech zapojených učitelů (vč. koordinátorů). Obsahového zakončení projektu pomocí konferencí se zúčastnilo 49 % všech

učitelů zapojených v 2. školním roce projektu. Jako zdůvodnění neúčasti byly uváděny zejm. rodinné a zdravotní důvody. Celkový přehled akcí za dobu realizace projektu vč. počtu podpořených učitelů je uveden v následující tabulce.

Tabulka 7: Přehled akcí realizovaných v projektu Dějepis+ pro učitele

Akce	Místo	Datum	Počet dní	Podpořených učitelů	Účastníků
Letní škola 2021	Olomouc	08.08.2021	3	36	58
Master seminář	Chomutov	18.11.2021	2	35	36
Master seminář	Litomyšl	21.04.2022	2	38	48
Master seminář	Olomouc	28.04.2022	2	43	48
Master seminář	Praha	28.04.2022	2	33	38
Master seminář	Brno	05.05.2022	2	40	44
Letní škola 2022	Olomouc	08.08.2022	3	52	68
Master seminář	Praha	24.11.2022	2	45	45
Master seminář	Olomouc	01.12.2022	2	42	48
Master seminář	Hoštka	26.01.2023	2	25	28
Master seminář	Olomouc	30.03.2023	2	20	24
Konference	Praha	02.06.2023	1	87	100
Konference	Olomouc	09.06.2023	1	118	135

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce uvedené níže je pak uveden počet učitelů účastnících se jednotlivých vzdělávacích akcí rozdělených dle krajů.

Tabulka 8: Účast učitelů na vzdělávacích akcích dle krajů

Účast učitelů na akcích	Letní škola	Master semináře	Závěrečná konference
Hlavní město Praha	8	37	23
Jihočeský kraj	2	15	11
Jihomoravský kraj	6	30	21
Karlovarský kraj	1	5	2
Královéhradecký kraj	3	17	13
Liberecký kraj	3	7	3
Moravskoslezský kraj	10	62	38
Olomoucký kraj	4	12	9
Pardubický kraj	4	20	21
Plzeňský kraj	1	7	5
Středočeský kraj	5	21	14
Ústecký kraj	7	44	24
Kraj Vysočina	2	22	13

Zlínský kraj	0	8	8
Celkový součet	56	307	205

Zdroj: vlastní zpracování

Podpoření žáci

O podpoře žáků nejlépe vypovídá jejich aktivita v aplikaci HistoryLab.cz. V aplikaci bylo za dobu realizace projektu vyplněno 231.388 cvičení, z toho dokončených bylo 141.087 (viz příloha) Základní údaje o využití HistoryLabu je možné uvést i v rozdělení na kraje. Data se týkají situací, kdy učitelé zadávali cvičení jednak do sledované třídy účastníci se aktivit projektu Dějepis+, ale pracovali také se svými ostatními třídami. Odevzdané cvičení od žáků pak již nebyly rozděleny na sledovanou třídu a ostatní.

Nejzajímavějšími údaji jsou celkové počty svědčící o nárůstu aktivit. V 1. školním roce projektu bylo zadáno celkem 1 308 cvičení, z toho 846 ve sledovaných třídách, žáci odevzdali 23 160 prací ze cvičení. Do cvičení bylo zapojeno minimálně 3 942 žáků (dokončili zpětnovazební dotazník). Ve 2. školním roce projektu bylo zadáno celkem 2 582 cvičení, z toho 1 535 ve sledovaných třídách a žáci odevzdali 29 307 prací ze cvičení. Do cvičení bylo zapojeno minimálně 5 985 žáků, kteří dokončili zpětnovazební dotazník. Aktivita v krajích byla úměrná počtu učitelů, kdy nejvíce aktivní byli učitelé z Moravskoslezského kraje, následně z Ústeckého kraje a z Prahy. Celkový přehled realizovaných cvičení v aplikaci HistoryLab.cz za dobu realizace projektu je uveden v následující tabulce.

Tabulka 9: Přehled realizovaných cvičení v aplikaci HistoryLab.cz ze strany žáků dle krajů

Počet cvičení v HistoryLab.cz	cvičení HistoryLab.cz 2021/22			cvičení HistoryLab.cz 2022/23		
	Zadáno	Zadáno třída D+	Odevzdáno	Zadáno	Zadáno třída D+	Odevzdáno
Hlavní město Praha	190	116	3 106	403	211	3 631
Jihočeský kraj	48	25	739	130	83	1 411
Jihomoravský kraj	115	82	2 186	244	158	3 005
Karlovarský kraj	0	0	0	22	17	268
Královéhradecký kraj	76	49	941	189	97	2 234
Liberecký kraj	42	23	1 319	92	49	1 355
Moravskoslezský kraj	282	164	5 666	492	292	5 691
Olomoucký kraj	76	50	1 144	109	64	1 231
Pardubický kraj	75	64	1 233	120	80	1 271
Plzeňský kraj	64	32	1 017	63	32	586
Středočeský kraj	68	46	1 016	195	122	2 478
Ústecký kraj	134	97	2 295	349	216	4 302
Kraj Vysočina	119	86	2 188	112	74	1 120
Zlínský kraj	19	12	310	62	40	724
Celkový součet	1 308	846	23 160	2 582	1 535	29 307

Zdroj: vlastní zpracování

Projektové prostředí pro Dějepis+

Při náboru a sestavování komunit vznikla potřeba společného SW prostředí, přes které mohli všichni v projektu pracovat a komunikovat. Technické zajištění mělo na starost NPI ČR, které má pro tuto práci licencované nástroje Microsoft 365. Pro práci byl vybrán program MS Teams a bylo nutné domluvit a připravit architekturu prostředí v poměrně krátkém čase.

Struktura byla rozdělena několik základních oblastí:

- Sdílené prostředí pro všechny
- Prostor pro jednotlivé komunity
- Uzavřené prostředí pro vybrané skupiny (např. vedení, semináře, lekce apod.)

Základními nástroji, které bylo možné využívat v prostředí, byly:

- Úložiště souborů a možnost práce s nimi
- Kalendáře
- Chaty
- Planner
- Poznámkový blok
- Nástěnka

Aby každý mohl v MS Teams plnohodnotně pracovat, bylo potřeba založit zvláštní osobní speciální účet (buď @npi.cz nebo @ext.npi.cz) a naučit se s ním pracovat. Prostor byl strukturalizován a otestován v průběhu června až srpna 2021. Největší nápor na vytváření účtů a podporu uživatelů nastal právě v srpnu a září 2021. Uživatelům byl připraven textový návod a video popisující práci systému.

Potenciál využívání robustního prostředí MS Teams zůstal za očekáváním. Začátkem roku 2022 bylo v prostředí 325 uživatelů, kdy 52 uživatelů ani do MS Teamsu nevstoupilo. Koncem roku 2022 bylo v prostředí 476 uživatelů a z toho neaktivních 151. Prostor bylo využito zejména jako úložiště souborů, vybrané typy uživatelů používali hromadné chaty (např. lokální koordinátoři) a kalendář. Základní analytické údaje pro 1. pololetí školního roku 2021/2022 jsou uvedeny v příloze závěrečné zprávy.

Za dobu práce a komunikace s učiteli prostřednictvím aplikace MS Teams bylo zjištěno, že práce v MS Teams (či obdobném prostředí) je pro část pracovníků projektu komplikovaná, a to zejm. z důvodů:

- potřeby speciálního účtu,
- náročnosti na digitální kompetence,
- robustnosti prostředí (více funkcí a možností využívání).

Za nezbytné proto považujeme, aby k vytváření takového prostředí došlo vždy v předstihu, před vznikem komunit a systémově, tzn. dimenzovat prostředí pro zamýšlený systém komunit, které zároveň umožní přístupnost z rozdílných účtů uživatelů. Prostor by mělo být jednoduché a nenáročné na digitální kompetence (méně je více) s přihlédnutím na strukturu uživatelů. Je možné také uživatele více školit, ovšem zájem o učení se nových věcí (v IT oblasti) je u některých uživatelů velmi nízký. Je možné direktivně nařídít práci v prostředí, ovšem v tomto ohledu by bylo dobré mít proškolený širší tým, který bude na práci dohlížet a zároveň

poskytovat uživatelům podporu, např. odevzdání výstupů v prostředí, plánování schůzek v prostředí apod. V návaznosti na konkrétní situaci projektu je ovšem direktivnost ke zvážení, jelikož hlavní část uživatelů tvořili učitelé, kteří byli do projektu zapojeni buď bez odměny nebo za symbolický administrativní příspěvek.

3.3. Tematický učební plán a podpora RVP ZV

Kapitola popisuje jak byly realizovány a naplněny komponenty 2) Kompletní příprava vzorových hodin pro moderní dějiny, se kterými budou školy v projektu pracovat, volně dostupná na edu.cz a výsledky ve výstupech 3) připravené vzorové hodiny pro moderní dějiny dostupné na edu.cz a na portálu HistoryLab.cz.cz (učební materiály, včetně návodu pro učitele k jednotlivým aktivitám) a 5) konzultační podpora revize rámcových vzdělávacích programů pro vzdělávací oblast Člověk a společnost, především pro obor Dějepis ale i pro maximalizaci synergií a integrace s oborem Výchova k občanství, viz kapitola 2.2.

3.3.1. Modernizace výuky soudobých dějin v projektu Dějepis+

Konstatování neuspokojivé situace ve výuce soudobých dějin (viz kapitola 1) vyžaduje ještě stručné objasnění některých jejích příčin, na které realizační tým projektu Dějepis+ reagoval. Podle záměrů tvůrců RVP vyjádřených v dokumentu má výuka dějepisu žáky a žákyně vést například k „utváření pozitivního hodnotového systému opřené o historickou zkušenost“ nebo „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“. Výuka dějepisu tak nemá být pouze memorováním faktů, ale slovy RVP ZV mají být žáci *vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.*” (RVP ZV, 2017, s. 51-52). Vzdělávací obor Dějepis tak v úvodní charakteristice vede k rozvíjení kompetencí – kritického myšlení, práce se zdroji informací, čtenářské gramotnosti, zahrnuje významné prvky mediální výchovy a výchovy k občanství.

Potíž však nastává, když si uvědomíme, že celková koncepce předmětu, tj. definice obsahu učiva i očekávaných výstupů v RVP ZV, nepřekročila rámec “tradičního” českého pojetí chronologického řazení významných událostí. “Kontinuitu se staršími přístupy lze spatřovat také v cyklickém opakování obsahu učiva a narativním pojetí látky, strukturované jednak podle hlavních dějinných epoch, jednak podle klíčových oblastí společenského vývoje (politika, ekonomika, kultura), jak je patrné například z učebnicové produkce, která rámcové vzdělávací programy detailně rozpracovává. Cíle historického vzdělávání jsou tedy v RVP ZV specifikovány pouze na obecné úrovni a jejich naplňování má být zajišťováno primárně přes tradičně utříděnou obsahovou stránku dějepisu.” (Havlůjová a Najbert, 2018, s. 23-24) Vzhledem k tomu, že didaktické a metodické zpracování obsahu učiva přenesla reforma přímo na učitele, mnozí z nich nedostatečné rozpracování oborových cílů na úrovni RVP ZV od počátku postrádali a na dosahování těch složitějších nakonec v praxi rezignovali. Jedním z důsledků této nedostatečné internalizace kompetenčního pojetí kurikula je fixace na předávání velkého

množství faktografických informací, které nemají přímou vazbu ke klíčovým kompetencím (Havlůjová a Najbert, 2018; MŠMT_1, 2022).

V souladu se Strategií 2030+ (s. 26n) se realizační tým rozhodl modernizaci výuky založit na redukci učební látky a zároveň podpořit orientaci výuky na žáka, což ale předpokládá rozvinutí metodických kompetencí učitelů. Konkrétní, vzájemně související, prvky naplňování Strategie 2030+ projektem Dějepis+ jsou následující:

1. Snížení celkového objemu učiva

Tematický plán projektu Dějepis+ obsahuje proti běžným učebnicím zhruba polovinu až třetinu faktografických informací. Funkční redukce je nezbytná pro dosahování náročnějších cílů spojených s rozvojem historické gramotnosti, pro které byly v jednotlivých lekcích vybrány vhodné obsahy.

2. Modernizovaný obsah kurikula

Do projektu Dějepis+ byla na různých úrovních zapojena většina oborových didaktiků dějepisu na fakultách připravujících učitele v ČR. To umožnilo diskusi nejen o redukci (výběru) faktografie, ale i o modernizaci kurikula. Hlavní změnou je formulování oborových kompetencí, které umožnily konkretizovat vzdělávací cíle a tím redukovat voluntarismus při stanovování těchto cílů. Stávající podoba RVP je příliš vágní a umožňuje široký rozptyl při formulaci cílů, což vytváří u učitelů nejistotu. Východiskem z této nejistoty je paradoxně zachování tradičního transmisivního modelu založeném na velkých vyprávěních (např. “národní dějiny”), protože nabízí nějaký konkrétní cíl výuky. V rámci inovovaného kurikula je tímto “metanarativem” koncept historického myšlení, který vytváří potřebný rámec pro formulování vzdělávacích cílů na úrovni jednotlivých ročníků, tematických bloků i konkrétních výukových jednotek. Další inovací je výrazná orientace ve vztahu k digitálním kompetencím a mediální gramotnosti.

3. Modelové ŠVP

Tematický plán vzniklý v projektu Dějepis+ pokrývá celou oblast moderních dějin po roce 1918. Může být vzorem pro formulování tematických plánů i v dalších ročnících a tím se stát inspirací výstavby ŠVP “zdola” na základě konkrétních pilotovaných materiálů spojených jednotnou teorií.

4. Posílení kompetenčního přístupu ke vzdělání

Hlavním metodologickým přínosem projektu je rozpracování dřívějších pokusů o formulování [oborových kompetencí](#) (Havlůjová a Najbert, 2017) ve formě teorie historické gramotnosti (viz dále), která umožnila konkretizovat kompetenční přístupy na úrovni předmětu dějepis. Koncept historického myšlení umožňují mentální “odpoutání” od učiva a přijetí kompetenčního modelu výuky, protože odpovídají oborové mentalitě učitelů. Koncept oborových kompetencí umožňuje formulovat vzdělávací cíle v kompetenčním modu, ale zároveň zachovávající tradiční “oborové založení” učitelů.

5. Vytvořit podmínky umožňující inovace

Statut projektu jako “pokusného ověřování” stimuloval bezpečné prostředí, ve kterém se učitelé nebáli vykročit z mentálních stereotypů. Ačkoli odpovídalo použití metodologie aktuální legislativě (tematický plán Dějepisu+ není v rozporu se stávajícím znění RVP, pouze jej konkretizuje), měl status pokusného ověřování velký vliv na psychologii učitelů. “Legitimizoval” změnu didaktických paradigmat.

6. Zpřístupnit příklady dobré praxe

Projekt Dějepis+ byl založen na spirálovém pohybu porozumění a zvnitřňování konstruktivistické výuky. V závěru projektu vytvářela každá komunita lekci reflektující soudobé dějiny v dané lokalitě. Vznikla tak unikátní databáze [regionálně zaměřených badatelských lekcí](#), a to nad rámec tematického plánu Dějepis+ vytvořeného obsahovým týmem.

7. Vzájemná spolupráce

Jedním z hlavních nástrojů projektu byl systém učících se komunit, které rozvíjely principy kolegiálního učení. Vzájemná spolupráce probíhala na základě pevně stanovených pravidel a jasné agendy. Spolupráce měla podobu vertikální (tvorba metodik obsahovým týmem a jejich distribuce do komunit, průběžné vzdělávání zapojených učitelů i koordinátorů) i horizontální (diskuse v rámci komunit o konkrétních výukových jednotkách).

8. Rozvíjení formativního hodnocení

Projekt Dějepis+ nabídl komplexní metodiky zaměřené nejen na vlastní výuku, ale i na hodnocení výsledků učení. V rámci projektu byly diskutovány možnosti individualizovaného hodnocení žáků a formativního hodnocení. V posledním roce projektu se rozvíjela možnost využít umělou inteligenci pro formulování hodnotících rubrik a pro vyhodnocování výsledků žáků. Právě tyto podněty by měly být rozvíjeny v nějakém návazném projektu.

9. Podpora digitálního vzdělávání

Integrální součástí metodik projektu je i aplikace HistoryLab.cz, která umožňuje práci s prameny v digitálním prostředí. Tato aplikace prostupuje všemi bloky tematického plánu a vedle rozvoje oborových kompetencí rozvíjí i digitální kompetence žáků (např. spolupráce, netiketa, atd.). Kromě aplikace HistoryLab.cz počítá tematický plán s využitím celé řady dalších aplikací a digitálních zdrojů.

3.3.2. Podpora tzv. velké revize RVP ZV

Tvorba metodik pro projekt Dějepis+ byla úzce koordinována s procesem tzv. velké revize RVP ZV, konkrétně s pracovní skupinou pro vzdělávací oblast [Člověk a společnost](#), jejíž někteří členové působili souběžně také v projektu Dějepis+ jako regionální garanti nebo lokální koordinátoři. Projekt využil koncepty, které byly diskutovány v pracovní skupině a byly součástí průběžného výstupu Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost (Koncepce revize, 2023, s. 3).

Přínos projektu Dějepis+ spočívá především v ověření koncepčních východisek zadání revizí ve výuce ve školní praxi ještě před tím, než dojde ke schválení finální verze očekávaných výstupů (MŠMT_2, 2022). Se získanými poznatky pokusného ověřování byli členové pracovní skupiny průběžně seznamováni a využívali je při tvorbě prvních verzí očekávaných výstupů, které v době psaní této zprávy prochází interní oponenturou na NPI ČR.

3.3.3. Historická gramotnost, historické myšlení

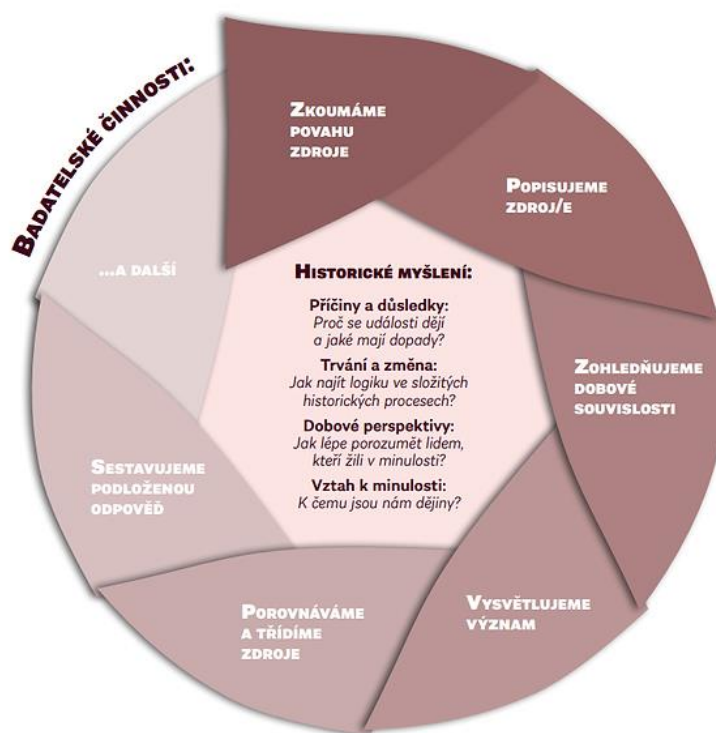
Projekt Dějepis+ umožnil rozpracování dřívějších pokusů o definování oborových kompetencí, které se i v českém prostředí postupně etablovaly pod pojmem historická gramotnost, resp. historické myšlení. V oblasti vzdělávání se oba pojmy objevují na počátku 70. let 20. století a spojuje je potřeba obohatit tradiční přemýšlení o historickém vzdělávání o kompetenční prvky a procedurální dovednost. Kořeny tohoto přístupu je třeba hledat ve Velké Británii, ve které se v projektu Schools History Project potkávaly zkušenosti učitelů jako byl David Sylvester a didaktiků Jeanette B. Cotlhamové či Johna Finese. Podle Davida Sylvestera (Sylvester a Sheldon, 2009) bylo hlavní motivací rozvoje programu snaha aktivizovat žáky, učinit je “tvůrci historie”, vymanit je z role konzumenta a propojit výuku historie s potřebami žáků. Významný britský didaktik Peter Lee později označil tento projekt za nejdůležitější událost v proměně kurikula ve Velké Británii v druhé polovině 20. století (Lee, 2011). Konceptuální změna byla od samého začátku charakterizována úzkým propojením teorie a praxe, ve které bylo třeba ověřovat větší důraz na konceptovou znalost (koncepty tzv. “druhého řádu”) na úkor redukce vzdělávacího obsahu.

Samotné vymezení konceptů “historického myšlení” či “historické gramotnosti” je nejednoznačné. Jednu z obecně sdílených vymezení pojmu historické myšlení podala v roce 1995 Linda Levstiková, která jej definovala jako schopnost zaujmout historickou perspektivu, zhodnotit historický význam událostí a zaujmout k nim vlastní postoj (Barton a kol, 2015). Dalším důležitým autorem, který pojem zpopularizoval, je Samuel Wineburg, který v roce 2001 vydal přelomovou práci “Historical Thinking and Other Unnatural Acts” (Wineburg, 2001). V ní zdůrazňoval nutnost práce žáků s primárními prameny a kladení otázek jako cesty k problematizaci jednoznačného vidění minulosti charakterizované pozicí buď/anebo. Jedním z nejvlivnějších teoretiků “historického myšlení” byl kanadský didaktik Petr Seixas. Diskusi o povaze “historického myšlení” obohatil především důrazem na jeho strukturu a konceptualizaci. Definoval šest principů historického myšlení (v angl. originále „The Historical Thinking Project“), které měly tu velkou výhodu, že byly systemizovány a rozpracovány do jednotlivých metodických principů, při výuce snadno využitelných (Seixas a Morton, 2013).

Adaptovaný Seixasův model se stal východiskem pro metodologické zakotvení projektu Dějepis+. Modifikace je založena na syntéze Sixasova modelu s modelem amerických didaktiků pod vedením Samuela Wineburga a s německým kompetenčním modelem FUER (Najbert a Havlůjová, 2017). K této syntéze směřovaly dřívější projekty, na které Dějepis+ navázal – zejména [projekt badatelské učebnice](#) Soudobé dějiny nakl. Fraus a vývoje vzdělávací aplikace pro práci s historickými prameny HistoryLab.cz.

Spojením inspirací anglo-amerických a německých didaktických modelů se projekt Dějepis+ v podstatě zapojuje do mainstreamového pohybu na poli zahraniční oborové didaktiky dějepisu. Základní úprava Seixasova modelu spočívala v první řadě ve vyčlenění konceptu “Práce s prameny” (Evidence), který obsahový tým nevnímal jako komplementární s ostatními koncepty, ale spíše jako procedurální kompetenci. Dále byly integrovány koncepty “Historický význam” (Historical Significance) a “Etická dimenze historické interpretace” (Ethical Dimension) do konceptu “Vztah k minulosti”, který se blíží Wineburgovu “Užívání historie” (Use of the Past). Konceptuální rámec projektu nazývá obsahový tým pracovně “model 4+1”, přičemž za číslovkou čtyři se skrývají čtyři koncepty historického myšlení (určení příčin a následků, kontinuita a změna, zaujímání dobové perspektivy a vztah k minulosti) za číslovkou jedna komplex badatelských dovedností, které jsou odvozené od historických metod (kontextualizace, zdrojování, porovnávání atp.) a užívají se k rozvíjení konceptuálního myšlení. Teoretická východiska historické gramotnosti jako kombinace konceptů historického myšlení a badatelských dovedností byla shrnuta do schématu (viz schéma 4) pro zapojené učitele a lokální koordinátory a sloužila jako opora pro organizaci plánování a rozborů lekcí a evaluaci projektu.

Schéma 4: Teorie historické gramotnosti v projektu Dějepis+



Zdroj: [Koncept badatelské gramotnosti](#)

„Historická gramotnost“ v projektu Dějepis+ znamená získání hlubokého porozumění historickým událostem a procesům prostřednictvím aktivního zapojení do historických zdrojů. Historická gramotnost předpokládá, že se žáci neučí pouze znát historická fakta, ale aktivně minulost poznávají prostřednictvím vlastní práce s historickými prameny. Odpovídají na

historické otázky a učí se přemýšlet podobně jako historikové a historičky. Cílem dějepisného vzdělávání je vysvětlit jim „pravidla hry“ při zacházení s historií mimo školu – v rodině, v širší komunitě, v médiích, v politice (Lévesque, 2010).

3.3.4. Badatelská výuka v projektu Dějepis+

Pojem “badatelská výuka” je spíše vágní a skrývá se za ním velké množství konceptů v závislosti na míře strukturovanosti badatelských postupů. Lze vyslovit pochybnost, zda autentickou badatelskou výuku, jejímž předpokladem je samostatné bádání, sběr a vyhodnocení zdrojů, lze vůbec v prostředí běžné třídy zrealizovat (Dostál, 2015).

V projektu Dějepis+ byla využita strukturovaná badatelská výuka, která je shodná s přístupem problémově orientované výuky a která byla rozvíjena například v Oddělení vzdělávání ÚSTR nebo lektorských programech některých muzeí (např. Muzeum Hlavního města Prahy) (Holíková, 2023). Badatelský oblouk je v tomto modelu pevně strukturovaný a jeho jádro je tzv. badatelská otázka, dle německé didaktiky “klíčová historická otázka” (Thünemann, 2013) upozorňující, že historie je především kladením otázek. Badatelská výuka v pojetí projektu Dějepis obsahuje následující komponenty:

1. Badatelská otázka

Výkladové texty se omezují na poskytování kontextových informací nutných k úspěšné analýze pramenů. Badatelsky orientovaná výuka si klade ambicióznější vzdělávací cíle než klasická transmisivní výuka založená na prosté reprodukci faktů – cílí na vyšší dimenze kognitivního procesu (analyzovat, interpretovat, porovnat, hodnotit, tvořit). Taková výuka je však časově náročná, žák místo reprodukce vybraných faktů musí porozumět historickým událostem a fenoménům. Logickým důsledkem tohoto přístupu tak je redukce výukové látky. Badatelsky orientovaná výuka dává žákům možnost uniknout z “tyranie jediné správné odpovědi”, je totiž založena na noetickém předpokladu, že minulost nemá pouze jednu správnou interpretaci, ale že správných interpretací může být i několik. Podstatnou výhodou tohoto přístupu je ambicióznější formulace učebních úkolů, které vyžadují náročnější intelektové operace než jen pamětní reprodukci. Přestože tematický plán D+ nabízí k výuce menší objem látky, práce s ní rozvíjí intenzivněji klíčové kompetence (k učení, řešení problémů, komunikační aj.) i oborové konceptuální a procedurální znalosti žáků. Badatelskou otázkou lze vnímat jako učební impulzy, které strukturují učební proces žáků. Takové otázky necílí primárně na fakta, ale na historický proces, řídí celý učební postup, a slouží tak k historické orientaci.

2. Práce se zdroji

Jádrem učebního procesu je práce žáků s historickými prameny a dalšími zdroji (v projektu užíváme shrnující pojem “zdroje”), které pomáhají žákovi najít odpověď na badatelskou otázku. V projektu je kladen důraz na pestrou paletu zdrojů, využívají se vzpomínky pamětníků, prameny úřední provenience, karikatury, letáky, dobové články, krásná literatura, dramata, audiovizuální zdroje (hrané filmy, dokumenty). Práce se

zdroji je různým způsobem strukturována a také paleta zdrojů je variována v závislosti na kvalitě třídy či dispozici žáka. Typicky žáci se specifickými vzdělávacími potřebami analyzují jiný (menší) počet zdrojů než jiní žáci.

3. Závěrečné shrnutí spojené s (sebe)hodnocením žákovských výkonů

Nezbytnou podmínkou pro přijetí badatelské výuky je důvěra učitelů v možnost hodnotit náročnější mentální operace žáků. Badatelská lekce je zakončena syntézou toho, co žáci zjistili a společnou diskuzí, respektive hodnocením individuálních výkonů. Pro tento účel připravili tvůrci obsahu kritériální rubriky pro hodnocení i formulace žákovského sebehodnocení.

3.3.5. Tematický plán D+

Tematický plán projektu je konstruován tak, aby odpovídal stávajícím výstupům RVP ZV, ale zároveň se snaží o to, aby odpovídal trendům v připravované revizi RVP. Vzhledem k neukončenému procesu revize je výsledný produkt třeba vnímat jako prozatímní a otevřený dalším revizím. Je to nicméně pokus konkretizovat konceptuální změnu a demonstrovat povahu této změny na konkrétním materiálu. Tematický plán je složen z 45 lekcí rozčleněných do 10 bloků.¹¹

Každá lekce obsahuje pracovní list, se kterým primárně pracují žáci a metodiku, která slouží učitelům pro lepší orientaci v lekci. Pracovní listy obsahují vždy badatelskou otázku a strukturují činnost žáků během výuky. Bloky obsahují úvodní charakteristiku a učitelé mají k dispozici i rozšiřující materiály zahrnující především definici nezbytného faktografického minima navázaného na lekci, které představuje pokus pozitivně formulovat faktografický základ pro výuku dějin 20. a 21. století. Součástí materiálů k blokům je i návrh evaluačních aktivit, které zahrnují učební úlohy orientované na ověření znalostí a dovedností v rámci historické gramotnosti. Učitel tak dostává do rukou pomůcku, která mu může pomoci s plánováním výuky, samotnou výukou, ale i s evaluací výuky. Tematický plán projektu Dějepis+ (pro výuku moderních dějin) je koncipován na základě následujících komponent:

1. Tematické bloky

Hlavní inovací ve vymezení bloků je inovativní strukturace témat. Potřeba zahrnout do učebního plánu i nejnovější dějiny s sebou nese nutnost redukovat látku, zde především témata z meziválečných dějin. Velkou diskuzi také vzbuzuje poměr “českých” a “světových” dějin, v předkládaném materiálu převažují spíše české dějiny, což je kurikulární trend většiny evropských zemí. Nejvíce prostoru je věnováno

¹¹ V prvním roce projektu (ve školním roce 2021/2022) bylo využíváno i 8 kapitol z badatelské učebnice soudobých dějin vydaných nakladatelstvím Fraus (ve spolupráci s ÚSTR). Tyto kapitoly byly využity z toho důvodu, že bylo nutné zapojeným učitelům poskytnout modernizovaný obsah, který ale dosud nebyl vytvořen. Vzhledem k metodologické kompatibilitě projektu Dějepis+ s *Badatelskou učebnicí soudobých dějin* (kol. autorů, Fraus 2022) (viz <https://www.badatelskydejepis.fraus.cz/>), se vedení projektu obrátilo na nakladatelství Fraus se žádostí o poskytnutí osmi kapitol pro potřeby projektu. O využití těchto kapitol poté bylo uzavřeno [memorandum mezi NPI a nakladatelstvím Fraus](#). kapitoly byly poskytnuty pouze pro první rok projektu, než řešitelský tým Dějepisu+ vytvořil nové lekce, později zveřejněné na webu projektu.

poválečným českým a československým dějinám. V rámci bloků je možné některé lekce vynechat. Výsledný stav však není možné vnímat jako uzavření diskuse, ale spíše jako její zachycení v určitém stavu v rámci revize RVP ZV.

2. Jednotlivé lekce

Jednotlivé lekce jsou vždy orientovány směrem ke konceptům historického myšlení a metodicky rozpracovány do jednotlivých kroků. Klíčovým materiálem k lekci je pracovní list, který obsahuje badatelskou otázku, zdroje sloužící k jejímu zodpovězení a seznam učebních úkolů. Seznam úkolů je variabilní a důraz je kladen na pestrost aktivit. Žáci analyzují zdroje, ale kromě toho i vytváří živé obrazy, přehrávají scénky či vytváří myšlenkové mapy. Pracovní listy obsahují i linky na digitální materiály a žáci často pracují v prostředí HistoryLab.cz.

3. Metodiky pro učitele

V metodice najdou učitelé doporučený harmonogram lekce, vzdělávací cíle lekce, hodnotící kritéria pro odpověď na badatelskou otázku a komentáře k použitým zdrojům.

4. Rozšiřující materiály

Rozšiřující materiály obsahují především faktografické minimum k lekci. "Faktografické minimum" je představa co konkrétně by žáci měli znát, aby byli v hledání odpovědi na badatelskou otázku úspěšní. Tato část materiálu je nejvíce "experimentální" a stále se o ní diskutuje. V těchto materiálech jsou "základní fakta", dále "rozšiřující kontexty", tj. fakta, která nejsou nezbytně nutná, ale je možné je žákům poskytnout, pokud to učitel uzná za vhodné, a dále "koncepty prvního řádu". Při formulování těchto konceptů (spravedlnost, mír, válka, odpovědnost atp.) vycházel obsahový tým z hodnotových rámců demokratického vzdělávání.

5. Evaluační aktivity

Evaluační aktivity jsou v době vzniku této zprávy (podzim 2023) především soubor učebních úloh, které cílí na vyšší dimenze myšlení než jenom na pamětní osvojení faktografie. Úlohy jsou rozděleny do třech typů podle náročnosti a lze je použít jako celek, ale je možné si z nabídky vybrat.

Vše popsané komponenty tematického plánu jsou nebo postupně budou zveřejněny na webu projektu Dějepis+ <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/>.

4. Výsledky evaluace

Kapitola navazuje na komponentu 3) Systém práce s lokálními koordinátory a zapojenými školami, kontinuálního zlepšování a řízení kvality, sledování a vyhodnocování dopadů projektu a jeho úprava podle výsledků a dosažené výsledky ve výstupu 4) funkční systém práce se školami (viz kapitola 2.2.)

4.1. Argumentační linie evaluační zprávy

Předmětem evaluace projektu Dějepis+ je sestavit řadu podložených závěrů, které umožní jak informovanou diskuzi o úspěšnosti projektu, tak práci s poznatky získanými v jeho průběhu. V průběhu projektu byla sebrána rozmanitá kvantitativní i kvalitativní data.

Kvantitativní data byla sbírána tak, aby umožnila empiricky podložit formulaci strukturovaného závěru o dopadech projektu. Základním cílem intervence je rozvíjet u žáků historické myšlení. Existuje ale několik důvodů, proč projekt musí zohlednit více než jen rozdíl v historickém myšlení žáků mezi koncem a začátkem jejich účasti v projektu. Zaprvé, necelý rok nemusí být dost na to, aby se skutečná změna u žáků stihla výrazněji projevit – ať už proto, že intervence netrvala dost dlouho, nebo proto, že její dopady se projeví až s větším časovým odstupem. Zadruhé je navzdory společné struktuře projektu každému žákovi zprostředkován projekt jeho učitelem a podstatná část dopadů tak může záviset na tom, jakými způsoby jednotliví učitelé projekt implementovali. Zatřetí, projekt byl administrován žákům vzdělávajícím se v rozmanitých podmínkách. Ty mohou zásadně ovlivnit míru dopadů na různé skupiny žáků. Kvantitativní evaluace proto byla sestavena tak, aby umožnila empiricky podložit následující argumentační strukturu:

1. Poznatky z projektu **jsou/nejsou** zobecnitelné na širší populaci škol, žáků a učitelů.
 - a. Pokud **nejsou**, jaké jsou limity jejich zobecnitelnosti?
2. Projekt **má/nemá** pozitivní dopady na všechny zapojené učitele.
 - a. Pokud **nemá** pozitivní dopady na všechny učitele, existují specifické skupiny učitelů, na které má projekt jiné dopady než na ostatní?
3. Projekt **má/nemá** pozitivní dopady na všechny žáky.
 - a. Pokud **nemá** pozitivní dopady na všechny žáky, existují specifické skupiny žáků, na které má projekt jiné dopady než na ostatní?
4. **Dokážeme/nedokážeme** identifikovat faktory, které zvyšují úspěšnost projektu pro různé skupiny žáků a učitelů, a to:
 - a. V rámci učitelů pojmenujeme, jak jejich podmínky a přesvědčení **ovlivňují/neovlivňují** jejich přístup k výuce.
 - b. V rámci žáků ukážeme, jak jejich postoje k dějepisu **souvisí/nesouvisí** s jejich schopností řešit cvičení s badatelským obsahem a jak tyto postoje a schopnosti **souvisí/nesouvisí** s charakteristikami jejich učitele

Učitelé a žáci projektu Dějepis+

Než můžeme vyhodnotit dopady projektu, potřebujeme nejdříve zjistit, jaké druhy škol, učitelů a žáků se do projektu zapojily. Konkrétně potřebujeme zodpovědět dvě výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Kdo se do projektu zapojil?

Existují charakteristiky, kterými se školy, učitelé a žáci zapojení do projektu Dějepis+ odlišují od zbytku republiky? Zodpovězení této otázky nám v první řadě umožňuje zhodnotit úspěchy a nedostatky v zapojování učitelů do projektu, v druhé řadě pak posoudit, jaké jsou limity zobecnitelnosti závěrů evaluace projektu. Mimo srovnání celé populace učitelů a celé populace učitelů dějepisu je důležité se také v případě vybraných ukazatelů zaměřit na kontrolní skupinu. Díky tomu pak bude možné upravit interpretační rámec pro srovnání pre-testů a post-testů.

Výzkumná otázka 2: Byla zkušenost v projektu podobná pro všechny typy učitelů a žáků?

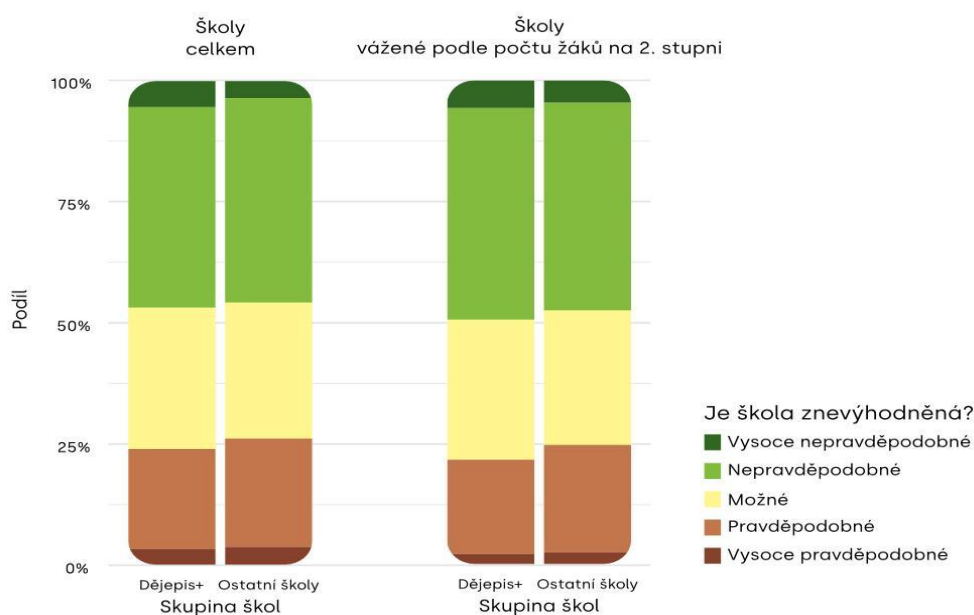
Dokážeme-li pojmenovat rozdíly, se kterými různí učitelé a žáci do projektu vstoupili, můžeme také ukázat, zda byl projekt stejně úspěšný napříč různými podmínkami, nebo zda se jeho dopady systematicky odlišovaly napříč kontexty. Zachycení této variability je důležité ze dvou důvodů. V první řadě se mohou efekty specifické pro konkrétní skupiny ztratit v šumu agregovaných dat. Má-li pro jednu skupinu projekt pozitivní dopady a pro druhou negativní, v průměru by se mohl jevit jako celkově neefektivní. Zadruhé, pojmenování charakteristik nutných pro úspěšnost projektu je základním kamenem pro identifikaci a opravení jeho slabých míst.

Data, díky kterým můžeme odpovídat výzkumné otázky, rozdělujeme na závislé a nezávislé proměnné. Závislou proměnnou je přítomnost školy v projektu. Porovnáme školy, žáky a učitele, kteří v projektu jsou, a školy, které se do projektu nezapojily. Mezi nezávislé proměnné je zařazen index socioekonomického ohrožení školy pro úroveň školy. Na úrovni učitele jsou zařazeny vybrané a v projektu Dějepis + replikované otázky šetření Kalibro 2017 pro srovnání s dějepisáři a mezinárodní šetření Talis 2018 pro všechny učitele. V úrovni žáků se jako nezávislé proměnné uplatňují výsledky testování Českou školní inspekcí. Jedná se zaprvé o testování Českého jazyka a matematiky v 5. a 9. třídách Českou školní inspekcí a dále rozsáhlé šetření výuky moderních dějin, do které byla ve spolupráci s Dějepisem+ zařazena baterie otázek z Dotazníku ke zjištění relevance dějepisu (Modráček a kol, 2023).

Srovnání vychází ze čtyř, respektive pěti skupin. První je skupina zapojených učitelů. Kvantitativní data od této skupiny se dělí na pre-test (dále nazýváme “podzim”) a post-test (dále se objevuje jako “jaro”). Druhou skupinu tvoří dějepisáři v reprezentativním šetření Kalibro 2017 (n=480). Šetření Kalibro mapovalo učitele ZŠ, SŠ i gymnázií. Protože projekt cílil především na žáky 9. tříd základních škol, srovnání i většina následných analýz se týkala učitelů základních škol. Třetí skupinu tvoří reprezentativní šetření Talis 2018 mapující celkovou situaci mezi učiteli v ČR. Čtvrtou skupinou je kontrolní skupina ze školního roku 2022/2023 (n=53) a poslední, pátou skupinu tvoří studenti bakalářských a magisterských programů didaktiky dějepisu z vybraných VŠ (n=77). Tato skupina je dále nazývána “didaktický seminář”.

Potenciálně významným faktorem, který by mohl ovlivnit výsledky projektu na jednotlivých školách, je složení žáků z hlediska stavu jejich dovedností a též z hlediska jejich sociálního znevýhodnění. Pokud využijeme index znevýhodnění vyvinutý MŠMT pro identifikaci znevýhodněných škol v rámci Národního plánu obnovy, školy zapojené v projektu D+ vycházejí ve všech kategoriích velmi podobně jako zbytek škol v ČR, tedy škol nezapojených. Pro případ, že by se vysoké znevýhodnění týkalo ve větší míře části menších škol, ukazujeme rozdělení hodnot indexu i v přepočtu na počty žáků v druhém stupni dotyčných škol. Na grafu 1 lze vidět, že složení škol zapojených do projektu je podobné zbylé populaci i při převážení na žáky.

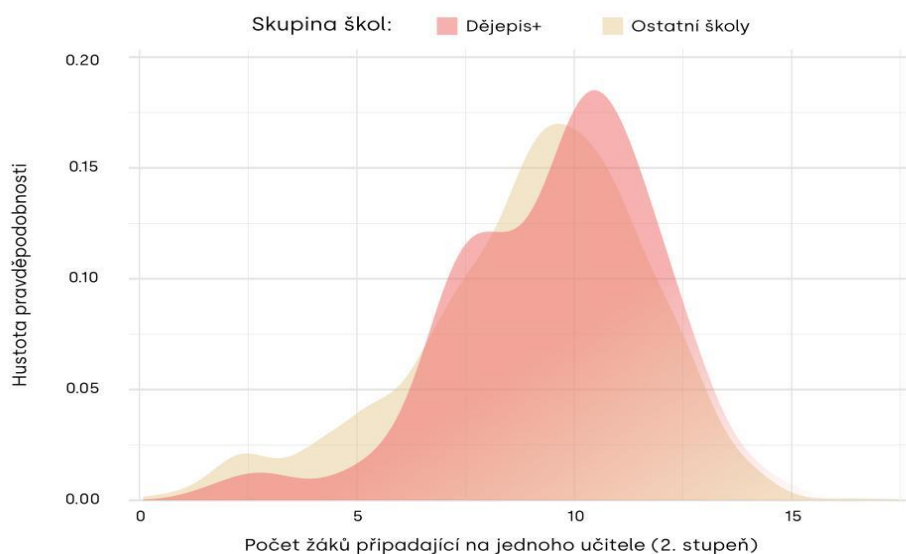
Graf 1: Zapojené a nezapojené základní školy z hlediska indexu znevýhodnění



Zdroj: vlastní zpracování, na základě Indexu znevýhodnění škol MŠMT

Také pohled na počet žáků na učitele ve školách zapojených a nezapojených vykazuje jen mírné rozdíly, tentokrát "v neprospěch" Dějepisu+. Jinými slovy ve školách zapojených v projektu připadá na jednoho učitele o něco více žáků.

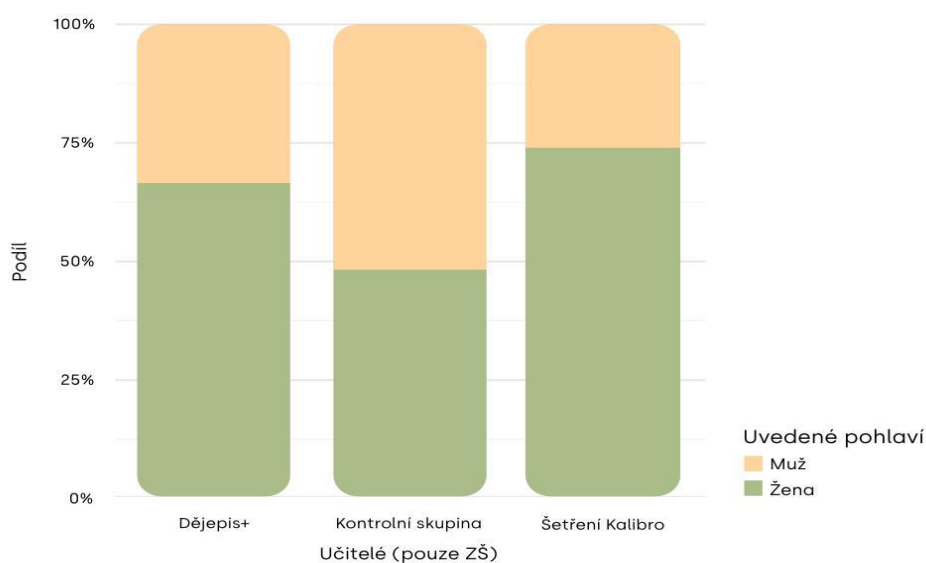
Graf 2: Průměrný počet žáků na učitele v zapojených a nezapojených základních školách (všichni žáci na škole na všechny učitele 2. stupně)



Zdroj: vlastní zpracování a data MŠMT

Bližší srovnání některých základních charakteristik učitelů ukazuje již nuancovanější obrázek. Ke srovnání používáme oborový dotazník ze šetření společnosti Kalibro 2016, které se zaměřilo na dějepisáře, neboť se jedná o nejlepší dostupné přiblížení celé populace dějepisářů v ČR. Srovnáme-li učitele Dějepis+ s učiteli dějepisu odpovídajícími ve výzkumu Kalibro 2016, vychází nám nižší zastoupení žen (graf 3).

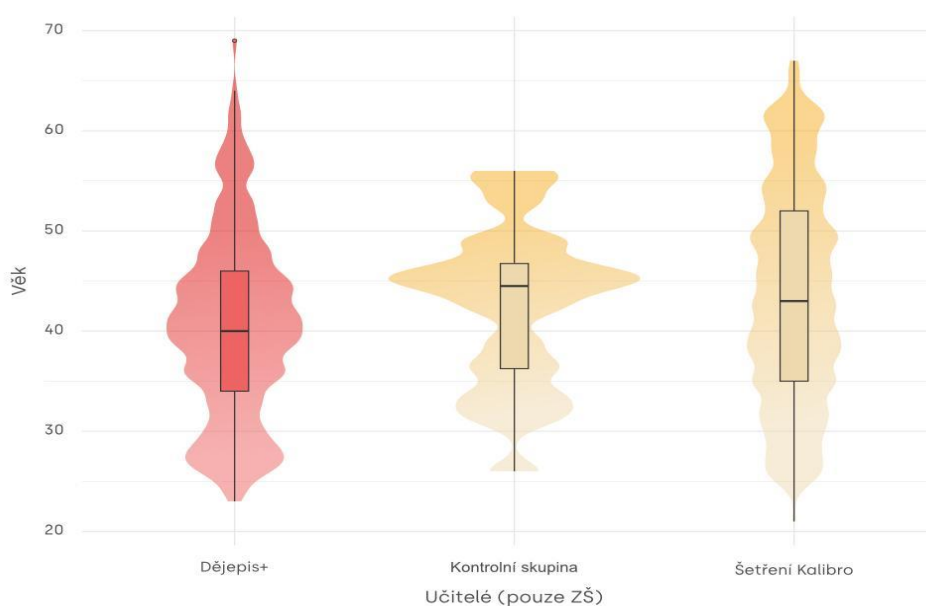
Graf 3: Učitelé dějepisu podle pohlaví (zapojení, kontrolní skupina, všichni učitelé dějepisu)



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

Na grafu 4 srovnávajícím věkovou strukturu srovnávaných skupin dějepisářů vidíme v krabicové části medián měřené hodnoty (vodorovná čára uprostřed obdélníků) a samotný obdélník je určený jako hranice spodního a horního kvartilu. Oblý tvar kolem, tzv. "housle", ukazuje distribuci všech věků ve větším detailu. Důležité je, že přibližně polovina učitelů zapojených do projektu Dějepis+ je mladší než 40 let, zatímco polovina obecné populace dějepisářů je mladší než 43 let. Na houslovém grafu pak můžeme vidět, že oproti obecné populaci nejsou věkové skupiny v projektu zastoupeny rovnoměrně, a výraznější část učitelů se pohybuje ve věku okolo čtyřiceti let. Konečně kontrolní skupina více reprezentuje starší učitele.

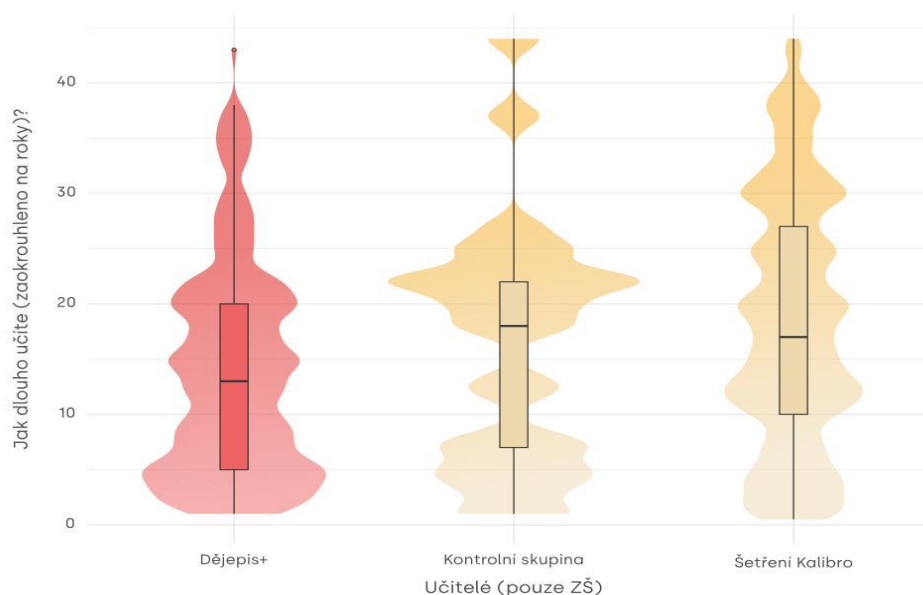
Graf 4: Věková struktura učitelů dějepisu (zapojení, kontrolní skupina, všichni učitelé dějepisu)



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

Také délka praxe je průměrně o něco nižší: cca 14 let v případě učitelů v Dějepis+, 17 let u všech učitelů dějepisu a 18 let v případě kontrolní skupiny, viz graf 5.

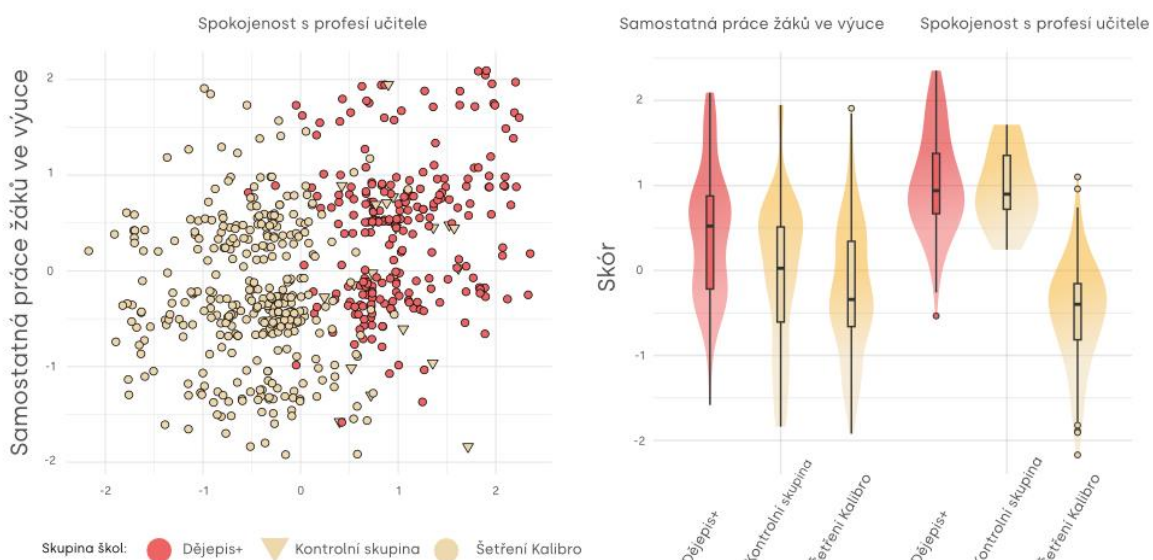
Graf 5: Struktura učitelů podle délky jejich praxe (zapojení, kontrolní skupina, všichni učitelé dějepisu)



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

Učitelé Dějepisu+ jsou také v průměru výrazně spokojenější se svou profesí (graf 6), jak ukazuje standardizovaná a v Dějepisu+ i Kalibru 2016 opakovaná otázka z mezinárodního šetření OECD mezi učiteli. Podobně spokojenější je také kontrolní skupina. Největší důraz na samostatnou práci žáků kladou učitelé Dějepisu+, následováni jsou kontrolní skupinou, relativně nejméně s ní počítají v průměru učitelé v ČR obecně.

Graf 6: Dějepisáři na ZŠ a jejich spokojenost s profesí učitele a prostorem pro samostatnou práci žáků ve výuce (zapojení, kontrolní skupina, všichni učitelé dějepisu)



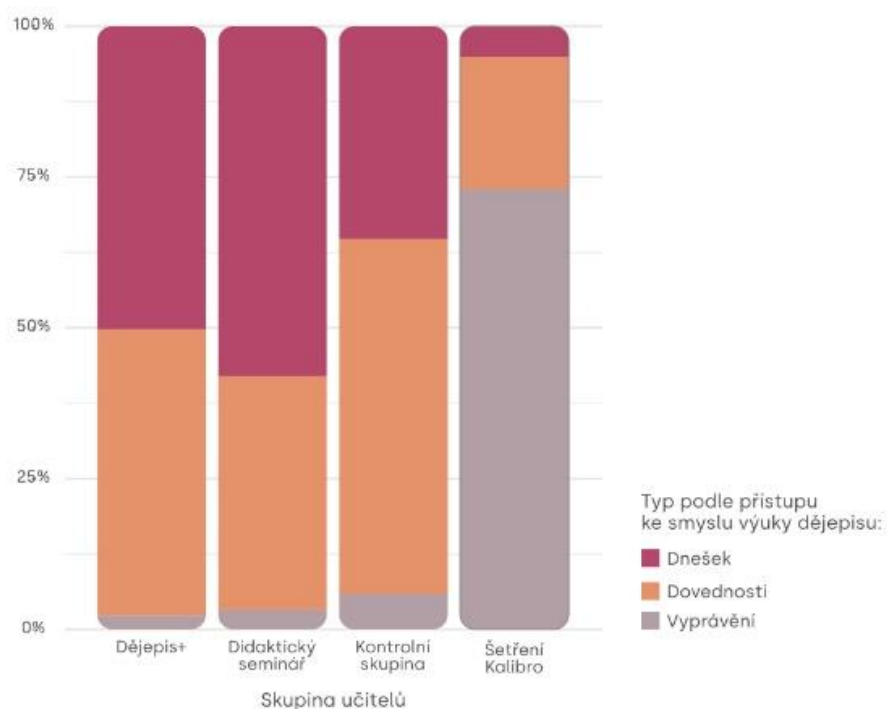
Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

Poněkud složitější situace je v případě vzdělávacích cílů deklarovaných učiteli. Z hlediska smyslu výuky dějepisu byly na základě analýzy replikovaných otázek ÚSTR/Factum Invenio (Ripka a Pinkas, 2012) induktivně stanoveny tři skupiny postojů:

- **Skupina Dnešek** klade nižší důraz na dovednosti a postoje přímo související s historickým bádáním. Oproti tomu klade zvýšený důraz na pochopení současného světa.
- **Skupina Vyprávění**¹² klade nižší důraz na pochopení současného světa a vytvoření si vztahu k historickému bádání. Vyšší důležitost přisuzuje hrdosti na Českou republiku, o něco vyšší také naučení faktů.
- Skupina Dovednosti se vyznačuje nejvyšší prioritizací obecných dovedností diskutovat a vyhledávat a zpracovávat informace. Klade důraz na pochopení současného světa. Příkladá nižší důležitost učení fakt nebo hrdosti na ČR.

Ze srovnání na obr. 9 vyplývají velké rozdíly zejména mezi situací mezi všemi učiteli dějepisu (Kalibro 2017) a mírou zastoupení skupiny Vyprávění u všech ostatních skupin. Druhým rozdílem je vysoké zastoupení skupiny Dnešek mezi zapojenými učiteli, a ještě o něco větší v didaktickém semináři. Avšak i u kontrolní skupiny je oproti celkové populaci učitelů zastoupena skupina Dnešek násobně více.

Graf 7: Zastoupení skupin učitelů ZŠ podle přístupu ke smyslu výuky (pouze jednoznačně určení)

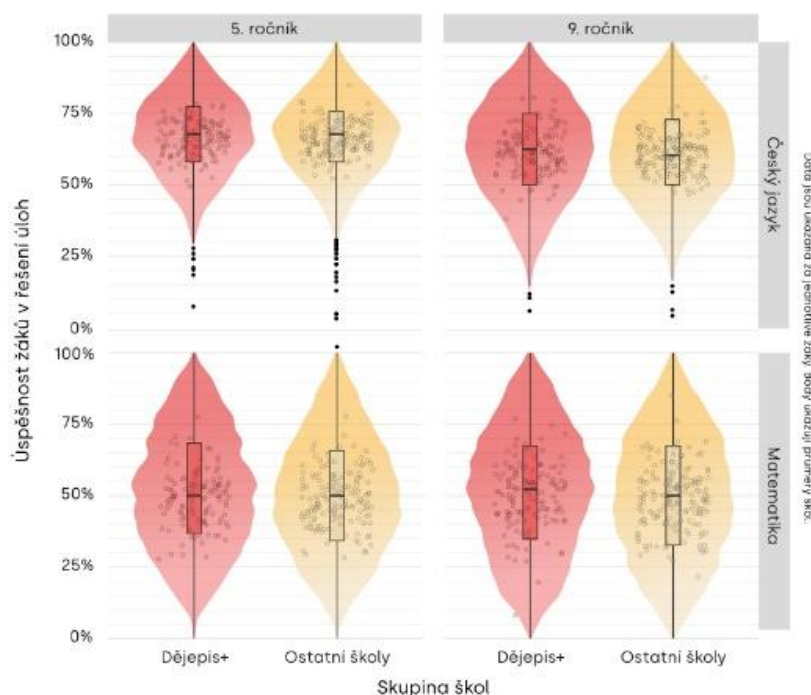


Zdroj: Vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

¹² Vychází z distinkce memory-history vs. critical history, případně heritage vs. history, kdy se řadí k memory-history heritage svou naivní epistemologií, viz Lévesque(2009, s. 6).

Pohled na dispozice žáků nepřináší výrazné rozdíly, jak ukazuje srovnání úspěšnosti v řešení srovnávacích úloh z matematiky a češtiny od České školní inspekce, viz obr. 10. Zejména se to týká situace v 5. třídách, v 9. třídách pak mají žáci škol zapojených do projektu o něco vyšší úspěšnost, ne však dramaticky.

Graf 8: Úspěšnost žáků zapojených a nezapojených škol při řešení úloh z českého jazyka a matematiky



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat Kalibro 2017

Celkově lze tedy shrnout, že Dějepis+ neproběhl výběrově na privilegovaných školách a zapojení učitelé neměli oproti celé populaci učitelů k dispozici významně disponovanější žáky. Fakt, že zapojení a ostatní učitelé z hlediska dispozic žáků a míry znevýhodněnosti škol strukturně odpovídali učitelům v celé ČR lze vykládat dvojím způsobem:

- Efekty projektu lze zobecňovat na jiné školy.
- Vzhledem k dobrovolné rekrutaci lze soudit, že učitelé s objektivně složitějšími podmínkami se badatelské výuce směřující k historické gramotnosti rozhodně nevyhýbají. Jinými slovy se dá vyvodit, že samotní učitelé nepovažují badatelsky orientovanou výuku směřující k historické gramotnosti za záležitost vhodnou pouze pro úzkou skupinu disponovaných žáků z výběrových škol.
- Lze se však domnívat, že část budoucích zapojených učitelů měla o obsahu intervence jen mlhavou představu a “pouze” měla zájem učit lépe.

U samotných učitelů už jsou některé jejich charakteristiky odlišné. Zejména se to týká postojů. Do projektu se zapojili oproti složení celkové populace dějepisářů o něco mladší učitelé s kratší praxí. Navíc je možné skupinu zapojených učitelů charakterizovat jako více se svým povoláním spokojenou, tedy také méně vyhořelou. Největší rozdíl panuje u zapojených učitelů v přístupu ke smyslu dějepisů, kdy zaměření na dovednosti u učitelů Dějepis+ je nepoměrně častější

(a ještě o něco vyšší u kontrolní skupiny). Vzhledem k časové prodlevě a změně diskursu (social desirability) se lze domnívat, že tato část otázek na postoje podlehla oproti roku 2017 změně. To se může rovněž týkat dalšího významného rozdílu spočívajícího v míře, do jaké učitelé zařazují do výuky samostatnou práci žáků. U učitelů projektu Dějepis+ výrazně častěji ve srovnání s dějepisy v ČR obecně. Lze shrnout tak, že zapojení učitelé jsou didakticky progresivnější a kontrolní skupina je oproti nim bližší běžné populaci učitelů mimo své vnímání smyslu dějepisu, kde je naopak blíže učitelům Dějepisu+.

4.2. Dopady projektu

Klíčovou složkou evaluace je analýza dopadů. Teorie projektu staví následující cíle: Učitelé začnou o cílech výuky více přemýšlet způsobem, který je kompatibilní s principy badatelské výuky rozvíjející historické myšlení (dále jen badatelské výuky). V návaznosti na to se promění i jejich přístup k výuce. Žáci následně projeví větší porozumění různým způsobům, kterými je pro ně výuka dějepisu relevantní. Změna výuky se pak rovněž projeví v samotné vzrůstající historické gramotnosti žáků.

4.2.1. Změnila se epistemická přesvědčení učitelů?

Za základní předpoklad pro vedení badatelské výuky projekt považuje tzv. epistemická přesvědčení učitelů. Učitel může o historii a dějepisu přemýšlet různými způsoby. Jedním je, že historie je soubor hotových závěrů, které má učitel za úkol předat žákům (objektivismus). Druhým je, že historie je jen věcí nevázané interpretace (subjektivismus). Ani jeden z těchto přístupů se nejeví jako kompatibilní s badatelskou výukou. Ta učí žáky poznat, které postupy bádání a vytváření závěrů jsou anebo nejsou obhajitelné. Díky tomu by žáci měli získat povědomí o tom, jak posuzovat cizí poznatky a jak si vytvářet své vlastní. Proto je předmětem zájmu, zda se u učitelů změnil výskyt třetího druhu epistemických přesvědčení, tedy že historie jsou tvrzení opírající se o argumenty. Ty můžeme posoudit podle toho, nakolik jsou výsledkem důsledného využití badatelských postupů při práci s historickými prameny. Toto přesvědčení se nazývá kriterialismus.

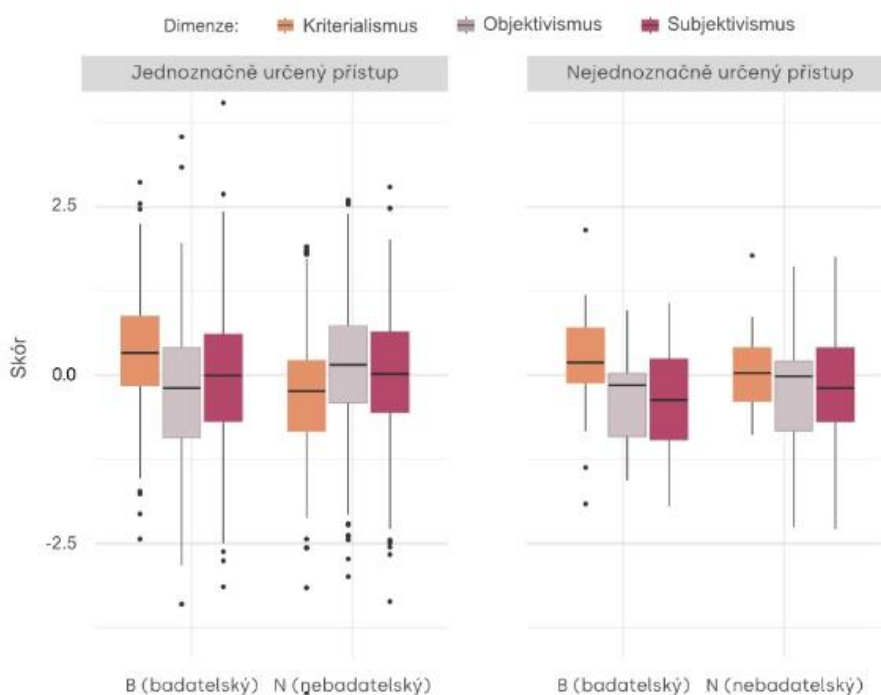
Měřicí nástroje epistemických přesvědčení a způsob jejich využití

V obou letech intervence byl do profilového dotazníku pro učitele zapojen dotazník Beliefs in History Measurement Scale. Český převod tohoto dotazníku, který zjišťuje epistemické postoje, byl pořízen a validován Jaroslavem Říčanem (Říčan a kol., 2022). V drobně jazykově upravené verzi, ke které jsme došli expertní revalidací, jsme dotazník přejali a vyzkoušeli v prvním roce intervence. Výsledky do určité míry odpovídají těm z Říčanovy validace, avšak vyvodili jsme z toho poněkud odlišné závěry, jak ukazuje odborný příspěvek na konferenci (Ripka a kol., 2022). Zprvu byl pro české prostředí v souladu s Říčanem identifikován pouze rozdíl mezi kriterialismem na jedné straně a objektivismem a subjektivismem (objektivismus-subjektivismus) na straně druhé. Zadržely byla velká část učitelů z hlediska těchto typů obtížně zařaditelná s tím, že jejich značná část se pohybovala mezi typy, byli takzvaně rozkolísání ("wobblers"). Tato okolnost byla blíže analyzována a bylo navrženo doplnění teorie o situační

povahu epistemických přesvědčení. Zaměření projektu a snaha o izolaci postojů týkajících se vzdělávacích situací vedla k doplnění dotazníku vinětovým Situačním testem k posouzení epistemických přesvědčení učitelů dějepisu (Münich a Ripka, 2023).

Jak ukáže následující oddíl, samotné dimenze subjektivismu, objektivismu a kriterialismu dávají prostor jen pro omezený výklad, navíc nevykazují významnější změnu. Využití situačního testu k induktivnímu určení soudržných empirických typů však ukazuje smysluplnější cestu ke sledování změny. Byly stanoveny typy N a B, kdy typ N – nebadatelský vykazuje menší podíl kriterialismu a je tedy méně příhodný pro badatelskou výuku, zatímco typ B – badatelský je pro ni příhodnější, jak ukazuje graf 9. Pro korektní závěry je však třeba rozdělit skupinu učitelů a jejich výsledků, kde je možné jednoznačně přiřazení k jednomu z typů, a skupiny, kde to možné není. Na každou ze skupin je pak třeba nahlížet samostatně.

Graf 9: Epistemické postoje podle typů přístupu k výuce (situační test)

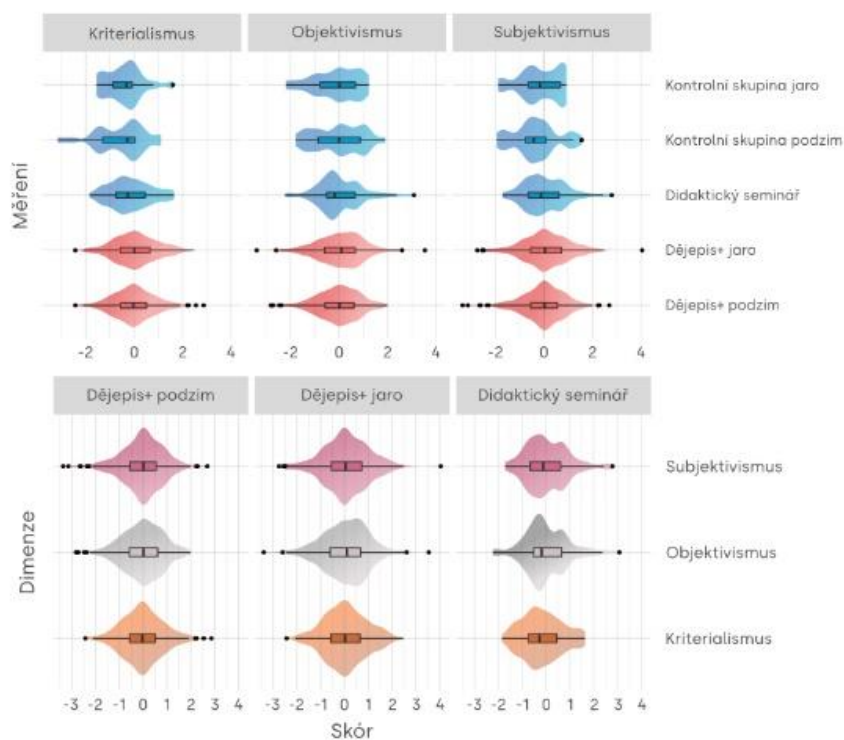


Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky měření

Měření epistemických přesvědčení v prvním roce ukázalo velmi omezené posuny, které se týkají zejména míry, do jaké byla přesvědčení konzistentní. Efekt druhého roku se v průměrných skórech na jednotlivých dimenzích de facto neodrazil, jak ukazuje graf 10, který zahrnuje také didaktický seminář a kontrolní skupinu.

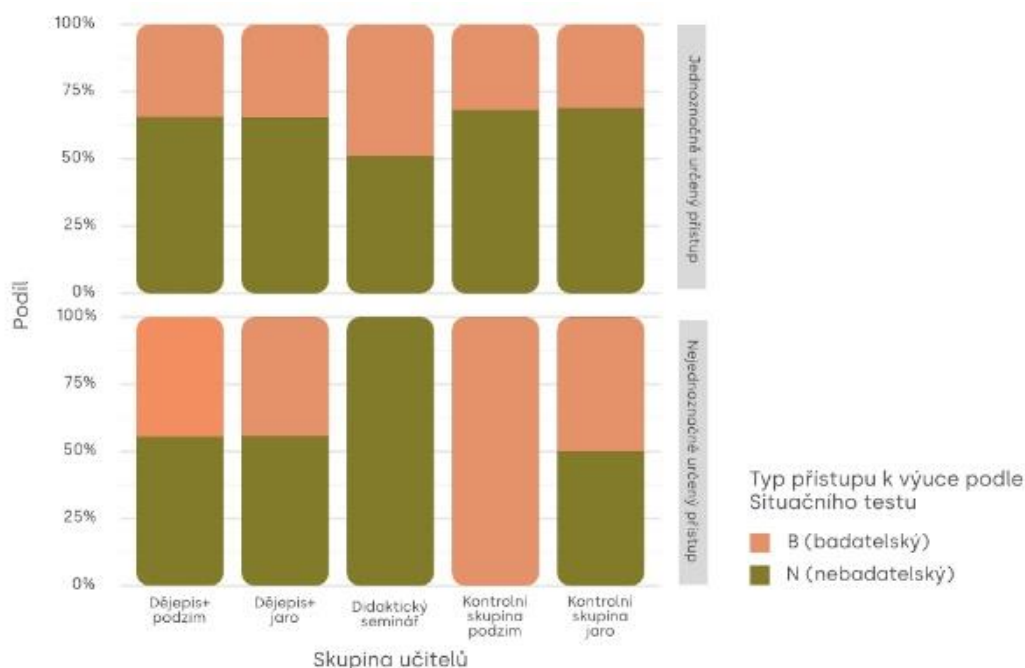
Graf 10: Typy epistemických postojů: zapojení učitelé a kontrolní skupina na podzim a na jaře a didaktický seminář 2022/23



Zdroj: vlastní zpracování

Situační test ukazuje poněkud smysluplnější výsledky. Jak lze vidět na grafu 11, ani tady nemůžeme vyčíst výrazný dopad projektu na zvýšení postoje B, který je pro badatelskou výuku příhodnější. Je však zřetelné, že didaktický seminář ji v případě jednoznačně určené části respondentů obsahuje ve větší míře a kontrolní skupina zhruba ve stejné. Pro transparentnost je zde reportována jak jednoznačně určitelná skupina, tak skupina s menší mírou jednoznačnosti přiřazení. Přehled o jednoznačnosti koriguje míru, do jaké lze považovat malé změny či malé rozdíly u jednoznačně určitelných za spolehlivé pro celou skupinu.

Graf 11: Typy přístupů k výuce podle Situačního testu epistemických přesvědčení



Zdroj: vlastní zpracování

Lze tak shrnout, že v případě postojů k dějinám a dějepisu byl dopad projektu na úrovni celé skupiny zapojených učitelů jen obtížně zaznamatelný.

4.2.2. Změnily se badatelské dovednosti žáků?

Předpokladem pro zlepšení badatelských dovedností žáků a historického myšlení je kriterialistické přesvědčení učitelů a badatelsky vedené hodiny podporující rozvoj historické gramotnosti. Cílem měření bylo vyhodnotit, jak žáci zvládají jednotlivé fáze badatelského procesu a jak uvažují o minulosti. Pro měření byl vybrán princip historického myšlení “dobové perspektivy” a badatelské činnosti: popis zdroje, tvorba hypotézy, zohledňujeme dobové souvislosti a sestavujeme podloženou odpověď (viz [Teorie projektu Dějepis+](#)).

Měřicí nástroj historické gramotnosti žáků a způsob jeho využití

Pro měření byla vybrána dvě HistoryLabová cvičení “Co kluci provedli?”¹³ (dále Kluci) a “Proč je v československé škole?”¹⁴ (dále Škola). Na začátku (říjen, zač. listopadu) a na konci školního roku 2022/2023 (květen 2022, zač. června 2023) žáci vyplnili HistoryLabové cvičení. Každý ze žáků zapojeného učitele byl náhodně zařazen do testovací skupiny A či B a vyplňoval v designu AB-BA v pre-testu a post-testu jedno ze dvou cvičení. Měření, tedy vyplňování cvičení, proběhlo po absolvování úvodní badatelské lekce, kde se žáci s HistoryLabem seznámili.

¹³ Činátl, K. (b.r.). Co kluci provedli? Získáno 15. leden 2023, z <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-kluci-provedli>

¹⁴ Hoření, K., & Sýkorová, P. (b.r.). Proč je v československé škole. Získáno 23. říjen 2023, z <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-je-v-ceskoslovenske-skole>

V měření by se tedy neměly projevit potenciální potíže některých žáků se samotným ovládním tohoto typu elektronického cvičení.

Vyplněná cvičení byla kódována, tedy vyhodnocována kodéry podle připraveného kódovacího schématu v kódovací aplikaci. V prvním roce na vyhodnocení pracovali čtyři kodéři, v druhém roce tři. Jednalo se o pokročilé studenty didaktiky dějepisu s porozuměním badatelské práci žáků a vzhledem do fungování aplikace HistoryLab.cz.

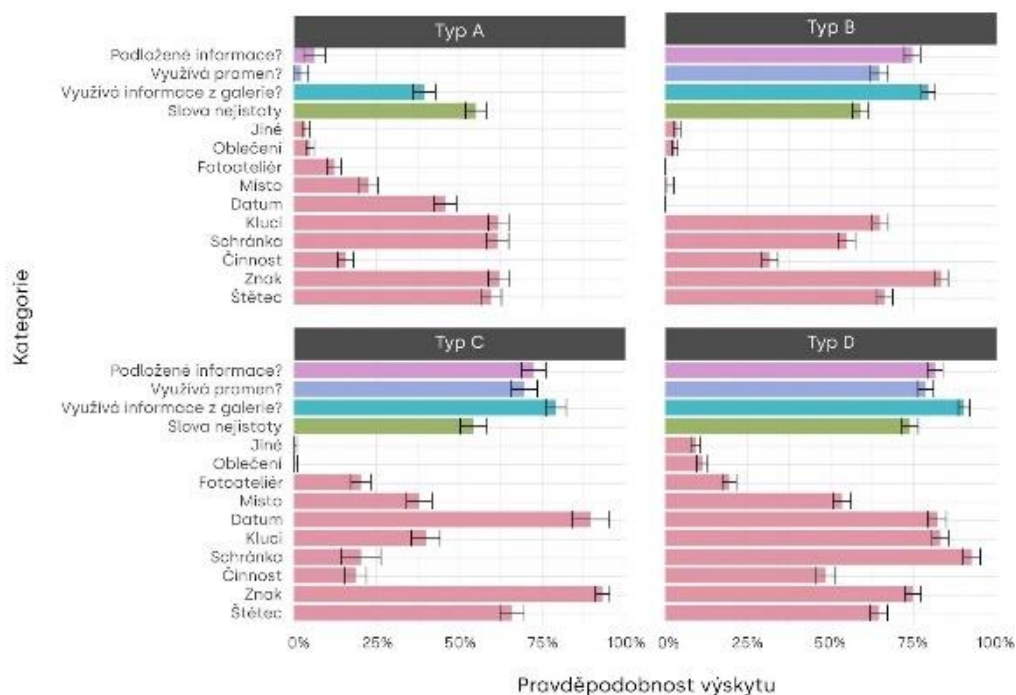
Kódovací schéma bylo vyvíjeno od počátku roku 2022 a prošlo značným vývojem, neboť se jednalo minimálně v dějepisu o jedinečný postup. V zahraničí se uplatňují podobné diagnostické nástroje zvané Document based question (Grant a kol., 2004) či History Assessments of Thinking (Breakstone, 2014).

Revidovaná verze kódovacího schématu se zaměřovala na znaky zvládnutí jednotlivých badatelských dovedností. Dřívější ambice zachycovat komplexně také epistemická přesvědčení se ukázala pro daný věk a vzhledem ke stručnosti typických odpovědí a jednotlivých kroků jako nereálná, jak je podrobněji popsáno v konferenčním příspěvku z roku 2022 (Ripka a kol., 2022). Základním problémem tohoto typu měření je totiž spolehlivost vyhodnocení mezi jednotlivými kodéry (inter-coder reliability). Pro spolehlivé výsledky je třeba zaručit, že jednotliví kodéři vyhodnocují velmi podobně, respektive z většiny stejně. Tuto laťku nejméně dvoutřetinové shody (zjišťované opakovaným vyhodnocováním části vyplněných cvičení všemi kodéry) se podařilo dosáhnout právě zejména u badatelských činností.

Vyhodnoceným cvičením bylo třeba přiřadit skóry, tedy vytvořit systém pro interpretaci výsledků. Na základě analýzy latentních tříd¹⁵ se podařilo empiricky identifikovat čtyři typy zvládnutí cvičení na základě rozdílné konfigurace zvládnutí jednotlivých badatelských činností. Tyto konfigurace ukazují grafy 12 a 13.

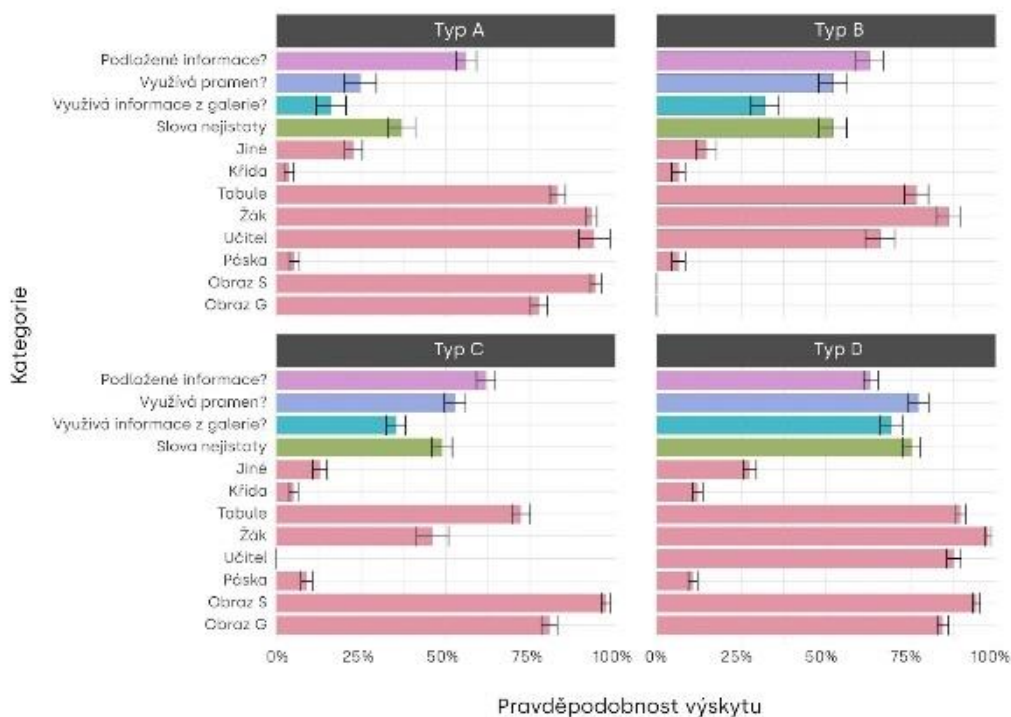
¹⁵ Analýza latentních tříd (LCA) je statistickou metodou, která umožňuje rozdělit jednotlivé případy (vyplněná cvičení) do skupin na základě toho, jak byly jejich jednotlivé části vyplněny. V principu hledá LCA omezený počet způsobů, jakými mohla být jednotlivá cvičení vyplněna a následně zkouší, jak dobře lze na základě této typologie popsat rozdíly mezi jednotlivými případy. Pokud vzniklá typologie dobře vysvětluje rozdíly pozorované v datech, musí být ještě teoreticky posouzena, je-li relevantní pro zkoumaný problém.

Graf 12: Typy zvládnutí badatelských činností podle kódovacího schématu – Kluci



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13: Typy zvládnutí badatelských činností podle kódovacího schématu – Škola



Zdroj: vlastní zpracování

Pro každé cvičení tak vychází poněkud jiné typy vzorců vyplnění, ačkoli jsou principy obdobné. Pojmenování významu jednotlivých typů rozdělené nejprve podle cvičení nabízí následující přehled, dále však jsou odpovídající typy pojednány u obou cvičení najednou, pokud to data dovolují.

Typy pro Kluci:

Poznámka: Jednotlivé typy se neodlišují pečlivostí při čtení a popisu pramenů.

D: Poskytuje zpravidla podloženou odpověď na základě pozornosti věnované obsahu výjevů v klíčovém prameni a upravení vlastní hypotézy. Hypotéza je na základě přiměřené kritiky ostatních zdrojů zpřesněna a vlastní představy jsou korigovány. Zaujetí dobových perspektiv probíhá ve většině na základě předchozí práce s prameny.

C: Poskytuje často podloženou odpověď, zejména na základě kritiky pramene (zaměřuje se na dobu vzniku pramene). Práce s hypotézou a její korekcí na střední úrovni. Pro zaujetí dobových perspektiv pravděpodobně využije předchozí práci s prameny.

B: Poskytuje často podloženou odpověď, zejména na základě analytické práce s výjevem (zaměřuje se na aktéry a jejich činnost). Práce s hypotézou a její korekcí na střední úrovni. Pro zaujetí dobových perspektiv pravděpodobně využije předchozí práci s prameny.

A: Poskytuje ve většině případů nepodloženou odpověď, jen zřídka využije ostatních pramenů pro korekci vlastních závěrů. Při zaujetí dobových perspektiv velmi pravděpodobně nevyužije historické zdroje

Typy pro Škola:

Princip: menší rozdíly jsou mezi typy v podložené informaci, větší ve využití pramene, slovech nejistoty a informacích z galerie. Větší variabilita v "jiné", tedy identifikaci neobvyklých prvků v prameni (D-C/A-B). Jednotlivé typy se neodlišují pečlivostí určování prvků.

Malý rozdíl v podložené odpovědi, ale výrazný ve využívání pramen a informace z galerie.

D: Poskytuje zpravidla podloženou odpověď na základě přiměřené kritiky pramenů a pozornosti věnované obsahu výjevu v klíčovém prameni. Práce s hypotézou je na poměrně vysoké úrovni. Při zaujetí dobových perspektiv velmi pravděpodobně využije dosavadní práci s prameny.

C: Poskytuje zpravidla podloženou odpověď, zejména na základě kritiky pramene. Zaměřuje se na prvky určující dobu vzniku, respektive kontext a jeho šíři. Práce s hypotézou a její korekcí není příliš vysoká. Zhruba v polovině případů zaujme dobové perspektivy na základě kritiky pramene.

B: Poskytuje často podloženou odpověď, zejména na základě analytické práce s výjevem. Zaměřuje se na aktéry situace a jejich vztahy. Formulace hypotézy je lehce nadprůměrná, ale schopnost jejich korekcí není příliš vysoká. Lehce nad polovinu případů zaujme dobové perspektivy na základě kritiky pramene.

A: Poskytuje často nepodloženou odpověď. Silný je ve sběru informací, se kterými však dále nezachází. Vykazuje malou efektivitu badatelské práce: obtížně tvoří hypotézu, kterou poté

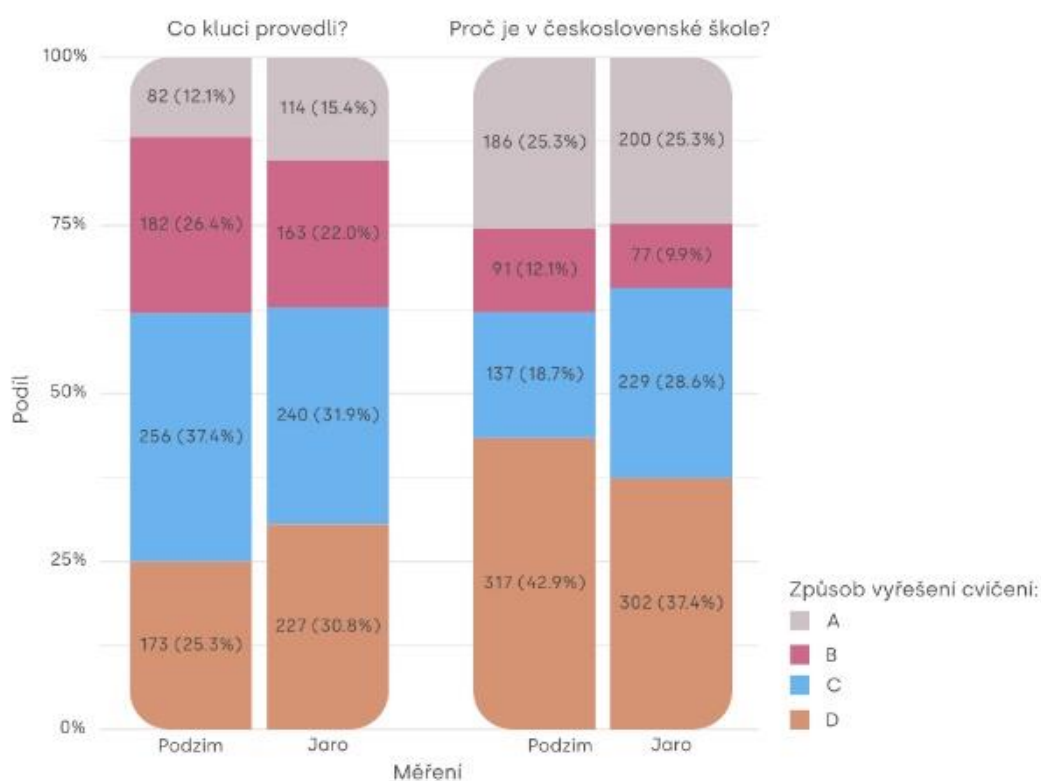
neupravuje ani nezpřesňuje. Při zaujetí dobových perspektiv velmi pravděpodobně nevyužije prameny.

Výsledky měření

Žákovská cvičení byla srovnána podle toho, jaké způsoby vyplnění se častěji objevovaly na podzim a které na jaře. Protože typy ve dvou cvičeních si jsou sice významově podobné, ale fakticky je nelze zcela ztotožnit, byla analýza provedena separátně pro každé cvičení.

Hrubý souhrn na grafu 14 ukazuje, že u každého cvičení nastala v čase trochu jiná proměna mezi způsoby vyplnění. U cvičení Kluci je víceméně zachován poměr skupin A+B ku C+D. Můžeme ale vidět, že narůstá podíl cvičení vyplněných v extrémních kategoriích A D. Oproti tomu ve cvičení Škola mírně narůstá podíl C+D, ale v důsledku nárůstu typu C a to na úkor B a D.

Graf 14: Podíly způsobu řešení diagnostických žákovských cvičení: jaro a podzim 2022/2023



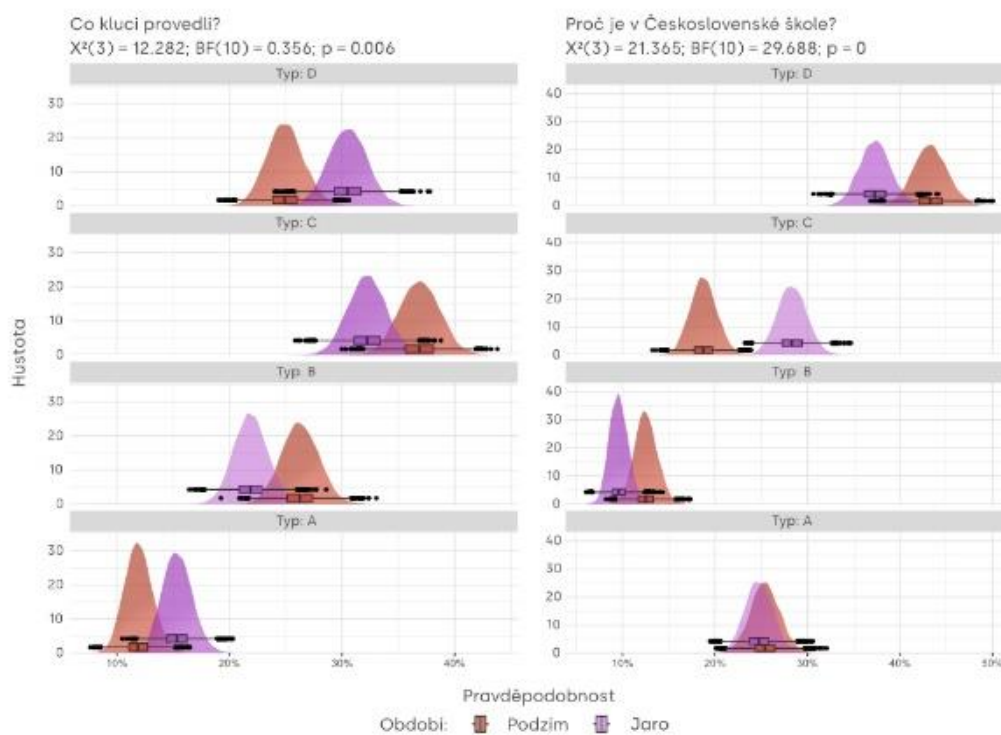
Zdroj: vlastní zpracování

Protože se jedná o malé rozdíly, je třeba je statisticky otestovat. Je nutné vyjádřit, do jaké míry lze pozorované rozdíly v procentních rozděleních brát jako skutečné a do jaké míry v nich vidět jen statistický šum. Byl proveden jak klasický test statistické významnosti, tak odhadnuta takzvaná bayesovská posteriorní rozdělení pravděpodobností a spočítány Bayes faktory¹⁶ pro

¹⁶ Bayes faktor vyjadřuje poměr mezi naším přesvědčením (na základě dat), že testovaná hypotéza (existuje rozdíl mezi sloupci) je pravdivá a mezi přesvědčením, že pravdivá je nulová hypotéza (skutečný rozdíl neexistuje). Oproti p hodnotě, jež je výsledkem klasického testu významnosti, ukazuje bayes faktor nejen jaké hypotéze spíše

hypotézu, že se sloupce pro Podzim a Jaro odlišují. Graf 15 ukazuje posteriorní rozdělení pravděpodobností. Pro každou kategorii (A, B, C, D) v jednotlivých obdobích a cvičeních ukazujeme, jaký je její nejpravděpodobnější podíl v celkové populaci žáků. Hodnoty více vpravo ukazují vyšší podíl. Máme-li více dat, můžeme si být tímto odhadem poměrně jistí a naopak. Tuto míru (ne)jistoty vyjadřuje zobrazené rozdělení hodnot. Je-li úzké, můžeme celkem s jistotou říct, že skutečná procentní hodnota se bude nacházet nejspíš v celkem úzkém intervalu. U prvního cvičení vidíme na grafu 15 rozporuplné výsledky. Bayes faktor ukazuje mírný důkaz pro nulovou hypotézu, že mezi jarem a podzimem není skutečný rozdíl. Frekventistická p-hodnota oproti tomu ukazuje, že rozdíl nastal. Oproti tomu u druhého cvičení test potvrzuje rozdíl a je možné vidět výrazný nárůst v C na úkor B a D.

Graf 15: Statistické testy pro výsledky diagnostických cvičení (významnost a Bayesovský)



Zdroj: vlastní zpracování

Souhrnné výsledky dopadů prostřednictvím cvičení nevyznívají jednoznačně. Určitý vhléd však může nabídnout jejich rozklad podle toho, jaký typ učitele podle Testu epistemických přesvědčení a Situačního testu žáky učil. Učitelé reportovali svůj způsob uvažování na podzim a na jaře. Pro úplnost ukazujeme na grafu 16 separátně rozpad s podzimní a s jarní identifikací.

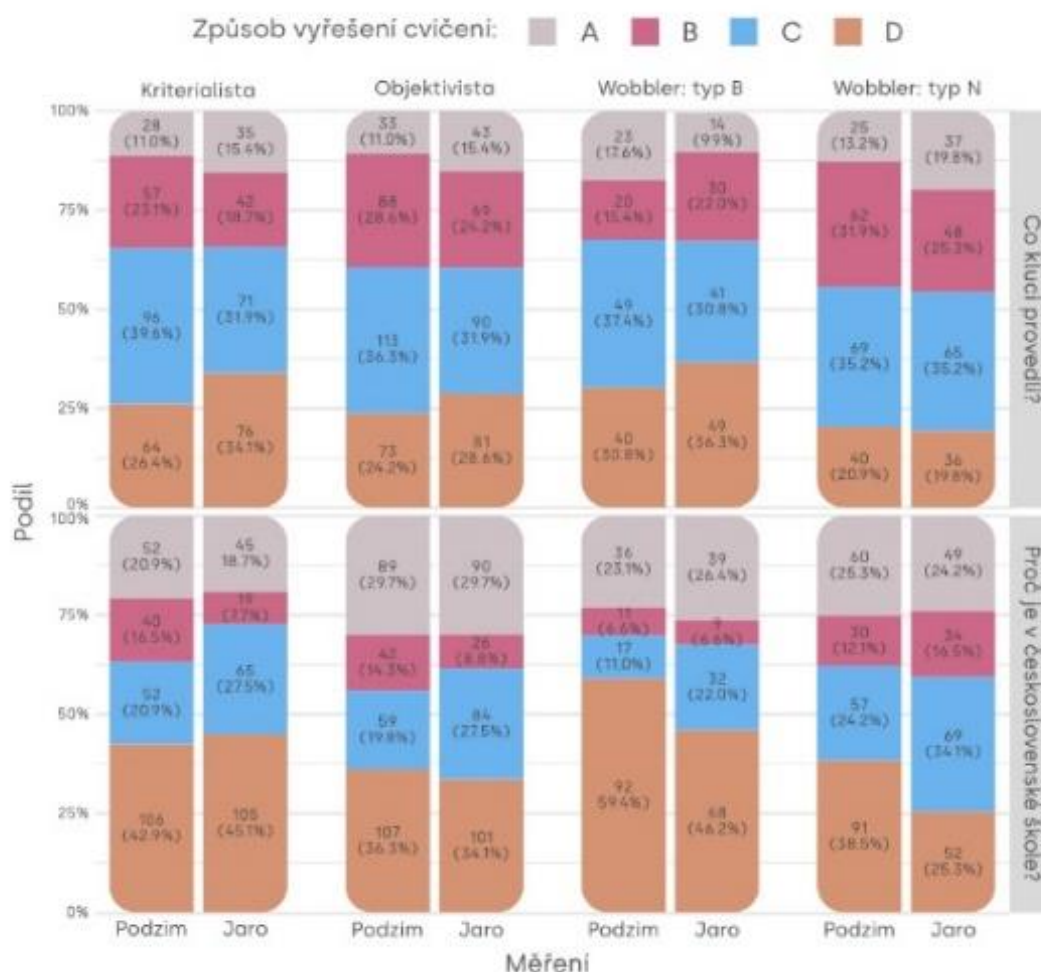
věřit, ale také, do jaké míry lze takové rozhodnutí na základě dostupných dat vůbec udělat. Přibližné pravidlo je, že pro BF s hodnotami mezi 3 a 1/3 plyne, že pro rozhodnutí potřebujeme více dat. Vyšší hodnoty jsou důkazy pro testovanou hypotézu, nižší hodnoty ukazují důkazy pro nulovou.

V obou případech můžeme vidět, že

- Kriterialisté ukazují buď růst podílu C+D, růst D, nebo celkově vysoké hodnoty C+D.
- Objektivisté mají celkově vyšší podíl A+B a buď ukazují negativní změnu nebo stagnaci kategorie D.
- Wobbleři typu A ukazují celkově nárůst kategorií A+B, zatímco Wobbleři typu B ukazují celkově vysoké hodnoty C+D, smíšené změny v D podle podzimní identifikace a nárůst nebo stagnaci v D podle jarní identifikace.

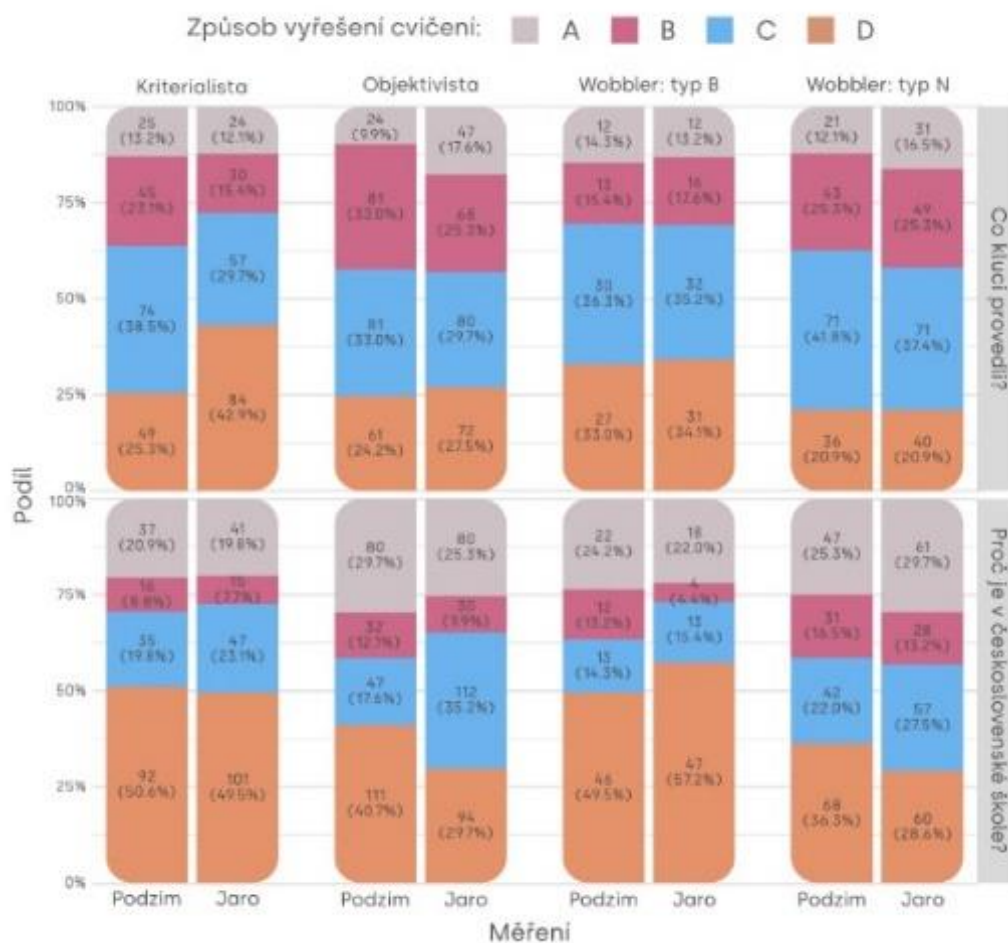
Souhrnně lze říct, že typ učitele pomáhá vysvětlit značnou část rozdílů ve výsledcích cvičení. Rozdíly se zdají být v souladu s předpoklady projektu – Kriterialisté a Wobbleři typu B mají buď vysoké, nebo rostoucí podíly D (případně C), Objektivisté a kolísající typu A mají vysoké podíly A+B a nízký a/nebo klesající podíl typu D. Pro ověření těchto hypotéz by bylo třeba detailnější analýzy a potenciálně většího vzorku.

Graf 16: Kombinované epistemické postoje učitelů z hlediska výkonu jejich žáků podle stavu podzim



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17: Kombinované epistemické postoje učitelů z hlediska výkonu jejich žáků podle stavu – jaro



Zdroj: vlastní zpracování

Závěr

Existují důvody domnívat se, že změna ve schopnosti žáků řešit cvičení závisí na typu smýšlení učitele. Pro silnější závěry je ovšem třeba více dat. Pokud bychom se ale podívali na změny v nejvíce a nejméně sofistikovaných typech řešení cvičení (A a D), vidíme celkem jednoznačný rozdíl. Pokud je učitel disponován jako Kriterialista nebo váhající s preferencí pro výuku zvyšující historickou gramotnost, má tato výuka pozitivní dopad na badatelské dovednosti žáků. Na druhé straně jsou silné důkazy, že učitelé s opačnou dispozicí nedostávají žáky k nejvíce sofistikovanému typu řešení. Obecné zvýšení badatelských dovedností žáků ovšem konstatovat nelze. Teorie projektu očekává, že výrazný nárůst nastane až ve střednědobém horizontu, tedy spíše za déle než jeden rok.

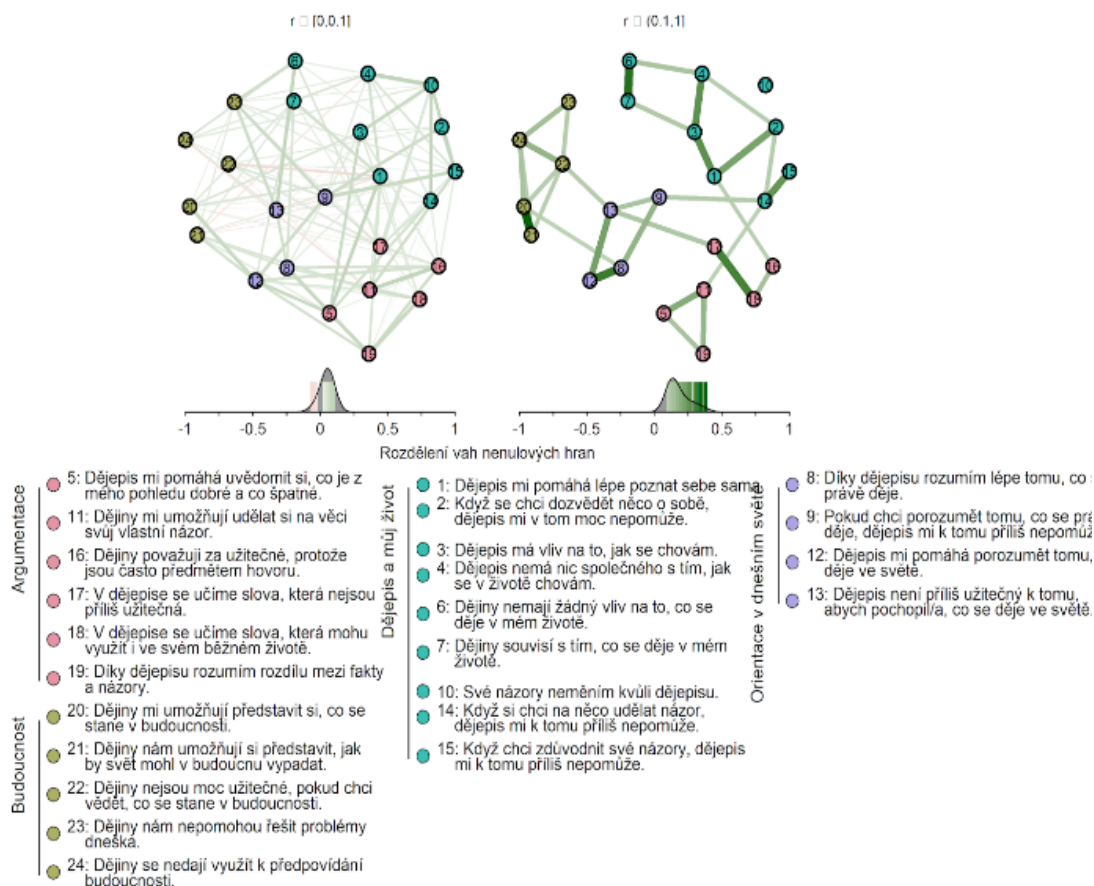
4.2.3. Změnil se názor žáků na relevanci dějepisu a historie?

Měřící nástroje relevance dějepisu a historie a způsob jejich využití

Žáci byli dotazováni na to, nakolik a též v jakém smyslu jsou pro ně dějepis a dějiny podstatné a smysluplné. Původní dotazník vyvinutý v Nizozemí (Relevance of History Measurement Scale) obsahoval tři dimenze: budování osobní identity, socializace mne jako občana,

porozumění situaci lidí a lidstva (Van Straaten a kol., 2018). Tyto tři dimenze se však neukázaly jako empiricky ověřitelné a funkční pro české prostředí. Proto byly vytvořeny korelační analýzou nové, empiricky pozorovatelné dimenze. Graf 18 ukazuje pomocí metody graphic lasso, jak se položky (otázky) dotazníku shlukují na základě síly a přímosti vzájemných korelací.

Graf 18: Relevance dějepisu a historie u žáků: empirické dimenze



Zdroj: vlastní zpracování

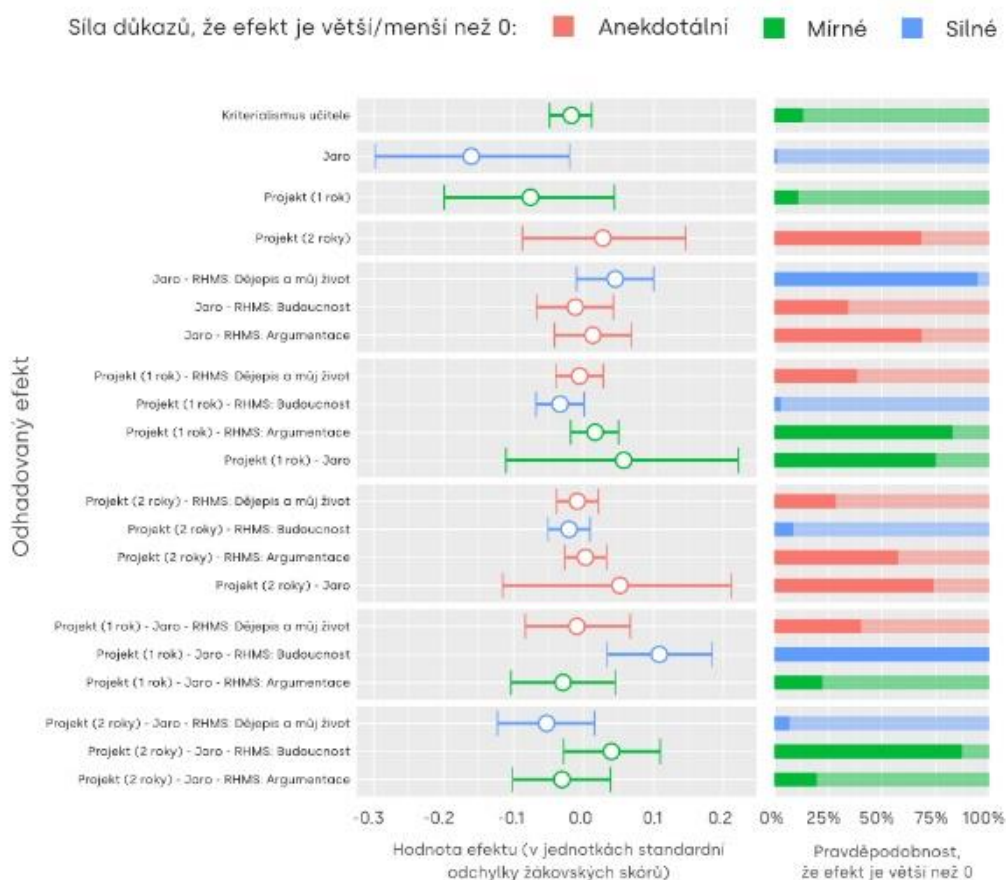
Výsledky měření

Aby bylo možné identifikovat dopady na vnímanou relevanci dějepisu pro žáky, byla provedena srovnání žakovských odpovědí na dotazník RHMS mezi podzimem roku 2022 a jarem roku 2023. Bylo třeba odstínit efekt samotného plynutí času: žáci jsou starší, jsou na konci povinné školní docházky, blíží se prázdniny, což platí obecně pro všechny žáky, v Dějepisu+ i mimo něj. Proto byla srovnána změna mezi podzimem a jarem, která nastala u žáků v projektu Dějepis+ a změna, která nastala u žáků z kontrolní skupiny. Kontrolní skupina se stala kontrolní proměnnou, hodnoty jsou tedy vztaženy k ní. Podobně tak je kontrolováno pro kriterialismus.

Pro srovnání byl použit tzv. hierarchický lineární model, který umožňuje rozlišit nevysvětlené rozdíly, které se odehrávají mezi jednotlivými třídami a které se odehrávají na úrovni žáků.

Model odhadoval celkový rozdíl mezi jarem a podzimem (Jaro), rozdíl mezi jednoročním zapojením v projektu (Projekt 1 rok) a dvouletým zapojením (Projekt 2 roky), rozdíly mezi jednotlivými dimenzemi RHMS (položky RHMS: pro které slouží jako referenční hodnota RHMS: Orientace v dnešním světě). Vedle samostatných efektů těchto proměnných odhadujeme také jejich interakce. To znamená, že například v interakci Projekt 1 rok – Jaro vidíme, jestli byl rozdíl mezi podzimem a jarem větší/menší, pokud se jednalo o žáky v projektu.

Graf 19: Faktory změny pocítované relevance historie a dějepisu u žáků a jejich interakce



Zdroj: vlastní zpracování

Před výkladem výsledků je třeba poznamenat, že velká variabilita panuje na úrovni žáků jednoho roku. Dále je třeba vzít v potaz, že kontrolní skupinu tvořily oproti celkové populaci učitelů (dějepisu) motivovanější a zkušenější učitelé. Z celkových efektů, které jsou povětšinou relativně malé, můžeme získat celou řadu poznatků:

- a) Pro motivaci dětí není příliš určující, zda je učitel ustrojením vypravěčem, nebo spíše zakládá svou výuku badatelsky (kriterialismu).

- b) Celkový propad relevance dějepisu v očích žáků na jaře je třeba číst jako výsledek neznámých faktorů (můžeme spekulovat o konci povinné školní docházky, neutěšené situaci kolem přihlášek na střední školy, o blížících se prázdninách a podobně). Čistý pozitivní efekt projektu uvidíme při měření oproti kontrolní skupině, na kterou tyto faktory působily také. Lze tedy zaznamenat celkový mírně negativní efekt pro motivaci za jeden rok, a naopak pozitivní náhled na relevanci dějepisu pro roky dva. Míněno je zde roky zapojení učitele, žáci zpravidla v projektu strávili pouze jeden rok, neboť se týkal pouze 9. třídy. Je však otázkou, nakolik se jedná o rozdíl mezi skupinou z náboru před začátkem projektu a před jeho druhým rokem.
- c) Ve struktuře motivace žáků hraje projekt pozitivní roli, co se týká budoucnosti, u argumentace de facto nedochází ke změně a mírné zhoršení se týká osobního vztahu k dějepisu a reflexi vlastního života (Dějepis a můj život). Toto platí v podobné míře o žácích učitelů, jež byli v projektu rok i dva. Přesvědčivé vysvětlení není k dispozici. Například není vyloučené, že osobněji, emociálněji a sebereflektivněji zaměřené projekty jako Příběhy našich sousedů¹⁷, mají v této oblasti vyšší dopad a jejich absence kvůli zapojení do Dějepisu+ výsledek v této dimenzi snižuje.

Závěr

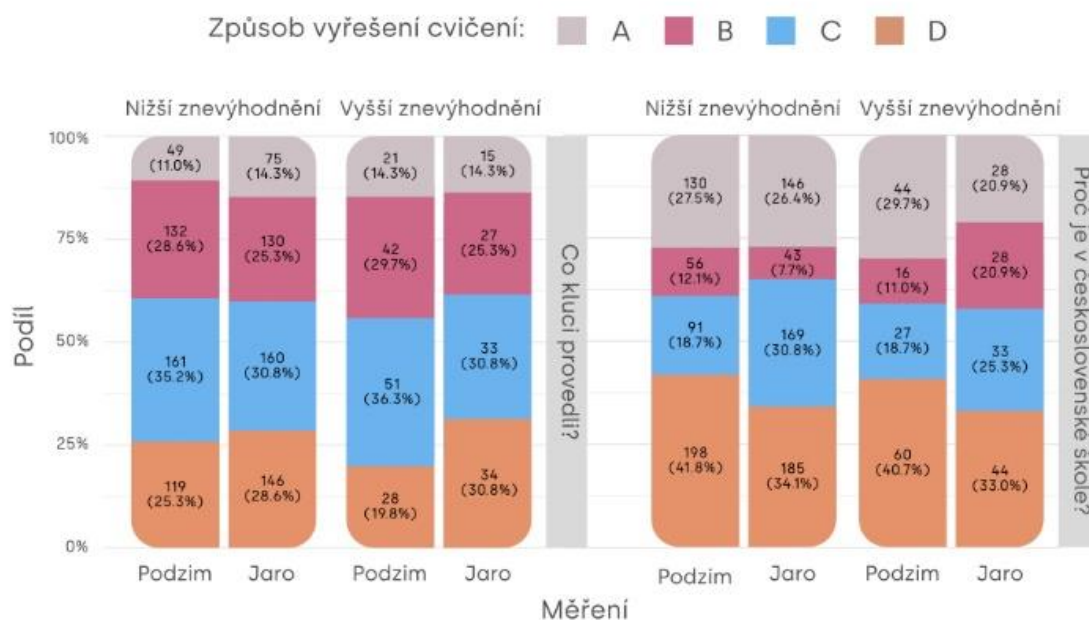
Obavy o dopady badatelské výuky na znejistění a rozpad jistot smysluplného dějepisu pro žáky se nepotvrdily, ani v kontrolní skupině vedené zkušenými a motivovanými učiteli nedosahovali žáci v téměř žádné oblasti vyšší míry motivace. Nedošlo ovšem ani k výrazným pozitivním dopadům. Motivace žáků v projektu se relativně oproti kontrolní skupině zvýšila. A to přes celkové snížení motivace, které však bylo nižší u žáků v projektu oproti žákům v kontrolní skupině. Vzhledem k celkové variabilitě mezi žáky jde nicméně o marginální efekt. Ačkoliv se žáci učitelů zapojených teprve v druhém roce odlišovali počáteční úrovní motivace, změna, která u nich v průběhu projektu nastala, se nelišila od motivace žáků s učiteli zapojenými po dva roky.

4.2.4. Působení na žáky podle míry znevýhodnění školy

Pro odbornou i obecnou veřejnost je otázkou, nakolik lze provozovat badatelsky orientovanou výuku v sociálně znevýhodněném prostředí (Zweers a kol., 2019). V případě Dějepisu+ otázka zní, nakolik může být badatelsky orientovaná výuka směřující k historické gramotnosti inkluzivní. Zapojení znevýhodněných škol již bylo výše reportováno s tím, že zájem ze strany škol s vyšší mírou znevýhodnění odpovídal jejich podílu mezi školami. Mimo zájem učitelů a jejich ředitelů je však užitečné se také zaměřit na výsledky žáků z hlediska míry znevýhodnění školy. Proto jsou na grafu 20 srovnány výsledky žáků na školách s nižší mírou znevýhodnění s těmi na vyšších. Samostatně jsou reportována vzhledem k rozdílným výsledkům cvičení Škola a Kluci, reportovány jsou způsoby řešení na podzim a na jaře.

¹⁷ Post Bellum. (b.r.). *Příběhy našich sousedů*. Příběhy našich sousedů. Získáno 9. listopad 2023, z <https://www.pribehynasichsousedu.cz/>

Graf 20: Podíly způsobu řešení diagnostických žákovských cvičení podle míry znevýhodnění jejich školy



Zdroj: vlastní zpracování

Podrobné srovnání ukazuje, že v případě Kluci došlo v kategorii C+D ke stagnaci u nižšího znevýhodnění, zatímco u vyššího znevýhodnění došlo k výraznému zlepšení u D a stagnaci u C. V případě Školy je tomu téměř naopak, tedy nižší znevýhodnění vykazuje zlepšení, zatímco vyšší znevýhodnění vykazuje stagnaci. Lze tedy tvrdit, že výsledky zavádění badatelských metod neprovází ve znevýhodněných školách zásadně omezené dopady. S ohledem na nižší předpokládané výkony žáků ze znevýhodněných prostředí se naopak jejich vyrovnané výkony zdají být značným úspěchem.

4.2.5. Analýza změn v uvažování učitelů

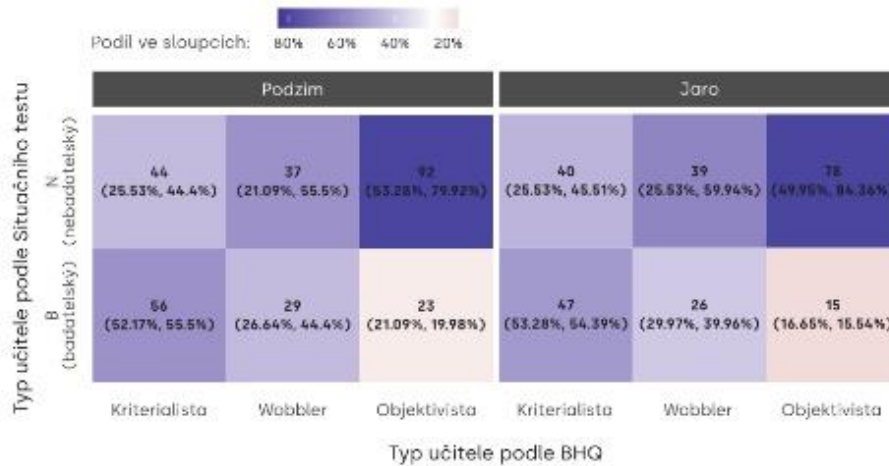
Na základě skóre v BHQ a Situačním testu jsme pro další analýzu sestavili pracovní typologii učitelů. Ti, kteří měli standardizované skóre Kriteriařismu vyšší než 0 a skóre Objektivismu nižší, než nula byli označení jako Kriteriařisté. Učitelé s opačným vzorcem jako Objektivisté. Ostatní byli označení jako Wobblři. Tyto kategorie byly rozšířeny o typologii učitelů podle situačního testu (MT). Hodnoty N odpovídaly spíše objektivistickým přístupům k výuce, hodnoty B spíše kriteriářistickým. Výsledkem je matrice určená trojicí kriteriářismus, wobbler, objektivismus a přístupy N a B.

Máme tedy následující typy:

- Kriteriařista badatelský (KtB)
- Kriteriařista nebadatelský (KtN)
- Wobbler badatelský (WtB)
- Wobbler nebadatelský (WtN)
- Objektivista badatelský (OtB)
- Objektivista nebadatelský (OtN).

Přehled v grafu 21 ukazuje rozložení v jednotlivých skupinách na podzim a na jaře.

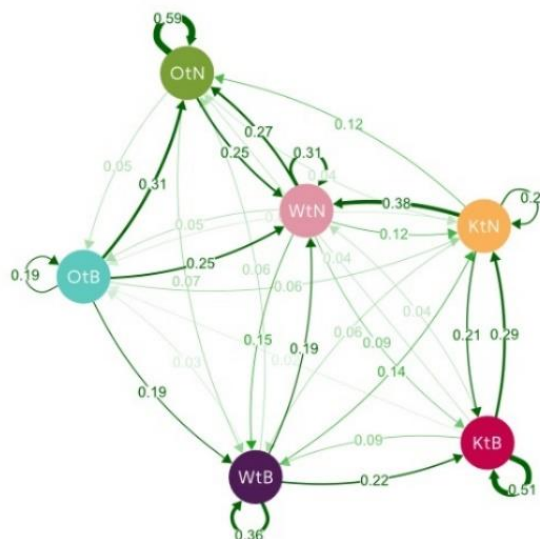
Graf 21: Typologie učitelů podle epistemických přesvědčení (BHQ a Situační test, jaro a podzim)



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě této typologie je možné zkoumat podíly učitelů, kteří se na podzim zařadili do jedné kategorie a na jaře do jiné. Když si tyto podíly zobrazíme, můžeme získat komplexní obraz o tom, jak spolu jednotlivé kategorie souvisí. Uvedené podíly je potřeba brát kvůli malému počtu učitelů v jednotlivých skupinách s rezervou, ale mohou nám dát určitou představu o struktuře toho, jak se přemýšlení učitelů ve druhém roce projektu měnilo. Podstatně pronikavější vhled nám pak poskytuje náhled na pohyby mezi těmito skupinami, který ukazuje graf 22.

Graf 22: Přechody mezi jednotlivými skupinami



Zdroj: vlastní zpracování

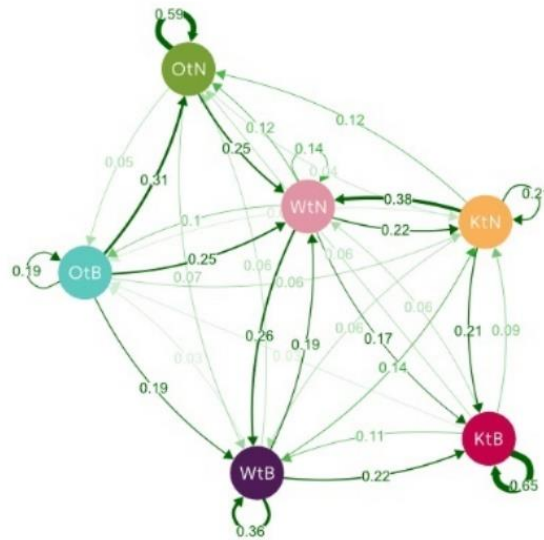
Zprvé, můžeme vidět, že největší tendenci zůstat ve svých typech mají konzistentní skupiny: objektivisticky učící objektivisté a kriterialisticky učící kriterialisté. Více než polovina lidí, kteří se tak identifikovali na podzim, u své identifikace zůstala i na jaře. Malá skupina kriterialistických nebadatelů rovnoměrně přešla mezi wobblery a objektivisty. Protože šlo o jednosměrný proces, lze předpokládat, že si do nějaké míry implicitně vyjasnili, co dané postoje zahrnují. Wobbleři podle očekávání stojí na půl cesty mezi postoji. Wobbleři typu N jsou mezi Objektivisty a Kriterialisty typu N. Ačkoliv s Objektivisty N je poji oboustranná výměna, pohyb ze strany Kriterialistů je spíše jednosměrný. Kriterialisté typu N se stávají Wobblery typu N, ale ne naopak. Oproti tomu Wobbleři typu B mají víceméně obousměrnou výměnu s Wobblery typu N, ale silně vychýlenou výměnu s Kriterialisty typu B. Wobbleři typu B mají tendenci stát se Kriterialisty. Celkový obrázek nabízí komplexní pohled na změny v rámci projektu. Pokud by podobný proces fungoval po delší dobu (tj. jeden učitel může změnit své uvažování z X na Y a poté z Y na Z), mohli bychom vyzkoušet proces, jakým vzniká výsledná absence přibývání Kriterialistů. Momentálně se zdá, že klíčovou roli hraje kategorie Wobblery typu N. Řada kriterialistů se nepřímou cestou postupného rozměňování postojů může postupně propadnout až k Objektivismu typu N, ze kterého pak není snadné cesty ven.

Vzhledem ke krátkému času, po který intervence pobíhala, jsou její efekty omezené. Analýzou těchto proměn můžeme simulovat vývoj v delším časovém horizontu, jako kdyby podobný mechanismus přechodů fungoval po delší čas. To může napovědět, jak naprojektovat efektivní intervenci do budoucna. Na simulaci různých scénářů lze zkusit, jaké dopady by mohly mít intervence cílené na různé typy přechodů v této síti. Pro ilustraci si lze představit intervenci, která:

- a) sníží podíl Wobblery typu N, kteří zůstanou v této kategorii (například vede tyto učitele k hlubšímu zamyšlení nad smyslem výuky dějepisu),
- b) sníží jejich tendenci stát se objektivisty a sníží tendenci Kriterialistů typu B stát se Wobblery typu B.

Ilustrace přechodů v případě úspěchu takové intervence lze vidět v následujícím grafu 23. Zajímavým prvkem této intervence je, že nikdy přímo nepovzbuzuje k přijetí kriterialismu. Jen staví bariéry tomu, aby učitelé, kteří se kriterialismu jednou přiblíží, přešli zase zpátky směrem k objektivismu.

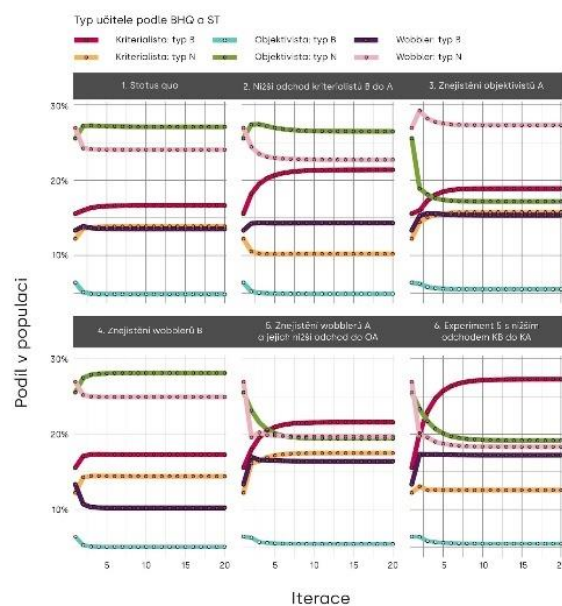
Graf 23: Projekce intervence "Zabraňme propadu a podpořme váhající"



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě této úvahy pak můžeme simulovat vývoj v populaci učitelů za předpokladu, že bychom jim umožnili tímto způsobem měnit své postoje po delší čas. Na grafu 24 lze vidět výsledky simulací vycházejících z několika scénářů. Zatímco scénář "status quo" (stávající síť přechodů) implikuje absenci jakékoliv výraznějšího změny v čase, výše popsáný scénář intervence (experiment číslo 6) by implikoval prudký nárůst podílu kriteriálistů typu B, a to na úkor Objektivistů typu N. Tento nárůst by byl vyšší, než u jiných provedených experimentů (experimenty tři až pět) a nebyl by na úkor poklesu kriteriálistů typu N (experiment dva).

Graf 24: Výsledky projekce různých experimentů



Zdroj: vlastní zpracování

Závěr

Oproti teorii projektu se ukazuje, že trajektorie učitelů je výrazně složitější a mnohasměrná. Za původním pozorováním o absenci změny v souhrnných podílech různě uvažujících učitelů se ukázala být dynamická síť proměnlivých postojů. Pokud by se původní teorie měla přeložit do empiricky zjištěných typů učitelů, pak by intervence usilovala o co nejvyšší počet Kriteriálistů s badatelským zaměřením. Na základě zjištění evaluace o dynamice a rozrůzněnosti jednotlivých skupin je však užitečné uvažovat o jemnějších a v určitém smyslu méně ambiciózních cílech, které by mohly zvýšit kýžený efekt. Může se jednat například o vyšší expozici úvahám o smyslu dějepisu a dále o snahu zabránit rozkolísání stávajících dobře disponovaných učitelů. Jak lze vidět v části o práci komunit, právě čas strávený nad smyslem a cíli dějepisu byl podle samotných zapojených učitelů, ale i podle koordinátorů poměrně omezený. V konečném důsledku je ovšem třeba brát tyto simulace jen jako jeden z výchozích bodů ke koncepční diskuzi.

4.2.6. Vlastní tvorba lekcí jako doklad zvládnutí badatelské výuky

Učitelé využívali v prvním i druhém roce intervence badatelské lekce připravené centrálním metodickým týmem. Na závěr druhého roku měli na základě svých zkušeností připravit v komunitě vlastní badatelskou, regionálně zaměřenou lekci. Vytvoření vlastní kvalitní badatelské lekce vyžaduje vysokou úroveň spolupráce v komunitě, pochopení principů badatelské výuky, diskusi nad principy historického myšlení i promýšlení badatelských činností vzhledem k situaci ve třídě. Zkoušení lekce ve výuce a její následné upravování svědčí o ochotě učit badatelsky, co nejlépe metodu aplikovat na vlastní žáky a dále se zlepšovat.

Spolupráce v komunitě

Pokud spolupráce v komunitě fungovala, bylo vytváření lekcí hodnoceno koordinátory na konci roku při focus group velmi pozitivně. Skloubily se tam dvě skutečnosti: jednak to, že vytváření lekcí do hodin je něco, co dělají běžně, s tím, že si mohli vyzkoušet připravovat lekci s dalšími lidmi (např. “využili jsme toho, co kdo umí”, “bylo to rozmanitější a větší zábava”).

Tvorba lekcí podpořila v komunitách diskuse nad historickou gramotností (Na jaký princip historického myšlení ho chceme zacílit? Co vlastně daný princip historického myšlení znamená?). V tvorbě učitelům pomohla i zkušenost z ukázkových a povinných lekcí (“uvědomila jsem si, že díky D+ už jinak formulují cíle, díky lekcím mám systém, jak to má vypadat a umím tu strukturu”) včetně zkušenosti s hodnocením lekce. Pro část učitelů to byla první příležitost diskutovat více do hloubky hodnocení badatelské výuky. Některé komunity chtějí pokračovat a společně tvořit lekce k regionálním dějinám¹⁸.

Pokud tvorba závěrečné lekce byla problematická, jako důvod byl nejčastěji uváděn málo času na konci roku (administrace, jiné priority)¹⁹. Jako problematické se neukázalo složení komunity z učitelů rozdílných typů škol.

¹⁸ Online Focus group s koordinátory učících se komunit ze dne 12. 6., 14. 6., 20. 6. 2023.

¹⁹ Online Focus group s koordinátory učících se komunit ze dne 12. 6., 14. 6., 21. 6., 26. 6. 2023.

Pokrytí principů historického myšlení

Učitelé své lekce nejčastěji cílili na princip historického myšlení “dobové perspektivy” (19 komunit z 51). Odpovídá to i rozložení principu historického myšlení v rámci ukázkových lekcí (19 lekcí z 45). Na dobové perspektivy byly zaměřeny 2 povinné lekce (ze 4) i obě diagnostická cvičení.

Druhým nejčastěji použitým principem historického myšlení byly “příčiny a důsledky” (14 komunit). Na “příčiny a důsledky” byly zaměřené také dvě povinné lekce. U ukázkových lekcí druhý nejčastěji obsažený princip byl vztah k minulosti (11 lekcí). Rozvrh všech lekcí ukazuje tabulka 10.

Tabulka 10: Rozvrh lekcí z hlediska principů historického myšlení

	ukázkové lekce	vlastní lekce	povinné lekce
trvání a změna	8	9	0
vztah k minulosti	11	9	0
příčiny a důsledky	7	14	2
dobové perspektivy	19	19	2

Zdroj: vlastní zpracování

Preference pro dobové perspektivy může plynout z několika příčin. Zaujímání dobových perspektiv je dobře představitelný a pravděpodobně i atraktivní cíl pro žáky i učitele. Zároveň jsou k podpoře tohoto principu historického myšlení dobře dostupné zdroje, které poté vytváří kompozici stihnutelnou během jedné vyučovací hodiny. Možnou roli sehrály i 2 povinné lekce, díky nimž učitelé i žáci byli lépe na tento princip připraveni. Tuto hypotézu podporuje i větší podíl lekcí na princip příčiny a důsledky (také byly dvě povinné), které se poté ukázaly jako druhý nejvýraznější princip v rámci učitelských vlastních lekcí. Ze sondy do vlastních lekcí se zdá, že pragmatickým a nepříliš pozitivním důvodem výrazného zastoupení dobových perspektiv byl také fakt, že za dobové perspektivy se mohou schovat lekce, které mají nejasné zacílení na jeden princip s tím, že “za každým zdrojem jsou lidé, kterým se můžeme snažit porozumět”.

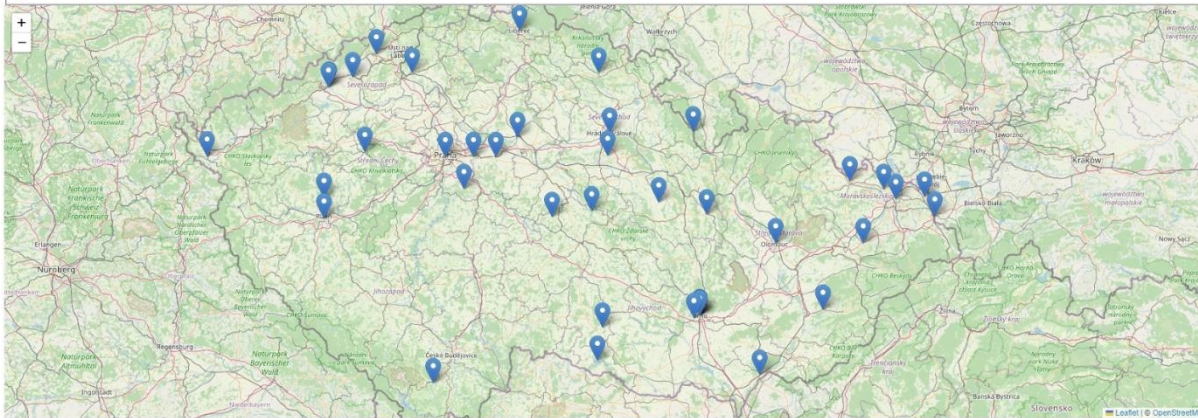
Badatelské otázky

Správně položená badatelská otázka je předpokladem efektivní badatelské výuky. O tom, jak komunity zvládly tuto “disciplínu” svědčí velké množství dobře formulovaných otázek. Badatelská otázka by měla být zodpověditelná, otevřená (příp. uzavřená s diskusním potenciálem), atraktivní pro žáky (srozumitelná, netriviální, s potenciálem dotknout se žákovského žitého světa) a vyhodnotitelná. Rozložení regionálně zaměřených badatelských otázek můžeme sledovat na mapě Česka.

Graf 25: Rozložení regionálně zaměřených badatelských otázek

Vlastní lekce

Trvání a změna Příčiny a důsledky Dobové perspektivy Vztah k minulosti



Regionálně ukotvené lekce

- O čem by mohl pomník vyprávět?, příčiny a důsledky, Andrea Baumannová a kol., Komunita: Slovácko
- Čím se v Brně liší srpen 1969 od srpna 1968?, příčiny a důsledky, Milan Čada a kol., Komunita: Brněnsko
- Jak lidé v pohraničí prožívali otevření hranic po roce 1989?, vztah k minulosti, Daniel Čihák a kol., Komunita:

Místně neukotvené lekce

- Proč nenosily kalhoty?, dobové perspektivy, Léna Achmeier a kol., Komunita: Praha
- Měl být proveden atentát na Heydricha?, vztah k minulosti, Lukáš Borovička a kol., Komunita: Praha
- Proč pronásledovali pankáče?, příčiny a důsledky, Roman Göttlicher a kol., Komunita: Frýdecko-Místecsko

Zdroj: [Dějepis+](#)

Ukázkové badatelské lekce

Na vybraných lekcích je ukázáno, co je pro badatelskou lekci podporující historickou gramotnost důležité. Lekce začíná badatelskou otázkou, rozvíjí vybraný princip historického myšlení, na základě předložených zdrojů lze na badatelskou otázku odpovědět a jak hodnotit odpověď prozrazují závěrečná kritéria. V závěru jsou doporučení učitelů, kteří danou lekci zkoušeli ve své hodině²⁰.

[Jak události 20. století ovlivnily osudy jedné rodiny?](#) Skupina Hlučínsko. Lekce zaměřená na dobové perspektivy sleduje život jedné rodiny na pozadí událostí 20. století. Skupině se podařilo využít pestrou škálu pramenů, včetně takových, které si vzájemně odporují. Žáci tak k zaujetí dobové perspektivy musí využít své zkušenosti z analýzy a interpretace pramenů (K čemu prameny sloužily? Jsou hodnověrné? Které, do jaké míry a proč? Jaký význam mohou mít klíčové prvky zdrojů?). Lekce navíc skvěle propojuje školu a regionální muzeum.

[Jak železnice změnila život lidí v 19. století?](#) Skupina Krkonoše. Lekce je zaměřená na zkoumání příčin a důsledků rozvoje železnice v Krkonošském regionu. Skupina do badatelské lekce zapojila hru, při které se žákům díky železnici rozrůstá i jejich vlastní město. Pomocí zapojených pramenů na stanovištích žáci mají možnost proniknout hlouběji do důsledků rozvoje železnice. Lekce dokázala efektivně propojit i jinak vzdálené školy v Krkonoších.

[Patří císař Josef II. do blázince \(Anebo zpět do centra města?\)](#) Skupina Brno. Lekce cílí na rozvoj vztahu k minulosti pomocí sledování osudu sochy Josefa II., jehož zboření a snahy o navrácení ilustrují česko-německé stýkání a potýkání v Brně. Žáci mají rozhodnout, zda umístit sochu na Dominikánském náměstí. V průběhu lekce žáci zjišťují, jak se vztah k minulosti vyvíjel ve 20. století a jak si vztah k minulosti vytváří veřejnost dnes. Při odpovědi na atraktivní badatelskou otázku žáci využívají různé typy zdrojů, z toho mnohé pro ně jsou také velmi aktuální (internetové diskuse, další brněnské veřejné sochy).

²⁰ Zde prezentovaný výběr byl tvořen zejména pragmatickými ohledy na ilustrativnost. Není reprezentativní sadou nejlepších lekcí vybranou z celého souboru.

[Proč byly protesty veřejnosti v Teplicích hrozbou pro politický systém v Československu?](#)

Skupina Teplice. Lekce využívá téma ekologických demonstrací na Teplicku v listopadu roku 1989, díky kterému ilustruje princip trvání a změny, neboť ekologické demonstrace považuje za jeden z klíčových milníků pro vytvoření dialogu občanů a tehdejšího režimu. Lekce umožňuje produktivně propojit badatelskou výuku ve třídě s badatelskou výukou venku a poznat místa ze zdrojů, se kterými žáci pracují. Znalost místa žákům zároveň může pomoci při analýze zdrojů.

[K čemu sloužily kádrové posudky?](#) Skupina Hradec Králové. Lekce využívá tématu kádrových posudků k rozvoji dobových perspektiv žáků – porozumění tehdejších společenských jevů. Lekce umožňuje zažít u žáků “aha momenty” a vzbuzuje v nich mnoho dalších otázek nejen díky tomu, že i oni v téže době také řešili přijímací zkoušky (i když ne na vysoké, ale na střední školy).

[Proč přejmenovali ulice?](#) Skupina Liberec. Lekce na základě změn pojmenování ulic ilustruje princip trvání a změny. Formát lekce umožňuje její úpravu na různá vesnice a města v republice. Lekce učí žáky dívat se kolem sebe a ptát se: Proč dochází k přejmenování ulic? Podle čeho jsou pojmenovávány? Jedná se o povedenou regionalizaci doporučené lekce.

4.2.7. Fungování komunit

Zde prezentovaný obraz fungování komunit vychází zejména ze dvou zdrojů dat. První pohled je pohled koordinátorů zachycený na závěrečných focus group na konci prvního a druhého roku²¹. Hlavní otázkou pro tuto oblast bylo, kdy je komunita koordinátory a koordinátorkami pocíťována jako efektivní, co efektivitu posilovalo a co ji naopak bránilo. Druhým zdrojem jsou pohledy zapojených učitelů a koordinátorů na to, co se v komunitách odehrávalo, zachycené pomocí [dotazníku](#) z konce obou let intervence.

Pohled koordinátorů a koordinátorek na znaky efektivní komunity

Hlavním znakem dobrého fungování komunit z pohledu koordinátorů a koordinátorek byla ochota a možnost se scházet (1). Jako důležité zaznívalo bezpečné prostředí, které se projevovalo ochotou reflektovat před ostatními svoji výuku, přijít s nějakým problémem, přiznat, že se něco nepovedlo, zeptat se, když někdo neví, jak na to.

Komunitu považují její koordinátoři za efektivní, pokud se účastníci chtějí scházet i nadále a pokračovat do dalšího roku projektu Dějepis+ (2), příp. mají další učitele, kteří se do komunity rádi přidali (v době probíhání setkání s koordinátory pokračování byla reálná možnost, o které velmi často mluvili).

Pro koordinátory a koordinátorky je znak fungující komunity i fungování po administrativní stránce (3): plnění úkolů vycházející z projektu (koordinátor či koordinátorka jim nemusí povinnosti opakovaně připomínat).

Jako příjemný bonus vnímali i to, že si mohou společně sdílet materiály nad rámec projektu.

²¹ Focus group s koordinátory učících se komunit probíhaly v červnu 2022 (22.6., 23.6., 24.6., 27.6.) a v červnu 2023 (12.6., 14.6., 20.6., 21.6., 26.6.).

Pohled koordinátorů a koordinátorek na podmínky pro efektivní fungování komunity

Tato část je rozdělena podle předchozí kapitoly na to, jak se dařilo hlavní předpoklady fungování komunit (z pohledu koordinátorů) naplňovat a co označovali jako problematické a bránící naplnění efektivního fungování komunit.

1. Možnost a ochota komunity se scházet

Velký vliv na komunitu měla vzdálenost. Pokud vzdálenost učitelů byla velká a nebyla dobře dopravně dostupná (nebylo možné se odpoledne sejít na dvě hodiny, protože to vzdálenost neumožňovala), tak to mělo na fungování komunity negativní vliv. Ochotu se scházet posilovala:

- společná školení a semináře k historické gramotnosti, aktivní garanti a garantky, protože poté učitelé dokázali najít lépe společnou řeč,
- délka trvání komunity (orientace v projektu, společné zážitky a diskuse, společná řeč v rámci komunity).

Ochotu se scházet omezovalo či snižovalo:

- nevyvážená kombinace učitelů ze ZŠ a SŠ (gymnázií); konkrétně jako problematické bylo zmiňováno: koordinátor učící semináře a maturitní ročníky a zapojení učitelé hledající podporu v tom, jak motivovat žáky devátých tříd ZŠ; učitelé učící na SŠ s jedním učitelem ze základní školy (problémy byly např. při vyhodnocování lekcí, obtížná přenositelnost zkušeností);
- odlišná tempa učitelů, kdy každý učitel v rámci výuky “byl v jiné době”, tedy různé rozložení ŠVP, tematických plánů a jejich plnění v hodinách okolo lekcí Dějepis+;
- nesoulad s projektem – priority učitele byly jiné (odučit látku, ...);
- velmi blízká známost koordinátora se zapojenými učiteli, kdy nefungoval jako pedagogická autorita.

2. Pokračování učitelů v projektu

Důležitým tématem setkání na konci roku pro koordinátory a koordinátorky bylo, kdo bude pokračovat a zda přijde do komunity někdo nový. Koordinátoři to často vnímali jako indikátor úspěchu/neúspěchu své celoroční práce s komunitou. Pozitiva pokračování komunity v delším časovém horizontu viděli v tom, že se k hlubším diskusím dostávali až druhý rok: “A bylo to už mnohem více o tom, že jsme používali slova, která byly konkrétnější, bylo vidět, že učitelé začínají přemýšlet v intencích cílů tohoto projektu, to znamená zaměřit se na čtyři principy historické gramotnosti a vlastně používat třeba i klíčová slovesa a klíčové otázky.”²² Setkání už nevnímali tolik formálně, naopak v nich začali vidět větší smysl i význam v rámci své výuky. Při setrvání stejných učitelů v projektu se stávalo, že v druhém roce někteří učitelé neučili devátý ročník ZŠ.

²² Online Focus group s koordinátory učících se komunit ze dne 21. 6. 2023.

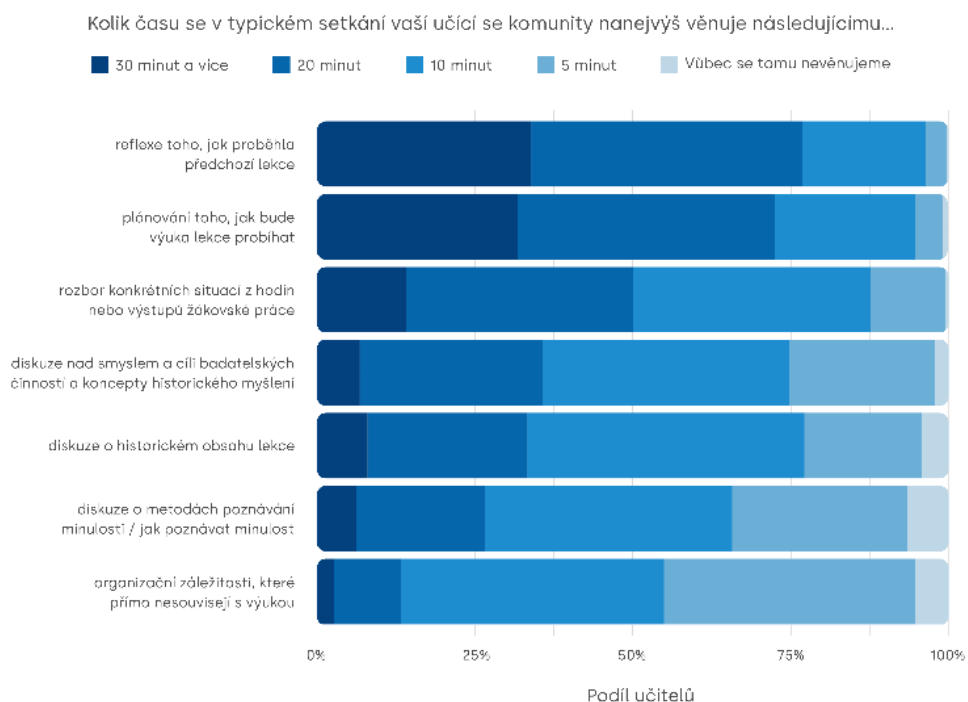
3. Fungování projektu po administrativní stránce

Koordinátorům a koordinátorkám velmi pomáhalo, pokud učitelé dodržovali podmínky projektu (odučit povinné lekce, plánovat a společně vyhodnocovat lekce, vyplnit dotazníky, vyplnit se žáky diagnostická cvičení atp.). Pokud to učitelé nedodržovali, tak tím přidělávali koordinátorům práci. Koordinátoři a koordinátorky se většinou shodli na nereálnosti a zároveň velké důležitosti vzájemných hospitací. Nereálné hospitace byly v tom, že koordinátoři jsou také učitelé a vyjet na hospitaci znamenalo celý jeden den nebýt ve vlastní škole. A i pokud učili blízko sebe, tak skloubit dva rozvrhy bylo téměř nereálné. Snížení povinných lekcí vedlo i k menšímu počtu možností, kdy navštívit výuku. Pokud se nějakou hospitaci podařilo realizovat, koordinátoři poté popisovali, jaké “aha momenty” zažily obě strany. Na totožné problémy naráželi i zapojení učitelé, pokud se chtěli hospitovat vzájemně. Učitelé nebyli ochotni vyplňovat plánovače hodin (plánovač hodin byl dokument, kde učitelé zaznamenávali, jak hodinu plánovali učit a poté hodinu reflektovali podle toho, jak byla skutečně odučená). Většinou se vyplnění plánovače zúžilo pouze jako splnění povinnosti vůči projektu. Jako důvody učitelé uváděli zejména změny formátu plánovače (v průběhu prvního roku se na základě zpětné vazby několikrát měnil za účelem zjednodušení, v jednu dobu byl z technických důvodů nefunkční), obecný odpor k vyplňování formulářů ve školství (“další administrativa”), náročnost při sjednocování výstupů (některým neseseděl formát výstupu, který byl navržen), zabírá to další čas, za který nejsou placeni. Důsledkem toho je jen malé množství vyplněných plánovačů a není tak tímto způsobem možné zjistit, co se skutečně dělo v hodinách. Nelze kvantitativně sledovat adaptace hodin a to, zda po jejich úpravách lekce zůstaly badatelské s podporou historického myšlení a badatelských činností. Velkou překážkou zapojení učitelů do projektu bylo vybavení školy po technické stránce. Pro učitele, kteří neměli možnost využívat počítače, tablety ve škole či neměli možnost tisku, nebylo možné projekt absolvovat. Náročné to bylo i pro učitele, co s technikou ve školách běžně nepracují, protože se žáci neuměli přihlásit na email, neuměli využívat počítač, takže místo badatelské výuky řešili technické problémy.

Činnost v komunitě

Komunity podle dotazníkového šetření nejvíce času věnovaly diskusím nad povinnými lekci (plánování a vyhodnocení), a dále se soustředily na situace, které nastaly v hodinách a které se vyskytly v žákovských výstupech. Méně času věnovaly diskusím o historické gramotnosti a o metodách poznávání minulosti. Nejméně času věnovali organizačním záležitostem mimo výuku.

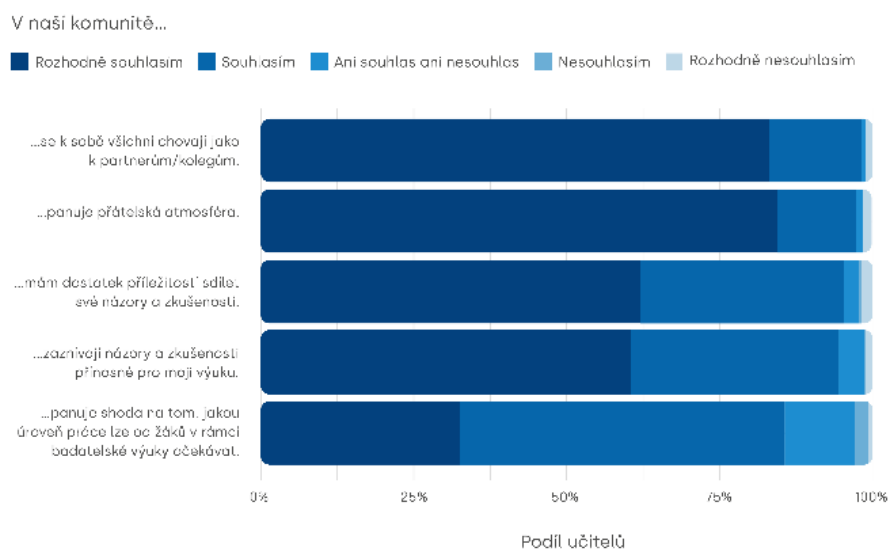
Graf 26: Obsah setkávání učičích se komunit podle času, který byl jednotlivým tématům věnovaný z pohledu účastníků



Zdroj: vlastní zpracování

Učitelé se v komunitách zcela dominantně cítili dobře, panovala příjemná atmosféra a ve většině případů měli dostatek příležitostí sdílet své názory a zkušenosti a zároveň zaznívali zkušenosti přínosné pro jejich výuku (viz graf 27).

Graf 27: Hodnocení efektivity učičích se komunit jejími účastníky



Zdroj: vlastní zpracování

4.2.8. “Věrnost” intervence na příkladu adaptace lekcí

Po dva roky projektu se objevovaly otázky ohledně adaptací povinných lekcí. Řada učitelů si pochvalovala možnosti úprav připravených lekcí podle úrovně vlastních žáků, komunikačních zvyklostí ve třídě a podobně. Za dobu projektu však nebylo vyjasněno, co je vhodná adaptace, tedy co je z pohledu koncepčního rámce Dějepis+ a základního zaměření lekce úprava zachovávající principy projektu.

V rámci týmu Dějepis+ nebyla jasně formulovaná shoda, co je vhodná adaptace a co není. V rámci focus group jeden koordinátor vyjádřil její potřebu: “Takto učitelé jeli paralelně, nedali najevo, že to chtějí dělat hodně podle sebe, trvalo mi, než jsem zjistil, že už jsou na vedlejší koleji.”²³

Pro pečlivější sledování úprav by bylo nutné mít záznamy o průběhu hodin, které byly velmi útržkovité (viz část s plánovači hodin). Vznikla jedna systematictější sonda k lekci Vývoj a krize východního bloku (Ripka a Sýkorová, 2023) a tři případové k lekcím Evropa otřesená válkou, Fašismus a nacismus a Odboj a kolaborace (Řídký, 2022). Všechny lekce byly povinné v prvním roce projektu. Analýza adaptací je doplněna komentáři učitelů v rámci focus group na konci roku²⁴. Následující vymezení různých typů adaptace vychází z analytické práce dokončené až po skončení druhého roku projektu. Ačkoli diskuse nad vhodností a podobou adaptací probíhala kontinuálně od prvního roku intervence, zejména jasnější pozitivní vymezení v programu chybělo.

Z hlediska strategií možných intervencí se téma adaptací týká tzv. program fidelity [věrnosti programu] (nazývané též implementation fidelity), a konkrétně aspektu dodržování (adherence). Ta bývá u výrazné většiny intervencí podceněna či vůbec není sledována (Gage a kol., 2020).

Co je problematická adaptace?

Problematická adaptace potlačuje badatelské činnosti, narušuje “scaffolding” (Tejkalová, 2023) otázek a nerozvíjí historické myšlení žáků.

- Směrem k frontální výuce. Úpravy lekce potlačovaly badatelské činnosti na úkor frontální výuky učitele (často s důrazem na politické dějiny). Kontextové informace byly slité do jednoho velkého bloku (nebyly rytmizovány úkoly a práce se zdroji). Struktura se změnila na dva bloky, výklad a poté úkoly.
- Omezení perspektiv. V rámci zjednodušení vyřazení zdrojů, které ukazují druhý nebo další pohled a často problematizující jednoznačnost události. Např. vypadla perspektiva Němců z lekce Evropa otřesená válkou.
- Pryč s evokací. Vyřazení evokace jako něčeho, co je navíc. Evokace je důležitá součást konstruktivistické pedagogiky.

²³ Online Focus group s koordinátory učících se komunit ze dne 21.6.2023.

²⁴ Focus group s koordinátory učících se komunit probíhaly v červnu 2022 (22.6., 23.6., 24.6., 27.6.) a v červnu 2023 (12.6., 14.6., 20.6., 21.6., 26.6.)

- Analýza obsahu, ne zdroje. Přeskočení některých kroků v badatelské výuce. Např. ze dvou kroků analýzy se jeden vypustí. Častěji se vypouští krok analyzující typ a povahu zdroje. Zůstal krok analyzující obsah zdroje.

Co je to vhodná adaptace?

Vhodná adaptace je ta, která reaguje na aktuální úroveň žáků a situaci ve třídě. Důležitým předpokladem pro tvorbu adaptace je pochopení smyslu lekce (historického myšlení, badatelských dovedností). Pro správnou adaptaci pomáhalo vyzkoušet si lekci na semináři, vidět ji napřed odučit koordinátorem či koordinátorkou. Zároveň je důležitá pozornost věnovaná vzdělávacím cílům v oblasti historické gramotnosti a stanovení si upravených hodnotících kritérií.

Příklady vhodných adaptací:

- ve fázi evokace, kdy se téma žákům přiblížilo regionálně nebo aktivitou (podepsání formuláře u Proč žáci psali rezoluci?);
- závěr hodiny přesunutý z obecného tématu např. Jaká území byla Mnichovskou dohodou odtržena? k regionálním: Proč u nás vedla dělicí linie zrovna takto?;
- využití silných momentů rezonujících ve třídě (Jak viděli Masaryka – rozdílnost pohledů, Kam ho umístit? - stěhování se za prací, Proč žáci psali rezoluci? - proč to podepsali? atp.) pro další diskusi.

Co se jeví jako “nezbytná” adaptace?

Úprava je nutná zejména s ohledem na druh cílové skupiny. Badatelské lekce byly vytvářeny pro základní školy. Zapojení i škol středních vedlo k tomu, že si lekce museli učitelé na středních školách upravovat. Někteří učitelé na základních školách zase lekce zjednodušovali, protože je využívali i kolegové na školách středních. Pokud učitelé zrovna neučili devátou třídu, lekce museli adaptovat pro nižší ročníky. Při těchto úpravách bylo riziko problematických adaptací (hlavně směrem k výkladu) nebo vypouštění problematizujících perspektiv.

Druhým dilematem směřujícím k úpravě je časová dotace pro lekci. Povinné badatelské lekce byly designované v druhém roce projektu na dvě vyučovací hodiny. Hlavním z důvodů této úpravy bylo, že badatelské lekce se stěží stíhaly za 45 minut. Učitelé měli problémy s překlenutím času mezi první a druhou hodinou, někteří chtěli lekce přímo jen na jednu hodinu. Nejčastější otázka zapojených učitelů podle některých koordinátorů byla: “Je to na jednu hodinu, nebo na dvě hodiny?”²⁵ Po zkušenostech z prvního roku někteří učitelé žádali o přidělení dvouhodinových bloků dějepisu ve svých školách. V případě úpravy pro jednu hodinu učitelé velmi často využívali problematické adaptace a omezovali fázi evokace, vyřadily zdroj s jinou perspektivou anebo upustili od analýzy povahy zdroje.

Přenos do offline prostředí rovněž přinesl řadu výzev. Učitelé, kteří měli problémy s technikou (počítače, tablety, mobily), si HistoryLabová cvičení předělávali do papírové formy. V rámci

²⁵ Online Focus group s koordinátory učících se komunit ze dne 21. 6. 2023.

některých úprav se podařilo dostat principům badatelské výuky, v rámci některých nikoli. Papírová forma byla často ochuzena o podrobnou analýzu zdroje.

5. Finanční vyhodnocení

Projekt byl realizován v období od 1.2.2023 do 31.12.2023. V době vzniku závěrečné zprávy (listopad 2023) nejsou zaúčtovány všechny finanční prostředky, z toho důvodu je finanční část vyhodnocení zpracována do dvou etap. První etapa, kterou lze považovat za kompletní, je vztažena k období únor 2021–červenec 2023. Tato etapa pokrývá období příprav (únor–srpen 2021) a realizaci pokusných ověřování ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023. Druhá etapa, která je v době zpracování závěrečné zprávy ještě v realizaci, je etapa od srpna 2023 do prosince 2023. V této etapě nejsou veškeré náklady k ní vztažené doposud zaúčtované a tato etapa je pojímána jako závěrečná, dokončovací.

S ohledem na kontinuitu a přesnost odhadů v oblasti financování podpory HistoryLabu jsou veškeré finanční prostředky zahrnuté do etapy první, tzn. za období únor 2021–červenec 2023 jako náklady kompletní a srpen–prosinec 2023 jako zpřesněný odhad s možností max. 5% odchylky.

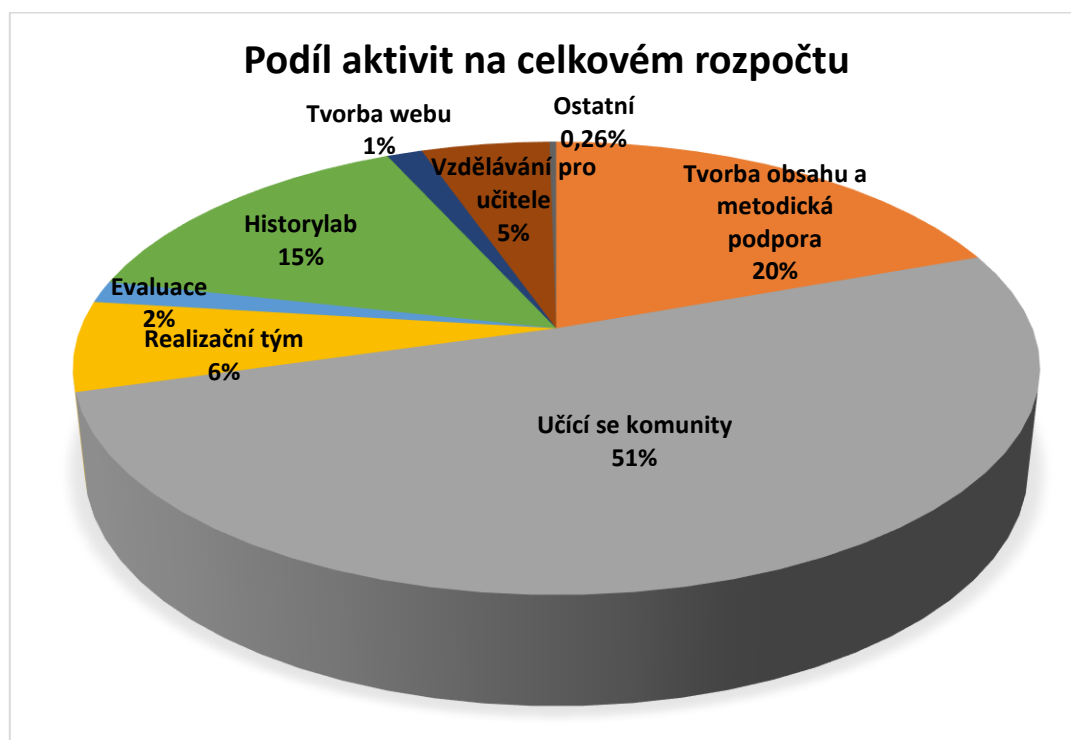
Celkový rozpočet projektu Dějepis+

Celkový rozpočet, se kterým projekt Dějepis+ během své realizace disponoval, je v celkové výši 35 421 459 CZK, a to za období únor 2021–červenec 2023 vč. provozu a podpory HistoryLabu po celou dobu projektu, tzn. od února 2021 do prosince 2023. Zbývající odhadovaná částka na dokončení projektu v období srpen 2023–prosinec 2023 je ve výši cca 633.000 CZK. Celková odhadovaná výše rozpočtu projektu Dějepis+ za dobu realizace projektu tak je 36.054.459 CZK. Původní plánovaná výše rozpočtu byla alokována ve výši 78,3 mil CZK (viz [zadávací dokumentace](#)).

Celková původní výše rozpočtu počítala se záměrem vytvořit až 80 komunit. V projektu Dějepis+ vzniklo během dvou školních let celkem 55 komunit, což se promítlo i v nižším čerpání finančních prostředků. Zdůvodnění neobsazení počtu všech komunit jsou dány jednak faktory na straně zájmu učitelů ze škol pro práci v komunitách (nejčastější důvody pro odmítnutí jsou uvedeny v kapitole 3.2.1.) a zároveň na straně kapacit metodického týmu, kdy se pro zapojení do projektu podařilo v čase zapojit 14 regionálních garantů za dobrou realizace projektu. Počet vytvořených komunit ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 je tak dán kapacitními možnostmi v daném čase a místech realizace projektu Dějepis+.

Struktura rozpočtu projektu D+ je tematicky rozdělena do celkem osmi oblastí, kterou shrnuje následující graf.

Graf 28: Struktura rozpočtu projektu D+²⁶



Zdroj: vlastní zpracování

Největší podíl, tj. polovinu rozpočtu, tvořily učící se komunity, které zahrnovaly práci jak lokálních koordinátorů, tak zapojených učitelů. Těmto komunitám byla po celou dobu poskytována metodická podpora, a to jak ve formě vytvoření tematického plánu obsahujícího 45 lekcí (dostupných na <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky/>) vč. jejich grafického zpracování, tak formou konzultací a metodického vedení ze strany centrálního týmu po celou dobu běhu pokusných ověřování v zapojených školách (celkem 370 zapojených škol do projektu D+). Celkový podíl nákladů na tvorbu obsahu a metodické podpory je ve výši cca 20 % z celku. Z pohledu podpory učitelů v komunitách je nutné započítat i náklady na vzdělávání učitelů, což tvořilo cca 5 % celkového rozpočtu. Jak je uvedeno výše, učitelé se účastnili zejm. zážitkových seminářů spojených s aplikací badatelské výuky v praxi. Celková podpora projektu, kterou tedy lze vztáhnout k podpoře učitelů ve školách, je tak ve výši cca 75 % celkového rozpočtu po dobu realizace projektu. Tuto podporu lze rozšířit ještě o financování nástroje, který učitelé používali pro svoji práci ve výuce, a sice o podporu a rozvoj aplikace HistoryLab.cz, který se na celkovém rozpočtu podílel cca 15 % nákladů. Financování podpory a rozvoje HistoryLabu bylo realizováno na základě [memoranda o spolupráci mezi MŠMT, NPI ČR, ÚSTR a ČVUT](#). Lze tedy konstatovat, že cca 90 % rozpočtu bylo vynaloženo na přímou práci a zapojení učitelů v komunitách s využíváním interaktivního nástroje pro výuku moderních dějin 20. století (aplikace HistoryLab.cz). Zbývajících 10 % rozpočtu bylo vynaloženo na administrativní a technickou podporu projektu (administrace dohod, PR projektu, komunikace, řízení a management) ve výši cca 6 % celkového rozpočtu na zajištění realizačního týmu, cca 2 %

²⁶ Údaje nezahrnují podíl ÚSTR (min. 2,3 úvazku) na financování aktivit v D+ v návaznosti na Memorandum.

z rozpočtu na potřeby evaluace, tj. sběru a vyhodnocování dat, cca 1 % na vytvoření webu projektu D+ (<https://dejepisplus.npi.cz/>) a necelé procento na ostatní náklady jako je zákonné pojištění Kooperativa.

Pro úplnost je třeba započítat také vklad ve výši min. 2,3 úvazku ze strany ÚSTR, který zajišťoval participaci svých kmenových zaměstnanců na realizaci projektu D+ ve stanovené části jejich pracovních smluv, nezbytnou pro naplnění cílů projektu, v jejímž rámci byla poskytována nezbytná součinnost a expertíza pro realizaci projektu pro zajištění dostatečné obsahové kvality.

Nákladovost komunit

Při detailnější analýze nákladovosti komunit lze konstatovat následující skutečnosti, které jsou zobrazeny v grafu 29.

Graf 29: Nákladovost komunit v jednotlivých letech



Zdroj: vlastní zpracování

Jak je uvedeno v kapitolách 2 a 3 bylo pokusné ověřování realizováno prostřednictvím dvou modelů. První model A, byl model intenzivní, kdy měli učitelé pracovat s větším počtem lekcí tzn. s větší mírou reflexe a zpětné vazby. Tento model byl realizován ve školním roce 2021/2022 a byl tak i finančně náročnější. V komunitách rozlišujeme dvě základní role, a sice pozici lokálního koordinátora, který měl za úkol řízení a vedení celé komunity (cca 6 zapojených učitelů) a pozici zapojeného učitele, který měl za úkol realizaci výuky dle stanovených mantinelů přímo ve škole. V rámci komunity poskytoval pak zpětnou vazbu, vyhodnocení a celkovou reflexi z výuky. Finanční ohodnocení v případě modelu A (intenzivní) tak zohledňovalo tyto skutečnosti a učitelům – lokálním koordinátorům bylo přiznáno finanční ohodnocení ve výši 400 CZK/hodina/počet učitelů v komunitě s max. kapacitou zapojení do výše 0,3 úvazku. Zapojeným učitelům byl poskytován příspěvek na administrativu spojenou

s pokusným ověřováním, tj. na administrativu spojenou s potřebami evaluace. V případě modelu A (intenzivního), tak byla zapojenému učiteli vyplacena částka 6.000 CZK za školní rok. Tento příspěvek byl poskytnut všem zapojeným učitelům (vyjma těch, kdo jej explicitně neodmítli). Celková nákladovost komunit v prvním roce pokusného ověřování modelu práce v komunitách A (intenzivní) tak činila cca 11,1 mil CZK, a to na celkový počet 40 učících se komunit.

Ve druhém roce pokusného ověřování byl sledován a hodnocen středně (méně) intenzivní model práce v komunitách, a sice model B. Učitelé pracovali s menším počtem lekcí, a tedy i s nižší intenzitou zpětné vazby a vzájemných reflexí. Celková odměna pro lokální koordinátory proto byla snížena na 350 CZK/hodina/počet učitelů v komunitě s max. kapacitou zapojení do výše 0,2 úvazku. I přesto se podařilo zvýšit počet komunit, a to ze 40 na 55. Zapojeným učitelům byl rovněž poskytován příspěvek na administrativu. S ohledem na nižší intenzitu práce byl nastaven na 2.400 CZK za školní rok. Tento příspěvek byl vyplacen na dobrovolné bázi (tzn. učitelům, kteří o něj projeví zájem). Celková nákladovost komunit tak ve druhém roce pokusného ověřování činila cca 6,9 mil. CZK, a to pro celkový počet 55 učících se komunit. Pokud bychom měli sledovat nákladovost jedné komunity, můžeme konstatovat, že při aplikaci intenzivního modelu A práce v komunitách je třeba částka cca 278.452 CZK na komunitu rok, v případě aplikace středně (méně) intenzivního modelu B práce v komunitách by vyžadovala částku cca 126.602 CZK za rok.

Projekt také usiloval o prodloužení o další školní rok 2023/24, kdy v plánu bylo ověřování mírně intenzivního modelu práce v komunitách, tedy ještě nižší intenzita práce a tak i redukce finančních prostředků potřebných na provoz komunit. Pro tento případ můžeme použít hypotetického nastavení, kdy v mírně intenzivním modelu bude snížena odměna lokálním koordinátorům na 300 CZK/hodina/počet komunit s max. kapacitou zapojení ve výši 0,15 úvazku, což představuje celkovou částku cca 4 mil. pro 55 komunit za školní rok. Při tomto modelu je počítáno s nulovým příspěvkem na administraci práce ve skupinách pro zapojené učitele, tzn. počítá se s jejich zapojením na čistě dobrovolné bázi. V takovém případě by se dalo předpokládat, že náklady na komunitu budou představovat náklady ve výši 72.000 CZK za rok. Uvedené skutečnosti shrnuje následující tabulka.

Tabulka 11: Náklady na komunitu

Komunity v školním roce	2021/2022 Model A – intenzivní	2022/2023 Model B – středně (méně intenzivní)	Model C (málo intenzivní – odhad)
Lokální koordinátoři	9 851 089	6 330 312	3 960 000
Zapojení učitelé	1 287 000	632 800	0
Celkem	11 138 089	6 963 112	3 960 000
Náklady na 1 komunitu	278 452	126 602	72 000

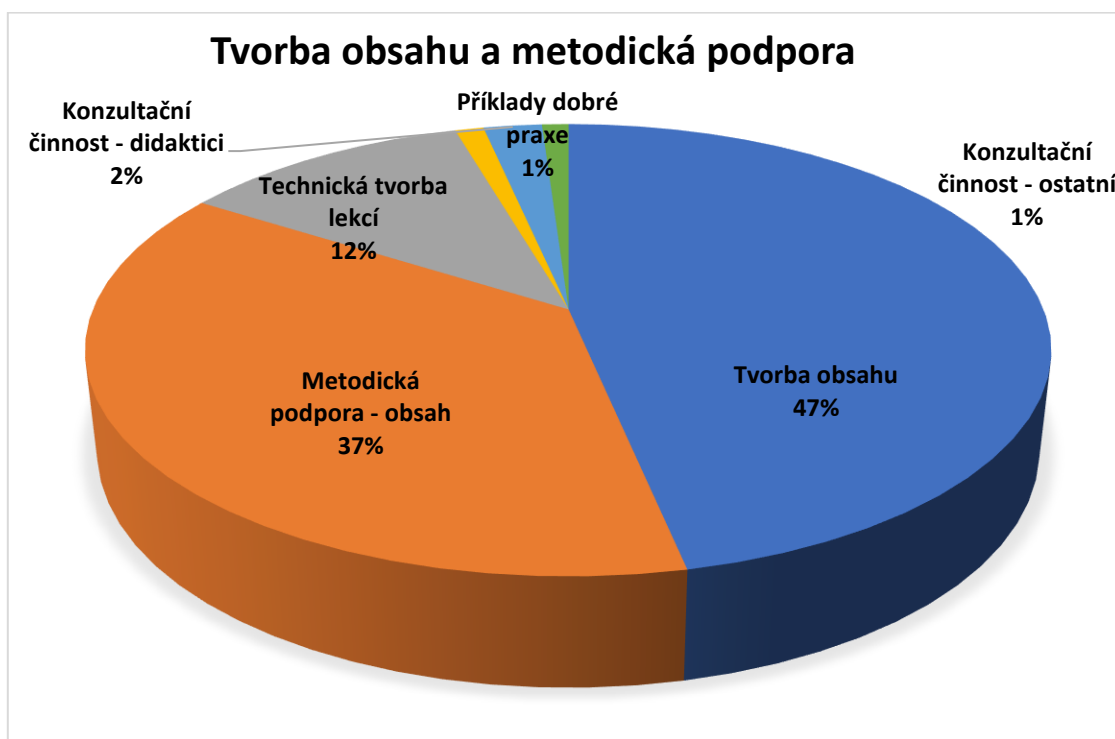
Zdroj: vlastní zpracování

Na základě uvedených údajů lze konstatovat, že nákladovost komunit je závislá na míře intenzity práce v komunitách, přičemž nákladovost komunit lze změnou intenzity práce přímo ovlivnit, a to dle potřeb a záměrů zamýšlené intervence.

Nákladovost tvorby obsahu a metodické podpory

Podstatnou složkou principu podpory práce v komunitách je práce z tzv. didaktického centra, tj. činnost didaktiků, kteří jsou jednak iniciátoři a tvůrci inovace a jednak přímou prací na obsahu a metodické podpoře inovace v komunitách implementují, resp. poskytují takovou podporu, aby inovace mohla být zavedena v praxi. Jak je již uvedeno výše, celkový balík na tvorbu obsahu a metodickou podporu činil cca 20 % z celkového rozpočtu projektu, tj. cca 6,8 mil. CZK. Detailnější pohled na jednotlivé složky této aktivity poskytuje následující graf.

Graf 30: Podíl jednotlivých složek na rozpočtu tvorby obsahu a metodické podpory



Zdroj: vlastní zpracování

Nákladovost přímé tvorby obsahu (lekci, tj. metodických a pracovních listů vč. jejich kontextualizace) z uvedených cca 6,8 mil CZK činí 47 %, metodická podpora, tj. přímé metodické vedení používání vytvořených lekcí pak tvoří 37% podíl na rozpočtu obsahu a metodické tvorby. Zbývající část pak zahrnuje zejm. technická podpora lekcí, cca 12 %, což zahrnovalo kreativní a systematické zpracování metodických a pracovních listů, které výrazným způsobem ovlivňují srozumitelnost a uchopitelnost lekce jak pro žáky, tak pro učitele. Zanedbatelné procento pak tvoří konzultace, didaktici cca 2 %, ostatní konzultace 1 % z rozpočtu na tuto aktivitu.

Jak již bylo uvedeno výše, realizace projektu v období srpen–prosinec 2023 se zabývá celkovým ukončením projektu, které se vyznačuje dokončovacími pracemi na webu Dějepis+ a jeho celkovou, v čase reálnou zakomponovaností do systému webů NPI ČR, zpracováním závěrečné zprávy, která obsahuje celkové shrnutí jak věcné a finanční realizace projektu, tak i vyhodnocení sebraných dat z dvou běhů pokusného ověřování a jejich interpretace v evaluační zprávě (součástí závěrečné zprávy). Reálně také běží podpora aplikace HistoryLab.cz, a to v souladu s podepsaným memorandumem o spolupráci mezi MŠMT, NPI ČR, ÚSTR a ČVUT. Z hlediska nákladů je však tato část započítána do fáze první, a to jednak proto, že to vypovídací hodnota predikcí umožňuje (náklady jsou v čase stálé a nemění se), a jednak proto, aby bylo možné relevantně vyčíslit celkové náklady na provoz a podporu tohoto nástroje během celé realizace projektu D+. Do nákladů ukončovací fáze projektu jsou tak započítány pouze finanční prostředky vynaložené na vyhodnocení dat, zpracování závěrečné zprávy, finanční vypořádání a dokončení webu projektu D+. Odhadovaná celková výše nákladů na tu fázi je cca 633.000 CZK.

6. Závěry a doporučení

Závěry a doporučení, které jsou dále formulovány, vycházejí z poznatků a zjištění uvedených v předešlých kapitolách. S ohledem na různou míru, s jakou se lze opřít o výsledky kvalitativní a kvantitativní analýzy, jsou uvedené závěry formulovány do dvou kategorií, a sice:

- identifikované problémy – kombinace objektivizovaného pozorování během realizace projektu ze strany realizačního týmu podpořeného nižší rigorózností měření/zjišťování,
- identifikovaná zjištění – objektivní nálezy na základě popsaného systému evaluace podloženého různými formami měření a využitím statistických metod.

Každý identifikovaný závěr obsahuje doporučení pro využití další práce v komunitách či v podobném typu intervenčního projektu. Závěry a doporučení jsou rozděleny do třech oblastí, přičemž dvě jsou definovány v zadání projektu, a sice Učící se komunity, Inovace a didaktika a třetí, parametry intervence, vyplynula z realizace projektu jako takového.

6.1. Souhrn zjištěných závěrů z realizace pokusného ověřování

6.1.1. Učící se komunity

K_Zjištění 1: Při zadání pokusného ověřování byla nastavena jen minimální kritéria pro přijetí učitelů do komunit. To souviselo jak s otevřenou metodou plánování, tak se snahou o co nejmenší bariéry pro vstup. V důsledku této otevřenosti se však v komunitách ocitnuli velmi různě připravení učitelé s velmi různou mírou kapacity a motivace. Část učitelů proto byla zapojena poněkud formálně a brzdila práci komunit, někteří učitelé se nebyli schopni ztotožnit se základními principy projektu a podobně.

Doporučení: Je třeba vybudovat shodu na kritériích vstupu do komunit. Tato shoda může spočívat jak v praktických požadavcích typu technické požadavky na kapacitu pro setkávání a rozsah obsahu do výuky, tak na přihlášení se k principům a cílům intervence. Toto lze následně promítnout do formy výběrového řízení, které zajistí transparentní nicméně cílený a systemizovaný nábor do komunit učitelů.

K_Zjištění 2: Složení členů komunit z hlediska jejich schopnosti promýšlet cíle a smysl dějepisu nebylo homogenní. Učitelé se tedy nacházeli v různých fázích změny směřující k inovaci, měli různé epistemické postoje a potřeby. Někteří učitelé pochybovali o smysluplnosti badatelské výuky, zprostředkování inovace pouze skrze metodiky nebylo dostatečné, protože se nacházeli na začátku přemýšlení o potřebě něco změnit a měli tendenci se vracet k dosavadní "tradiční" a objektivisticky pojaté výuce. Nevyužívali lekce tematického plánu nad rámec těch povinných. Jiné učitele nebylo nutné "přesvědčovat". Potřebovali naopak experimentovat, přizpůsobovat si už nabízené metodiky a akceptovali náročné metodické podněty stran např. kritériálního hodnocení. Teorie změny však s více individualizovaným přístupem k učitelům systematicky nepracovala.

Doporučení: Teorie intervence by z hlediska cílů a postupů měla zohlednit potřebu vhodné míry individualizace. Na rozumné míře obecnosti je třeba pojmenovat, jaké jsou typy potřeb

učitelů a jaké kroky je třeba učinit, aby učili podle cílů projektu, případně jak poznáme, že učitel začal v průběhu intervence přemýšlet jiným způsobem, má tedy jiné potřeby a je třeba mu poskytnout odlišné impulzy. Intervence by tedy buď měla pracovat se skupinami učitelů, kteří jsou z hlediska promýšlení cílů a smyslu dějepisného vyučování více homogenní, nebo by měla učitelům nabídnout více cílený rozvoj v návaznosti na to, v jaké úrovni uvažování se zrovna nachází. Za tímto účelem je vhodné disponovat nástroji, které tyto potřeby mohou pomoci určit (v případě dějepisu jde o Situační test a Dotazník pro zjišťování epistemických přesvědčení o historii).

K_Zjištění 3: Efektivita učící se komunity je podmíněna jasně nastavenou agendou v rámci této komunity a také jasně nastavenými procedurami. Při ustavení komunity je třeba určitou energii věnovat sledování kvality sdíleného obsahu, nejlépe tak, že komunity budou mít k dispozici garantovaný obsah. V projektu D+ zajišťoval tento obsah obsahový tým projektu.

Doporučení (s ohledem na Metodické kabinety): Metodické kabinety představují bezprostřední přístup ke vzájemnému učení, neboť pro ně byla typická autonomie, pokud jde o jejich program. Tento model lze stáhnout i k prostému sdílení příkladů dobré praxe, tak, jak ji chápou bez reflexe didaktika sami učitelé ve skupině. To připomíná, že tento model má své rezervy. Zapojení učitelé mohou prezentovat jako dobrou praxi taktéž lekce nebo styly výuky, které se omezují obvykle na to, jak zpestřit stávající výuku, tedy jak zatraktivnit místy často tradičně zajetou transmisivní výuku (falešná inovace). Kolegové ve skupině se tak mohou nekriticky či ze slušnosti vzájemně utvrzovat ve své výuce, aniž by profesionálně refletovali, co své žáky skutečně naučí, resp. co by je (na)učit měli. Výsledkem může být spíše než vzájemné učení jakási volně pojatá burza všemožných tipů do výuky a na exkurze, ze které si zúčastnění odnášejí inspiraci do svých hodin

K_Zjištění 4: Značnou bariérou se ukázala být omezená dostupnost výpočetní techniky pro účastníky intervence ve školách, tj. konkrétně pro učitele dějepisu. Dostupnost se netýkala škol obecně, ale spíše dosavadního převládajícímu úzu o nevyužívání IT prostředků školy ze strany dějepisářů. Důsledkem pak byly omezené možnosti některých učitelů participovat plnohodnotně v projektu na výuce jednotlivých lekcí, využívání nástrojů projektu (zejména HistoryLabu), apod.

Doporučení: Provést důkladnou sondu do možností škol v technické rovině, ale též přizpůsobit obsah a metody projektu co nejvíce principu BOYD (bring your own device), čímž se sníží technický práh pro efektivní participaci.

K_Problém 1: Projekt Dějepis+ za dobu své existence čelil výhradám, že projekt je finančně náročný a neudržitelný a že komunity jsou životaschopné pouze za předpokladu vysoké a dlouhodobé míry finanční intervence. Finanční intervence realizované v projektu Dějepis+ do komunit ukazuje, že nákladovost komunit je přímo závislá na míře intenzity práce v komunitách, tzn. nákladovost komunit lze změnou intenzity práce přímo ovlivnit, a to dle potřeb a záměrů zamýšlené intervence.

Doporučení: Při vytváření komunit učitelů je vhodné nejprve promyslet intenzitu práce v komunitě a tomu následně přizpůsobit/zvážit míru finanční intervence. Příklad učitelů Dějepis+ ukazuje, že řada učitelů je ochotna spolupracovat v rámci komunit i za nižší potažmo žádné finanční ohodnocení v případě, že v komunitě a systému práce v komunitě spatřují smysl.

6.1.2. Inovace a didaktika

IaD_Zjištění 1: Pedagogické a didaktické přístupy se zejména v důzazech a prioritách mezi tvůrci obsahu lišily. Jedním z projevů byly velmi různorodé přístupy k výše zmíněným učitelským přizpůsobením (adaptacím) obsahu a metody ze strany obsahových a organizačních pracovníků.

Doporučení: Zajistit soudržnost teoretických (zejm. pedagogických a didaktických přístupů) v obsahovém/metodickém týmu nejen konsensuálně na začátku podpory komunitám (koncepčním rámcem projektu), ale i průběžně, během pravidelné práce v komunitách. Diskuse a setkání je vhodné provádět pravidelně a participativně.

IaD_Zjištění 2: Ačkoliv ve srovnání s vrstevníky v kontrolní skupině se žákům zapojeným do projektu dějepis zdál na konci roku smysluplnější s ohledem na jejich postoje a identitu, celkově byl zaznamenán pokles relevance dějepisu v průběhu školního roku. Učitelé referovali o tom, že v devátém ročníku je motivace žáků k aktivnímu zapojení do výuky negativně ovlivněna několika faktory - např. požadavky přípravy na přijímací zkoušky na SŠ nebo dlouhodobými návyky, které si žáci osvojili v předchozích letech studia.

Doporučení: Intervence byla omezena na jeden školní rok, jehož průběh zásadně ovlivňují faktory, které výzkumný tým ani učitelé nedokážou ovlivnit. Zvážit výhody a nevýhody fáze vzdělávání, ve které se experiment provádí. Zohlednit, že učební návyky žáků se formují v nižších ročnících studia.

IaD_Zjištění 3: Učitelé zpočátku odmítali výuku ve dvouhodinových blocích. Upozorňovali současně, že metodiky koncipované na jednu vyučovací hodinu lze obtížně stihnout v jedné vyučovací hodině, pokud má dojít i k závěrečné syntéze, diskuzi a vyhodnocení práce žáků. Subjektivně pociťovali časový stres (např. s ohledem na nutnost administrace třídní knihy, zklidnění žáků, dovysvětlení historického kontextu apod.). Řada komunit závěrečnou regionálně ukotvenou lekci koncipovala na dvě vyučovací hodiny.

Doporučení: Jako smysluplnější pro badatelskou, činnostně zaměřenou výuku, se jeví dvouhodinové vyučovací bloky. Umožňují žákům dosahovat náročnějších vzdělávacích cílů a zvyšují well-being učitele.

IaD_Zjištění 4: Žáci zpravidla nemají tendenci pracovat pečlivě s vizuálními prameny. Malý důraz v kritice pramene bývá kladen na autorství, a to zvláště u fotografií.

Doporučení: Čtenářská gramotnost se zaměřuje na práci s textovými prameny. Žáky je ale třeba v dějepise vést k práci s různými typy pramenů, nejen textovými. Audiovizuální zdroje tvoří podstatnou část kultury dospívajících.

IaD_Problém 1: Již před vznikem komunit vybudovaný rámcový konsenzus odborné obce spočívající v externích konzultacích s naprostou většinou oborových didaktiků v ČR pomohl dosáhnout velkou míru obecného souhlasu odborné obce nad základním směřováním intervence. Tento konsenzus byl vyjádřen přijetím koncepčního rámce projektu Dějepis+ nově vzniklou [Asociací didaktiků dějepisu](#) za základní programový dokument.

Doporučení: Hledat širší konsenzus s domácí odbornou obcí. Při koncipování nových projektů/vzniku nových komunit je třeba hledat široký metodologický konsenzus s oborovými asociacemi, popř. dalšími odbornými platformami. Fáze hledání konsenzu by měla být spojena s koncipováním záměru vzniku a podpory učících se komunit.

IaD_Problém 2: Částečně v rámci projektu, dominantně však mimo něj vznikala řada odborných výstupů, které umožnily konzultovat vznikající problémy, konfrontovat a obhajovat teoretická východiska na odborném fóru (viz bibliografie projektu).

Doporučení: Vyjasnit míru zapojení intervenčních projektů do odborného diskurzu a vytvořit pro to podmínky. Pokud je žádoucí, aby součástí projektů byla živá výměna s odbornou komunitou doma a v zahraničí, je třeba tomu také zajistit odpovídající podmínky (finance na výdaje spojené s konferencemi či publikacemi). Alespoň minimální odborný dialog je nepochybně žádoucí i kvůli zpětné vazbě. Pro didaktiky jednotlivých oborů jsou empirické výzkumy, financované z veřejných peněz v míře přesahující zpravidla omezené finanční prostředky pro běžné didaktické výzkumy, nenahraditelným zdrojem poznání a rozvoje. Odborné výstupy navíc zvyšují relevanci a přijetí závěrů projektu odbornou komunitou.

6.1.3. Parametry intervence

I_Zjištění 1: Samotné měření se potýkalo s řadou předsudků či očekávání na straně učitelů i žáků. Tato očekávání silně ovlivňovala měření, a to i přes zajištěnou anonymitu. Například diagnostická cvičení byla řadou učitelů považována za “high-stake” testy, tedy testy rozhodujícími o jejich budoucnosti. V některých případech také účastníci s podobným předporozuměním přistupovali k dotazníkům. Projevoval se pak silný vliv tzv. sociální žádoucnosti (“social desirability”). Jinými slovy učitelé a žáci vyplňovali zjišťovací nástroje zčásti tak, aby vyhověli předpokládaným očekáváním.

Doporučení: Je třeba důsledně zajistit, nejlépe též smluvně, způsob zacházení s daty a anonymizaci, aby se zvýšila validita a reliabilita získávaných dat. Je také třeba důsledně vysvětlovat smysl a funkci evaluace a oddělovat ji od hodnocení výkonu, které by mohlo mít pracovní důsledky pro účastníka intervence.

I_Zjištění 2: Není jisté, zda a nakolik se zapojení učitelé odchýlili od cílů projektu, koncepčního rámce projektu Dějepis+. Sonda do úpravy lekcí ukázala, že k odklonu v případech některých přízpůsobení obsahu a metody docházelo.

Doporučení: Je třeba mít vytvořené nástroje, díky kterým by bylo možné zjistit, zda a do jaké míry k odklonu dochází. Zároveň je nutné mít připravené mechanismy, jak tyto odklony řešit. Nástrojem v případě intervencí ve vzdělávání v zahraničí bývá tzv. manuál pro účastníky, resp. manuál práce učitelů v komunitě.

I_Problém 1: Významným prvkem soudržnosti a úběžníkem směřování projektu se stalo teoretické založení obsahu i změny. Teorie historické gramotnosti a teorie epistemických přesvědčení se sice neosvědčily beze zbytku ve své dosavadní podobě, avšak představovaly symbolické centrum, které umožňovalo základní ideovou shodu, dávalo základ pro smysluplnou diskusi a umožnilo sestavit komplexnější teorii změny zahrnující jak učitele, tak žáky. V případě některých pozic došlo však k promísení organizační a obsahové práce, v důsledku čehož docházelo k znejistění obsahu intervence i způsobu jejího provedení zejména v případech komunikace s některými komunitami a při schvalování adaptací vzdělávacích materiálů.

Doporučení: Teoretické ukotvení intervence není povinnou součástí pokusných ověřování, jednoznačně však vnímáme jeho benefity. Nejedná se o odbornou manýru, ale praktické vodítko, jehož formulace by měla předcházet plánu intervence. Umožňuje sestavit komplexnější teorii změny, podle které je pak možné posoudit dopady projektu, stanovit jejich měřitelnost a také sdílet jazyk, kterým se komunikuje. Jazyk vysvětlující teorii změny by měl zohledňovat různá publika a přizpůsobit jim míru abstrakce (zejm. projektový centrální tým, učitelé a veřejnost/ média) a pokusit se zejména soustředit se také na vysvětlování obecných výzkumných principů (například vyjadřované míry nejistoty). Pro zajištění soudržnosti intervence a její věrnosti (fidelity) je vhodné využít manuál a shodu periodicky prověřovat napříč jednotlivými týmy, ve kterých je nutné jasně rozdělit obsahovou a organizační práci.

I_Problém 2: Evaluační stránka projektu podcenila význam logistiky, zejména pak technické infrastruktury pro sběr a čištění dat na jedné straně, a organizační podpory účastníků společně s jejich evidencí a kontrolou na straně druhé. Výsledkem je omezená využitelnost dat z prvního roku. To má za následek omezené možnosti sledování progresu jednotlivých učitelů a jejich žáků (při dodržení anonymnosti). Zároveň je nezbytné neopomíjet potřebnost vzniku kontrolních skupin při evaluacích intervenčních projektů.

Doporučení: Zajistit solidní infrastrukturu pro data a jejich sběr. Investice do důkladné evidence a individualizované správy a evidence přináší výsledky. Zabezpečit možnost vzniku kontrolních skupin v případě evaluací intervenčních projektů.

I_Problém 3: Vzhledem k dynamice projektu se zmenšil pro evaluátory prostor, ve kterém by bylo možné přiblížit si dění v hodinách a komunitách. Pre-testy, post-testy a dotazníky nezachytily proces během roku, původně nastavený systém plánování a vyhodnocování lekcí

se neosvědčil, podobně tak hospitační protokoly zůstaly často povrchní či nevyplněné. **Doporučení:** Je třeba zajistit značnou a pravidelnou expozici pracovníků evaluace v terénu. Jmenovitě v případě Dějepisu+ by to byly návštěvy v hodinách, v komunitách, a také na hospitacích kvůli interakci během hospitace, s čímž je ovšem nutné počítat již při plánování rozpočtu.

I_Problém 4: Množství externích spolupracovníků celého týmu s malými úvazky neúměrně zvyšovalo nároky na koordinaci. Výkon části externistů nesplnil v této souvislosti očekávání. **Doporučení:** Zkoncentrování úvazků do větší výše v intervenčním projektu může vést k větší koncentraci pracovníků na projekt. Netýká se to pochopitelně nositelů inovace, v případě D+ učitelů a koordinátorů.

Identifikované závěry lze využít jak v případě formování učicích se komunit či při pokusech o aplikaci inovací v praxi, ale i při nastavování obdobných intervenčních projektů se zásadním podílem evaluačních aktivit.

6.2. Celkové shrnutí (Executive summary)

Cílem projektu Dějepis+ bylo prověřit možnosti transformovat metody výuky dějepisu na 2. stupni základních škol. Projekt vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve formě tzv. pokusného ověřování. Zaměřeno bylo na rozvoj klíčových kompetencí žáků, včetně kritického historického myšlení a badatelské práce se zdroji historických informací. V návaznosti na Strategii 2030+ zároveň projekt ověřoval způsob podpory škol při faktické proměně metod výuky a vytvoření modelu pro práci s učiteli.

Projekt Dějepis+ byl zahájen dne 1. února 2021, a to ve spolupráci Národního pedagogického institutu ČR a Ústavu pro studium totalitních režimů. Pokusné ověřování bylo strukturováno do tří komponent – síť lokálních koordinátorů, vzorové hodiny pro výuku moderních dějin a systém práce s učiteli a zapojenými školami. Definované modely práce v profesních komunitách vzájemného učení, zahrnující různě intenzivní přístupy, byly ověřovány během školních roků 2021/22 a 2022/23.

Evaluace byla prováděna s cílem zjistit účinnost zvolených postupů a získat poznatky pro budoucí systémové vzdělávací intervence, především připravované revize RVP ZV. Nástroje zahrnovaly zejména dotazníky, focus groups, analýzu dat a sledování změn na třech úrovních – učící se komunity, učitelé a žáci. Teorie změny projektu zachycovala plánované mechanismy intervence, od filosofie učitelů (epistemická přesvědčení) přes fungování komunit po rozvoj badatelských dovedností žáků a jejich názor na smysluplnost dějepisu. Očekávalo se, že učitelé prostřednictvím využívání vzdělávacích materiálů postupně zvnitřní a zvládnou principy badatelské výuky.

Následující přehled poskytuje čtenářům rychlý a kompaktní vhled do klíčových aspektů projektu Dějepis+ a přináší doporučení pro optimální využití dosažených výsledků v budoucnu.

- V projektu Dějepis+ vzniklo během dvou školních let celkem 55 profesních komunit vedených koordinátory z řad učitelů, do kterých se zapojilo 418 učitelů ze 370 škol ze všech krajů ČR.
- Celková odhadovaná výše rozpočtu projektu Dějepis+ za dobu realizace ve výši 36.054.459 CZK je přibližně poloviční oproti původně alokovanému rozpočtu.
- Zpráva popisuje, proč se nepodařilo naplnit původní záměr projektu počítající s vytvořením až 80 komunit. Identifikovány byly faktory jednak na straně zájmu a reálných možností učitelů, a zároveň na straně omezených kapacit realizačního týmu, do kterého se nicméně podařilo zapojit didaktiky z většiny regionálních fakult připravující budoucí učitele dějepisu.
- Realizační tým (didaktické centrum) vytvářel výukové lekce modelového tematického plánu, poskytoval metodickou podporu zejména v podobě seminářů akreditovaných v systému DVPP a garantoval odbornou úroveň práce v komunitách.
- V rámci přímé podpory pedagogů vytvořil realizační tým modelový tematický plán dějin od roku 1918 do současnosti, který člení výuku do 45 badatelských lekcí jež funkčně redukuje vzdělávací obsah. Lekce přístupné na [webu Dějepis+](#) doprovází kromě pracovních listů, metodik a rozšiřujících materiálů i návrh evaluačních aktivit, které zahrnují učební úlohy orientované na ověření znalostí a dovedností v rámci historické gramotnosti. Tato komplexní pomůcka, která může pomoci s plánováním výuky, samotnou výukou, ale i s evaluací, může být východiskem pro rozšíření proměny výuky i mezi další učitele. Jako závěrečný výstup druhého školního roku bylo komunitami navíc vytvořeno 49 autorských badatelských lekcí, jejich přehled ukazuje [interaktivní mapa](#).
- Projekt dále přispěl k provozu a rozvoji digitální aplikace pro práci s historickými prameny HistoryLab.cz, která byla důležitým nástrojem intervence i evaluace. Do vyplňování cvičení v HistoryLabu se zapojili žáci ze zapojených škol, kteří během dvou školních let vyplnili cca 230.000 cvičení. Vedle toho ale HistoryLab.cz využilo cca 84.000 uživatelů a navštívilo cca 120.000 návštěvníků za dobu realizace projektu (viz příloha).
- Z hlediska inovace výuky dějepisu projekt ověřil, že historická gramotnost je plnohodnotným cílem dějepisného vzdělávání a má pro žáky motivační potenciál, který se však bude nejspíše projevovat silněji až v delším časovém horizontu. Badatelská výuka směřující k historické gramotnosti funguje na různých typech škol, s talentovanými žáky i s těmi znevýhodněnými. Čím je učitel sám lépe disponován pro nuancované a poučené poznávání historie, tím lépe může budovat historickou gramotnost žáků, tedy jejich schopnost aktivně poznávat minulost.

- Profesní komunity vzájemného učení mohou být za určitých podmínek účinnou oporou pro zavádění výukových inovací. Zejména je třeba, aby byla naplněna minimální míra sdíleného obsahu (lekce v tematickém plánu) a sdílené zkušenosti (se zaváděním určité inovace). Většina členů komunity musí znitřnit badatelský princip výuky a být přesvědčena o výhodách teorie pro sebe i pro své žáky. Dějepis+ vycházel z jasného teoretického ukotvení, podpořeného paralelním vznikem Asociace pro didaktiku dějepisu na půdorysu realizačního týmu projektu. Konsenzus v oborově didaktické komunitě, k jehož upevnění projekt Dějepis+ přispěl, usnadnil tvorbu odborných výstupů pracovní skupiny Dějepis v rámci probíhajících revizí RVP ZV. Je také příslibem pro aplikaci inovativního pojetí výuky dějepisu v rámci pregraduální přípravy učitelů dějepisu na fakultách vysokých škol.
- Projekt vycházel z předpokladu sdíleného přesvědčení o cílech dějepisu a adaptoval vzdělávací obsah na konkrétní podmínky zapojených komunit. V projektu se ovšem sešla z hlediska cílů dějepisu velmi různorodá skupina vyučujících. Projekt nebyl beze zbytku úspěšný ve sjednocení filozofie výuky a upozornil na potřebu důkladnějšího promýšlení individualizace při formulování teorie změny v navazujících projektech.
- Je třeba dále upozornit, že efektivní supervize učících se komunit ze strany koordinátorů, ale též odborných garantů, má obsahovat hospitace. Přes náročnost (logistickou i osobní) se hospitace zdají být velmi efektivním způsobem zkušenostního rozvoje a vhodným prvkem zavádění inovací. Zpětná vazba musí obsahovat též kritické, formativní prvky. Adaptace ze strany učitelů bez sdílené páteřní koncepce a supervize vede k mimochodnému zacílení výuky, které v sobě ukrývá riziko “falešné inovace”.
- V projektu byly vytvořeny validované a spolehlivé nástroje pro evaluaci badatelské výuky v dějepise. Tyto nástroje lze využít do budoucna a sledovat další vývoj absolventů Dějepis+, případně také specifické působení jiných programů. Doposavad žádné obdobné nástroje v českém prostředí neexistovaly. Z nástrojů vyvinutých v projektu Dějepis+ lze navíc vycházet i pro další vzdělávací oblasti. K tomu by byla pochopitelně nutná jejich adaptace. Je třeba přitom vzít v úvahu zejména, že testovatelné hypotézy, tedy ověřitelnost dopadů, závisí na teoretickém ukotvení poznatků o fungování a směřování zvoleného oboru (dějepisu). Nezbytné je posílit infrastrukturu pro sběr a vyhodnocení dat, pokud mají být zjištění spolehlivá.
- Na závěr je třeba zmínit odborné výstupy projektu Dějepis+ ve formě 18 odborných přednášek a seminářů a čtyř textů v recenzovaných publikacích. Autoři výstupů využili potenciál projektu ověřovat aplikaci oborově didaktické teorie do školní praxe. Na odborných fórech i na vysokých školách připravující budoucí učitele popularizovali badatelské pojetí výuky a přispěli zejména k upřesnění situační povahy filosofie výuky učitelů dějepisu. Odbornými výstupy bude posílena relevance modelu pokusného ověřování v odborné komunitě.

7. Použité zdroje

Albrecht, P. (2017). Komunity vzájemného učení. Zkušenosti s formátem pravidelného sdílení skupiny učitelů podle vzoru Teacher Learning Communities. *Kritická gramotnost*, 3(5), 40-43.

Attanasio, O., Cavatorta, E. (2017). Complements and Alternatives to rcts in Evaluation in Development. Dostupné z [Complements-and-Alternatives-to-rcts-in-Evaluation-in-Development.Pdf \(cedilprogramme.Org\)](#).

Barton, K. a kol. (1996). Research, Instruction, and Public Policy in the History Curriculum: A Symposium. *Theory & Research in Social Education*, 24(4), 391–415

Beneš, Z., Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková, T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav - perspektivy* (289–326). Brno: Masarykova univerzita

Breakstone, J. (2014). Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 453–485. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.965860>

Brücknerová, K. (2021). Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 11(1), 11–37. Dostupné z https://lifelonglearning.Mendelu.Cz/media/pdf/LLL_20211101011.Pdf.

Činátl, K., Najbert, J., Ripka, V. (2021). Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: Realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu. *Historie-otázky-problémy*, 13(2), 50–70.

ČINÁTL, K. (2023). (b.R.). Co kluci provedli? Získáno 15. ledna 2023 z <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-kluci-provedli>.

Dalehefte a kol. (2014). Bilanz von neun Jahren SINUS an Grundschulen in Deutschland. Evaluation der mathematikbezogenen Daten im Rahmen der TIMSS 2011. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(2), 245-263.

Dostál, J., (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Gage, N. a kol. (2020). *Fidelity of Implementation in Educational Research and Practice.Pdf*. Wing Institute. Dostupné z <https://www.winginstitute.org/systems-program-fidelity>

Grant, S. G. a kol. (2004). A Question of Authenticity: The Document-Based Question as an Assessment of Students' Knowledge of History. *Journal of Curriculum & Supervision*, 19(4), 309–337.

Hargreaves, A., O'Connor, M.,T. (2020). *Vedení ke spolupracující profesionalitě. Od neformální výměny zkušeností učitelů ke spolupráci s maximálním dopadem na učení žáků*. Stálá konference asociací ve vzdělávání.

Havlůjová, H., Najbert, J. (2017). Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií. In J. Najbert (Ed.) *Promýšlet dějepis v 21. Století. Digitální aplikace pro práci s prameny Historylab.cz*. Dostupné z [Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií – historylab – Metodika](#).

Havlůjová, H., Najbert, J. (2018). Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu? *Historie – otázky – problémy: Public history – Dějiny ve veřejném prostoru*, 10(1), 15–31.

Holíková, K. (2023). *Konstruktivistické učení nejen ve výuce dějepisu*. Dostupné z <https://medium.com/edtech-kisk/konstruktivistick%C3%A9-u%C4%8Den%C3%AD-nejen-ve-v%C3%BDuce-d%C4%9Bjepisu-b3117dd0addc>

Hoření, K., Sýkorová, P. (2023). (b.R.). Proč je v československé škole. Získáno 23. října 2023 z <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-je-v-ceskoslovenske-skole>.

Janík, T., Knech P., Najvar, P., Pířová, M., Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415

Kalibro. (2017). *Digitální aplikace pro práci s prameny Porovnání výstupů z Dotazníku pro učitele s daty z analogického dotazníku pro učitele dějepisu*. Nepublikovaný rukopis

Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení na školách: Tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.

Kolektiv autorů (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. NPI ČR. Dostupné z <https://velke-revize-zv.Rvp.Cz/files/koncepce-cas.Pdf>.

Kolektiv autorů (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/brozura_s2030_online_cz.pdf.

Kolektiv autorů (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva* (Druhé rozšířené vydání). Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.Csicc.Cz/Csicc/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.Pdf.

Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous, D. Shemilt (Eds.). *The future of the past: Why history education matters*, The Association for Historical Dialogue and Research.

Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2010). On Historical Literacy. Learning to Think Like Historians. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Winter Issue, 2010, 42–46.

Modráček, Z., Mokrý M., Suchomel, P., Pavlas T. (2023). *Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách: Tematická zpráva* (1. Vydání). Česká školní inspekce.

MŠMT_1, (2022). Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupné z <https://velke-revize-zv.Rvp.Cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.Pdf>.

MŠMT_2, (2022): Zadání pro NPI ČR. Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupné z <https://velke-revize-zv.Rvp.Cz/files/iii-zadani-pro-npi-230131-final.Pdf>.

MŠMT (2021). *Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách ("SINUS CZ")*. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/O_200/SINUS/PO_SINUS_CZ_web.pdf

Münich a kol. (2021). *History+ Evaluation Plan*. OSF. <https://osf.io/7dbsc/>

Münich, J., Ripka, V. (2023), *A situational questionnaire for the assessment of history teacher epistemic beliefs*. <https://osf.io/https://osf.io/ptbdg>

MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Ostermeier, Ch., Prenzel, M., Duit, R. (2010). Improving Science and Mathematics Instruction - The SINUS-Project as an Example for Reform as Teacher Professional Development. *International Journal of Science Education* 32(3), 303-327

Ripka, V., Pinkas, J. (2012). Factum Invenio. *Stav výuky soudobých dějin (Výzkumná zpráva)*. Ústav pro studium totalitních režimů. [Http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.Pdf](http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.Pdf)

Ripka, V. a kol., (2022). *From supported practice and theoretical language to epistemic beliefs and back: History + intervention*. History teachers' epistemic considerations: A symposium on how teachers make sense of history, Umeå, Sweden. <https://osf.io/6bhyr>.

Ripka, V., Sýkorová, P., (2023 v tisku). Epistemická přesvědčení v dějepise. *Historie – Otázky – Problémy*, 15(2).

Říčan, J., Pešout, O., Zábranský, V. (2022). Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie. *Pedagogika*, 72(1), 47–76.

Řídký, J. (2022). *Zhodnocení hybridních lekcí*. Nepublikovaný rukopis.

Sedlák, P., Karen, J. (2023). Pro kontext: Metodický průvodce pro práci s fakty nejen ve výuce dějepisu. NPI ČR. Dostupné z [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO Metodicky pruvodce pro praci s fakty ve vyuce nejen dejepisu.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Metodicky_pruvodce_pro_praci_s_fakty_ve_vyuce_nejen_dejepisu.pdf)

Seixas, P. C., Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Sylvester, D., Sheldon, N. (2009). *Interview with David Sylvester, 7 July 2009*. [Audio] (Unpublished). Dostupné z <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-david-sylvester-7-july-2009.html>.

Smetáčková, I., Vozková, A. (2021). Učitelské sdílení profesních zkušeností – aktuální pohled z českých škol. *Pedagogika* 72(1), 177-198.

Tejkalová, L. (2023). (b.R.). *Postavte žákům lešení! Aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*. Získáno 27. října 2023 z <https://clanky.Rvp.Cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA>

Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12(1), 141–155.

Van Straaten, A., Wilschut, A., Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>

Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4), s. 427-442.

William, D., Leah, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: Edukační laboratoř.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Zweers, I., Huizinga, M., Denessen, E., Raijmakers, M. E. J. (2019). *Inquiry-Based Learning For All: A Systematic Review of the Effects of Inquiry-Based Learning on Knowledge, Skills, Attitudes and Behavior of Students with Social-Emotional and Behavioral Difficulties in Primary and Secondary Education*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/z45jt>

8. Přílohy

Odborné výstupy projektu

Seznam konferenčních příspěvků, seminářů a přednášek:

- Jaroslav Pinkas (2023, únor 2). Badatelsky orientovaná výuka ve společenských vědách. Seminář pro učitele D a/ OV, ZSV (8 hod.), NPI, Jihlava
- Jaroslav Pinkas (2023, září 27). projekt Dějepis+, konferenční příspěvek na učebnicové sekci konference polských bohemistických a českých polonistických studií 2023, Slezský institut, Opole, Polská republika (<https://kongresplcz2023.uni.opole.pl/wp-content/uploads/Semin.-podrecznikowe-program.pdf>)
- Jiří Münich, Vojtěch Ripka, Pavla Sýkorová. (2022, říjen 25). *Výsledky prvního roku projektu D+*. Seminář Oddělení vzdělávání ÚSTR, ÚSTR, Praha.
- Jiří Münich, Vojtěch Ripka, Pavla Sýkorová, Michaela Veselá. (2023, únor 21). *Seminář Oddělení vzdělávání ÚSTR o práci evaluačního týmu v projektu Dějepis+*. Interní seminář Oddělení vzdělávání, ÚSTR, Praha.
- Ripka, V. (2023a, květen 3). *Jak měřit historickou gramotnost?* Přednášky pro doktorandy (série), UJEP, Ústí nad Labem. <http://ff.ujep.cz/kfhs/studovna/7-ff>
- Ripka, V. (2023b, říjen 16). *Teaching and Learning Historical Literacy: Insights from History+ Intervention*. History and Philosophy Seminar, Anglo-American University, Prague.
- Ripka, V., & Münich, J. (2021, září 23). *Funguje ten Dějepis plus, nebo ne?* VZDĚLÁNÍ PRO BUDOUCNOST HUMANITNÍ A SPOLEČENSKÉ VĚDY A VÝZVY OBČANSTVÍ VE 21. STOLETÍ., Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta. <https://dk2021.ped.muni.cz/>
- Ripka, V., & Sýkorová, P. (2022). *Jak měřit historickou gramotnost? Nástroje k měření epistemických přesvědčení v dějepise*. 12. <https://historieusti2022.ujep.cz/>
- Ripka, V., Sýkorová, P., Münich, D., & Chvojka, E. (2022, říjen 13). *From supported practice and theoretical language to epistemic beliefs and back: History + intervention*. History teachers' epistemic considerations: A symposium on how teachers make sense of history, Umeå, Sweden. <https://osf.io/6bh9r>
- Petr Sedlák (2022, září 21). Učí se komunita jako příležitost pro další vzdělávání učitelů dějepisu? Přednáška pro účastníky panelu Jak na historické vzdělávání v době postfaktické na 12. sjezdu historiků.
- Petr Sedlák - Jiří Karen (2023, únor 24). Dějepis plus a zážitkově pojatá ukázka badatelské lekce pro studenty učitelství dějepisu FF UPOL, Olomouc. (též FF OSU 28.2.2023)
- Petr Sedlák - Jiří Karen (2023, březen 23). Dějepis plus a ukázka badatelské lekce, FF MU, Brno. (též PedF ZČU 3.4.2023, FF JČU 4.4.2023, FF UHK 21.3.2023, PedF MU 7.3.2023)
- Pavla Sýkorová. (2023a, červen 15). *Projekt Dějepis+*. Seminář pro studenty učitelství dějepisu z Univerzity Pavla Josefa Šafárika, ÚSTR, Praha.
- Pavla Sýkorová. (2023b, září 15). *Měření historické gramotnosti žáků pomocí kódovacího schématu: Příležitosti a omezení*. https://www.upol.cz/files/users/2/add_konference_23_web.pdf

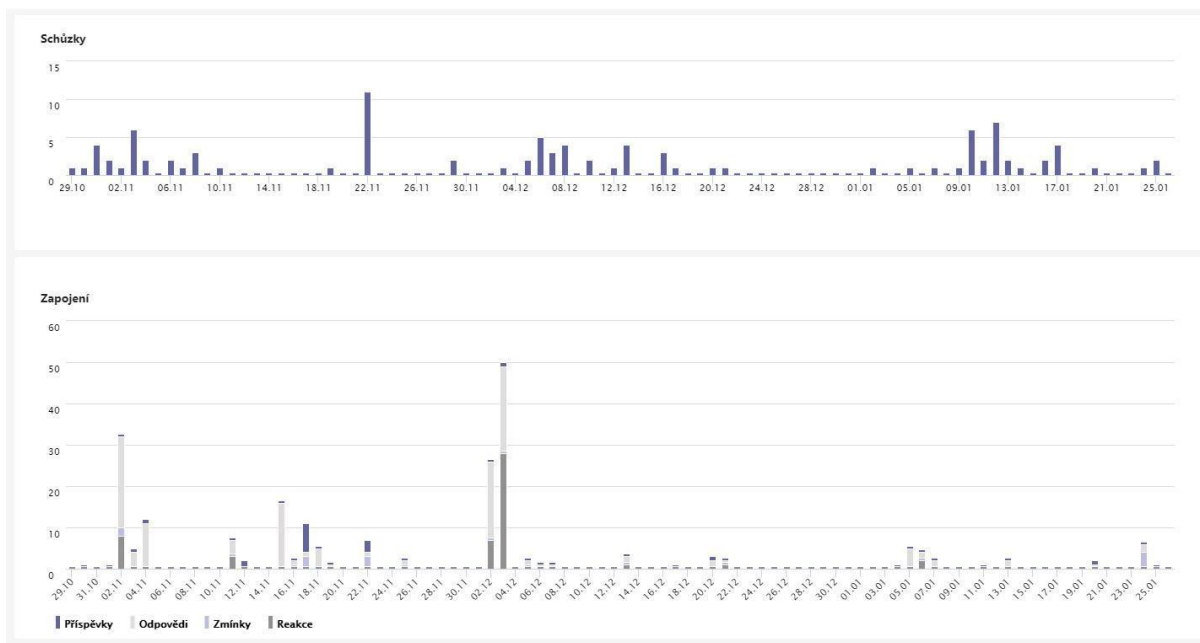
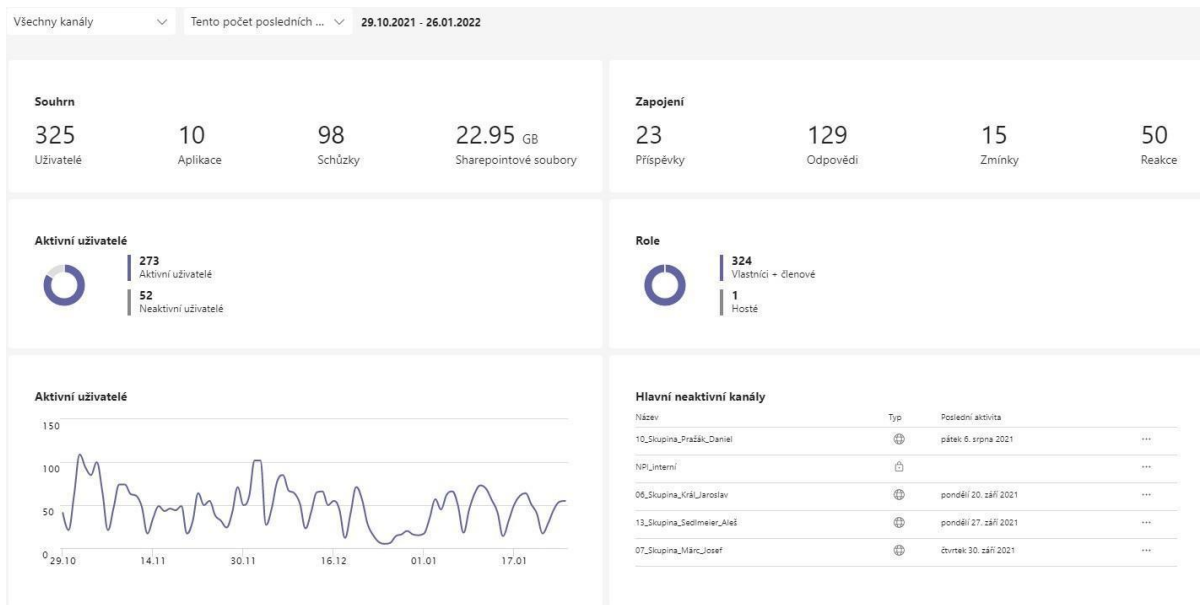
- Pavla Sýkorová, Jiří Munich. (2023a, duben 13). *Nahlédnutí do kuchyně projektu Dějepis+*. Přednáška a seminář pro studenty učitelství NMgr. dějepisu, FF MU, Brno.
- Pavla Sýkorová, Jiří Munich. (2023b, květen 26). *Nahlédnutí do kuchyně projektu Dějepis+*. Přednáška a seminář pro studenty učitelství dějepisu NMgr., PedF UK, Praha.
- Pavla Sýkorová, Jiří Munich, Vojtěch Ripka, Edita Chvojková. (2021, únor 18). *Výzkumný seminář D+*. Seminář Oddělení vzdělávání ÚSTR, ÚSTR, Praha.
- Pavla Sýkorová, Vojtěch Ripka. (2023, květen 19). *Nahlédnutí do kuchyně projektu Dějepis+*. Přednáška a seminář pro studenty učitelství dějepisu NMgr., UJEP, Ústí nad Labem.

Odborné texty:

- Hubatková, P., Chvojka, E., Ripka, V., Sýkorová, P., & München, J. (2021). *History+ Evaluation Proposal*. Open Science Framework. <https://osf.io/7dbsc/>
- Najbert, J. (2023, v tisku) Facebook a Dějepis. Potenciál profesních komunit na sociální síti pro podporu inovativní výuky dějepisu. *Historie – Otázky – Problémy (History, Issues, Problems)*, 15(2).
- Ripka, V., & Sýkorová, P. (2023, v tisku). Epistemická přesvědčení v dějepise. *Historie – Otázky – Problémy (History, Issues, Problems)*, 15(2).
- Ripka, V., Sýkorová, P., München, D., & Chvojka, E. (2023, v tisku). From supported practice to epistemic beliefs and back: History + intervention. In P. Zazanian & H. Å. Elmersjö (Ed.), *Teachers and the epistemology of history*. Palgrave Macmillan.

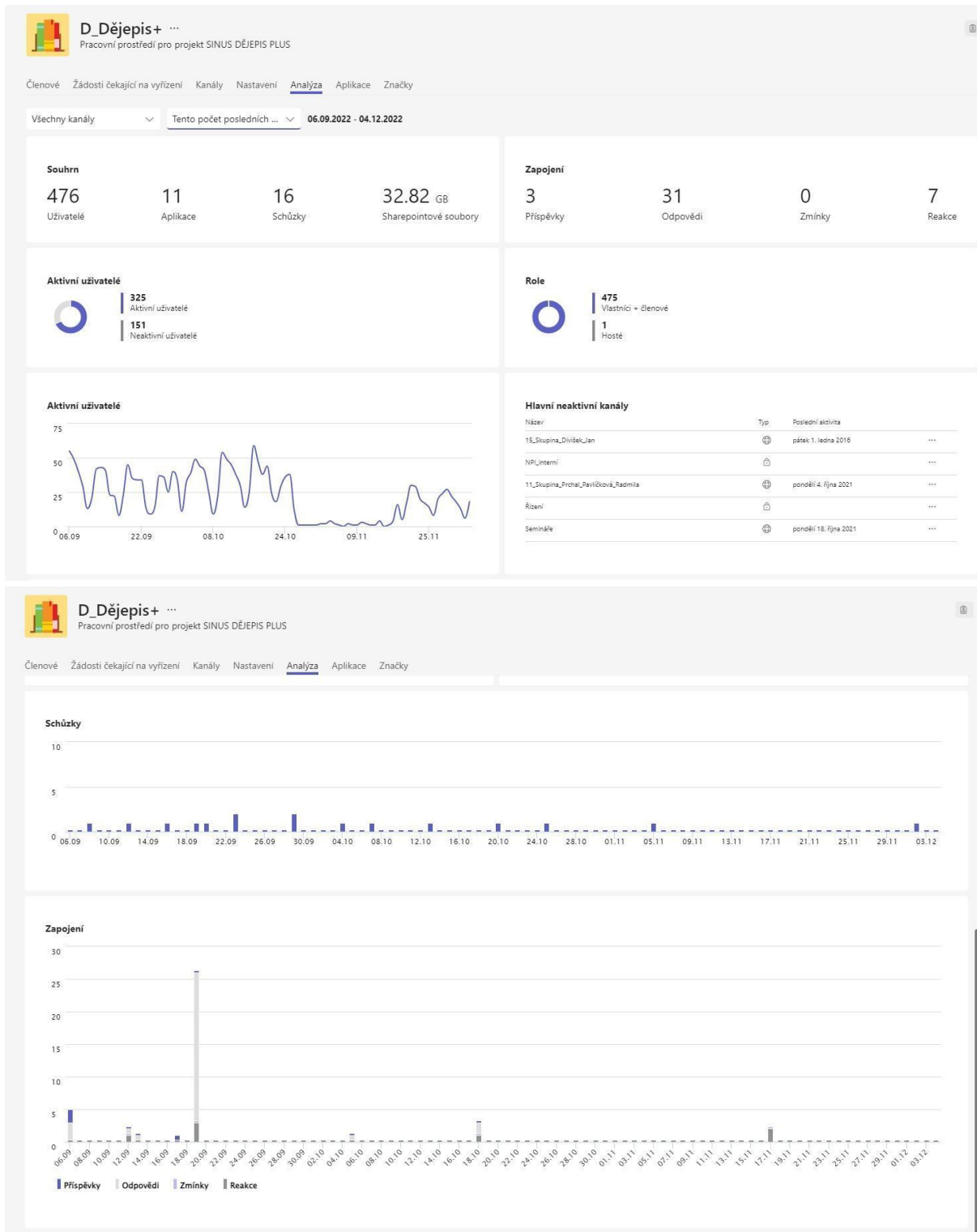
Analytické údaje pro MS TEAMS

Základní analytické údaje pro 1. pololetí školního roku 2021/2022



Zdroj: vlastní zpracování

Základní analytické údaje pro 1. pololetí školního roku 2021/2022



Zdroj: vlastní zpracování

Návštěvnost - statistiky použití HistoryLab.cz

Návštěvnost aplikace HistoryLab za dobu realizace projektu					
Rok	měsíc	Počet uživatelů	Počet návštěv	Počet vyplněných cvičení	Počet dokončených cvičení
2021	únor	1 198	2 143	10 233	2 345
2021	březen	2 467	3 601	12 357	2 596
2021	duben	1 866	3 006	14 168	3 356
2021	květen	1 886	2 904	12 334	2 695
2021	červen	927	1 450	4 943	526
2021	červenec	283	443	1 916	29
2021	srpen	613	932	2 832	108
2021	září	3 295	4 685	10 484	2 171
2021	říjen	3 110	4 728	18 149	5 729
2021	listopad	3 176	4 975	22 444	7 737
2021	prosinec	1 687	2 351	11 039	3 306
2022	leden	1 575	2 238	2 167	2 167
2022	únor	1 962	2 674	2 246	2 246
2022	březen	2 389	3 457	3 541	3 541
2022	duben	3 145	4 198	3 111	3 111
2022	květen	2 676	4 081	6 341	6 341
2022	červen	2 015	2 652	3 159	3 159
2022	červenec	929	1 200	20	20
2022	srpen	648	913	66	66
2022	září	3 378	5 213	5 661	5 661
2022	říjen	5 504	8 712	17 242	17 242
2022	listopad	4 803	7 079	11 645	11 645
2022	prosinec	2 867	3 952	5 286	5 286

2023	leden	3 165	4 420	4 786	4 786
2023	únor	2 783	3 886	4 048	4 048
2023	březen	4 377	6 249	7 164	7 164
2023	duben	3 064	4 332	4 505	4 505
2023	květen	3 590	5 141	10 077	10 077
2023	červen	2 675	3 512	4 231	4 231
2023	červenec	622	706	29	29
2023	srpen	795	1 047	95	95
2023	září	3 123	3 982	3 560	3 560
2023	říjen	4 656	6 384	7 596	7 596
2023	listopad	3 048	4 085	3 913	3 913
Celkem		84 297	121 331	231 388	141 087

Seznam zapojených škol do projektu Dějepis+

Škola	Ulice	Obec	Kraj	RedIZO
Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA	Petroupim 74	Benešov	Střed.	600000346
Základní škola Bernarda Bolzana obecně prospěšná společnost	Školní nám. 199/15	Tábor	Jihoč.	600001270
Základní škola Mozaika, o.p.s. Rychnov nad Kněžnou	U Stadionu 1166	Rychnov nad Kněžnou	Králo.	600001474
Církevní základní škola svaté Ludmily v Hradci nad Moravicí	Zámecká 57	Hradec nad Moravicí	Morav.	600001717
Střední průmyslová škola sdělovací techniky, Praha 1, Panská 3	Panská 3	Praha 1	Hl.m.P.	600004554
GYMNÁZIUM JANA PALACHA PRAHA 1, s. r. o.	Pštrossova 13/203	Praha 1	Hl.m.P.	600004635
Konzervatoř a Vyšší odborná škola Jaroslava Ježka	Roškotova 4	Praha 4 - Braník	Hl.m.P.	600004660
Gymnázium, Praha 4, Na Vítězné pláni 1160	Na Vítězné pláni 1160	Praha 4	Hl.m.P.	600005143
Klasické gymnázium Modřany a základní škola, s.r.o.	Rakovského 3136/II.	Praha 4 - Modřany	Hl.m.P.	600005267
Metropolitní odborná umělecká střední škola Praha 4 s.r.o.	Táborská 350/32	Praha 4 - Nusle	Hl.m.P.	600005321
Gymnázium, Praha 5, Na Zatlance 11	Na Zatlance 1330/11	Praha 5	Hl.m.P.	600005496
Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6, Evropská 33	Evropská 33	Praha 6	Hl.m.P.	600005844
Vyšší odborná škola oděvního návrhářství a Střední průmyslová škola oděvní, Praha 7, Jablonského 3	Jablonského 3	Praha 7	Hl.m.P.	600005861
Karlínská obchodní akademie	Kollárova 271/5	Praha 8	Hl.m.P.	600005976
Gymnázium J.Seiferta o.p.s.s	Vysočanské náměstí 500	Praha 9	Hl.m.P.	600006107
Pražské humanitní gymnázium, školská právnická osoba	Svatoslavova 333/4	Praha 4	Hl.m.P.	600006549
Střední pedagogická škola Futurum, s.r.o.	Hornoměcholupská 873	Praha 10	Hl.m.P.	600006662
Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce, Příspěvková organizace	Komenského 779	Nymburk	Střed.	600007634
Gymnázium Říčany, příspěvková organizace	Komenského náměstí 1	Říčany	Střed.	600007766
Gymnázium, České Budějovice, Česká 64	Česká 142/64,	České Budějovice	Jihoč.	600008151
Gymnázium, Český Krumlov, Chvalšinská 112, 381 01 Český Krumlov	Chvalšinská 112	Český Krumlov	Jihoč.	600008231
Gymnázium, Třeboň, Na Sadech 308	Na Sadech 308	Třeboň	Jihoč.	600008291
Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor, Náměstí Františka Křižíka 860	náměstí Františka Křižíka 860	Tábor	Jihoč.	600008801
Táborské soukromé gymnázium a Základní škola, s.r.o.	Zavadijská 2472	Tábor	Jihoč.	600008835

Gymnázium Cheb, příspěvková organizace	Nerudova 2283/7	Cheb	Karlo.	60009009
Konzervatoř, Plzeň, Kopeckého sady 10	Kopeckého sady 10	Plzeň	Plzeň.	60009441
Gymnázium Františka Křižíka a základní škola, s.r.o.	Sokolovská 1165/54	Plzeň	Plzeň.	60009637
Střední průmyslová škola stavební, Plzeň, Chodské nám. 2	Chodské nám. 2	Plzeň	Plzeň.	60009734
Gymnázium, Chomutov, Mostecká 3000, příspěvková organizace	Mostecká 3000	Chomutov	Ústec.	600010287
Gymnázium, Kadaň, 5. května 620, příspěvková organizace	5. května 620	Kadaň	Ústec.	600010295
Gymnázium a Střední odborná škola, Klášterec nad Ohří, Chomutovská 459, příspěvková organizace	Chomutovská 459	Klášterec nad Ohří	Ústec.	600010325
Doctrina - Podještědské gymnázium, s.r.o., Liberec	Sokolovská 328	Liberec	Liber.	600010538
Gymnázium F. X. Šaldy, Liberec 11, Partyzánská 530, příspěvková organizace	Partyzánská 530/3	Liberec	Liber.	600010554
Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Liberec, Jeronýmova 425/27, příspěvková organizace	Jeronýmova 425/27	Liberec	Liber.	600010589
Gymnázium Václava Hlavatého, Louny, Poděbradova 661, příspěvková organizace	Poděbradova 661	Louny	Ústec.	600010929
Gymnázium, Žatec, Studentská 1075, příspěvková organizace	Studentská 1075	Žatec	Ústec.	600010953
Gymnázium a Střední odborná škola, Podbořany, p.o.	Kpt. Jaroše 862	Podbořany	Ústec.	600011003
Podkrušnohorské gymnázium, Most, příspěvková organizace	Čsl. armády 1530	Most	Ústec.	600011054
Střední průmyslová škola a Střední odborná škola gastronomie a služeb, Most, příspěvková organizace	Jana Palacha 711/2	Most	Ústec.	600011143
Gymnázium, Teplice, Čs. dobrovolců 11, p.o.	Čs. dobrovolců 530/11	Teplice	Ústec.	600011216
Střední škola obchodu, řemesel, služeb a Základní škola, Ústí nad Labem, příspěvková organizace	Keplerova 7	Ústí nad Labem	Ústec.	600011429
Gymnázium Havlíčkův Brod	Štaflova 2063	Havlíčkův Brod	Vysoč.	600011500
Střední průmyslová škola stavební, Hradec Králové, Pospíšilova tř. 787	Pospíšilova 787	Hradec Králové	Králo.	600011658
Gymnázium Boženy Němcové, Hradec Králové, Pospíšilova tř. 324	Pospíšilova třída 324/7	Hradec Králové	Králo.	600011666
Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové, Tylovo nám. 682	Tylovo nábřeží 682/12	Hradec Králové	Králo.	600011674
Střední průmyslová škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Hradec Králové	Hradební 1029	Hradec Králové	Králo.	600011828
Gymnázium, Broumov, Hradební 218	Hradební 218	Broumov	Králo.	600012107

Agys - Anglické gymnázium, Střední odborná škola, s.r.o.	Gorkého 867	Pardubice	Pardu.	600012298
EDUCA Pardubice - Střední odborná škola, s.r.o.	Sokolovská 150	Rybitví	Pardu.	600012522
Střední průmyslová škola elektrotechniky a informačních technologií	Čs. odboje 670	Dobruška	Králo.	600012590
Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy	Sokolovská 1638/1	Svitavy	Pardu.	600012786
Gymnázium Brno-Řečkovice, příspěvková organizace	Terezy Novákové 2	Brno - Řečkovice	Jihom.	600013413
Gymnázium Brno, Křenová, příspěvková organizace	Křenová 304/36	Brno	Jihom.	600013464
Gymnázium Matyáše Lercha, Brno, Žižkova 55, příspěvková organizace	Žižkova 55	Brno	Jihom.	600013626
Gymnázium Mojmírovo náměstí	Mojmírovo náměstí 10	Brno	Jihom.	600013693
Střední škola Brno, Charbulova, příspěvková organizace	Charbulova 1072/106	Brno	Jihom.	600013766
Gymnázium a základní umělecká škola Šlapanice, příspěvková organizace	Riegrova 40/17	Šlapanice	Jihom.	600014061
Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Hodonín, příspěvková organizace	Legionářů 813/1	Hodonín	Jihom.	600014673
Gymnázium a Střední odborná škola, Moravské Budějovice, Tyršova 365	Tyršova 365	Moravské Budějovice	Vysoč.	600015335
Gymnázium Dr. Karla Polesného Znojmo, příspěvková organizace	náměstí Komenského 945/4	Znojmo	Jihom.	600015700
Gymnázium, Střední pedagogická škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Znojmo, příspěvková organizace	Pontassievská 350/3	Znojmo	Jihom.	600015785
Gymnázium Vincence Makovského se sportovními třídami Nové Město na Moravě	Leandra Čecha 152	Nové Město na Moravě	Vysoč.	600015904
Gymnázium Žďár nad Sázavou	Neumannova 2	Žďár nad Sázavou	Vysoč.	600015955
Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, Krnov, příspěvková organizace	Jiráskova 841/1a	Krnov	Morav.	600016099
Gymnázium a Střední odborná škola, Frýdek-Místek, Cihelní 410, příspěvková organizace	Cihelní 410	Frýdek-Místek	Morav.	600016234
Gymnázium, Frýdlant nad Ostravicí, nám. T. G. Masaryka 1260, příspěvková organizace	nám. T. G. Masaryka 1260	Frýdlant nad Ostravicí	Morav.	600016251
Gymnázium, Třinec, příspěvková organizace	Komenského 713	Třinec	Morav.	600016269
Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Frýdek-Místek, příspěvková organizace	28. října 1598	Frýdek-Místek	Morav.	600016323
Gymnázium, Karviná, příspěvková organizace	Mírová 1442	Karviná – Nové Město	Morav.	600016480

Masarykovo gymnázium, Příbor, příspěvková organizace	Jičínská 528	Příbor	Morav.	600016714
Gymnázium Mikuláše Koperníka, Bílovec, příspěvková org.	17. listopadu 526	Bílovec	Morav.	600016773
Střední odborná škola služeb s.r.o.	Pavlovická 16	Olomouc - Pavlovičky	Olomo.	600017028
Gymnázium Jana Opletala, Litovel, Opletalova 189	Opletalova 189/4	Litovel	Olomo.	600017117
Gymnázium Josefa Kainara, Hlučín, příspěvková organizace	Dr. Ed. Beneše 7	Hlučín	Morav.	600017249
Jazykové gymnázium Pavla Tigrida, Ostrava-Poruba, p. o.	Gustava Klimenta 493/3	Ostrava-Poruba	Morav.	600017443
Gymnázium Hladnov a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Ostrava, příspěvková organizace	Hladnovská 35	Ostrava	Morav.	600017494
Matiční gymnázium, Ostrava, příspěvková organizace, Dr. Šmerala 25, 728 04, Ostrava	Dr. Šmerala 25	Ostrava	Morav.	600017508
Bezpečnostně právní akademie Ostrava, s. r. o., střední škola	Sládečkova 393/90	Ostrava-Michálkovice	Morav.	600017729
Střední průmyslová škola a Vyšší odborná škola, Chomutov, Školní 50, příspěvková organizace	Školní 1060/50	Chomutov	Ústec.	600020363
Integrovaná střední škola Moravská Třebová	Brněnská 1405/41	Moravská Třebová	Pardu.	600024474
Základní škola nám. Curieových	náměstí Curieových 886/2	Praha 1	Hl.m.P.	600035247
Základní škola a mateřská škola, Praha 2, Na Smetance 1	Na Smetance 1/505	Praha 2	Hl.m.P.	600035590
Základní škola, Praha 2, Londýnská 34	Londýnská 782/34,	Praha 2	Hl.m.P.	600035662
Základní škola u svatého Štěpána, Praha 2, Štěpánská 8 příspěvková organizace	Štěpánská 1286/8	Praha 2	Hl.m.P.	600035671
Základní škola, Praha 2, Vratislavova 13	Vratislavova 64/13	Praha 2	Hl.m.P.	600035689
Základní škola, Praha 3, Jeseniova 96/2400	Jeseniova 2400/96	Praha 3	Hl.m.P.	600036201
Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12	Angelovova 3183/15	Praha 12 Modřany	Hl.m.P.	600037045
Základní škola, Praha 4, Bítovská 1	Bítovská 1/1246	Praha 4	Hl.m.P.	600037053
Základní škola U Krčského lesa, Praha 4, Jánošíkova 1320	Jánošíkova 1320	Praha 4	Hl.m.P.	600037096
Základní škola T. G. Masaryka v Praze 12	Modřanská 1375	Praha 4 - Modřany	Hl.m.P.	600037118
Základní škola a Mateřská škola Ohradní 49, 140 00 Praha 4 - Michle	Ohradní 1366/49	Praha 4 - Michle	Hl.m.P.	600037266
Základní škola, Praha 4, Donovalská 1684	Donovalská 1684	Praha 4	Hl.m.P.	600037274
Základní škola, Praha 4, Táborská 45	Táborská 45/421	Praha 4	Hl.m.P.	600037321
Základní škola Kunratice, Praha 4, Předškolní 420	Předškolní 420/5	Praha Kunratice	Hl.m.P.	600037461
Základní škola profesora Švejcara v Praze 12	Mráčkova 3090/2	Praha 4	Hl.m.P.	600037517

Základní škola Rakovského v Praze 12	Rakovského 3131/1	Praha 4 - Modřany	Hl.m.P.	600037525
Základní škola Praha - Radotín	Loučanská 1112/3	Praha 16 - Radotín	Hl.m.P.	600038203
Základní škola a mateřská škola Barrandov, Praha 5 - Hlubočepy, Chaplinovo nám. 1/615	Chaplinovo náměstí 615/1	Praha 5	Hl.m.P.	600038475
Základní škola, Praha 6, Pod Marjánkou 2	Pod Marjánkou 1900	Praha 6	Hl.m.P.	600039145
Základní škola Hanspaulka a Mateřská škola Kohoutek, Praha 6, Sušická 29	Sušická 29/1000,	Praha 6	Hl.m.P.	600039153
Základní škola a Mateřská škola J. A. Komenského, Praha 6, U Dělnického cvičiště 1	U Dělnického cvičiště 1100/1	Praha 6 - Břevnov	Hl.m.P.	600039170
Základní škola Praha 7 Strossmayerovo náměstí 4	Strossmayerovo náměstí 990/4	Praha 7	Hl.m.P.	600039391
Základní škola a mateřská škola Ústavní, Praha 8, Hlivická 1	Hlivická 1/400	Praha 8	Hl.m.P.	600039773
Základní škola a mateřská škola, Praha 8, Lyčkovovo náměstí 6	Lyčkovovo náměstí 460/6	Praha 8	Hl.m.P.	600039803
Základní škola, Praha 8, Palmovka 8	Palmovka 468/8	Praha 8	Hl.m.P.	600039820
Základní škola, Praha 9 – Černý Most, Bří Venclíků 1140	Bratří Venclíků 1140	Praha 9	Hl.m.P.	600040496
Masarykova základní škola, Praha 9 - Újezd nad Lesy, Polesná 1690	Polesná 1690	Praha 9	Hl.m.P.	600040593
Základní škola, Praha 10, Brigádníků 14/510	Brigádníků 14/510	Praha 10	Hl.m.P.	600041077
Základní škola, Praha 10, V Rybníčkách 31/1980	V Rybníčkách 1980/31	Praha 10	Hl.m.P.	600041115
Základní škola, Praha 10, Jakutská 2/1210	Jakutská 1210/2	Praha 10	Hl.m.P.	600041140
Základní škola, Praha 10, U Vršovického nádraží 1/950	U Vršovického nádraží 1/950	Praha 10	Hl.m.P.	600041182
Základní škola a Mateřská škola Kladno, Norská 2633	Norská 2633	Kladno	Střed.	600044556
Základní škola Pečky, okres Kolín	Tř. Jana Švermy 342	Pečky	Střed.	600045251
Základní škola Plaňany, okres Kolín	Pražská 28	Plaňany	Střed.	600045544
Základní škola Český Brod, Tyršova 68, okres Kolín	Tyršova 68	Český Brod	Střed.	600045617
Základní škola a mateřská škola Dolní Beřkovice, příspěvková organizace	Nádražní 250	Dolní Beřkovice	Střed.	600047628
Základní škola T. G. Masaryka Poděbrady, Školní 556, okres Nymburk	Školní 556	Poděbrady	Střed.	600050629
Základní škola Václava Havla, Poděbrady, Na Valech 45, okres Nymburk	Na Valech 45	Poděbrady	Střed.	600050688
Základní škola Emila Kolbena, příspěvková organizace	Revoluční 170	Strančice	Střed.	600052206
Základní škola Zeleneč, okres Praha-východ, příspěvková organizace	Kasalova 454/1	Zeleneč	Střed.	600052222

Základní škola a Mateřská škola Klecany, okr. Praha - východ	Klecany 375	Klecany	Střed.	600052249
Základní škola T. G. Masaryka Mnichovice okres Praha - východ	Bezručova 346	Mnichovice	Střed.	600052257
Základní škola Velké Popovice, příspěvková organizace	Komenského 5	Velké Popovice	Střed.	600052311
ZŠ Kamenice, okr. Praha - východ	Ringhofferova 57	Kamenice	Střed.	600052354
Základní škola Zdenky Braunerové Roztoky, p.o.	Školní náměstí 470	Roztoky	Střed.	600053261
Základní škola Vrané nad Vltavou, okres Praha - západ	U Školy 208	Vrané nad Vltavou	Střed.	600053342
Základní škola a Mateřská škola Nučice, okres Praha - západ, příspěvková organizace	Kubrova 136	Nučice	Střed.	600053385
Základní škola a Mateřská škola Čistá, okres Rakovník	Tyršova 127	Čistá	Střed.	600055752
Základní škola a Mateřská škola Kounov, okres Rakovník	Kounov 196	Kounov	Střed.	600055779
Základní škola Mutějovice, okres Rakovník	Husova 245	Mutějovice	Střed.	600055825
2. základní škola, Rakovník, Husovo náměstí 3	Husovo náměstí 3	Rakovník	Střed.	600055833
Základní škola a Mateřská škola Lubná, okres Rakovník	Lubná 228	Lubná	Střed.	600055892
1. základní škola, Rakovník, Martinovského 153		Martinovského 153	Střed.	600055922
Základní škola O.Nedbala 30, České Budějovice	O. Nedbala 30	České Budějovice	Jihoč.	600057623
Základní škola a Mateřská škola, L. Kuby 48, České Budějovice	L. Kuby 1165/48	České Budějovice	Jihoč.	600057631
Základní škola Kaplice, Fantova 446	Gen. Fanty 446	Kaplice	Jihoč.	600059090
Základní škola Český Krumlov, Linecká 43	Linecká 43	Český Krumlov	Jihoč.	600059162
Základní škola a Mateřská škola Brloh	Brloh 149	Brloh	Jihoč.	600059383
Základní škola Dačice, Komenského 7, okres Jindřichův Hradec	Komenského 7	Dačice	Jihoč.	600060403
Základní škola Humpolec, Hálkova 591, okres Pelhřimov	Hálkova 591	Humpolec	Vysoč.	600061370
Základní škola Senožaty, okres Pelhřimov	Senožaty 184	Senožaty	Vysoč.	600061507
Základní škola Volary, příspěvková organizace	U Nádraží 512	Volary	Jihoč.	600062970
Základní škola Tábor, Zborovská 2696	Zborovská 2696	Tábor	Jihoč.	600064620
Základní škola a Mateřská škola Mladá Vožice	Morávkovo náměstí 25	Mladá Vožice	Jihoč.	600064841
3. základní škola Cheb, Malé náměstí 3, příspěvková organizace	Malé náměstí 2287/3	Cheb	Karlo.	600066282
6. základní škola Cheb, Obětí nacismu 16, příspěvková organizace	Obětí nacismu 16	Cheb	Karlo.	600066312
Základní škola Aš, Kamenná 152, okres Cheb	Kamenná 152	Aš	Karlo.	600066339
10. základní škola Plzeň, nám. Míru 6, příspěvková organizace	nám. Míru 6	Plzeň	Plzeň.	600069672

34. základní škola Plzeň, Gerská 32, příspěvková organizace	Gerská 32	Plzeň	Plzeň.	600069770
26. základní škola Plzeň, Skupova 22, příspěvková organizace	Skupova 22	Plzeň	Plzeň.	600069796
Základní škola Karla Vokáče Strašice, okres Rokycany	Strašice 531	Strašice	Plzeň.	600071855
Základní škola T. G. Masaryka a gymnázium Česká Kamenice	Palackého 535	Česká Kamenice	Ústec.	600076431
Základní škola Děčín II, Kamenická 1145, příspěvková organizace	Kamenická 1145	Děčín II - Nové Město	Ústec.	600076504
Základní škola Chomutov, Na Příkopech 895	Na Příkopech 895	Chomutov	Ústec.	600077349
Základní škola Chomutov, Kadaňská 2334	Kadaňská 2334	Chomutov	Ústec.	600077357
Základní škola Chomutov, Hornická 4387	Hornická 4387	Chomutov	Ústec.	600077365
Základní škola Chomutov, Akademia Heyrovského 4539	Akademia Heyrovského 4539	Chomutov	Ústec.	600077381
Základní škola Chomutov, Březenecká 4679	Březenecká 4679/43004	Chomutov	Ústec.	600077390
Základní škola Jirkov, Budovatelů 1563, okres Chomutov	Budovatelů 1563	Jirkov	Ústec.	600077420
Základní škola Kadaň, Na Podlesí 1480, okres Chomutov	Na Podlesí 1480	Kadaň	Ústec.	600077471
Základní škola Jirkov, Studentská 1427, okres Chomutov	Studentská 1427	Jirkov	Ústec.	600077560
Zahradní škola Chomutov, Zahradní 5265	Zahradní 5265	Chomutov	Ústec.	600077578
Základní škola Jablonec nad Nisou, Na Šumavě 43, příspěvková organizace	Na Šumavě 43	Jablonec nad Nisou	Liber.	600078388
ZÁKLADNÍ ŠKOLA, LIBEREC - VRATISLAVICE NAD NISOU, příspěvková organizace	Nad Školou 278	Liberec 30 - Vratislavice nad Nisou	Liber.	600079864
Základní škola a Základní umělecká škola, Liberec, Jabloňová 564/43, příspěvková organizace	Jabloňová 564/43	Liberec	Liber.	600079899
Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Liberec, Husova 142/44, příspěvková organizace	Husova 142/44	Liberec	Liber.	600080013
Základní škola, Liberec, Česká 354, p.o.	Česká 354,	Liberec	Liber.	600080170
Základní škola, Základní umělecká škola a Mateřská škola, Frýdlant, okres Liberec, příspěvková organizace	Purkyňova 510	Frýdlant	Liber.	600080269
Základní škola Litoměřice, Boženy Němcové 2	Boženy Němcové 873/2	Litoměřice	Ústec.	600081435
Základní škola Aloise Klára Ústěk, příspěvková organizace	Polské lidové armády 11,	Ústěk	Ústec.	600081516
Základní škola Litoměřice, Ladova 5	Ladova 5	Litoměřice	Ústec.	600081524

Základní škola a mateřská škola Hoštka, okres Litoměřice, příspěvková organizace	Litoměřická 267	Hoštka	Ústec.	600081753
Masarykova základní škola Lubenec, okres Louny	Karlovarská 181	Lubenec	Ústec.	600082741
Základní škola Žatec, Petra Bezruče 2000, okres Louny	Petra Bezruče 2000	Žatec	Ústec.	600082903
Základní škola Podbořany, Husova 276, okres Louny	Husova 276	Podbořany	Ústec.	600083039
Základní škola a Mateřská škola Meziboří, p.o.	J.A. Komenského 340,	Meziboří	Ústec.	600083829
Základní škola a Mateřská škola Litvínov, Podkrušnohorská 1589, okres Most	Podkrušnohorská 1589	Litvínov	Ústec.	600083853
Základní škola, Bílina, Aléská 270, okres Teplice, příspěvková organizace	Aléská 270	Bílina	Ústec.	600084663
Základní škola Dubí 1, Školní náměstí 177, okres Teplice	Školní náměstí 177	Dubí	Ústec.	600084671
Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky, Teplice, Plynárenská 2953	Plynárenská 2953/6	Teplice	Ústec.	600084809
Základní škola s rozšířenou výukou tělesné výchovy, Teplice, Maxe Švabinského 1743	Maxe Švabinského 1743/11	Teplice	Ústec.	600084850
Základní škola, Bílina, Lidická 31/18, okres Teplice, příspěvková organizace	Lidická 31/18	Bílina	Ústec.	600084876
Základní škola Osek, okres Teplice	Hrdlovská 662	Osek	Ústec.	600084892
Základní škola Ústí nad Labem, Hluboká 150, příspěvková organizace	Hluboká 150	Ústí nad Labem	Ústec.	600085481
Základní škola Trmice, Tyršova 482	Tyršova 482	Trmice	Ústec.	600085490
Základní škola a Mateřská škola Libouchec, příspěvková organizace	Libouchec 157	Libouchec	Ústec.	600085571
Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem, SNP 2304/6, příspěvková organizace	SNP 2304	Ústí nad Labem	Ústec.	600085627
Základní škola Ústí nad Labem, Neštěmická 787/38, p.o.	Neštěmická 787/38	Ústí nad Labem	Ústec.	600085635
Základní škola Ústí nad Labem, Palachova 400/37, příspěvková organizace	Palachova 400	Ústí nad Labem	Ústec.	600085651
Fakultní základní škola Ústí nad Labem, České mládeže 230/2, příspěvková organizace	České mládeže 230/2	Ústí nad Labem	Ústec.	600085660
Základní škola a Mateřská škola Ústí nad Labem, Nová 1432/5, příspěvková organizace	Nová 1432/5	Ústí nad Labem	Ústec.	600085716
Základní škola a Mateřská škola Havlíčkova Borová	Náměstí 97	Havlíčková Borová	Vysoč.	600086593
Základní škola Chotěboř, Smetanova 745, okres Havlíčkův Brod	Smetanova 745	Chotěboř	Vysoč.	600086704

Základní škola a mateřská škola Vilémov, okres Havlíčkův Brod	Klášter 23	Vilémov	Vysoč.	600086763
Základní škola a Mateřská škola Česká Bělá	č.p. 300	Česká Bělá	Vysoč.	600086780
Základní škola a Mateřská škola Maleč	Maleč 77	Maleč	Vysoč.	600086810
Základní škola, Hradec Králové, M. Horákové 258	M. Horákové 258	Hradec Králové	Králo.	600088545
Základní škola a Mateřská škola, Nový Hradec králové, Pešanova 146	Pešanova 146	Hradec Králové	Králo.	600088847
Základní škola, Hradec Králové - Pouchov, K Sokolovně 452		K Sokolovně 452	Králo.	600088863
Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Úprkova 1	Úprkova 1	Hradec Králové	Králo.	600088901
Základní škola Heřmanův Městec, okres Chrudim	náměstí Míru 1	Chrudim	Pardu.	600090418
Základní škola, Prachovice, okres Chrudim	Chrudimská 57	Prachovice	Pardu.	600090558
Základní škola Nová Paka, Komenského 555	Komenského 555	Nová Paka	Králo.	600092127
Základní škola Pardubice, Staňkova 128	Staňkova 128	Pardubice	Pardu.	600096581
Základní škola Holice, Komenského 100, okres Pardubice	Komenského 100	Holice	Pardu.	600096611
Základní škola, Dobruška, Pulická 378, okres Rychnov nad Kněžnou	Pulická 378	Dobruška	Králo.	600097579
Základní škola Gutha-Jarkovského Kostelec nad Orlicí	Palackého nám. 45	Kostelec nad Orlicí	Králo.	600097595
Základní škola a mateřská škola Dolní Újezd	Dolní Újezd 342	Dolní Újezd	Pardu.	600100529
Základní škola Jevíčko	U Zámečku 784	Jevíčko	Pardu.	600100545
Základní škola Moravská Třebová, Palackého 1351, okres Svitavy	Palackého 1351	Moravská Třebová	Pardu.	600100570
Základní škola Pomezí, okres Svitavy	č.p. 349	Pomezí	Pardu.	600100600
Základní škola U Kostela Moravská Třebová	Kostelní nám. 21/2	Moravská Třebová	Pardu.	600100669
Základní škola Cerekvice nad Loučnou, okres Svitavy	Cerekvice nad Loučnou 135	Cerekvice nad Loučnou	Pardu.	600100774
Základní škola Litomyšl, Zámecká 496, okres Svitavy	Zámecká 496	Litomyšl	Pardu.	600100804
Základní škola Karla Klíče Hostinné	Horská 130	Hostinné	Králo.	600101908
Základní škola a Mateřská škola Horní Maršov, okres Trutnov	Malá ulička 89	Horní Maršov	Králo.	600101975
Základní škola, Trutnov 3, Náchodská 18	Náchodská 18	Trutnov	Králo.	600102378
Základní škola, Vrchlabí, nám. Míru 283	nám. Míru 283	Vrchlabí	Králo.	600102408
Základní škola Letohrad, U Dvora 745	U Dvora 745	Letohrad	Pardu.	600104192
Základní škola Jablonné nad Orlicí	Jamenská 555	Jablonné nad Orlicí	Pardu.	600104206
Základní škola Žamberk 28. října 581	28.října 581	Žamberk	Pardu.	600104273

Základní škola Ústí nad Orlicí, Komenského 11	Komenského 11	Ústí nad Orlicí	Pardu.	600104699
Základní škola Vincence Junka Dolní Čermná, okres Ústí nad Orlicí	Dolní Čermná 4	Dolní Čermná	Pardu.	600104761
Základní škola Dolní Dobrouč, okres Ústí nad Orlicí	Dolní Dobrouč 423	Dolní Dobrouč	Pardu.	600104770
Základní škola a mateřská škola Libchavy	Dolní Libchavy 153	Libchavy	Pardu.	600104796
Základní škola Jedovnice, příspěvková organizace	Nad Rybníkem 401	Jedovnice	Jihom.	600106217
Základní škola Velké Opatovice, příspěvková organizace	Pod Strážnicí 499	Velké Opatovice	Jihom.	600106349
Základní škola a mateřská škola Brno, Kotlářská 4, příspěvková organizace	Kotlářská 655/4	Brno	Jihom.	600107949
Základní škola Brno, Jana Babáka 1, příspěvková organizace	Jana Babáka 1	Brno	Jihom.	600107981
Základní škola, Brno, Gajdošova 3	Gajdošova 1282/3	Brno	Jihom.	600108007
Základní škola, Brno, Krásného 24	Krásného 24	Brno	Jihom.	600108139
Základní škola a mateřská škola Brno, Jana Broskvy 3, příspěvková organizace	Jana Broskvy 3	Brno	Jihom.	600108201
Základní škola Brno, Horácké náměstí 13, příspěvková organizace	Horácké náměstí 13	Brno – Řečkovice a Mokrá Hora	Jihom.	600108279
Tyršova základní škola, Brno, Kuldova 38	Kuldova 38,	Brno-Židenice	Jihom.	600108368
Základní škola, Šlapanice, okres Brno-venkov, příspěvková organizace	Masarykovo náměstí 1594	Šlapanice	Jihom.	600110516
Základní škola Tišnov, Smíškova, příspěvková organizace	Smíškova 840	Tišnov	Jihom.	600110524
Základní škola a Mateřská škola, Ostrovačice, okres Brno – venkov, příspěvková organizace	Ríšova 43	Ostrovačice	Jihom.	600111016
Základní škola, Kuřim, Jungmannova 813, okres Brno - venkov, příspěvková organizace	Jungmannova 813	Kuřim	Jihom.	600111059
Základní škola a mateřská škola Pozořice, příspěvková organizace	U Školy 386	Pozořice	Jihom.	600111113
Základní škola Sokolnice, okres Brno – venkov, příspěvková organizace	Masarykova 20	Sokolnice	Jihom.	600111148
Základní škola Moravská Nová Ves, příspěvková organizace	Školní 396	Moravská Nová Ves	Jihom.	600112438
Základní škola Zaječí, okres Břeclav	Školní 402	Zaječí	Jihom.	600112578
Základní škola T.G.Masaryka Otrokovice, příspěvková organizace	J. Žižky 1355	Otrokovice	Zlíns.	600114082
Základní škola Zlín, Dřevnická 1790, příspěvková organizace	Dřevnická 1790	Zlín	Zlíns.	600114147
Základní škola Vizovice, příspěvková organizace	Školní 790	Vizovice	Zlíns.	600114201
Základní škola Mánesova Otrokovice, příspěvková organizace	Mánesova 908	Otrokovice	Zlíns.	600114465
Základní škola J. A. Komenského, příspěvková organizace města Kyjova	Újezd 990	Kyjov	Jihom.	600115500

Základní škola a mateřská škola Ratíškovice	Vítězná 701	Ratíškovice	Jihom.	600115551
Masarykova základní škola Vracov	Komenského 950	Vracov	Jihom.	600115585
Základní škola Morkovice, příspěvková organizace	17. listopadu 416	Morkovice	Zlíns.	600118649
Základní škola v Jemnici, příspěvková organizace	Náměstí Svobody 88	Jemnice	Vysoč.	600121739
Základní škola a Mateřská škola Myslibořice	Myslibořice 170	Myslibořice	Vysoč.	600122034
Základní škola a Mateřská škola DOMAMIL, příspěvková organizace	Domamil 115	Domamil	Vysoč.	600122042
Základní škola a Mateřská škola Budkov, okres Třebíč	Budkov 5	Budkov	Vysoč.	600122051
Základní škola Třebíč, Benešova 585	Benešova 585	Třebíč	Vysoč.	600122131
Základní škola Okříšky, příspěvková organizace	J. A. Komenského 87	Okříšky	Vysoč.	600122361
Základní škola a Základní umělecká škola, Dolní Němčí, okres Uherské Hradiště	Školní 606	Dolní Němčí	Zlíns.	600123995
Základní škola Františka Horenského, Boršice, příspěvková organizace	Boršice 540	Boršice	Zlíns.	600124355
Základní škola, Polešovice, okres Uherské Hradiště	Polešovice 600	Polešovice	Zlíns.	600124401
Základní škola a mateřská škola Podomí	Podomí 155	Drnovice	Jihom.	600126005
Základní škola a mateřská škola Bohdalice, okres Vyškov, příspěvková organizace	Bohdalice 1	Bohdalice	Jihom.	600126013
Základní škola a mateřská škola, Blížkovice, okr. Znojmo příspěvková organizace	Blížkovice 220	Blížkovice	Jihom.	600127524
Základní škola, Miroslav, okres Znojmo, příspěvková organizace	Třináctky 19	Miroslav	Jihom.	600127613
Základní škola a Mateřská škola, Znojmo, Pražská 98	Pražská 2808/98	Znojmo	Jihom.	600127729
Základní škola Prokopa Diviše a Mateřská škola, Znojmo - Přímětice 569	Ke Škole 569/15	Znojmo	Jihom.	600127826
Základní škola Bobrová, okres Žďár nad Sázavou, příspěvková organizace	Bobrová 129	Bobrová	Vysoč.	600130070
ZŠ Nové Město na Moravě, Vratislavovo náměstí 124, okres Žďár nad Sázavou	Vratislavovo náměstí 124	Nové Město na Moravě	Vysoč.	600130185
Základní škola Nové Město na Moravě, Leandra Čecha 860, okres Žďár nad Sázavou	Leandra Čecha 860	Nové Město na Moravě	Vysoč.	600130193
Základní škola a Mateřská škola Velká Losenice, příspěvková organizace	Velká Losenice 248	Velká Losenice	Vysoč.	600130282
Základní škola Krnov, Dvořákův okruh 2, okres Bruntál, příspěvková organizace	Dvořákův okruh 2	Krnov	Morav.	600131882

Základní škola Krnov, Smetanův okruh 4, okres Bruntál, příspěvková organizace	Smetanův okruh 4	Krnov	Morav.	600131891
Základní škola a Mateřská škola Lichnov, okres Bruntál, příspěvková organizace	Lichnov 46	Lichnov	Morav.	600131939
Základní škola Město Albrechtice, okres Bruntál	Opavická 1	Město Albrechtice	Morav.	600131947
Základní škola a Mateřská škola Osoblaha, příspěvková organizace	Třešňová 99	Osoblaha	Morav.	600131963
Základní škola Bruntál, Školní 2	Školní 2	Bruntál	Morav.	600132102
Základní škola a mateřská škola Stanisława Hadyny s polským jazykem vyučovacím Bystřice 366, okr. Frýdek-Místek, příspěvková organizace	Bystřice 366	Bystřice	Morav.	600133648
Základní škola Dobrá, příspěvková organizace	Dobrá 860	Dobrá	Morav.	600133664
Základní škola Frýdek-Místek, El. Krásnohorské 2254	El. Krásnohorské 2254	Frýdek-Místek	Morav.	600133753
Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace	Lesní 190	Jablunkov	Morav.	600133907
Základní škola a Mateřská škola Kozlovice, příspěvková organizace	Kozlovice 186	Kozlovice	Morav.	600133931
Základní škola a mateřská škola, Třinec, Koperníkova 696, příspěvková organizace	Koperníkova 696	Třinec	Morav.	600134334
Základní škola a Mateřská škola Baška, příspěvková organizace	Baška 137	Baška	Morav.	600134440
Základní škola národního umělce Petra Bezruče, Frýdek-Místek, tř. T. G. Masaryka 454	Tř. T. G. Masaryka 454	Frýdek-Místek	Morav.	600134512
Základní škola a Mateřská škola Majakovského, Karviná, příspěvková organizace	Majakovského 2219	Karviná	Morav.	600135977
Masarykova základní škola a Mateřská škola Bohumín Seifertova 601 okres Karviná, příspěvková organizace	Seifertova 601	Bohumín	Morav.	600136329
Základní škola a Mateřská škola Dělnická, Karviná, příspěvková organizace	Sokolovská 1758	Karviná - Nové Město	Morav.	600136523
Základní škola a Mateřská škola Kunín, okres Nový Jičín, p. o.	Kunín 346	Kunín	Morav.	600138119
Základní škola Nový Jičín, Komenského 68, příspěvková organizace	Komenského 1118/68	Nový Jičín	Morav.	600138135
Základní škola a mateřská škola Suchdol nad Odrou, příspěvková organizace	Komenského 323	Suchdol nad Odrou	Morav.	600138208
Základní škola Nový Jičín, Komenského 66, příspěvková organizace	Komenského 571/66	Nový Jičín	Morav.	600138291
Základní škola a Mateřská škola Bílovec, Komenského 701/3, příspěvková organizace	Komenského 701/3	Bílovec	Morav.	600138429
Základní škola Olomouc, Stupkova 16, příspěvková organizace	Stupkova 953	Olomouc	Olomo.	600140148

Základní škola Olomouc, Mozartova 48, příspěvková organizace	Mozartova 48	Olomouc	Olomo.	600140211
Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Řezníčkova 1, příspěvková organizace	Řezníčkova 1	Olomouc	Olomo.	600140270
Základní škola a Mateřská škola Olomouc - Nemilany, Raisova 1, příspěvková organizace	Raisova 1	Olomouc - Nemilany	Olomo.	600140598
Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11, příspěvková organizace	Svatoplukova 11	Olomouc	Olomo.	600140644
Základní škola a Mateřská škola Bohuňovice	Pod Lipami 210	Bohuňovice	Olomo.	600140962
Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Gorkého 39, příspěvková organizace	Gorkého 39	Olomouc	Olomo.	600141004
Základní škola Hlučín-Rovniny, okres Opava	Cihelní 1417/8	Hlučín	Morav.	600142779
Základní škola a mateřská škola Ludgeřovice, příspěvková organizace	Markvartovická 50/966	Ludgeřovice	Morav.	600142787
Základní škola Opava, Vrchní 19-příspěvková organizace	Vrchní 101/19	Opava	Morav.	600142876
Základní škola Opava, Boženy Němcové 2 – příspěvková organizace		Opava	Morav.	600142892
Základní škola Opava, Otická 18 - příspěvková organizace	Otická 18	Opava	Morav.	600142906
Základní škola Kravaře, příspěvková organizace	Komenského 14	Kravaře	Morav.	600143040
Základní škola a mateřská škola Bohuslavice, příspěvková organizace	Opavská 222	Bohuslavice	Morav.	600143082
Základní škola a mateřská škola Raškovice	Raškovice 18	Pražmo	Morav.	600143105
Základní škola Dolní Benešov, příspěvková organizace	Nádražní 134	Dolní Benešov	Morav.	600143210
Základní škola a Mateřská škola Píšť, příspěvková organizace	Školní 530	Píšť	Morav.	600143252
ZŠ generála Zdeňka Škarvady, Ostrava – Poruba, příspěvková organizace	Porubská 10/831	Ostrava - Poruba	Morav.	600144810
Základní škola, Ostrava-Poruba, Ukrajinská 1533, příspěvková organizace	Ukrajinská 1533/13	Ostrava-Poruba	Morav.	600144852
Základní škola, Ostrava-Poruba, A. Hrdličky 1638, příspěvková organizace	Aleše Hrdličky 1638/1	Ostrava-Poruba	Morav.	600144879
Základní škola, Ostrava-Poruba, I. Sekaniny 1804, příspěvková organizace	Ivana Sekaniny 1804	Ostrava-Poruba	Morav.	600144887
Základní škola a Mateřská škola Ostrava-Svinov, příspěvková organizace		Ostrava-Svinov	Morav.	600144925
Základní škola Ostrava-Stará Bělá		Ostrava	Morav.	600145107
Základní škola a mateřská škola Ostrava-Výškovice, Šeříková 33, příspěvková organizace	Šeříková 682/33	Ostrava-Výškovice	Morav.	600145115
Základní škola a mateřská škola MUDr. Emílie Lukášové a Klegova, Ostrava-Hrabůvka, příspěvková organizace	Klegova 1169/29	Ostrava-Hrabůvka	Morav.	600145212

Základní škola, Ostrava-Poruba, Komenského 668, příspěvková organizace	Komenského 668/13	Ostrava – Poruba	Morav.	600145263
Základní škola, Ostrava-Poruba, Dětská 915, příspěvková organizace	Dětská 915/2	Ostrava-Poruba	Morav.	600145352
Základní škola a mateřská škola Hranice, Šromotovo, příspěvková organizace	Šromotovo náměstí 177	Hranice	Olomo.	600146367
Základní škola Šumperk, 8. května 63	8. května 63	Šumperk	Olomo.	600148459
Základní škola Vsetín, Ohrada 1876	Nad Školou 1876	Vsetín	Zlíns.	600149722
Střední škola designu a umění, knižní kultury a ekonomiky Náhorní	U Měšťanských škol 525/1	Praha 8	Hl.m.P.	600170021
Střední průmyslová škola na Proseku	Novoborská 610/2	Praha 9	Hl.m.P.	600170039
Střední škola automobilní a informatiky	Weilova 1270/4	Praha 10	Hl.m.P.	600170080
Základní škola logopedická s.r.o.	Paskovská 92	Ostrava	Morav.	600171621
Základní škola a Mateřská škola Chuchelná, příspěvková organizace	Komenského 186	Chuchelná	Morav.	600443228
Lauderova MŠ, ZŠ a gymnázium při Židovské obci v Praze	Belgická 67/25	Praha 2	Hl.m.P.	610380061
Gymnázium BESKYDY MOUNTAIN ACADEMY, s.r.o.	Dvořákova 1269	Frýdlant nad Ostravicí	Morav.	650007557
Základní škola Světlá nad Sázavou, Lánecká 699, příspěvková organizace	Lánecká 699	větlá nad Sázavou	Vysoč.	650015142
Základní škola H. Sienkiewiczze s polským jazykem vyučovacím Jablunkov, příspěvková organizace	Školní 438	Jablunkov	Morav.	650016351
Základní škola, Luže, okres Chrudim	Komenského 254	Luže	Pardu.	650018290
Základní škola, Chrast, okres Chrudim	U Pošty 5	Chrast	Pardu.	650020936
Základní škola a Mateřská škola Studená, okres Jindřichův Hradec	Komenského 446	Studená	Jihoč.	650022386
ZŠ a ZUŠ Petřvald Školní 246,p.o.	Školní 246	Petřvald	Morav.	650025032
Základní škola a Mateřská škola Rudolfov	Na Točně 192/5	Rudolfov	Jihoč.	650032811
Základní škola a Mateřská škola Všeruby, příspěvková organizace	Všeruby 145	Všeruby	Plzeň.	650033469
Základní škola a mateřská škola Těšetice, 783 46, příspěvková organizace	Těšetice 148	Těšetice	Olomo.	650037430
Základní škola a mateřská škola J. A. Komenského Brandýs nad Orlicí	Žerotínova 29,	Brandýs nad Orlicí	Pardu.	650045912
Základní škola a mateřská škola, Jaroměřice, okres Svitavy	Jaroměřice 310	Jaroměřice	Pardu.	650052960
Základní škola a Mateřská škola Velký Újezd, okres Olomouc, příspěvková organizace	Navrátilova 321	Velký Újezd	Olomo.	650056017
Základní škola a Mateřská škola, Bernartice, okres Trutnov	Bernartice 166	Bernartice	Králo.	650063490
VÍTKOVICKÁ STŘEDNÍ PRŮMYSLOVÁ ŠKOLA	Hasičská 1003/49	Ostrava - Hrabůvka	Morav.	650069021

Základní škola Žďár nad Sázavou, Palachova 2189/35, příspěvková organizace	Palachova 2189/35	Žďár nad Sázavou	Vysoč.	650069722
Gymnázium, Velké Pavlovice, Pod Školou 10, 691 06 Velké Pavlovice	Pod Školou 10	Velké Pavlovice	Jihom.	650071484
Církevní základní škola a mateřská škola Třinec	Kaštanová 412	Třinec	Morav.	650077342
Základní škola a Mateřská škola Josefa Gočára, Hradec Králové, Tylovo nábřeží 1140	Tylovo nábřeží 1140/20	Hradec Králové	Králo.	651000904
TRIVIS – Střední škola veřejnoprávní Třebechovice pod Orebem, s.r.o.	Heldovo náměstí 231	Třebechovice pod Orebem	Králo.	651014646
Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Magic Hill s.r.o.	Mánesova 2630/3b	Říčany	Střed.	651016444
Anglicko-české gymnázium AMAZON s.r.o.	Rytířská 406	Praha 1	Hl.m.P.	651037026
Střední škola, základní škola a mateřská škola Monty School, š.p.o.	Španielova 6227/3	Ostrava	Morav.	651040060
Brána, základní škola a mateřská škola	Heřmanická 340	Nová Paka	Králo.	651040710
Základní škola a Mateřská škola Krčín	Žižkovo náměstí 1	Nové Město nad Metují	Králo.	691000573
ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA DUHOVÁ CESTA, s.r.o.	Havlíčková 3675	Chomutov	Ústec.	691001341
Základní škola a mateřská škola Přerov nad Labem	Přerov nad Labem čp. 112	Přerov nad Labem	Střed.	691001511
Základní škola a mateřská škola Josefa Kubálka Všenory, příspěvková organizace	Karla Majera 370	Všenory	Střed.	691001731
Základní škola Navis	V Dolích 444	Světlá	Střed.	691002207
GALILEO SCHOOL - bilingvní mateřská škola a základní škola, s.r.o.	Jana Čapka 2555	Frýdek-Místek	Morav.	691003076
Střední škola Sion High School, Hradec Králové	Na Kotli 1201	Hradec Králové	Králo.	691004048
Mateřská škola a základní škola GAIA	č.p. 195	Bukovany	Střed.	691005567
Gymnázium Pacov	Hronova 1079	Pacov	Vysoč.	691007551
Základní škola B. J. Dlabače Cerhenice, příspěvková organizace	Školská 208	Cerhenice	Střed.	691008302
Scioškola Frýdek-Místek – základní škola, s.r.o.	Cihelní 410	Frýdek-Místek	Morav.	691009279
Základní škola Molekula	Purkyňova 2025/8	Teplice	Ústec.	691012148
Základní škola Square s.r.o.	Šrobárova 1869/14	Praha 10	Hl.m.P.	691012237
1. Scio Střední škola, s.r.o.	Prokopova 100/16	Praha 3	Hl.m.P.	691012342
Základní škola Vela s.r.o.	Poděbradská 489/116	Praha 9	Hl.m.P.	691013098
Základní škola „Poznávání“ s.r.o.	Perunova 975/6	Praha 3	Hl.m.P.	691013624

Mateřská škola a Základní škola Slatinice, příspěvková organizace	Slatinice 64	Slatinice	Olomo.	691015287
Střední škola knižní kultury, o.p.s.	José Martího 269/31	Praha 6	Hl.m.P.	691015341
ZŠ a LMŠ Hnízdo - škola, která voní lesem	Kozlovice 998	Kozlovice	Morav.	691015929