

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

Daltonský plán a jeho využití v současné době

The Dalton Plan and its current use

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:

Bc. Barbora Lísková

Praha 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem **Daltonský plán a jeho využití v současné době** napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 14. 3. 2017

.....

Barbora Lísková

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí této práce doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky.

Také bych chtěla poděkovat žákům a učitelům, kteří mi svou ochotou a vstřícností umožnili realizaci výzkumu.

Anotace

Diplomová práce „Daltonský plán a jeho využití v současné době“ se dělí na dvě hlavní části- teoretickou a empirickou. Teoretická část popisuje podmínky vzniku a vznik pragmatické pedagogiky, hlavního představitele Johna Deweye. Dále se zabývá Daltonským plánem, principy a prostředky daltonské výuky, hodnocením a nedostatky Daltonského plánu a také zakladatelkou této koncepce Helen Parkhurstovou. Cílem empirické části je zkoumání sociálního klimatu v daltonské a tradiční třídě a jejich vzájemné porovnání.

Annotation

The Diploma Thesis „The Dalton Plan and its current use“ is divided into two parts: theoretical one and empirical one. The theoretical part describes conditions of formation and formation of pragmatic pedagogy, main representative John Dewey. Then it deals the Dalton Plan, principles and resources of the Dalton Plan, evaluation and shortcomings of the Dalton Plan and the founder of this concept Helen Parkhurst. The goal of the empirical part is to research of social climate in Dalton and traditional classes and their mutually comparison.

Klíčová slova

Pragmatická pedagogika, John Dewey, Daltonský plán, Helen Parkhurstová, školní třída, žáci, sociální klima třídy

Key words

Pragmatic pedagogy, John Dewey, the Dalton Plan, Helen Parkhurst, school class, pupils, social climate of school

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 Společenské a hospodářské podmínky vzniku pragmatické pedagogiky.....	9
1.2 Americká pedagogika před vznikem pragmatické koncepce.....	11
1.3 Vznik pragmatické pedagogiky.....	14
1.3.1 John Dewey.....	15
1.4 Pragmatická pedagogika na amerických školách.....	17
1.5 Výchovný systém pragmatické pedagogiky.....	19
1.6 Pragmatická pedagogika na ústupu.....	23
2. DALTONSKÝ PLÁN.....	28
2.1 Zakladatelka daltonského plánu Helen Parkhurstová.....	28
2.2 Principy Daltonského plánu.....	29
2.2.1 Svoboda (a zodpovědnost).....	30
2.2.2 Samostatnost.....	30
2.2.3 Spolupráce.....	31
2.3 Daltonské prostředky a metody.....	32
2.3.1 Prostředky využívané v daltonské mateřské škole.....	33
2.3.2 Daltonské prostředky v 1. a 2. třídě.....	33
2.4 Daltonský učitel.....	34
2.5 Hodnocení v daltonské škole.....	35

2.6 Nedostatky Daltonského plánu.....	35
2.6.1 Winnetská soustava.....	36
3. DALTONSKÝ PLÁN V ČESKÉ REPUBLICĚ.....	38
3.1 Historie Daltonského plánu v Československu.....	38
3.2 Asociace Daltonského plánu.....	40
3.2.1 Česká daltonská asociace.....	40
3.2.2 Mezinárodní daltonská asociace.....	41
3.3 Daltonská výuka v České republice.....	41
3.3.1 Specifika Daltonského plánu v České republice.....	42
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	44
1. Cíl výzkumu.....	44
2. Charakteristika zkoumaného vzorku.....	44
3. Metoda výzkumu.....	45
4. Hypotézy.....	46
5. Podmínky výzkumu.....	47
6. Vyhodnocení dat.....	47
7. Výsledky.....	48
8. Diskuze.....	61
Závěr.....	64
Seznam použité literatury.....	68
Summary.....	72
Seznam příloh.....	73

Úvod

Téma „Daltonský plán a jeho využití v současné době“ jsem si zvolila především z toho důvodu, že alternativní způsob výuky je dnes velmi aktuální. Domnívám se, že by se o této problematice měla co nejvíce dozvědět i širší veřejnost, a to pokud možno z autentických zdrojů. Zdá se mi totiž, že mnoho zpráv o alternativních školách je do značné míry zkresleno a překrouceno a naše veřejnost je pak často dezorientována.

Alternativní způsoby vyučování mě vždy zajímaly, i když sama jsem chodila jak na tradiční základní školu, tak na všeobecné tradiční gymnázium. Daltonský plán mne zaujal svými principy, které se do jisté míry liší od ostatních alternativních typů škol. Proto jsem se rozhodla tento typ výuky prozkoumat důkladněji, poznat blíže jeho charakteristické rysy a seznámit se s jeho pojetím vyučovacího procesu.

Cílem mé práce tedy bude analyzovat základní principy Daltonského plánu se zaměřením na klima daltonské školy.

Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly.

V první kapitole se budu věnovat především vzniku a vývoji pragmatické pedagogiky, ze které Daltonský plán vychází, a jejímu hlavnímu představiteli Johnu Deweyovi.

Ve druhé kapitole se budu zabývat samotným Daltonským plánem, jeho zakladatelkou Helen Parkhurstovou, principy, metodami a hodnocením daltonské výuky. Budu rozebírat žádoucí vlastnosti daltonského učitele a v závěru kapitoly pak poukáži na problematické momenty této koncepce.

V poslední kapitole se budu věnovat Daltonskému plánu v České republice, jeho historii a specifice a popíši také asociace daltonských škol u nás a ve světě.

V empirické části práce se pak pokusím porovnat klima školní třídy v daltonské škole a na tradiční škole, a to v pátých třídách základní školy. Budu zjišťovat, v jaké škole panují lepší vztahy mezi žáky i mezi žáky a učitelem, v jaké škole žáci více potřebují učitelovu pomoc a podporu, v jaké škole se žáci více orientují na školní úkoly a také mě bude zajímat v jaké škole je třída lépe organizována a v které škole se žáci více angažují ve školních aktivitách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

1.1 Společenské a hospodářské podmínky vzniku pragmatické pedagogiky

Až do konce 19. století neměly Spojené státy americké svůj vlastní pedagogický směr a veškerá školní a předškolní výchova se vyvíjela na základě pedagogických praktik a teorií z Evropy, které byly přeneseny do USA. (Svobodová, Jůva, 1996).

První velký a samostatný pedagogický směr se v USA začal rozvíjet od konce 19. století. Tento směr se nazývá pragmatická pedagogika. Základy vzniku pragmatické pedagogiky souvisí se závažnými ekonomickými a především pak se společenskými změnami, ke kterým v USA došlo právě ke konci 19. století.

Již v osmdesátých letech 19. století docházelo v USA k prudkému rozvoji průmyslu. Amerika se začala stávat výrazně průmyslovou zemí, kde kapitalismus zcela převládl a stal se zde dominantnější víc než v kterékoliv jiné zemi. Vytvořilo se zde veliké množství monopolů a velkých trustů. Spojené Státy se již na konci 19. století staly hospodářskou velmocí. Průmyslová centra vznikala ve velkých městech, a tak se i obyvatelé začali koncentrovat a stěhovat do velkých měst. Do nově vzniklých velkoměst se stěhovali nejen lidé z venkova, ale lákala i lidi ze zámoří. Tito přistěhovalci nebyli pouze ze severozápadní Evropy, jako tomu bylo doposud, ale také z její střední, jižní a východní části, odkud je vyháněla hospodářská situace, jež byla v porovnání s vyspělou situací v USA mírně zaostalá. Za těchto podmínek si čelní představitelé USA začali klást otázku, jak stmelit a sjednotit takto různorodé obyvatelstvo. (Singule, 1991).

Důsledkem urbanizace byla i proměna dosud tradičních společenských institucí jako je rodina a obec. Dříve tyto dvě instituce plnily úlohu vychovatele a učitele. V rodině se dítě učilo všechno, od tkaní, šití, sklizení úrody až po stavění domu. Navíc dítě žilo v těsné

blízkosti se svou rodinou a sousedy. Osvojovalo si zkušenosti, dovednosti a poznatky přímým kontaktem s danou skutečností a lidmi v blízkém okolí. To však již v takto proměněné industrializované společnosti nebylo možné. A tak se všechny tyto úkony postupně začaly přenášet na školu. Zde však nastal problém, neboť škola na to svou výbavou a zkušenostmi nebyla připravena.

V souvislosti s hospodářskými změnami se přidaly i problémy výchovné. Výchovná zařízení byla obyvatelům většinou velmi vzdálena nebo chyběla vůbec. Obyvatelé, především z venkova, si stěžovali na neodpovídající výchovu, kterou školy poskytovaly. Začaly se ozývat hlasy, že je nutné změnit celý systém veřejné školní výchovy. Všeobecně se poukazovalo na zastaralé výchovné metody i organizaci vyučování. Především obyvatelé ze západu a severu Unie se začali hromadně ozývat a vytvářeli protestní akce. Souviselo to také s jejich náboženskými a v některých případech i politickými názory. Svými protesty tak urychlili přeměnu amerického zastaralého školství. (Meyer, et al., 1979).

Americká sociologie začala vytvářet novou sociální koncepci, v níž se namísto upadajícího vlivu rodiny a malé vesnice, dostávala do popředí škola a její instituce. Jako první otevřeně rozvíjel svou novou teorii sociální kontroly sociolog E. A. Ross. Ross rozlišoval vnitřní a vnější formy sociální kontroly, „přičemž zdůrazňoval, že budoucí společnosti budou pravděpodobně spoléhat více na vnitřní nebo psychologické formy společenské kontroly než na vnější formy sociální manipulace.“ (Singule, 1991, s.15). Navrhl zdůraznit roli výchovy, která se měla stát novým prostředkem kontroly.

Rossova nová ideologie sociální kontroly se brzy stala velmi populární a byla přijata nejdříve sociology a záhy také pedagogy. Tyto úvahy se staly výchozí i pro širší ideologický proud, který se také rozvíjel pod tlakem ekonomické a společenské situace. Tento nově vzniklý proud se nazýval nová liberální ideologie a byl založený na známé zásadě „laissez faire.“¹ Za hlavní průkopnici nově vzniklé ideologie byla označována Jane Addams. Addams vycházela z myšlenky zachování starých hodnot a tradic, ale přitom by tato ideologie měla odpovídat trendům nadcházejícího 20. století. Její základní teze byla identifikace jednotlivce se společností a podřízení se společnému osudu. Addams se zabývala sociálními otázkami a roli výchovy připisovala velkou úlohu, která se neomezuje pouze na školní instituce, ale také na

1 Zakladatelem klasického buržoazního liberalismu 19. století hlásaného pod heslem „laissez passer, laissez faire, la nature va d'elle même“ (ponechte věci volně probíhat a dít se, příroda postupuje podle sebe), byl J. S. Mill (1806-1873).

všechny sociální instituce a celý proces začleňování jedince do společnosti. Podle ní výchova zahrnovala i socializaci nových přistěhovalců ze střední, jižní a východní Evropy. Právě pro ně založila roku 1889 v Chicagu přistěhovalecký dům (Hull house). Ke konci svého života získala tato konzervativní průkopnice Nobelovu cenu míru. (Knight, 2005).

Představitelé tohoto nového liberalistického směru se po vzoru Addamsové uchýlovali raději k méně radikálním a nenásilným prostředkům společenské kontroly. Orientovali se na přijetí monopolistického kapitalismu, ve kterém mohl být jedinec lépe kontrolován. Nová ideologie odmítla heslo „laissez faire“ a naopak učinila jednotlivce součástí velké kolektivní korporace, tedy státu. Narozdíl od Milla, který ve stát příliš nevěřil a prosazoval naprostý individualismus a soukromé vlastnictví, tito liberálové viděli svobodu spojenou s využíváním státní moci. Potřebných změn se mělo dosáhnout postupně progresivními změnami.

Právě z těchto kořenů se zrodila pragmatická pedagogika. Základním úkolem bylo nahradit výchovu rodinnou výchovou školní. V některých případech byl dokonce zdůrazňován monopol školy na výchovu. To však mělo spíše negativní účinek, neboť člověk není formován pouze výchovou ve škole, ale také působením společenských jevů a vztahů. (Svobodová, Jůva, 1996).

1.2 Americká pedagogika před vznikem pragmatické koncepce

Až do roku 1890 byla základní povinná docházka pouze ve dvaceti sedmi státech Unie. Většinou trvala jen do čtrnácti, výjimečně patnácti let. Ještě tři další desetiletí trvalo, než byl proces zavádění povinné školní docházky dokončen v celých USA. Teprve roku 1918 bylo dosaženo povinného vzdělávání ve všech tehdejších čtyřiceti osmi státech Unie. Ve srovnání s evropskými velmocemi se Spojené státy v tomto směru poněkud opožďovaly. (Průcha, 2012). Ve velké většině amerických elementárních škol se navíc vyučovalo poměrně málo dní v roce a podstatná část mládeže se vyučování vůbec nezúčastňovala.

Střední vzdělávání na konci 19. století poskytovala pouze čtyřletá střední škola „high school“, která navazovala na osmiletou elementární školu. Vzdělání na středních školách však byla tehdy záležitost pouze elitní a dostávala se jen malému počtu žáků. „V roce 1890 navštěvovalo denně školu celkem 43,97% pěti až sedmnáctileté mládeže, přičemž podíl středoškoláků činil jen 2,49% z celkového počtu.“ (Singule, 1991, s. 21).

Na samém konci 19. století do počátku 20. století americké školství silně ovlivňovaly myšlenky anglické pedagogiky a jejích metod. Z Anglie nepřicházely pouze myšlenky, ale také pedagogické příručky a obsah vyučování. Od sedmdesátých let začala do USA pronikat herbartovská pedagogika.² Přenášeli ji tam američtí studenti, kteří studovali na německých univerzitách a při návratu do Ameriky si s sebou kromě znalostí o studovaném předmětu přivezly i myšlenky herbartismu. Tak vznikla i americká herbartovská literatura. K rozšíření herbartismu v USA přispěla mimo jiné skutečnost, že se této pedagogice začalo vyučovat i na amerických školách připravující budoucí učitele.

Kromě herbartismu měl na vznik pragmatické pedagogiky vliv ještě další pedagogický proud. Tento směr, který se rozvíjel ve Spojených státech již od konce sedmdesátých let 19. století, se nazývá hnutí progresivní výchovy. (Singule, 1991). Nejvýznamnější postavou tohoto směru byl Francis Parker³. Parker se zabýval především výchovnou prací na tehdy rozvíjející se americké elementární škole a právě v této souvislosti se stavěl velice skepticky ke stále více pronikajícímu herbartismu. Snažil se co nejvíce přiblížit obsah vyučování na elementární škole vrozeným činnostem dětí. To znamená především rozvíjet motoriku, jemnou i hrubou. Parker vytvořil celý systém přirozených projevů dětí, např. gesta, malování, modelování, kreslení, řeč atd. Pracoval i na pojetí morální výchovy. „Vycházel z názoru, že veškerá výchova je morální a dovozoval, že metody výchovy, které neodpovídají vývoji dítěte, škodí jeho morálnímu růstu. Odmítal tělesné tresty ponižující dítě a kritizoval, že školy pomocí známek a odměn pěstují u žáků sobectví. Odmítal rovněž přílišný důraz na verbální memorování, interferující se spontánností a originalitou dítěte.“ (Tamtéž, s. 23).

2,,J. F. Herbart (1776-1841) - německý pedagog. Vycházel z ideje vyučování jako procesu, který se rozvíjí v určitém zákonitém postupu. Opíral se o asociační psychologii, podle níž jsou základním prvkem psychiky představy. Úkolem vyučování je obohacování, rozmnožování a usouvztažňování představ žáků. Přirozená cesta ve vyučování se dá vyjádřit ustáleným logicky uceleným postupem, tzv. formálními stupni poznání: jasnost, asociace, systém, metoda.“ (Skalková, 1999, s. 100). Herbart zároveň upozornil na vzájemný vztah obsahu, učitele a žáka. Tento poznatek vstoupil do pedagogiky jako „Herbartův trojúhelník.“

„Ovšem v praxi, poté co se Herbartova teorie rozšířila v obecném školství, docházelo ke stereotypní aplikaci tohoto postupu na každou vyučovací hodinu.“ (Tamtéž, s. 100). Struktura hodin se stávala neměnnou, nebrala v úvahu žádnou konkrétní situaci. Tak se vyučování stávalo monotónním a stereotypním. Žák se postupně stal pouhým objektem vyučování, kde ve středu zájmu stojí učitel a žák pouze pasivně přejímá informace. Tento směr vyučování se nazývá herbartismus.

3 F. W. Parker (1831-1902) řídil školství v Quincy ve státě Massachusetts a v letech 1883-1899 působil jako ředitel normální školy v Chicagu. Tam se stal přítelem a blízkým spolupracovníkem J. Deweyho, který jej nazval otcem progresivní výchovy.

Progresivní výchova se záhy rozšířila a v odborném tisku se dále začal používat termíny s ní spojené, např. progresivní vyučování, progresivní školy, progresivní vyučovací metody a progresivní učitelé. Parkerovi stoupenci nesouhlasili především s důrazem na striktní disciplínu v tradičních školách, mechanický způsob učení, který spočíval v pouhém vštěpování látky a s pasivním přístupem žáků. V neposlední řadě progresivní výchova kritizovala skutečnost, že osnovy a učebnice staré školy neberou na zřetel individualitu žáka, jeho potřeby a zájmy.

Kořeny progresivní výchovy však nezačínají v sedmdesátých letech na americkém kontinentu, ale vychází z myšlenek evropských klasiků J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého. (Svobodová, Jůva, 1996). Společným východiskem těchto myslitelů byl naturalismus jako nový přístup k dítěti. Základním naturalistickým principem se stalo přesvědčení, že štěstí každého jedince je podmíněno jeho soužitím s přírodou, tzn. přirozenými instinkty a individuálními potřebami každého jedince. Směrodatnou myšlenkou se stala zejména Rousseauova myšlenka, že „život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat.“ (Singule, 1992, s. 10). To znamená, že všechno učení by mělo být zaměřeno na získávání zkušeností, a tudíž by dítě mělo být v neustálém kontaktu s vnějším světem.

Progresivní pedagogika se podle vzoru Rousseaua zaměřila na dítě jako na celou bytost, podporovala tvořivost a kreativitu. Pro samostatnou práci žáka ve škole se stalo heslo „pracování“ (working with) a zamítlo heslo „dělání“ (doing to). Děti měly pracovat spolu a ne dělat něco samostatně. „Progresivní pedagogové by měli vychovávat dobré lidi, nikoliv dobré čtenáře a matematikáře. Základní škola není vnímána jako půda akademiků, kde je intelektuální růst omezen pouze na verbální a matematické dovednosti.“ (Kohn, 2008). Progresivní pedagogika se tak snažila zabránit do té doby používanému memorování a učení nazpaměť.

Podle této nové výchovy je dětství nejdůležitějším obdobím v životě člověka, proto by se mělo dětství ještě více prohloubit a zintenzivnit jeho prožití. Dítě má svůj vlastní svět, jenž je odlišný od světa dospělých, a vychovatel by měl tento svět respektovat a ne se ho snažit přetvářet. Vnitřní vlastní svět dítěte byl brán jako něco dokonalejšího lepšího než svět dospělých. Proto spontánní projevy dítěte progresivní výchova chápala jako výraz přirozených sklonů lidské duše, která je ještě nezkažená výchovou a společností. Spontánní projevy dítěte tento pedagogický směr velmi podporoval a poukazoval na veliký rozdíl mezi dětskou spontánností a disciplínou a rutinou dospělých. Stoupenci progresivní výchovy byli přesvědčeni, že čím plněji bude dítě dítětem, tím lépe a dokonaleji se stane dospělým. To znamená úplně nový postoj k dítěti, postoj, který hlásá pochopení, a porozumění dítěti,

respekt, trpělivost a především přijetí dítěte takového jaké je. Podle nové koncepce bylo dětství vysoce hodnocené a důležité období. Naproti tomu stará škola hleděla na dětství jako na přechodný a nutný stav, který má za úkol připravit dítě do stavu dospělosti. (Singule, 1992).

Progresivní výchova usilovala o to, aby žák přestal být ve škole pasivním předmětem, jak tomu bylo ve staré škole, a měl být častěji činný, aktivní. Každá školní hodina měla být odpovědí na skutečné a aktuální problémy a otázky dítěte, a snažit se, aby si dítě na tyto odpovědi odpovědělo samo, pouze s pomocí učitele. Školní instituce se měla stát školou života a zkušenosti. Do nové školy se také měly zavést manuální, technické a umělecké činnosti. Charakteristickým požadavkem tohoto nového pedagogického směru bylo především podporování samočinnosti dítěte, tzn. jeho aktivity, spontaneity a fantazie. Cílem bylo uvolnit vnitřní síly dítěte, rozvinout jeho tvořivou stránku a přijmout odpovědnost za svoji osobnost. (Pestalozzi dokonce považoval mravní výchovu za nejvýznamnější v celém výchovném systému.) (Soëtard, 1994). Zároveň se progresivní výchova snažila zabránit tomu, aby se školní instituce omezovala pouze na předávání vědeckých poznatků, jak tomu bylo ve starých školách.

1.3 Vznik pragmatické pedagogiky

Pragmatická pedagogika vyšla z progresivní výchovy, dokonce se na určitý čas staly obě slova synonymem. Od konce 19. století byla však progresivní výchova chápána více jako životní styl než jako pedagogický směr.

Zakladatelem a hlavním představitelem pragmatické pedagogiky byl americký pedagog a filozof John Dewey. Jeho myšlenky a dílo neovlivnilo jen Spojené Státy ale i celou Evropu.

1.3.1 John Dewey

John Dewey se narodil 20. října roku 1859, v Burlingtonu ve státu Vermont. Ve škole ničím nevynikal a ani nebyl pozoruhodný student. Vše se změnilo až s příchodem na univerzitu. Zde se jeho výkony prudce zlepšily, a dokonce promoval roku 1878 jako druhý ve své třídě. Po univerzitě Dewey vyučoval klasické předměty, přírodní vědy a algebru na škole v Pensylvánii. Krátce na to se přestěhoval a působil jako učitel na soukromé škole v rodném Vermontu. Díky svému učiteli H. A. Torreyeovi získal místo studenta filozofie na Univerzitě Johna Hopkinse. Po dokončení doktorátu si Dewey našel opět místo učitele ve státě Michigan.

V roce 1889 se oženil s H. A. Chipman, absolventkou Vermontské univerzity, která vedla v Chiganu laboratorní školu na univerzitě. V roce 1894 se připojil k učitelskému sboru na univerzitě v Chiganu a vedl svoji novou katedru filozofie, psychologie a pedagogiky. V Chiganu také založil se svou ženou experimentální školu.⁴ Od roku 1905 do roku 1924 pak působil na učitelské koleji na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Ke konci svého života také působil v cizině. Přednášel například v Turecku (1924), v Mexiku (1926) a v Sovětském svazu (1928). O této cestě dokonce napsal knihu (*Impressions of Soviet Russia*). Dewey zemřel 1. června 1952 v New Yorku na náhlý zápal plic.

Dewey vždy viděl výchovu v těsném sepětí s filozofií. Snažil se vytvářet svůj systém pragmatické pedagogiky a zároveň rozvíjel a obohacoval pragmatickou filozofii.

Deweye systém pragmatické pedagogiky vznikl ve dvou etapách. První mezi léty 1894-1906, kdy působil na univerzitě v Chicagu a druhý mezi roky 1905-1916, kdy se Dewey stal profesorem na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Po založení experimentální školy v Chicagu v roce 1896 (viz výše), představil svůj program pragmatické pedagogiky v pedagogickém časopise. Tento program je dnes známý pod názvem *Mé pedagogické krédo* (*My Pedagogic Creed*). Avšak svůj neznámější spis *Demokracie a výchova* (*Democracy and Education*) vydal Dewey později, až v roce 1916. Právě tato kniha je základním pramenem pro studium pragmatické filozofie. Deweye nejvýznamnější práce pro pragmatickou pedagogiku byla vydaná těsně před jeho smrtí, roku 1938. Jmenuje se *Zkušenost a výchova* (*Experience and Education*) a Dewey zde shrnul své pedagogické myšlenky a názory, a dokonce reagoval na některé extrémnější názory svých následovníků.

Je zajímavé, že ač Dewey založil nový pedagogický směr, ve škole jako učitel příliš úspěšný a oblíbený nebyl. Dokonce o něm jeho kolega ze střední školy v Pensylvánii Harrold Laarebee řekl: „Podle všech běžných kritérií byl Dewey bezvýznamný učitel.“ (Kellum, 1983, s. 77).

Deweyovy pragmatické pedagogické názory byly výrazně ovlivněné ideovými vlivy, s nimiž se dostal do přímého osobního kontaktu v Chicagu. Zdejší univerzita byla totiž významným centrem rozvíjející se americké sociologie. Dewey se zde setkal například s čelní představitelkou nové liberální ideologie Jane Addams (viz výše), se kterou se stali dobří přátelé. Dalším silným vlivem na mladého Deweye bylo hnutí progresivní výchovy, s jehož

⁴ Deweye experimentální škola v Chiganu pracovala za zřízení jeho ženy. Měla být vedena především jako mateřská škola. Sloužila dětem do 13 let a jako učitele vybral Dewey jen ty, kteří měli zkušenosti s fröbelskými metodami učení. Důraz byl kladen na vzájemnou živou spolupráci a pomoci jeden druhému. Svoboda učitelů experimentovat při volbě činnosti dětí, vedla k postupnému vytvoření nového obsahu vyučování.

hlavním představitelem F. M. Parkerem (viz výše) začal Dewey budovat velmi úzký a kolegiální vztah. Již na univerzitě ve Vermontu se Dewey nechal inspirovat myšlenkami Darwinovy vývojové teorie a to zejména dílem O vývoji druhů. Dalším, kdo výrazněji ovlivnil jeho myšlení, byl profesor na univerzitě Johna Hopkinse Georg Stanley Hall⁵, který se zabýval psychologií u dětí a mládeže.

Deweyovým největším mezníkem v tvorbě a názorech bylo jeho působení na univerzitě v Minnesotě v letech 1889-1894. Zde se jeho filozofické i pedagogické názory velice proměnily. (Tamtéž). Právě tehdy došlo k odklonu od hegelovské filozofie a od herbartismu (viz výše). Největší roli na těchto myšlenkových změnách sehrál William James⁶. Pod jeho vlivem Dewey postupně opustil strukturalistické stanovisko a přiklonil se k psychologii funkcionalistické. Zatímco stoupenci strukturalistické psychologie pokládali za elementy mentálního života počítky nebo představy a snažili se analyzovat obsah vědomí člověka pomocí introspektivní metody, představitelé funkcionalismu se zabývali průběhem psychologické činnosti a studovali nejen strukturu mentálních procesů, ale především funkci těchto procesů a následného chování. Kladli tak důraz na celou činnost jedince, nikoliv jen na část. Kromě strukturální psychologie se Dewey inspiroval Jamesem ještě ve filozofických názorech. James na něho zapůsobil především svými pragmatickými filozofickými myšlenkami. Právě tato filozofie se stala později pro Deweye klíčovou a Dewey stál v jejím čele. James říká o pragmatismu že se „odvrací od abstrakce a nedokonalosti, slovních řešení, špatných apriorních důvodů, neměnných principů, uzavřených systémů a domnělých absolutních hodnot a kořenů. Přiklání se ke konkrétnosti a adekvátnosti, k faktům, činům a moci. Znamená to, že empirická nátura převládá a od racionalistické se upřímně upouští...“ (James, 2003, s. 41). Pragmatismus tedy staví do popředí lidské jednání, praxi, ze které každé myšlení vychází a k ní zase směřuje.

⁵ Georg Stanley Hall (1846-1924) - významný americký psycholog. Jako mladý studoval v Lipsku u W. Wundta, kde se seznámil s experimentální psychologií a stal se jejím čelním představitelem v USA. Svůj zájem soustředil především na psychologii mládeže. Mezi jeho hlavní dílo patří *Adolescence*, které v Americe vyšlo v roce 1904.

⁶ William James (1842-1910) - významný americký psycholog a představitel pragmatické filozofie. Jeho hlavními spisy jsou *Principles of Psychology* (Základy psychologie) z roku 1890 a *Talks to Teachers on Psychology* (Hovory o psychologii s učiteli), které vyšlo v roce 1899.

Dewey své pedagogické názory formuloval poměrně záhy, zatímco filozofii propracovával téměř po celý život a některé významné práce vydal až po skončení své univerzitní kariéry. Svou filozofii staví především na tom, že cílem myšlení není poznání, jak tomu bylo doposud, ale lidské jednání a přizpůsobování člověka se k měnícím podmínkám prostředí. V tomto prostředí se člověk podle Deweye dostává do různých obtížných situací a s těmi si musí poradit a obstát. Metodou pokus a omyl pak člověk dochází k různým myšlenkám, názorům a pojmům, které mu pomáhají orientovat se v nové situaci. Základní metodou pro nalézání správných řešení je podle Deweye osobní zkušenost. Právě zkušenost je klíčová i pro jeho pedagogický systém. Zároveň je zde princip kontinuity zkušenosti: „Každá zkušenost přijímá princip něco z toho, co probíhalo předtím, a modifikuje určitým způsobem kvalitu toho, co přijde později.“ (Dewey, 1998, s. 27).

1. 4 Pragmatická pedagogika na amerických školách

Na přelomu tisíciletí v letech 1895-1916 zůstávala pedagogická pragmatická teorie ještě spíše na akademické půdě. Dewey v těchto letech ještě propracovával svůj systém a zabýval se jím především teoreticky, ve spisech a na přednáškách. Ale již od konce první světové války se pragmatická pedagogika stávala přitažlivá v širokých vrstvách americké společnosti a poté se postupně rozšiřovala nejen po státech Unie, nýbrž i v zámoří a to především v Evropě. (Singule, 1991). Během několika let se tato teorie stala dominantní pedagogickou teorií v USA a svoji pozici si zachovala až téměř do počátku padesátých let. Ve třicátých letech dokonce ovládla téměř celou pedagogickou scénu reformní pedagogiky a všechny další reformní americké pedagogické směry z ní vycházejí. (viz níže).

První nejvýznamnější stoupencem Deweye byl profesor William Kilpatrick⁷, který se zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do amerických škol a zejména o vyučovací metodu řešení problémů v praxi. Kilpatrick se brzy stal velice oblíbeným profesorem, zejména u studentů, budoucích učitelů. Kromě zavedení pragmatické pedagogiky do praxe se zabýval

⁷ William Heard Kilpatrick (1871-1965) vyučoval na středních školách a na univerzitě. Pod Deweyovým vedením získal na Kolumbijské univerzitě doktorát filozofie a od roku 1918 začal působit jako profesor. Byl vůdčím interpretem pragmatické pedagogiky Deweye. Jeho nejznámější dílo je *The Project Method* (Projektová metoda) z roku 1918.

také problémovou⁸ a zejména pak projektovou metodou⁹. Později byla projektová metoda propracována v západoevropských školách a stala se jedním z často uplatňovaných způsobů vyučování.

Kilpatrick se snažil žáky aktivizovat rozvinutím jejich zájmu o vyučování díky skutečnosti, že projekty měly velmi úzký vztah k jejich životu. Poukazoval na to, že žák by se měl učení věnovat celým svým srdcem, tzv. *wholehearted doing*. Znamenalo to, že žák měl metodě důvěřovat a směřovat učení podle svého zájmu. Podle Kilpatricka měla být dána žákovi možnost prozkoumat prostředí, kde dochází k učení, prostřednictvím fyzických smyslů. (Kilpatrick, 2008). Avšak právě touto metodou kladl důraz pouze na formální stránku vyučování. Učivo jednotlivých předmětů ustoupilo hluboko do pozadí a výsledkem celého vyučovacího procesu byly jen rysy charakteru žáků.

Postupně se začalo poukazovat na nedostatky projektového vyučování jako jediné pedagogické metody. Kritizovalo se především to, že činnost žáků se vyznačovala spíše diskuzí a plánováním, než skutečným poznáním a vstřebáváním informací. Všeobecně se odsuzovalo přeceňování učení postojům a názorům oproti kognitivnímu učení. Na druhé straně se projektové i problémové metody staly podstatnými a podnětnými vyučovacími prostředky v mnoha zemích.

A tak se Kilpatrickovou zásluhou pragmatická pedagogika začala ve druhém desetiletí 20. století rozšiřovat stále rychleji po celé Unii. Toto výchovné hnutí založené na Deweyově pedagogice, usilovalo o „seberozvíjení dětí prostřednictvím jejich vlastní činnosti v socializovaných výchovných postupech ve školách a prohlašování svobodné činnosti, učení činností a spontánní zájem.“ (Singule, 1991, s 32). O pár let později, v roce 1918, vznikla z tohoto hnutí Asociace progresivní výchovy (Progressive Education Association) a Kilpatrick se stal jedním z hlavních vůdců. Počet členů asociace rychle stoupal, a v roce 1924 dokonce začal vycházet časopis pod názvem *Progressive Education*.

8 Problém je podle Kilpatricka učivo upravené tak, aby poskytovalo mnoho příležitostí k myšlení a nutilo k uvažování, hodnocení a vyvozování závěrů. Při problémové metodě vyučování se žákovi nepodávají již hotové poznatky, ale žák musí překonávat překážky při jejich hledání. Při této metodě se uplatňuje vlastní úvaha žáka, takže učení se zde jeví jako propojené pásmo příčin a následků myšlení.

9 Projektová metoda souvisí s mimoškolní skutečností, vychází z prožitků žáků a z jejich každodenní zkušenosti, Podle Kilpatricka je projekt jakákoliv cílevědomá zkušenost a právě vzdělávání skrze sbírání zkušeností by nás mělo připravit na skutečný život, ne obráceně. Stejně tak projekt není vyučovacím cílem učitele, ale je cílem učení žáků samých.

1. 5 Výchovní systém pragmatické pedagogiky

Koncepce pragmatické pedagogiky vznikla jako reakce Deweye na herbartismus. Dewey do středu celé pedagogiky staví dítě a nikoliv jen učitele. Jedná se o tzv. pedocentrismus. Dewey dokonce mluví o koperníkovském obratu ve výchově. „Je to změna, revoluce, ne nepodobná té, která byla uskutečněna Koperníkem, když posunul astronomické centrum ze Země na Slunce. V tomto případě se stává dítě Sluncem, kolem kterého se otáčejí různá opatření výchovy, ono je centrem, kolem kterého jsou organizována.“ (Dewey, 2008, 81).

Důležitá skutečnost pro systém Deweye je to, že on sám původně svoji koncepci zamýšlel především jako pedagogický systém americké elementární školy. Na střední školu se pragmatickou pedagogiku pokoušel aplikovat až Kilpatrick.

Dewey usiloval o to, aby „výchova dosáhla svého cíle jak vzhledem k individualitě žáků, tak vzhledem ke společnosti.“ (Tamtéž, s. 113). Podařilo se mu tedy propojit ve výchovné koncepci individuální a sociální složku v jednotný celek. Dewey se snažil zdůraznit zájmy dítěte a zároveň odpovídal na tehdejší potřeby americké společnosti.

Na základě pragmatického názoru, že podstatou skutečnosti je změna, vycházela pragmatická pedagogika z podobné koncepce, kdy výchova je v neustálém procesu změny, a proto její cíle a především prostředky musí být pružné a vždy připravené na případnou změnu. Pragmatická pedagogika kladla veliký důraz na úzký vztah mezi cíli a prostředky, přičemž nejen prostředky by měly odpovídat cílům, ale také opačně, tedy i cíle by se měly vyvozovat z prostředků. Podstatou výchovy zde nebylo přizpůsobení jedince společnosti nebo vnějšímu světu, ale neustálá rekonstrukce zkušenosti. „V protikladu s ideou, která chápe výchovu jako rozvíjení skrytých vnitřních sil, s ideou, která ji chápe jako utváření působením vnějších vlivů (ať už jimi myslíme vlivy přírody nebo produkty v minulosti vzniklé kultury), vede idea růstu k názoru, že výchova je neustálou reorganizací nebo rekonstrukcí zkušenosti. Má vždycky bezprostřední cíl, a pokud je činnost výchovná, dosahuje toho cíle přímou přeměnou kvality zkušenosti.“ (Dewey, 2009, 51). Zkušenost by měla dát dítěti schopnost interpretovat a měnit tok jeho zkušenosti. Škola by se měla stát místem, kde se dítě učí kriticky a rozumně žít. Pragmatická pedagogická koncepce šla dokonce tak daleko, že pokládala výchovu přímo za život, a ne přípravu na něj. Právě z toho Dewey vyvozoval, že by škola měla vycházet ze skutečných problémů v životě člověka a nepracovat jen s uměle zkonstruovaným učivem.

Podle této koncepce je celý život učení, protože obsahuje interpretaci a rekonstrukci zkušenosti.

Pragmatická pedagogika zavedla pojem tzv. celé nebo úplné dítě (the whole child). Jednalo se o chápání dítěte především jako komplexní bytosti, nebo-li celého organismu. Znamená to, že se neměla zanedbávat žádná stránka dítěte. Důraz byl kladen na psychologickou i sociální stránku osobnosti a také na to, že ve formování dítěte hraje velkou roli jeho záměrná interakce se společenským prostředím a vztahy ve společnosti. Právě v této souvislosti pragmatická pedagogika zdůrazňovala, aby výchova byla aktivní, tzn. těsně spojená se zájmy a potřebami dítěte. Zde se dostala do ostrého konfliktu s herbartismem, kdy pragmatická pedagogika požadovala, aby výchova vycházela z dítěte a ne aby se dítěte přizpůsobilo společnosti a výchova jej pouze „správně“ vychovala. Pragmatická pedagogika se opírala o tvrzení, že dítě má přirozenou dispozici a chuť učit se jen tomu, co je spojeno s jeho zájmy a potřebami a co mu pomůže překonat a vyřešit problémy. Dítě by se tedy mělo učit, protože cítí potřebu učit se a poznávat a ne proto, že jej někdo a něco nutí. Mělo by vidět, že učení má smysl a je propojeno i s jeho dětským životem, nikoli jen s pozdějším životem v dospělosti. V tomto duchu je tak pragmatická pedagogika silně pedocentrickou školou, v níž je proces učení determinován nejen učitelem a učivem, ale především samotným žákem a jeho potřebami a zájmy. Dítě by si mělo přijít samo na to, co je pro něho a jeho chování nejlepší. Singule říká: „Dítě nemá pracovat a dobře se chovat, protože poslouchá druhého, ale protože tento způsob jednání považuje samo za žádoucí. Jedním slovem: disciplína vnitřní musí nahradit disciplínu vnější.“ (Singule, 1992, s. 13).

Na druhou stranu se Dewey domníval, že by se dítěti nemělo dovolit poddávat se úplně a zcela jeho sklonům. Dítě ještě není zralá osobnost a není s to přesně definovat své cíle. Cíle podle Deweye začínají vždy impulsem. „Překážka postavená bezprostřednímu uskutečnění impulsu mění cíl v potřebu. Cíl je pohled na konec, to znamená, že cíl obsahuje předvídání následků, které vzniknou z jednání podle impulsu. Předvídání následků představuje práci rozumu. Vyžaduje na prvním místě pozorování objektivních podmínek a okolností, neboť impuls a potřeba produkují následky ne samy od sebe, ale skrze svou interakci nebo spolupráci s okolními podmínkami. (Dewey, 1998, s. 56). Dítě by nemělo být konečným rozhodčím, i když má ke své výchově podstatně co říci. Potřebuje totiž vedení staršího a zkušenějšího učitele, který už může cíle dítěte posoudit z realističtějšího a objektivnějšího pohledu. Učitel učící v duchu pragmatické pedagogiky by měl ovlivňovat žáky tím, že bude mít vliv na prostředí, v němž se žáci nacházejí a objevují svět, bude rádcem a konzultantem.

Pro pragmatickou pedagogiku byl důležitý také názor, že pouhé memorování nestačí a učení by se mělo stát učním prostřednictvím řešení problémů. Má-li mít poznání smysl, musí být osvojováno aktivně a být spojeno se zkušeností. Ovšem pouhá činnost ještě nevede ke zkušenosti. Důležité je to, že tato změna chování přivádí dítě k důsledkům, které potom přijme za své. Například když dítě strčí prst do plamene, není to ještě zkušenost. Zkušeností se stane, až když je tento pohyb, změna, spojená s bolestí, kterou dítě zakouší. Od této chvíle již prst do ohně jistě nestrčí, protože nyní ví, že strčení prstu do ohně znamená spálit se. Učit se ze zkušenosti znamená vytvářet a propojovat spojení mezi působením na věci a příjemnými a nepříjemnými zážitky, které z toho často plynou. Právě tyto zážitky, ve kterých dítě zakouší bolest i slast, se stanou poučením a vedou k objevu spojení mezi věcmi. D. Kolb, americký pedagog a filozof zabývající se zážitkovou pedagogikou, který vychází z myšlenek Deweye, o zkušenosti říká: „Dewey dospěl k poznání, že nejvíce zkušeností je kulturně zprostředkováno pomocí předchozích zážitků a to v neustálém kruhu.“ (Kolb, 2015, s. 21). Zkušenost se nedá ani popsat ani předat, jediným možným způsobem, jak zkušenost získat, je zažít ji. Podle Deweye by dokonce rodiče měli podržet dítěti prst na chvíli nad plamenem, aby si zažilo neopakovatelnou zkušenost, než aby to nevyzkoušelo nikdy.

Pragmatičtí pedagogové se domnívali, že dítě se učí, jen když může spojit své vlastní zájmy a obsah látky. Proto je abstraktnost na poli pragmatické pedagogiky téměř zakázána. (Singule, 1991). Klíčovými pojmy vyučovací techniky v pragmatické pedagogice se tedy staly zkušenost a experiment. Dewey říká: „Analýzou a znovuospořádání faktů, jež jsou nutné pro růst poznání a schopností a pravé klasifikace, nemůže být dosaženo čistě mentálně – jen v hlavě. Lidé musí s věcmi něco dělat, chtějí-li něco nalézt.“ (Dewey, 2009, s. 275).

Právě pojmy zkušenost a experiment vystihují i pragmatickou pracovní školu, kterou Dewey založil v Chicagu. Zde Dewey použil metodu tzv. učení činností (learning by doing). To znamená, že se středem veškerého poznání žáků ve škole, stala jejich praktická činnost. Místo memorování a učení nazpaměť si žáci mohli vyzkoušet praktické činnosti, např. práci s textilem, v dílnách, vaření atd. (Singule, 1991). Dewey se tak stal v nové pedagogice nejen významným teoretikem nově vznikající pracovní školy, ale také jedním z prvních, kdo tuto teorii převedli do praxe.

Pragmatičtí pedagogové nezamítali tradiční obsah vyučování, tzn. studium logicky uspořádaného učiva, ale podle nich by mělo přijít až mnohem později. Dewey z něj dokonce chtěl mnoho zachovat a částečně vycházet. „Dovozoval však, že se učivo neustále mění, jak lidé působí na své fyzikální a společenské prostředí. Proto se výchova nemůže omezovat na zkušenosti získané od učitele a z učebnice. Nelze jen sbírat zkušenosti a poznatky, ale je třeba

minulé zkušenosti a poznatky neustále rekonstruovat v procesu nové experimentace.“ (Tamtéž, s. 39).

Učitel má podle pragmatické pedagogiky jasně vymezenou roli, kterou je rádce a poradce, a nemá řídit třídu. Žáci by si měli sami plánovat a rozhodovat, učitel by jim měl pomáhat a vést je k učení. Pomáhá jim právě svými zkušenostmi a znalostmi, ne tím, že se jim snaží vnutit své názory a postoje. Tak učitel žáky směřuje k cíli a jeho naplnění. J. Schwab, americký profesor pragmatické pedagogiky, říká: „Učitelé sami zjišťují své nedostatky z vlastních postupů a důsledků. Znovu začínají od začátku, točí se stále v kruhu. Nedostatek jejich sebereflexe pak často vede k nepřiměřenému hodnocení žáka.“ (Schwab, 1959, s. 168).

Učitel je ve škole především proto, aby vybíral a zkoumal vlivy, které budou žáka ovlivňovat a aby mu pomáhal správně na tyto vlivy reagovat. Disciplína školy by měla vycházet ze školy jako celku a ne z osobnosti učitele.

Podle Deweye by škola měla podněcovat více spolupráci než soutěž, protože lidé jsou společenější a ve vztahu k druhým nalézají pocit uspokojení. Jak civilizovaný život, tak výchova by měla být skupinovou zkušeností. Výchova je „rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která obohacuje smysl zkušenosti a která zvyšuje schopnost dávat směr zkušenosti následující.“ (Dewey, 2009, s. 120). Proto Dewey vnímá zkušenost a výchovu téměř synonymně.

Pragmatická pedagogika je zcela oddána americké demokracii a způsobu života. Ztotožňuje demokracii s rozumným a praktickým životem ve společnosti. A proto Dewey říká, že pragmatická pedagogika je jedinou správnou pedagogikou, která připravuje mladé lidi na život v demokracii. Výchova je proces, jež nikdy nekončí, jejím prostřednictvím by člověk měl dosáhnout seberealizaci, která je v americké společnosti považována za nejvyšší životní cíl. (Singule, 1991).

1.6 Pragmatická pedagogika na ústupu

Pragmatická pedagogika dosáhla svého největšího rozmachu ve třicátých letech. Ovládla nejen téměř celé americké veřejné a částečně i soukromé školství, ale jejími myšlenkami byla silně ovlivněna i Evropa a Asie. K takovému nevídanému rozmachu přispěly zejména překlady Deweye a jeho přednášky na univerzitách v cizině. Dewey podnikl cestu například do Číny a do Sovětského svazu. (viz výše). Ve třicátých letech pragmatická pedagogika značně ovlivnila i školu v ČSR.¹⁰

První krize v pragmatické pedagogice se začaly projevovat již na konci třicátých let. K první ostré kritice pragmatické pedagogiky došlo ze strany SSSR. Sovětský svaz v duchu komunistické oficiální ideologie, dialektického a historického materialismu, odmítl východiska Deweye téměř okamžitě. Dokonce se příliš nenamáhal skutečným rozbořením jeho pedagogiky.

11

10 S pragmatickou pedagogikou se česká veřejnost mohla setkat především díky spisům českých pedagogů, kteří v USA i tehdy studovali. Byl to např. Jan Velemínský (1880-1934) a jeho dvoudílný spis *Americká výchova* psaná v letech 1918-1919 a také Jan Uher (1891-1942) a jeho dílo *Základy americké výchovy* z roku 1930. Nejvíce se však o rozšíření pragmatické pedagogiky v meziválečném ČSR zasloužil Václav Příhoda (1889-1981). Ten založil při Vysoké škole pedagogických studií v Praze reformní komisi, která se stala střediskem pro rozvíjení pragmatické pedagogiky v ČSR. Usiloval o vybudování jednotné diferencované školy, v níž by byl kladen veliký důraz na individualitu a samostatné činnosti žáků. Z podnětu této reformní komise pak byly zřízeny pokusné školy v Praze i mimo ni. Druhá největší škola byla vybudována ve Zlíně. Tu spolufinancoval továrník T. Baťa.

11 Na konci třicátých let se Dewey po řadě svých přednášek o pedagogice a zejména po ostré kritice J. V. Stalina, stal předsedou neoficiální komise, která shledala L. Trockého nevinným v procesech, které byly Stalinem zinscenovány. Právě toto vystoupení vedlo k tvrdému odsouzení Deweyho tehdejší sovětskou vládou. Sovětská vláda neodsoudila jen Deweyho názory na sovětskou politiku, ale zavrhl také jeho pedagogicko-pragmatické názory.

Její rozvoj byl přibrzděn i druhou světovou válkou, neboť během ní se těžiště pozornosti přesouvaly jinam než na školství, a tak pragmatická pedagogika zažívala po několik let úplnou stagnaci svého vývoje. Avšak po skončení války byl tento pedagogický směr kritizován ještě více, neboť válkou zdevastovaná společnost si uvědomila, že pragmatická pedagogika není všelékem a jediným východiskem. (Jůva, 1997).

Jako mnohem závažnější příčina pozvolného úpadku pragmatické pedagogiky se však jeví štěpení uvnitř vlastních řad, neboť tato pedagogika nebyla schopna konkrétně a jednoznačně definovat své cíle a sestavit jednoznačný a adekvátní program. Příčina úpadku se tedy jeví jako spor o samou podstatu pragmatické pedagogiky.

J. Brubacher¹² dělí představitele pragmatické pedagogiky na tři hlavní skupiny. První je skupina stoupců kolem Deweye a Dewey sám. Tento tábor se snažil vidět pragmatickou pedagogiku v sepětí obecnějšího filozofického proudu pragmatické filozofie. Dewey viděl pedagogiku jako projev filozofie, kdy „přirozený průběh vývoje spočívá v situacích tzv. učení činností (learning by doing). Učení je podle něho cílevědomá interakce mezi lidmi a okolím.“ (Postholm, 2008, s. 42). Do druhé skupiny patří W. Kilpatrick. I když on sám se domníval, že je pravým přívržencem Deweye, není to zcela pravda. Kilpatrick byl stoupencem krajního pedocentrismu, naprosté orientace na aktivitu dítěte a kladl mnohem větší důraz na myšlení než křídlo Deweye. Třetí skupinu tvoří stoupcí rekonstrukcionismu. V této skupině převažuje zájem o sociální problémy ve vyučování. Hlavní dílo, o které se toto křídlo opíralo, napsal G. S. Counts¹³ a nazývá se *Odváží se škola budovat nový společenský řád? (Dare the School Build a New Social Order?)*. Zde Counts zastával pozici krajně levicovou. Chápal rekonstrukcionismus jako hnutí, které by se mělo zcela zabývat podporou sociálního zabezpečení ve vzdělávání. Plně souhlasil s tím, že pragmatická pedagogika se zaměřuje na dítě, kořen vzdělávání vidí v aktivitě dítěte a chápe dítě jako svobodné individuum. Avšak zdůrazňoval, že zde zcela chybí koncept rovného vzdělávání.“ (Counts, 1972, s. 6).

12 J. Brubacher (1898–1988) -filozof a profesor na universitě Yale, mezi jeho významná díla patří *The Challenge to Philosophize about Education*, kde se právě zabývá mimo jiné i pragmatickou pedagogikou.

13G. S. Counts (1889–1974) - sociolog vzdělávání a představitel sociálního rekonstruktivismu ve vzdělávání.

Je tedy zcela jasné, že se celé hnutí pragmatické pedagogiky rozšířilo o mnoho nových pohledů a názorů, které nebyly s to jasně definovat hlavní pedagogický program. Jednotlivé odnože vytvářely různé kultury a dostávaly se až k naprostým extrémům, které se od reálného pedagogického myšlení velice vzdalovaly.

Další kritika pragmatické pedagogiky se netýkala pouze proudů „zprava“ či „zleva“, ale především stoupců hnutí samotného. Předmětem kritiky se stal pragmatický názor, že vlastní spontaneita vede k individuálnímu i sociálnímu zdokonalení dítěte. Kritikům vadilo zejména to, že zde není žádný konkrétní cíl, pouze proces. Argumentovali, že růst jako takový není dostačující, když zde není cíl, na který by se dítě zaměřovalo. Podle kritiků se musí ve výchově předem znát cíl, kterého chce dítě dosáhnout, a ne ho pouze nahrazovat ve vyučovacím procesu stále dokola dílčími cíli výuky. Tyto dílčí cíle nejsou žáci s to naplnit, když chybí cíl, ke kterému směřují. Mezi další body kritiky se dostalo tvrzení, že dítě by se mělo učit jen na základě svých zájmů a potřeb zcela samostatně. Kritici tedy nesouhlasili s podceněním role učitele ve výuce, kdy se podle nich zcela nedoceňuje učitelova zkušenost a zralost. Dále napadali koncepci spojení života s výchovou, „zejména ztotožňování výchovy se současným životem dítěte a jeho zájmy, které mohou být také triviální a neužitečné.“ (Singule, 1991, s. 46). Zmínění kritici také odsuzovali pragmatický prezentismus ve výchovné praxi a požadovali, aby škola spojovala potřeby současného života s budoucím životem žáků. Další námitky proti pragmatickým pedagogům směřovaly k metodě projektů a experimentů. Kritici odmítali zejména myšlenku, že tyto metody mohou žáky lépe připravit na vysokoškolské vzdělání a vytýkali projektové metodě přílišnou formální stránku výuky. (Tamtéž).

Mezi další metody kromě projektů a experimentů pragmatické pedagogiky, které byly napadány, patřily bezesporu myšlenky o kooperaci a podceňování soutěže žáků. Zde kritici poukazovali na možnou jednostrannost a konformitu žáků, argumentovali například tím, že bez občasného zápasu a soutěže žák postupně ztratí chuť bojovat o první pozice ve třídě. Dále kritizovali problémovou metodu, která podle odpůrců boří logické uspořádání učiva a toto uspořádání je nahrazeno uspořádáním psychologickým. (Dvořáková, 2015).

Nová vlna kritiky pragmatické pedagogiky přišla na konci 30. let, kdy skupina amerických esencionalistů vystoupila v Atlantic City v únoru 1938 se svým Esencialistickým manifestem a odsoudila pragmatickou pedagogiku i její různé další směry. Mezi významného signatáře patřil William C. Bagley¹⁴, který dokonce prohlásil, že „pragmatická výchova je příliš měkká.“ (Tamtéž, s. 47). Ve zmíněném Manifestu se pragmatické pedagogice vytýká především to, že

14William C. Bagley (1874-1946) - významný esencionalista a profesor pedagogiky na Kolumbijské univerzitě. Mezi jeho nejvýznamnější dílo patří Proces výchovy z roku 1905.

„projevuje tendenci opouštět přísnější hlediska pro školní prospěch.. že má tendenci diskreditovat exaktní studie a klade naproti tomu stále větší důraz na tzv. sociální studie.“ (Tamtéž, s. 47). Asi nejvíce však esencialisté poukazovali na skutečnost, že americká pragmatická škola ve výsledcích zaostává za školou evropskou. Právě toto prohlášení mělo největší vliv na americkou společnost, která se postupně začala od pragmatické pedagogiky odvracet.

Největší vlna kritiky americké pragmatické pedagogiky přišla v prvních letech po druhé světové válce. Přispěl k tomu zejména tzv. Sputníkový šok ¹⁵, kdy se celá Amerika začala zamýšlet nad svou dosavadní výchovou a vzděláváním mladých lidí. Většinová společnost začala svalovat vinu na právě již tolik kritizovaný pedagogický pragmatismus, neboť v něm viděla příčinu opoždění za evropskou školou nebo výchovným systémem SSSR. Sputníková krize byla o to horší, že Američané po léta kritizovali pedagogiku Sovětského svazu a nyní se tato pedagogika ukázala jako fungující.

Důsledkem této obrovské kritiky amerického výchovného systému bylo rozpuštění asociace pragmatické výchovy, a dokonce zastavení časopisu *Progressive Education* v roce 1957. Pragmatická pedagogika se stala terčem vtipů a karikatur, do kterých se pouštěli i laici. Odpůrci se spojovali pod souhrnný název tradicionalisté a vedoucí místo zaujal již zmíněný William C. Bagley. Podle tradicionalistů bylo hlavním cílem výchovy příprava dítěte na hodnotný život v dospělosti tím, že mu budou ve škole předávány osvědčené a vyzkoušené základní podstatné poznatky a vědomosti. (Singule, 1991).

V šedesátých letech kritiky americké pragmatické pedagogiky postupně utichly a nastoupilo období klidných a objektivních rozborů. Do výzkumů pragmatické pedagogiky již veřejnost nezasahovala a ani o nich nebyla informována. Studie z této oblasti se snažily nalézt objektivní a praktické příčiny prudké kritiky a také objevit trvalý přínos tohoto pedagogického směru.

Americká pragmatická pedagogika přinesla bezesporu mnoho důležitých inovací a podnětů v pedagogické praxi. Tento pedagogický směr má velikou zásluhu na překonání negativních důsledků herbartismu (viz výše) ve výchovné praxi na počátku 20. století. Oprávněně kritizoval nedostatky herbartovské výchovy, zejména verbalismus, formalismus a povrchnost. Pro další vývoj pedagogiky byla důležitá myšlenka Deweye „celé dítě“, usilování o spojení školy se životem a sledování jednoty vyučování a výchovy. Právě z pragmatické pedagogiky se

¹⁵ Sputníkový šok byl výsledkem soupeření východu a západu o dobývání vesmíru. SSSR vypustila totiž svůj sputník (první umělá družice) již v roce 1957, tedy dříve než USA. Pro USA to byl obrovský šok, protože nevěřili, že je Sověti mohou porazit. (Dickson, 2011).

rodí alternativní pedagogické směry, které z větší či menší části vychází z názorů Deweye a jeho nových vyučovacích metod. Není tedy divu, že jeho základní dílo, *Demokracie a výchova*, je jedna z nejzávažnějších pedagogických knih 20. století.

2. DALTONSKÝ PLÁN

2.1 Zakladatelka daltonského plánu Helen Parkhurstová

Jedním ze stoupců Deweye který přenesl jeho myšlenky i do praxe, byla americká učitelka Helen Parkhurstová. Čerstvě vystudovaná, mladá učitelka, Helen Parkhurstová, začala roku 1905 učit v jednotřídce na venkově ve Wisconsinu, v USA. V jedné třídě měla téměř 50 žáků v různé věkové kategorii, 6 až 12 let. Právě tehdy si Parkhurstová uvědomila, že zde již tradiční frontální výuka nestačí, a tak přizpůsobila způsob vzdělávání individuálním potřebám dětí (Rýdl, 1998). Využívala přitom tři základní principy vzdělávání: svobodu, samostatnost a spolupráci. Pro Parkhurstovou bylo prvořadé, aby se v tak početné třídě žáci naučili vycházet sami se sebou a s ostatními spolužáky.

O deset let později, v roce 1914, odjela Parkhurstová do Říma, kde se seznámila s pedagogikou M. Montessori. Tato metoda ji zaujala a silně oslovila. Montessori a Dewey se pro ni stali učiteli, ze kterých později čerpala své myšlenky při vytváření nové koncepce - Daltonského plánu.

Po roce 1915 se Parkhurstová rozhodla pro definitivní zrušení do té doby klasického a jediného dělení dětí do tříd podle věku a žáci pracovali v oddělených skupinách, které se postupně začaly více navzájem ovlivňovat. Látku za celý rok rozdělila do měsíčních úkolů, které žáci zpracovávali individuálně, podle svého vlastního tempa a chuti.

V roce 1919 začala Parkhurstová své myšlenky aplikovat v malém městě Dalton, ve státě Massachusetts. Založila zde vyšší koedukovanou školu „High School for Boys and Girls“, která dala nové laboratorní koncepci název Daltonský laboratorní plán. (Tamtéž).

Parkhurstová působila v Daltonu až do roku 1942. Během této doby vydala mnoho pojednání a článků v různých odborných časopisech. Jejím nejdůležitějším článkem se stal článek Laboratorní plán (The Laboratory Plan), který publikovala v časopise Times Educational Supplement v roce 1926. Právě díky tomuto článku se myšlenky Parkhurstové rozšířily po Evropě, zejména do Velké Británie a Nizozemska. V roce 1928 byla dokonce v Nizozemsku otevřena první evropská Daltonská dívčí škola, která fungovala na základních principech Parkhurstové. Dnes zde funguje více než 150 škol s daltonským zaměřením, což je nejvíce na světě. (Wenke, Röhner, 2000).

Tato pedagožka však svými myšlenkami nezaujala pouze Evropu, Parkhurstová například navštívila Čínu a šestkrát Japonsko, kde přednášela a šířila své myšlenky o daltonské koncepci a získala zde dokonce císařské vyznamenání. Zajímavé je to, že si neautorizovala vlastní koncept daltonského plánu a ani neorganizovala žádné speciální vzdělávání učitelů, kteří podle Daltonského plánu vyučovali. Nabídla tak tuto koncepci všem školám, nebránila jeho využívání a ani nelpěla na striktním dodržování všech daltonských pravidel. Naopak ráda vítala inovace a nové nápady, jak Daltonský plán zdokonalit a zpřístupnit všem žákům. (Rýdl 1998).

Parkhurstová tedy vycházela především z myšlenek Deweyho a Montessori. Své základní dílo *Vzdělávání podle daltonského plánu* (*Education on the Dalton Plan*) vydala v roce 1922. Tato kniha byla téměř do tří měsíců vyprodána a vyšlo druhé vydání. Parkhurstová zde shrnula své základní teze daltonské koncepce. Parkhurstová zde píše: „Daltonský plán není systémem nebo metodou, která je monotónně využívána po celá léta, aby další generace žáků pokračovaly jako stáda ovcí jeden za druhým. Žáci by se neměli stát tímto naivním stádem. Není to ani učební plán, který by dal žákům nějaký návod jak přemýšlet nad problémy. Daltonský plán je schéma vzdělávací reorganizace, která snoubí dvě hlavní metody výuky, a to vyučování učitelů a učení samotných žáků.“ (Parkhurstová, 2010, s. 34).

2.2 Principy Daltonského plánu

Obecně se hovoří o třech základních principech: svoboda, samostatnost a spolupráce. Helen Parkhurstová ale v roce 1922 uváděla dva principy – svoboda a spolupráce. Parkhurstová však tato východiska takto nevyslovila a neformulovala, vyplývá to pouze z její práce a děl. Výše uvedenou trojici principů pro lepší představivost Daltonu vyslovila Nizozemská daltonská asociace (*Nederlandse Dalton Vereniging*). Tyto zásady by se daly přirovnat k heslům - volnost (svoboda), rovnost (samostatnost) a bratrství (spolupráce). „Daltonský plán je forma organizace třídy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti.“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 16).

Daltonské vyučování vnímá člověka jako svobodnou bytost, odpovědnou za vlastní volby a výběry, jako tvořivou bytost ve svém myšlení, jako aktivní bytost, která chce řešit problémy.

2.2.1 Svoboda (a zodpovědnost)

Pojem svobody je mnohoznačný. Nejedná se však v žádném případě o absolutní svobodu, kde si žák dělá, co chce. Ve skutečnosti jsou stanoveny pevné hranice. Daltonský plán chápe svobodu jako svobodu, kterou si volí sám žák. Dát dětem svobodu, znamená zbavit je tlaku rodičů a vložit jej na ně samé. Úkolem učitele není, aby byl nositelem vojenského drilu, ale jeho úkolem je být pomocníkem a vychovatelem dětí. (Rýdl,1998).

Předávání zodpovědnosti na žáka není pouze spoluodpovědnost žáka za konečný výsledek, ale především je to žákova spoluodpovědnost, jakým bude požadovaného výsledku dosaženo. To znamená, že žák je zodpovědný za proces stejně jako za výsledek.

Např. Wenke proto tak staví ze tří daltonských zásad na první místo právě svobodu, tedy zodpovědnost. „Na základě předchozích zkušeností apeluji, aby především začínající daltonské školy místo slova svoboda používaly raději výraz zodpovědnost. Výraz svoboda vyvolává u rodičů často představu chaosu, kde je všechno možné, neexistují žádná pravidla a hranice.“ (Wenke, 2001, s. 20).

2.2.2 Samostatnost

Druhým stěžejním principem je samostatnost. Zatímco v tradiční škole bylo vyučování orientováno na učitele, tedy použití frontální výuky (viz výše), Daltonský plán se snaží postavit do středu výuky dítě, tedy zdůrazňuje tzv pedocentrismus (viz výše). Žák má ve vyučování zastávat aktivní roli a ne jen pasivně přijímat to, co mu říká učitel. Musí sám aktivně hledat, přemýšlet a řešit zadání. Je zde kladen důraz na to, aby každý žák byl schopen pracovat samostatně, bez toho, aby se učitele neustále vyptával. Bohužel samostatná práce žáků bývá občas chápána mylně jako získání volného času pro učitele. Ale právě díky samostatné práci některých žáků má vyučující více času na to věnovat se žákům, kteří jeho pomoc opravdu potřebují. (Rýdl, 1998).

Podle Wenkeho je výrazný rozdíl mezi samostatným učením a samostatnou prací. Spolu se samostatností mohou nastat různorodé problémy. Je důležité nastolit s žáky pravidla, která budou bezpodmínečně při samostatné práci dodržovat. Učitel by měl žákům zajistit dostatečné množství materiálu a pomůcek a také upozornit na možnost poradit se s ním v případě nejasností. Wenke dále operuje s termínem „odložená pozornost“, která je součástí skupinové samočinnosti. Znamená to, že žák si uvědomí, že mu učitel nemůže svou pozornost věnovat kdykoliv, kdy chce. Počká, až učitel skončí s předchozí konzultací a pak se dostane na řadu. Učitel si koriguje odloženou pozornost předem domluveným symbolem, např. plyšákem,

panenkou apod., a tak dává žákům najevo, jakému problému a kde se právě věnuje. „Důsledné používání těchto symbolů tvoří základ pro rozvoj samostatnosti žáka. Žáci se musí naučit hledat řešení problému sami nebo ve spolupráci se spolužáky... Naučit žáky pracovat na principu odložené pozornosti je dlouhodobý proces.“ (Wenke, Röhner, 2003).

2.2.3 Spolupráce

Posledním, avšak neméně důležitým principem, je spolupráce. Spolupráce se ukazuje jako čím dál tím nutnější, a je tedy důležité, aby se jí žáci učili co nejdříve, nejlépe již v prvním ročníku základní školy. Spolupráce žáky obohacuje o poznání rozdílů mezi nimi, učí žáky akceptovat ostatní spolužáky, respektovat je, naslouchat druhým a především při ní dochází ke vzájemné interakci a komunikaci. Komunikace a interakce by měly probíhat se všemi spolužáky bez ohledu na odlišnosti a rovněž i s učitelem. (Wenke, Röhner, 2003).

Wenke uvádí tři různé kooperativní postupy: paralelní, komplementární a kombinovaný. Paralelní pracovní postup znamená, že třída je rozdělena do skupinek, které plní stejný úkol. Zde může být klasifikace mírnější, neboť každá skupina se učí stejným způsobem stejné učivo. Organizačně tento způsob kooperace není příliš obtížný. Komplementární pracovní postup je založen na rozdělení jednoho celého úkolu mezi různé skupinky ve třídě a každá skupina pracuje samostatně. Při tomto kooperativním přístupu by měla být klasifikace provedena velmi pečlivě, jelikož známkové informace jsou pro žáky nové, nejedná se o již probranou látku. Při kombinovaném postupu jednotlivé skupinky dostanou úkoly, které spolu navzájem souvisejí, a skupiny tedy musí spolu navzájem komunikovat a hledat řešení společně. (Wenke, Röhner, 2000).

Specifikem Daltonského plánu a principu spolupráce je možnost výuky s pomocí tzv. tutorů.

Primárním cílem tutorského vedení je zlepšení výsledků. „Tutor je starší žák, který pomáhá mladšímu s učivem. V první řadě jde o zlepšení učebních výsledků.“ (Wenke, Röhner, 2003, s. 88.) Výuka za pomoci tutorů spočívá v kooperativním učení, přičemž starší žák dohlíží na žáka mladšího nebo bystřejší žák na slabšího. Tutor pomáhá žákovi s učivem a společně usilují o zlepšení školních výsledků.¹⁶

Výhody, které tutorské vedení přináší, jsou tedy především zlepšení učebních výsledků, a to nejen výsledků žáků, kteří dostávají tutorskou péči, ale také samotných tutorů. Mezi další výhody patří prohlubování komunikace mezi dětmi, tedy mezi tutorem a vyučovaným žákem,

¹⁶ Výuka s pomocí tutorů není nový způsob vyučování. Ve starověkém Řecku učil starší otrok tzv. paidagogos mladého otroka. (Tamtéž).

zesílená motivace, protože když se zlepšují výsledky, narůstá i chuť a ochota se učit. Další nespornou výhodou je úspora času, jelikož není vyžadována přítomnost učitele

Vedle výhod tutorského vedení, existuje však i řada nevýhod. „Největší problém je s organizací. Většina nových metod a přístupů ve výuce ztroskotá právě kvůli nedostatečné organizaci. Je třeba si položit otázku: Chci organizovat tutorský systém?, nikoliv: Mohu to organizovat?“ (Tamtéž, s. 89). Mezi další nevýhody může patřit obava tutorů, jestli budou schopni vysvětlit novou látku žákům a jak by měli žáka taktním způsobem upozornit na chyby. Rodiče tutora někdy mohou mít pocit, že tutor nebude mít dostatek času na své vlastní školní úkoly, ale zde může učitel oponovat, že tutor se nemusí svému žáku věnovat po celý školní rok, pouze po dobu trvajících problémů a nepochopení dané látky.

2.3 Daltonské prostředky a metody

K naplnění tří daltonských principů je nepostradatelné upravit organizaci, metody a prostředky využívané v daltonském vyučování.

Organizace činností probíhá v daltonských mateřských školách a na daltonské základní škole obdobným způsobem. Každá samostatná činnost nebo úkol jsou uvedeny instruktáží učitele. Instruktáž upřesní žákům obsah činností, podmínky, prostředky a formu hodnocení. Již na začátku jsou tedy dána přesná pravidla a podmínky, takže by nemělo docházet k nedorozumění a neshodám během samotné činnosti. Hlavní fází daltonské výuky je proces samostatné práce žáků. Hodnocení učitel většinou přizpůsobí konkrétním potřebám a je možné jej provádět i v průběhu plnění úkolů. Žáci jsou povinni v průběhu vypracovávání úkolů uvádět své pokroky a zaznamenávat je. Základním organizačním prvkem daltonského vyučování jsou daltonské bloky, které většinou trvají 2 – 3 hodiny a lze je vkládat buď denně, nebo několikrát týdně, záleží na rozhodnutí učitele. (Svobodová, 2007).

2.3.1 Prostředky využívané v daltonské mateřské škole

Jedním z nejdůležitějších předpokladů k tomu, aby si žák uvědomil svou povinnost, je určit mu jasný cíl. Je tedy zásadní určit žákům cíl práce.

Mezi prostředky využívané při předškolní daltonské aktivitě jsou tzv. barvy dnů. Znamená to barevné označení jednotlivých dnů v týdnu. Každý týden má svoji barvu, předškoláci mají

tedy možnost získat přehled o dnech v týdnu ještě předtím, než se naučí číst. Barvy dnů jsou neměnné. (Wenke, Röhner, 2000).

Další metoda se nazývá balíček denního režimu. Ten tvoří soubor kartiček se symboly různých aktivit (například stříhání, lepení, kreslení). Pomocí tohoto balíčku může učitel sestavit jednoduchý denní rozvrh, kterým se předškoláci celý den řídí. Mezi metody, které používají učitelé u předškolních dětí, patří dále úkolový list. List obsahuje instrukce pro jeden celý týden; na každý den připadá jeden úkol. Za úkolem je vždy malý čtverec, který si dítě vybarví, když splní zadaný úkol. (Tamtéž). Na konci týdne by měly být úkoly splněny a hrdý předškolák si může pracovní list odnést domů. Rodiče se navíc mohou podívat, které úkoly děti vypracovaly a jakým způsobem.

Velmi důležité je i uspořádání materiálu. Materiál by měl být především dětem co nejvíc dostupný. Ideálním řešením jsou otevřené skříně nebo upevněné poličky na stojácích. Barvy jsou v daltonských třídách nejdůležitějšími kódy. Proto bývají skřínky a poličky často velmi výrazně barevně označeny.

2.3.2 Daltonské prostředky v 1. a 2. třídě

Podle Wenkeho a Röhnera (2000) je nejlepší, když předškolák z daltonské mateřské školy plynule přejde do daltonské první třídy. Ovšem pokud jsou žáci v první třídě i z jiných mateřských škol, je užitečné použít metodu tzv. kruhu. Po příchodu do třídy se všichni žáci posadí na zem a mají čas na rozhovor se svými spolužáky a především se svým třídním učitelem. Hovoří se o předešlém dni. Přitom by se žáci měli navzájem respektovat a neskákat si do řeči. Potom učitel napíše na pracovní tabuli jednotlivé aktivity a žáci se rozdělí do tří skupin. Stanoviště s úkoly je logicky uspořádáno do kruhu. Skupiny pracují samostatně, když je potřeba, navzájem si pomáhají. Po dvaceti minutách se žáci vymění a pokračují v jiném úkolu. Tímto způsobem si žáci postupně zvykají na prostředí školy a povinnosti prvňáčka.

Další metoda využívaná v daltonské třídě je úkolová knížka, která je obdobou pracovního listu využívaného u prvňáčků. Rozdíl je jen v tom, že v první třídě je již sestaven ne týdenní ale denní plán pro čtení, psaní, matematiku a pro jeden volitelný předmět.

Ve druhé třídě se již začíná uplatňovat pracovní tabule pro celou skupinu. Znamená to, že na pracovní tabuli jsou vyznačeny všechny dny v týdnu s místem určeným k dennímu zápisu

žáka. Ve skupině již není pouze celodenní plán úkolů, ale celé týdenní schéma. Toto schéma musí žáci dodržet, jinak nemohou postupovat v učení dále.¹⁷

2.4 Daltonský učitel

Role daltonského učitele je dosti složitá. Hlavní rozdíl mezi učitelem tradiční školy a daltonské školy je jeho postavení ve třídě. Učitel daltonské školy se musí vzdát své dominantní role mezi žáky a musí přijmout roli poradce a rádce. (Wenke, Röhner, 2003).

Hlavní požadavek na daltonského učitele je jeho odbornost. Wenke dokonce říká: „Pro daltonskou koncepci je standardem vysoká pedagogická kvalita učitele.“ (Tamtéž, s. 31). Učitelé by se měli pravidelně účastnit různých seminářů a konferencí na různá témata, které jsou uskutečňovány daltonskými organizacemi.

Další úlohou daltonského učitele je dodržování tří principů, které klade učitel na žáky. Jedná se, jak bylo uvedeno výše, o zodpovědnost, samostatnost a spolupráci. Pokud tyto principy vyžaduje učitel po žácích, je nutné, aby je dodržoval sám. U daltonského učitele se předpokládá schopnost týmové práce. Učitel není schopen naplánovat celý vyučovací proces sám, a to zvláště u vyšších ročníků,

Učitel by měl zastávat nejen roli pomocníka a rádce, ale měl by je zbavovat také strachu ze školy a z požadavků, které na ně kladou např. rodiče. (Rýdl, 1998).

K důležitým dovednostem daltonského učitele patří také schopnost střídat organizační metody a formy. Není podmínkou, aby se výuka omezila pouze na samostatnou práci žáků. Učitel by měl zařazovat také různé kolektivní činnosti, jako např. didaktické hry a soutěže.

¹⁷ Např. žáci přijdou po víkendu zpět do třídy. Někteří se seskupí kolem žáka, který měl narozeniny a chtějí vědět, jaké dostal dárky. Na jiném místě ve třídě si mezitím jedna skupina již zapisuje úkoly z pracovní tabule, a protože je pondělí, píše červeně. V rohu třídě je další skupinka žáků, kteří konzultují své již splněné úkoly s učitelem. (Tamtéž).

2.5 Hodnocení v daltonské škole

Helen Parkhurstová nechávala zpočátku žáky psát deník, ve kterém zaznamenávali průběh celého dne. Záhy však zjistila, že je to obtížné, jak pro žáky, tak i pro učitele, kterým následné čtení deníků zabírá mnoho času. Vytvořila proto systém evidence, který poskytl žákovi dobrý vzhled do rozsahu učiva a času, který je potřebný k dosažení výsledků.

Postupně zavedla tři typy grafů. První graf zaznamenává individuální pokroky jednotlivých žáků, které pak může učitel porovnat s výsledky ostatních žáků. Pro žáky má tento graf veliký přínos v tom, že se mohou snadno porovnat sami se svými spolužáky. Druhý graf je zaměřen na pracovní smlouvy, do kterého učitel zaznamenává progres. A poslední typ grafu vypovídá o pokroku třídy jako celku při plnění jednotlivých úkolů. (Wenke, Röhner, 2003). Největší přednost individuálního grafu spočívá v tom, že učitel může rychle reagovat na podepsání dalších úkolů, které má žák splnit a domluvit se na dalším edukačním postupu.

Daltonské vysvědčení má tři části. Sestává se z popisu základního učiva, což je základní učební program, dále z pečlivě definované úrovně, na které se žák právě nachází v každém předmětu a třetí složkou je portfolio s pracemi. „Portfolio je novou a plnohodnotnou součástí daltonského plánu. Novým způsobem klade důraz na zodpovědné učení. (Tamtéž, s. 135). Některé školy dokonce používají místo trojsložkového vysvědčení pouze tento soubor žakovských prací.

2.6 Nedostatky Daltonského plánu

Přes nesporný přínos, kterým Daltonský plán obohatil pedagogickou teorii i praxi, není možné přehlédnout některé nedostatky.

Jeho hlavní nedostatek je především nedostatečné opakování již probrané látky a nesystematické získání poznatků. Méně bystří žáci mají problém se v učivu zorientovat a najít nějaký řád. Chybí častější přímý kontakt s učitelovým výchovným působením. Učitel je pouze v roli poradce a nikoli v roli výchovné autority.

Další problém se týká přílišného spoléhání na žákovu vlastní aktivitu a zájem. Je zde velké nebezpečí toho, že žáci se slabou vůlí nebo žáci málo podporovaní domácím zázemím pracují výrazně pomaleji a méně než jejich aktivní spolužáci. Tím, že je v Daltonském plánu kladena

tak velká zodpovědnost na žáka, hrozí riziko přecenění žákovi iniciativu. (Svobodová, Jůva, 1995).

2.6.1 Winnetská soustava

Za zakladatele Winnetské soustavy je považován Carleton Wolsey Wahburne, americký pedagog a vzdělávací reformátor. Již na základní škole se setkal s Deweovým vzdělávacím programem. V roce 1919 byl Wahburne povolán do městečka Winnetka ve státu Illinois, aby přijal místo superintendanta winnetského školství. Soustředil kolem sebe mladé učitele, které vzdělával. Začal se také věnovat výchově dětí mladšího školního věku a sestavil nové výukové programy pro základní školu. Své zkušenosti s těmito programy shrnul posléze v knize, kterou nazval „Winnetka: Historie a význam vzdělávacího experimentu“, která vyšla ještě za jeho života v roce 1963. (Průcha, 1994).

Winnetská soustava vychází z Daltonského plánu, ale snaží se překonat jeho nedostatky. Učební plán je sestaven na dva roky. Je zcela individuální a snaží se zohlednit všechny žákovy potřeby a zájmy. Jednu polovinu studia tvoří samostatná činnost žáků. Tu každý žák absolvuje svým vlastním tempem. Druhá polovina pak sestává ze společných praktických činností žáků. Tvoří ho např. dramatizace probraného učiva, diskuze, skupinové práce a projekty atd. Učivo je rozděleno do dvou skupin. První skupinu tvoří individualizující předměty, například matematika, čtení, psaní. Ve druhé skupině jsou předměty socializující, například hudební, tělesná a výtvarná výchova, dramatizace. (Svobodová, Jůva, 1995). Žáci mají speciální učebnice, kde jsou k dispozici i výsledky řešení příkladů a testy v různých obměnách. Pokud někteří jedinci nestíhají svůj učební plán, může učitel zařadit každý týden jednu tzv. volnou hodinu, ve které žáci mohou vše dohonit, a nebo ji využít k podrobné konzultaci s vyučujícím.

Největší rozdíl od Daltonského plánu je ten, že žák není povinen ukončit plán výuky daného předmětu, aby mohl postoupit dále, ale může postupovat v jednom předmětu pomaleji a v druhém rychleji. Vše záleží pouze na něm a jeho schopnostech. Další rozdíl spočívá v rozdílném pohledu na kontrolu žákovy práce. Tuto kontrolu provádí nejprve sám žák pomocí testů. Ty mu slouží k tomu, aby poznal, zda dané učivo zvládl a zda se již může nechat vyzkoušet učitelem, a tím postoupit v učebním plánu dál.

Mezi další odlišnosti ve Winnetské soustavě patří větší důraz na opakování a procvičování učiva, což prospívá zejména méně zdatným žákům. Stejně jako v Daltonském plánu zde není

klasická klasifikace. Avšak oproti němu se v případě neúspěchu má žák znovu možnost vrátit se k učivu, prohloubit si své znalosti a poté znovu zkusit zkušební test.

3. DALTONSKÝ PLÁN V ČESKÉ REPUBLICE

3.1 Historie Daltonského plánu v Československu

První informace o Daltonském plánu přišly do Československa již mezi válkami ve 20. letech 20. století. Zprostředkovali je čeští pedagogové Josef Úlehla¹⁸ a Václav Příhoda¹⁹. Příhoda kritizoval stávající školský systém. Označil ho za nedemokratický, protože podle jeho názoru: „nevytvářel všem dětem stejné vzdělávací příležitosti, ale upřednostňoval děti majetných rodičů.“ (Vališová, 2011, s. 82). Chtěl prosadit tzv. jednotnou vnitřně diferencovanou školu,²⁰ pokoušel se o vnitřní diferenciaci, kde chtěl mimo zavedení Daltonského plánu také reformovat například formy vyučování, metody výuky, způsob hodnocení žáků atd.

Úlehla uveřejnil v roce 1923 v katalogu Pedagogické rozhledy článek s názvem Helen Parkhurstová a její osnování učebné. Zde dopodrobna vypsál všechny do té doby známe informace o vzniku Daltonského plánu v USA a také ve Velké Británii. (Rýdl, 1998). V díle se zaměřil na objasnění didaktických principů, cílů a forem vyučování v Daltonském plánu. Hlavní přínos Daltonského plánu viděl v tom, že dítě se naučí pomocí tohoto nového pedagogického směru samo učit. Úlehla napsal článek s velice pozitivním naladěním a jeho práce měla velký ohlas, především na Moravě. Právě na Moravě byly některé prvky daltonské koncepce vzápětí vyzkoušeny.

Učitelka L. Žofková v letech 1927 až 1940 v Bakově nad Jizerou dokonce realizovala svoji vlastní koncepci Daltonského plánu. Žofková se snažila udělat výuku pro dítě zajímavější, snazší a efektivnější. Chtěla učit věcem, které dítě pak bude v životě potřebovat. Každý žák pro

18 Josef Úlehla (1852-1933) byl moravský pedagog, průkopník přebudování školství na volný způsob výuky. Jeho nejvýznamnější práce se nazývá Úvaha o budoucí škole československé (Skutil, 1997).

19 Václav Příhoda (1889-1979) byl významný český pedagogik a didaktik. Zabýval se experimentální pedagogikou a vzdělávání učitelů. V roce 1966 mu byla udělena medaile J. A. Komenského za celoživotní práci a v roce 1969 mu k jeho osmdesátinám byl propůjčen Řád republiky. Příhodovo stěžejní dílo Ontogeneze lidské psychiky bylo vydáno v roce 1974. (Žižková, 1990).

20 Vnitřní diferencovaná škola- „spojuje žáky nejméně po dobu povinné školní docházky v jednom typu školy, se společným vzdělávacím programem s možnou vnitřní diferenciací na základě volby žáků.“ (Kolář, 2012, S. 138).

ni byl individuální jednotkou a každý školní den zapisovala a zjišťovala, na jaké úkoly žák stačí. Také zapisovala jejich tělesný růst, výšku a váhu a srovnávala je s tělesnými průměry odpovídajícími fyzickému růstu. Kritizovala metody výuky, kdy aktivní je pouze malá část třídy, zatímco zbytek jen pasivně přihlíží. Otevřeně vystupovala proti výkladu jako jediné metodě učitele. Žofková poukazovala na skutečnost, že v době tisku je stále jediným pramenem poznání výklad učitele.

V časopise Školské reformy píše: „Proč jsem změnila vyučovací metodu? K myšlence individuálního vyučování dovedla mne teorie i všeobecná praxe: Vezmu to vnější na škole. Nikde není tak oddělená teorie od praxe, život od života jako na české škole! Vezměte například školskou řeč. Školská řeč je mrtvá. Je stará, dávno už zrozená a také dávno odumřelá. Je to řeč bez přízvuku, jednotvárná, zmechanisovaná, kterou se nikde mimo školu nemluví... Škola se oddělila od života programem práce, svými učebními osnovami. Změnit pracovní metodu v činnou metodu samostatného poznávání, to je podle mého nejradikálnější způsob, jak překonat silnější vnější vlivy a vzbudit trvalý zájem.“ (Žofková, 1930, 263 s.)

Ve školním roce 1929/1930 se L. Žofkové podařilo zavést metodu samoučení, tedy jakýsi koncept Daltonského plánu, ve všech hlavních předmětech: počtech, českém jazyku, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a fyzice. Svou koncepci rozvíjela ještě dalších 10 let, než její pokusy ukončila druhá světová válka.

Druhá světová válka zastavila jakýkoliv vývoj Daltonského plánu v Československu. Ani po ukončení války se však koncepce příliš nevyvíjela. Až v 90. letech se obnovil zájem o alternativní způsoby vyučování, tedy i daltonskou koncepci. V roce 1992 došlo k uzavření nové spolupráce mezi městy Brno a nizozemským Utrechtem. Z této spolupráce vznikl o dva roky později projekt Brno-Utrecht Educational Project, který se dále rozrostl do většího projektu nazvaného Dalton Educational Project a dodnes probíhá spolupráce mezi těmito městy na profesionální a přátelské úrovni. (Wenke, Röhner, 2000).

3.2 Asociace Daltonského plánu

3.2.2 Česká daltonská asociace

Právě Brno se stalo centrem šíření Daltonského plánu a v současnosti je zde nejvíce daltonských škol v České republice. Od roku 1992 více než 500 učitelů z Brna absolvovalo týdenní pracovní stáž v nizozemském Utrechtu nebo provincii Utrecht. První školy, které začaly zapojovat daltonské prvky do výuky, se v Brně objevily v roce 1994. Na čtyřech

školách vznikl pilotní program daltonské koncepce. Zakládajícími školami byly školy- ZŠ a MŠ Husova, ZŠ a MŠ Chabalova, ZŠ a MŠ Křídlovická a ZŠ Mutěnická. O dva roky později již vedle sebe na těchto školách běžely od prvních tříd dva studijní plány v ročníku – tradiční a daltonský.

V roce 2006 byla v Brně založena Asociace českých daltonských škol. Asociace uspořádala zatím celkem 17 mezinárodních konferencí, kterých se zúčastnili pedagogové z mnoha zemí. Na konferencích vystoupili odborníci se specializací na Daltonský plán, se specializací na trendy ve vzdělávání a ředitelé a učitelé škol z Česka, Slovenska, Číny, Austrálie, USA, Nizozemí, Velké Británie, Španělska, Rakouska, Ruska a jiných zemí. (Asociace českých daltonských škol, 2013).

Asociace spolupracuje především s nizozemskými školami a především s týmem, v jehož čele jsou Roel Röhner²¹ a následovníci Hanse Wenkeho²². Ti společně publikovali tři významné knihy týkající se daltonské školy. *At' žije škola* (1999), *Daltonské vyučování* (2002) a *Hallo Dalton* (2005).

Asociace je akreditována MŠMT a pravidelně vydává ročenky Dalton Magazine s texty předních daltonských odborníků a učitelů z celého světa. Tyto ročenky jsou posílány do deseti zemí světa. Předává tak do ciziny informace o českém školství a zároveň umožňuje českým učitelům být v kontaktu s učiteli z měst, jako jsou New York, Sydney, Tokio, Nagoya, Moskva atd. Další aktivitou asociace je spolupráce s CERNEDA (Central European Network of Dalton Schools)²³ v České republice, Rakousku, Maďarsku a Slovensku.

Cílem asociace je především: „spojovat školy, které ve vyučování implementují daltonské principy, sdílet výukové, vzdělávací i mimoškolní aktivity v Čechách i v partnerských školách v zahraničí, podporovat moderní formy výuky a zavádění nových výukových postupů, zapojování nových technologií do výuky na všech stupních školské soustavy ČR.“ (tamtéž).

21 Roel Röhner se narodil 1941 v nizozemském Utrechtu. Je to renomovaný specialista s dlouholetými zkušenostmi a řízení daltonských škol. Od roku 1999 je prezidentem asociace Dalton International. (Röhner, Wenke, 2000).

22 Hans Wenke (1903-1971) -významný specialista s praktickými zkušenostmi a s organizací, správou a řízením daltonských škol. Zabýval se též vzděláním dalších učitelů. Od roku 1947 přednášel na univerzitě v Hamburku. (Tamtéž).

23 Ústřední Evropská síť daltonských škol

3.2.3 Mezinárodní daltonská asociace

Mezinárodní daltonská asociace (Dalton International) sídlí v nizozemském Utrechtu. V jejím čele stojí již výše zmiňovaný Roel Röhner. Tato asociace sdružuje školy s daltonským programem, pořádá mezinárodní semináře a kurzy a také školí budoucí daltonské učitele. Hlavní cíl asociace je: „podpora vzdělávání daltonské koncepce na mezinárodní úrovni, zavedení dalších inovací a vyvinutí iniciativy k šíření Daltonu do dalších škol.“ (Dalton Internatiol, 2001).

Asociace může udělovat certifikáty školám pracujícím na daltonské principu či přímo s daltonskými prvky. V současné době patří k certifikovaným školám v České republice 17 škol, včetně čtyř pilotních škol, které stály u zrodu české Daltonské asociace.

3.3 Daltonská výuka v České republice

Všechny čtyři pilotní školy (viz výše) stále využívají daltonské metody. Každá škola však využívá Daltonský plán v jiných krocích. Na ZŠ Chabalova probíhá výuka v různých předmětech v dopředu stanoveném čase a je kladen velký důraz na plánování práce a časový harmonogram. V ZŠ Křídlovická se praktikuje metoda tzv. bloků. Pro daltonskou výuku je vymezeno jen několik předmětů, takže se daltonská koncepce uplatňuje jen pár týdnů v roce. Bloky se pravidelně opakují a mezitím probíhají běžné předměty. Mezi důležité prvky patří i týdenní plány, které „zahrnují probírané učivo každého jednotlivého školního týdne a umožňují žákům plánování samostatné práce i její následné zhodnocení. Týdenní plány i přehledy učiva jsou zveřejněny na webových stránkách školy. Je tak zajištěna kontinuita vzdělávání i u nepřítomných žáků.“ (<http://web.zskridlovicka.cz/daltonske-vyucovani-na-ii-stupni>).

V ZŠ Husové je zvolena metoda tzv. předmětová, ve které jsou daltonské úkoly zadávány v rámci jednotlivých předmětů. Důraz je kladen na objektivní zhodnocení práce jednotlivých žáků. ZŠ Mutěnická upřednostňuje individuální tempo žáků. Zejména žákům se specifickými poruchami učení je dán dostatek času, a to tím způsobem, že ostatní žáci velmi často pracují v pracovních skupinách a učitel má tedy prostor pro individuální výuku potřebných žáků. Učitelé zde rovněž kladou důraz na tvorbu žákova portfolia, které rodiče informuje o úspěchu dítěte. (Asociace českých daltonských škol, 2013). Všechny čtyři školy ale shodně užívají

základní daltonské metody, jako je například odložená pozornost, samostatná práce, sebehodnocení atd.

3.3.1 Specifika Daltonského plánu v České republice

Asi největším specifikem Daltonského plánu u nás je to, že školy jsou podřízeny národnímu standartu a mají společné Rámcový vzdělávací program, jimž se musí učitelé řídit. Školy se musí povinně zabývat jednotlivými tematickými okruhy, to znamená, že si učitelé nemohou zvolit náplň výuky, ale mohou si zvolit použité metody. Žáci musí nejprve splnit kritéria stanovená RVP a teprve potom se mohou plně věnovat volitelným aktivitám, to znamená výuce pomocí Daltonského plánu. V České republice tedy nejsou školy plně „daltonské“, používají jen některé prvky a metody. To je rozdíl proti Nizozemsku, kde byl Daltonský plán oficiálně uznán Ministerstvem školství za právoplatnou výukovou metodu, a tak si mohou daltonské nizozemské školy samy volit náplň výuky a využívat tak daltonskou koncepci v její celistvosti.. (Wenke, Röhner, 2000).

Specifickým rysem Daltonského plánu je je její finanční náročnost. České školství obecně má malé finanční prostředky a plné využití Daltonského plánu představuje pro školu vysokou finanční zátěž. V daltonské koncepci se využívají nákladné knihy a učebnice (obvykle ze zahraničí), každý žák by měl mít k dispozici svůj vlastní počítač atd. Dále by měla být ve škole jedna místnost pouze pro žáky, kde by mohli trávit volný čas. Zde se mohou bavit, odpočívat, číst si nebo hrát. Dalším nepostradatelným vybavením v daltonské škole by měla být dobře vybavená knihovna, počítačová učebna, speciální jazyková učebna a tichá zóna. V tiché zóně se žáci věnují samostudiu nebo zpracovávají úkoly.²⁴ Tato zóna však neslouží jen žákům, ale i učitelům, když potřebují například individuální konzultaci se žákem a zbytek třídy by je svou aktivitou mohl rušit. Existence tiché zóny samozřejmě vyžaduje velkou míru zodpovědnosti ze strany žáků. (Dalton Magazine, Who is who?, 2009).

Specifikem daltonské metody v České republice může být i určitá bariéra žáků v oblasti samostatnosti, svobody a odpovědnosti. Čeští žáci a mnozí učitelé se stále neumí projevat příliš nahlas, nejsou zvyklí vystupovat na veřejnosti, mluvit sebevědomě, argumentovat. Na rozdíl například od amerických žáků, kteří jsou zvyklí vystupovat před publikem už od dětství. (Tamtéž). Patrně je to následek skutečnosti, že Česká republika je postkomunistická země a v minulém režimu nebylo zvykem vybočovat z davu a být aktivní a samostatný. Češi to mají

²⁴ Tichá zóna (silent room) je podle Wenkeho naprosto nezbytnou součástí každé daltonské školy. Je to dohoda o vytvoření ticha a podmínek, za kterých se žák může soustředit pouze sám na sebe, to znamená být zcela nerušen ostatními. (Dalton International Magazine, 2005)

zřejmě zakořeněné dodnes, a tak je velmi obtížné učitelé přesvědčit, že cesta k úspěchu vede právě přes zmíněnou samostatnost. V minulém režimu byli rodiče a učitelé zvyklí pouze na třídní schůzky jednou za pár měsíců a žákovskou knížku, která byla jako jediná možná forma komunikace mezi nimi. Daltonský učitel by ale měl chtít po rodičích žáků, aby se stali součástí školy, aby se spolupodíleli na tvorbě portfolií svých dětí, aby byli vnitřně přesvědčeni o daltonské metodě, aby školu podporovali zvenku. Naopak učitel by měl vyvíjet iniciativu týkající se vnitřního řízení chodu školy. To znamená být aktivní, kooperovat jak s žáky, tak se svými kolegy, vyvíjet iniciativu. Tím se zvyšuje pocit sounáležitosti, který vede k lepší pracovní metodě a spolupráci ve škole.²⁵

25, „Učitelé se mají na žáky dívat jako na spolupracovníky, kteří jsou schopni nést zodpovědnost za svou práci. Stejně jako je povinností učitele umožnit všem žákům, aby se učili, je také povinností vedení školy nechat všechny učitele se učit, aby dokázali samostatně a nezávisle vyučovat.“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 101).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu jsem zkoumala sociální klima školní třídy. Zjišťovala jsem, jaký je rozdíl (pokud vůbec existuje) mezi třídním klimatem na tradiční a alternativní škole, konkrétně v daltonské škole. Zajímalo mě, jestli žáci v daltonské škole vnímají svoji třídu jako soudržnější, s přátelštější atmosférou, ve které se neváhají kdykoliv obrátit na učitele s jakýmkoliv dotazem. A naopak jsem chtěla zjistit, jestli stejně přátelská atmosféra ve třídě panuje na tradiční základní škole.

2. Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum proběhl ve 2. pololetí školního roku 2016/2017 na 1. stupni dvou základních škol ve čtyřech pátých třídách. Byl realizován na čtyřech pátých třídách dvou brněnských základních škol: ZŠ Křídlovická a ZŠ Horní.

Tyto dvě školy spolu téměř sousedí, jsou ve stejné čtvrti města. Obě školy jsou školy státní.

ZŠ Křídlovická je základní a mateřská škola realizující prvky daltonského plánu. Škola patří mezi čtyři zakládající školy daltonské koncepce v České republice. Současně je také členem Asociace českých daltonských škol a členem mezinárodní asociace Dalton International. Daltonská výuka je zakotvena v celém procesu vyučování. Škola vychází zejména z principu vzájemné spolupráce mezi žáky a učiteli. Součástí daltonského plánu jsou týdenní plány, které jsou k dispozici na webových stránkách školy na začátku každého nového týdne.

Ve školním roce 2016/2017 navštěvovalo školu 674 žáků. Ve škole jsou jen dvě 5. třídy, výzkum byl uskutečněn v obou těchto třídách.

ZŠ Horní je fakultní škola PF MU. Škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků, především jazyka anglického, německého a španělského. ZŠ Horní je zapojena do programu Škola v pohybu, to znamená že se prezentuje jako „učící se organizace“, kde pedagogové společně plánují a zdokonalují obsah výuky.

Ve školním roce 2016/2017 navštěvovalo školu 405 žáků. Ve škole jsou také pouze dvě páté třídy. Výzkum byl opět proveden v obou těchto třídách

Dohromady se výzkumu zúčastnilo 90 respondentů. Z toho 39 dívek a 51 chlapců. Respondenti byli ve věku 10/11 let.

Tabulka 1. Zkoumaný vzorek

Daltonská škola	41 žáků	20 dívek	21 chlapců
Tradiční škola	49 žáků	19 dívek	30 chlapců

3. Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem použila dotazník CES-Classroom Environment Scale. Tento dotazník vytvořili autoři R. Trickett a R. H. Moos v 70. letech 20. století v USA. Původní forma obsahovala 242 otázek, a pro praktické účely nebyl příliš použitelný. Proto byl v roce 1986 redukován Australany B. J. Fraserem a D. L. Fisherem a dále byl převeden do české verze a upraven na naše podmínky J. Marešem a J. Laškem. Tím vznikla verze dotazníku CES, který lépe vyhovoval kritériím praktického dotazování. Dotazník je poměrně často využíván při sběru informací o klimatu školy nebo třídy.

Dotazník CES sleduje vztahy ve třídě, pomáhá diagnostikovat prostředí třídy, popř. školy. Je zaměřen na zájem žáků o školu a školní činnost. Dále měří míru pomoci a podpory učitele a organizovanost a jasnost pravidel v dané třídě.

Dotazník má 23 uzavřených otázek, na které žáci odpovídají ze dvou možností- ANO nebo NE. Otázky jsou rozděleny do šesti sekcí, z nichž každá se zaměřuje na jinou proměnnou. Otázky č. 3, 9, 15 a 21 sledují oblast učitelovy pomoci, která se dostává žákům. Druhá sekce se zabývá vztahy žáků ve třídě a na ni se orientují otázky č. 2, 8, 14 a 20. Třetí sekce se týká angažovanosti žáka a jeho zaujetí školní prací. Tuto problematiku zkoumají otázky č. 1, 7, 13 a 19. Čtvrtá sekce sleduje orientaci žáků na školní úkoly. Jsou to otázky č. 4, 10, 16 a 22. Předposlední skupina otázek se orientuje na pořádek a organizaci ve třídě. Jedná se o otázky č. 5, 11, 17 a 23. Poslední sekce je pak zaměřena na jasnost pravidel a je měřena otázkami č. 6, 12 a 18. (Čapek, 2010).

Tabulka 2. Struktura dotazníku CES

Název proměnné	Číslo otázek
Angažovanost žáků ve třídě	1,7,13,19
Vztahy mezi žáky ve třídě	2,8,14,20
Učitelova pomoc žákům	3,9,15,21
Orientace žáků na úkoly	4,10,16,22
Organizace a pořádek ve třídě	5,11,17,23
Jasnost pravidel	6,12,18

4. Hypotézy

Dotazník CES zkoumá 6 různých oblastí, proto jsem si stanovila 6 následujících hypotéz, každou z jiné sledované oblasti.

H1: Předpokládám, že angažovanost žáků bude vyšší u žáků v daltonské škole.

H2: Předpokládám, že vztahy ve třídě budou lepší mezi žáky v daltonské škole.

H3: Předpokládám, že učitelova pomoc a podpora bude více vnímána u žáků na tradiční škole.

H4: Předpokládám, že orientace na úkoly bude vyšší u žáků v daltonské škole.

H5: Předpokládám, že pořádek a organizace ve třídě bude vyšší u žáků na tradiční škole.

H6: Předpokládám, že jasnost pravidel ve třídě je vyšší u žáků v daltonské škole.

5. Podmínky výzkumu

Výzkum probíhal na školách v dopoledních hodinách, takže žáci byli maximálně soustředění a pozorní. V každé třídě jsem rozdala dotazníky jednotlivým žákům. Žáci byli nejdříve trochu vyděšení, domnívali se, že je to test. Uklidnila jsem je, že se jedná pouze o dotazník. Požádala je o spolupráci a vysvětlila jsem jim, k čemu budu dotazníky potřebovat. Před samotným vyplňováním jsem jim řekla, jak mají přesně postupovat, že si mají přečíst důkladně celou otázku a teprve poté zaškrtnout jednu z odpovědí. Řekla jsem žákům, že mohou v dotazníku přeskakovat, protože na sebe otázky nenavazují. Ještě jsem je ujistila, že kdyby něčemu nerozuměli, mají se hned zeptat. Nakonec jsem žákům zdůraznila, aby neopisovali, že je to zbytečné, protože pro mě je důležitý názor každého jednotlivého žáka. Na vyplnění dotazníku měli žáci neomezený čas. Většina žáků vyplnila dotazník za dvacet minut.. Učitel přítomný při zadávání otázek nebyl.

6. Vyhodnocení dat

Žák vyplní dotazník zakroužkováním ANO-NE. Pokud žák s daným tvrzením souhlasí, vyplní ANO, v případě nesouhlasu zakroužkuje odpověď NE. Odpovědi se převádějí na číselné hodnoty. Převážná část odpovědí s ANO se hodnotí třemi body a odpověď s NE se skóruje 1 bodem. Pouze u otázek, které jsou ve formuláři označeny jako reverzní, je hodnocení opačné. Tedy ANO získá 1 bod a odpověď NE 3 body. Jedná se o otázky č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23. V případě, že žák kolonku nevyplnil vůbec, nebo jsou označeny obě možnosti, k otázce se přičtou 2 body.

Pro každou proměnnou se musí body sčítat zvlášť, například pro zjištění pořádku a organizace ve třídě se sčítají body otázek č. 5, 11, 17 a 23. Aritmetickým průměrem z těchto získaných dat se potom určí bodové skóre třídního klimatu dané třídy pro jednotlivou zkoumanou oblast.

Čím vyšší jsou čísla u jednotlivých proměnných, tím pozitivněji tuto oblast žáci vnímají. Nízká čísla naznačují, že v dané třídě nejsou žáci spokojeni s klimatem třídy.

Následně pak byly naměřené hodnoty porovnány s pásmem běžných hodnot podle R. Čapka (2010)²⁶.

²⁶Autorem tohoto měření je J. Lašek a bylo realizováno v roce 1999 na výzkumném vzorku žáků.

Získané hodnoty byly zpracovány pomocí statistické metody (chí kvadrátu). Výsledky výpočtů jsou pak v závorkách uváděny pouze tam, kde byly zjištěny statistické rozdíly (viz níže).

Pro lepší přehlednost byly naměřené hodnoty znázorněny také graficky.

7. Výsledky

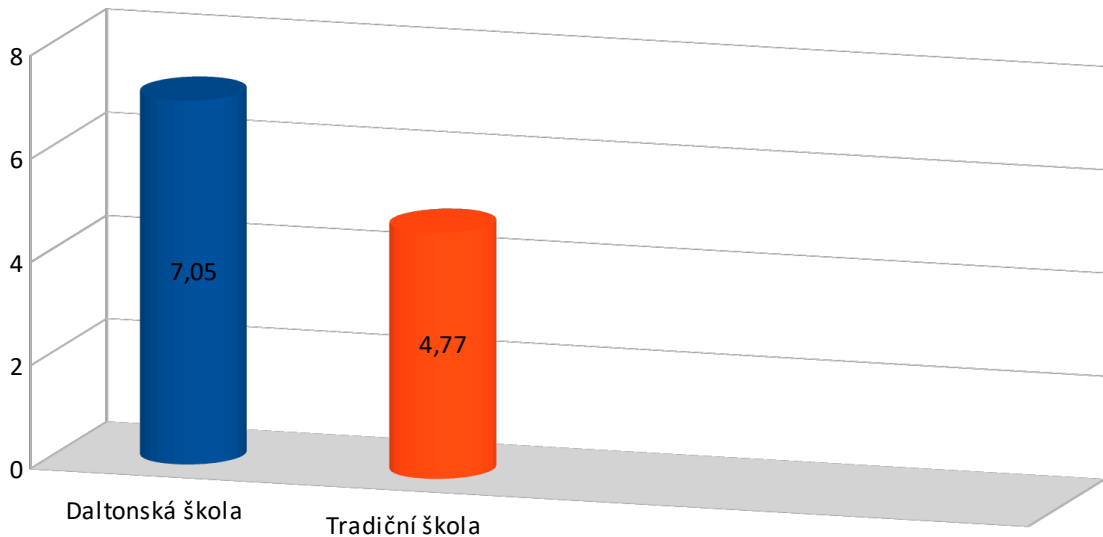
Tabulka 3. Výsledky dotazníku CES - daltonská škola

Název proměnné	Min.	Střed.	Max.	Aritmetický průměr	Medián
Angažovanost žáků ve výuce	4	8	12	7,05	8
Vztahy mezi žáky ve třídě	4	8	12	11,85	12
Učitelova pomoc žákům	4	8	12	8,22	8
Orientace žáků na úkoly	4	8	12	7,09	8
Organizace a pořádek ve třídě	4	8	12	6,17	8
Jasnost pravidel	3	6	9	7,99	9

Tabulka 4. Výsledky dotazníku CES - tradiční škola

Název proměnné	Min.	Střed.	Max.	Aritmetický průměr	Medián
Angažovanost žáků ve výuce	4	8	12	9,54	12
Vztahy mezi žáky ve třídě	5	7	10	8,44	7
Učitelova pomoc žákům	4	8	12	10,06	10
Orientace žáků na úkoly	4	8	12	6,55	8
Organizace a pořádek ve třídě	4	8	12	8,28	8
Jasnost pravidel	3	6	9	8,34	9

Proměnná č. 1. Angažovanost žáků ve výuce



První oblast otázek se týkala angažovanosti a zájmu žáků o výuku. Hypotéza, že více se angažují ve výuce žáci z daltonské školy než žáci z tradiční školy, se potvrdila. Z grafu je patrné vyšší skóre naměřených hodnot v daltonské škole (7,05) oproti hodnotám na tradiční škole (4,77).

Tento výsledek není překvapující. V daltonské škole by měla být na prvním místě samostatnost žáka. Žák by měl být aktivní, měl by samostatně přemýšlet a hledat řešení. Důraz je kladen na samostatnou práci žáka bez účasti učitele. (Wenke, 2001)

Tabulka č. 5.

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	7,48		
Daltonská škola-třída B	6,53	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	5,07	Daltonská škola	7,05
Tradiční škola-třída B	4,47	Tradiční škola	4,77

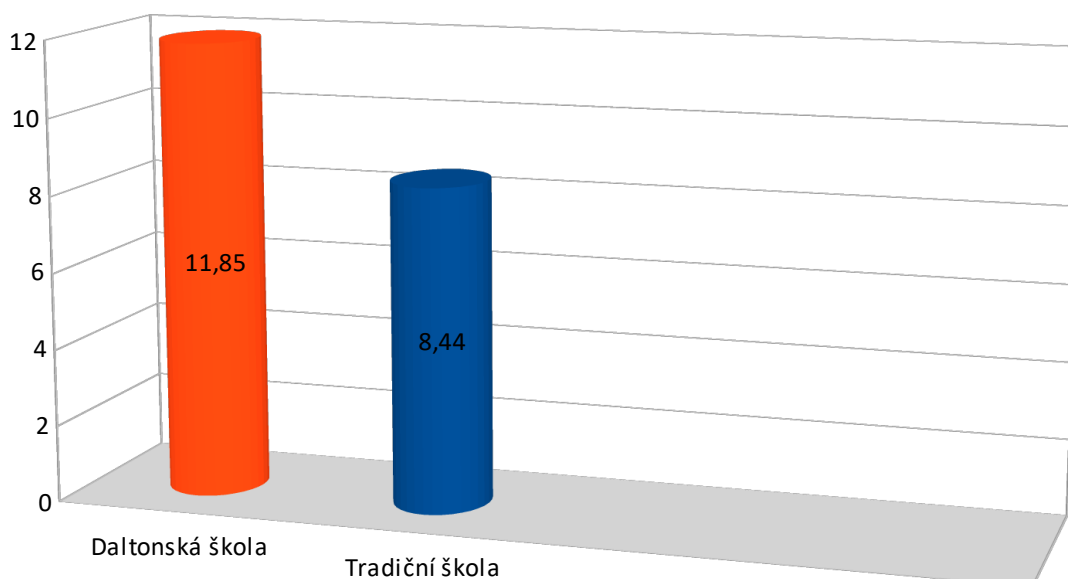
V této tabulce jsou zaznamenány výsledky ze všech zkoumaných tříd. Je patrné, že nejvyšší hodnota byla naměřena v daltonské třídě A (7,48) a nejnižší hodnota naopak v tradiční třídě B (4,47). Tato hodnota je opravdu velmi nízká, téměř pod pásmem běžných hodnot (Čapek, 2010). (viz níže).

Tabulka č. 6.

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Angažovanost žáků ve třídě	7,05	4,77	4,52-8,06

V tabulce č. 6 jsou vyznačeny průměrné hodnoty na obou zkoumaných školách a zároveň rozmezí běžných hodnot. Daltonská škola z pásma nevybočuje, je lehce nad průměrem. Hodnota tradiční školy je také ještě v pásmu běžných hodnot, ale pouze o dvě desetiny. Důvod může být například ten, že tito žáci nejsou vedeni k přílišné samostatnosti a zájmu o výuku, na rozdíl od žáků na daltonské škole.

Proměnná č. 2. Vztahy mezi žáky ve třídě



Další otázka souvisela s tím, jaké vztahy mají žáci mezi sebou ve třídě. Z grafu je patrné, že vyšší skóre získala daltonská škola (11,85). Hodnota tradiční školy není příliš nízká (8,44), přesto se naměřené hodnoty liší téměř o celé 3 body. Předpokládaná hypotéza, že vztahy ve třídě budou lepší v daltonské škole, se opět potvrdila.

Zajímavé je to, že i vztahy mezi žáky ve vybraných třídách na tradiční škole jsou podle výzkumu na velmi dobré úrovni. Tyto dobré vztahy mezi žáky jsou pravděpodobně podpořeny učitelem, který vztahy ve své třídě dále rozvíjí a podporuje je například společnými výlety či exkurzemi.

Tabulka č. 7

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	11,95		
Daltonská škola-třída B	11,74	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	8,61	Daltonská škola	11,85
Tradiční škola-třída B	8,26	Tradiční škola	8,44

Tabulka č. 7 ukazuje, že nejlepší vztahy mezi žáky jsou v daltonské třídě A (11,95), ale velice těsně s paralelní třídou B (11,74), tedy pouze o dvě desetiny bodu. Na tradiční škole dosáhla vyššího skóre třída A (8,61). Opět ale paralelní třída B je v těsném závěsu (8,26).

Jako zajímavá skutečnost se jeví, že obě paralelní třídy, jak v daltonské, tak v tradiční škole, získaly přibližně stejný počet bodů. To může znamenat, že žáci přemýšlejí v paralelních třídách podobně, může to být podpořené například stejnými učiteli, kteří zde vyučují.

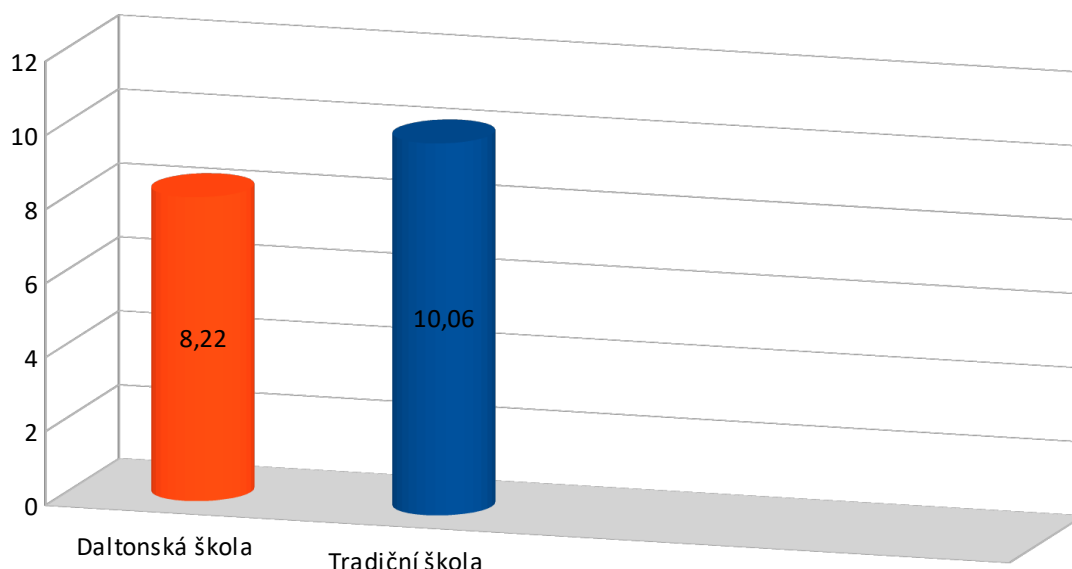
Tabulka č. 8

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Vztahy mezi žáky ve třídě	11,85	8,44	7,31-11,49

V této tabulce jsou zaznamenány průměrné naměřené hodnoty obou škol, které se dají porovnat s pásmem běžných hodnot (Čapek, 2010). Hodnota v tradiční škole (8,44) je v pásmu normálu. Zajímavější je skutečnost, že naměřené skóre v daltonské škole je lehce nad pásmem běžných hodnot (11,85). Toto zjištění může být dobrým ukazatelem toho, že v daltonské škole jsou vztahy mezi žáky opravdu nadprůměrné a spolupráce žáků velmi vysoká.

U této otázky je statisticky významný rozdíl na 1% hladiny významnosti (χ^2 7,1), což může naznačovat, že vztahy mezi žáky na daltonských školách mají signifikantně lepší vztahy než na tradičních školách.

Proměnná č. 3. Učitelova pomoc žákům



Třetí oblast se týkala učitelovy pomoci a podpory ve třídě. Z grafu vyplývá, že vyšší skóre bylo naměřeno na tradiční škole (10,06). Hodnota v daltonské škole je také poměrně vysoká (8,22), nicméně v této otázce se moje hypotéza, že učitelova pomoc a podpora bude více vnímána u žáků na tradiční škole, opět potvrdila. Nižší skóre na daltonské škole může poukazovat na to, že žáci jsou opravdu vedeni k samostatné činnosti a práci bez pomoci učitele. Ovšem z grafu vyplývá, že i žáci na tradiční škole nepotřebují asistenci učitele tolik, kolik by se mohlo zdát. Naměřená hodnota naznačuje, že si tito žáci umí poradit i bez pomoci učitelů.

Tabulka č. 9

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	9,84		
Daltonská škola-třída B	6,60	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	10,02	Daltonská škola	8,22
Tradiční škola-třída B	9,93	Tradiční škola	10,06

Tabulka č. 9 ukazuje průměrné naměřené hodnoty ve všech čtyřech zkoumaných třídách. Nejvíce pomoc ze strany učitele potřebují žáci v tradiční třídě A (10,02), nejméně závislí jsou na učitelově pomoci žáci z daltonské třídy B.

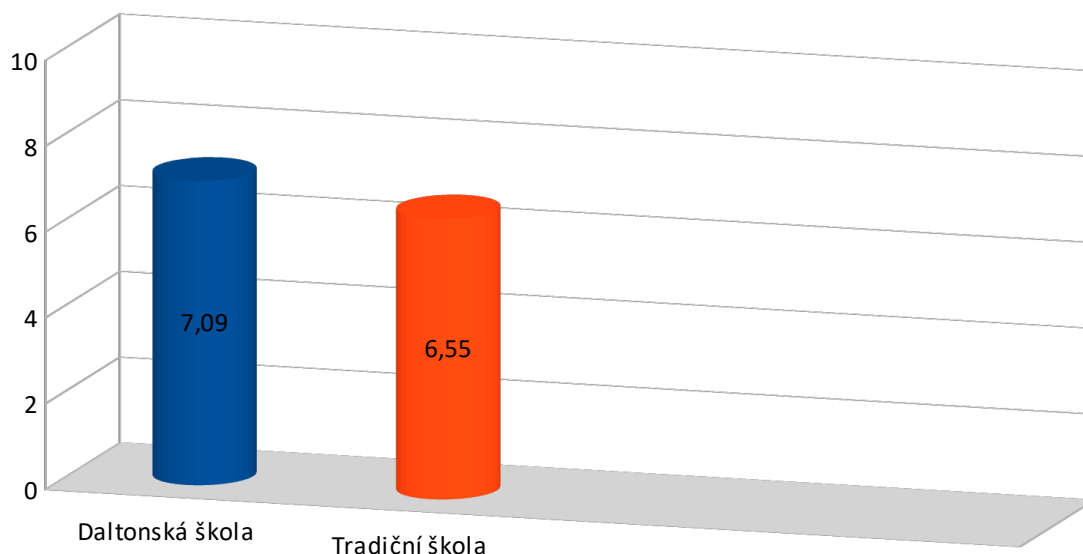
Jako zajímavá skutečnost se ukazuje to, že v daltonské škole v paralelních třídách vnímají žáci pomoc od učitele velmi různě. Ve třídě A žáci pomoc vyžadují a říkají si aktivně o ni, naopak v sousední třídě B to vypadá, že žáci pracují velice samostatně a učitelovu pomoc vyžadují minimálně (6,60).

Tabulka č. 10

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Učitelova pomoc žákům	8,22	10,06	5,74-11,04

V této tabulce jsou zaznamenány průměrné naměřené hodnoty obou škol, které se mohou porovnat s pásmem běžných hodnot (Čapek, 2010). Naměřená hodnota na tradiční škole dosáhla téměř na horní hranici běžné hodnoty, k překročení chybí pouze 1 bod. To může znamenat, že tito žáci pomoc učitele opravdu potřebují a opravdu ji využívají. Hodnota v daltonské škole je plně v normě, žáci se jeví jako samostatní jedinci, kteří se ale nebojí si občas o pomoc dospělého ve škole říci.

Proměnná č. 4. Orientace žáků na úkoly



Čtvrtá oblast výzkumu se týkala orientace žáků na školní úkoly a činnost. Hypotéza, že orientace na úkoly bude vyšší u žáků na daltonské škole, se potvrdila. Z grafu je patrné, že vyšší hodnotu dosáhla daltonská škola (7,09) oproti tradiční škole (6,55).

Zajímavé je, že v této otázce je mezi školami rozdíl pouze půl bodu. V daltonské škole je orientace na úkoly a zájem o ně podpořen staršími průvodci mladších žáků-tutory, kteří pomáhají žákovi s učivem a úkoly. Často se tutor se svým žákem schází přímo ve škole, aby byli v tzv. domácím prostředí, a žák se tedy mohl plně soustředit na zadaný úkol. (Wenke, Röhner, 2003).

Takže výsledek této oblasti je pozitivní skutečností, že se i žáci v tradiční škole poměrně dost orientují na zadané úkoly a nedělá jim problém je splnit.

Tabulka č. 11

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	7,09		
Daltonská škola-třída B	7,10	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	6,23	Daltonská škola	7,09
Tradiční škola-třída B	6,87	Tradiční škola	6,55

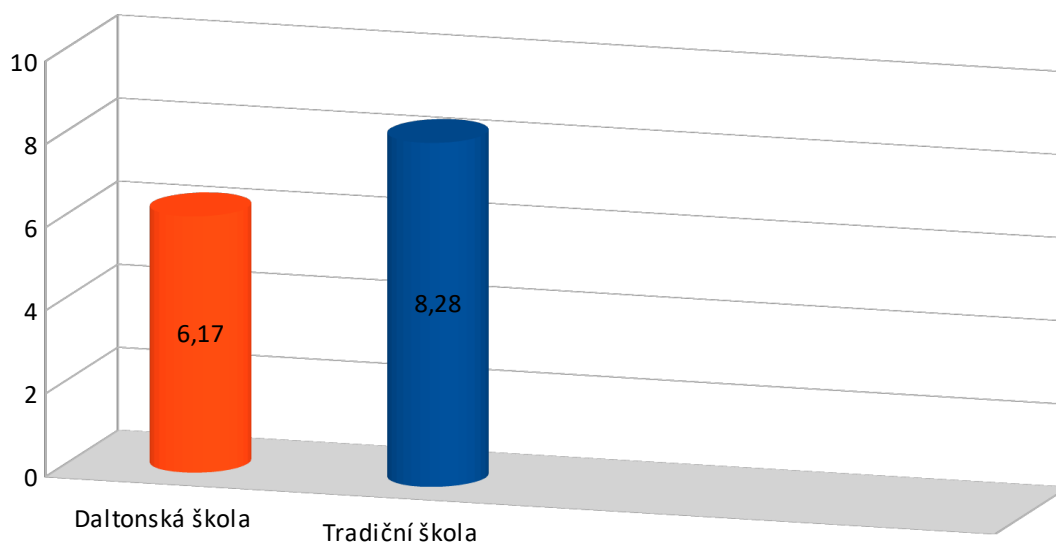
V této tabulce jsou zaneseny průměrně naměřené hodnoty ze všech zkoumaných tříd. Je patrné, že nejvyšší skóre bylo naměřeno v daltonské třídě B (7,10) a nejméně v tradiční škole A (6,23). Zajímavé je to, že naměřené výsledky jsou velmi podobné ve všech zkoumaných třídách.

Tabulka č. 12

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Orientace žáků na úkoly	7,09	6,55	6,52-10,8

V tabulce č. 12 jsou vyznačeny průměrné hodnoty na obou školách, které se dají porovnat s pásmem běžných hodnot. (Čapek, 2010). Je zřejmé, že obě školy nevybočují z normální hranice hodnot. Ovšem pozornost upoutá skutečnost, že jak daltonská tak tradiční škola jsou jen lehce nad spodní hranicí. V případě tradiční školy se jedná pouze o 3 setiny bodu. Tato situace může být způsobena například učiteli, kteří žáky příliš úkoly nezatěžují.

Proměnná č.5. Organizace a pořádek ve třídě



Předposlední oblast zkoumání měřila organizaci a pořádek ve třídě. V tomto případě se hypotéza, že pořádek a organizace ve třídě bude vyšší u žáků na tradiční škole, potvrdila. Z grafu vyplývá naměřená vyšší hodnota na tradiční škole (8,28) oproti škole daltonské (6,17).

U této otázky je statisticky významný rozdíl na 1% hladině významnosti (χ^2 8,74), žáci z tradiční školy mají signifikantně vyšší organizaci třídy, a tedy i celé školy, než je organizace na daltonské škole.

Tabulka č. 13

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	5,73		
Daltonská škola-třída B	6,60	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	8,84	Daltonská škola	6,17
Tradiční škola-třída B	7,72	Tradiční škola	8,28

Tabulka č. 13 ukazuje, průměrně naměřené hodnoty ve všech třídách. Jako nejvíc organizovaná třída se jeví v tradiční škole třída A (8,84) a naopak nejméně organizovaná vypadá třída A (5,73) v daltonské škole. Skóre na všech čtyřech zkoumaných třídách se vždy liší zhruba o jeden bod, což může být způsobeno především učitelem, který vede danou třídu.

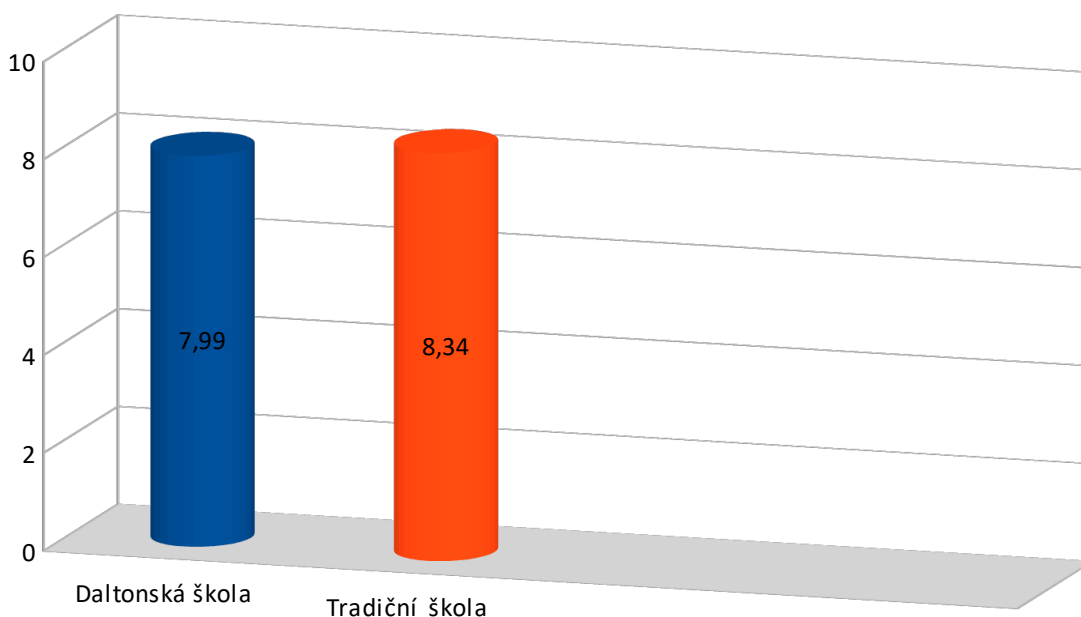
Tabulka č. 14

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Organizace a pořádek ve třídě	6,17	8,28	5,33-8,67

V této tabulce jsou zaznamenány průměrné naměřené hodnoty obou škol, které se dají porovnat s pásmem běžných hodnot (Čapek, 2010). Obě školy jsou v pásmu normálu, je však patrné, že hodnota v tradiční škole dosáhla téměř na horní hranici pásma. K překročení této hranice chybí pouze 4 desetiny bodu. Toto zjištění může být dobrým ukazatelem toho, že zkoumaná tradiční škola je opravdu dobře organizovaná a žáci mají pevně utvořený řád.

U této otázky je statisticky významný rozdíl na 1% hladině významnosti (χ^2 8,74), žáci z tradiční školy mají signifikantně vyšší organizaci třídy, a tedy i celé školy, než je organizace na daltonské škole.

Proměnná č. 6. Jasnost pravidel



Poslední oblast otázek se týkala jasnosti a zřetelnosti pravidel ve třídě. Z grafu vyplývá, že vyšší skóre bylo naměřeno na tradiční škole (8,34). Avšak ani na daltonské škole není naměřená hodnota nízká (7,99). Nicméně poslední hypotéza, totiž že jasnost pravidel ve třídě bude vyšší u žáků na daltonské škole, se nepotvrdila.

Tento výsledek je velmi zajímavý, neboť na daltonské škole by měla být jasnost pravidel ještě více podpořena ze strany učitele, který by bez jasně daných pravidel nemohl ve třídě působit. Učitel by měl vždy na začátku činnosti žákům upřesnit, prostředky, cíl a hodnocení většinou samostatné činnosti, takže by pak nemělo docházet během samotné činnosti k nedorozumění a neshodám mezi učitelem a žáky. (Svobodová, 2007).

Mezi oběma školami není v naměřených hodnotách rozdíl ani půl bodu, přesto se však jeví pravidla na tradiční škole propracovanější. Důvodem mohou být například velmi schopní a důslední učitelé, kteří učí ve zkoumaných třídách.

Tabulka č. 15

Škola	Naměřená hodnota		
Daltonská škola-třída A	8,76		
Daltonská škola-třída B	7,21	Škola	Průměrná naměřená hodnota
Tradiční škola-třída A	7,46	Daltonská škola	7,99
Tradiční škola-třída B	9,22	Tradiční škola	8,34

Tabulka č. 15 ukazuje průměrné naměřené hodnoty ve všech čtyřech zkoumaných třídách. Nejvíce jsou pravidla jasná a zřetelná v tradiční škole ve třídě B (9,22), nejméně pak v daltonské třídě B (7,21).

Jako zajímavá skutečnost se jeví to, že žáci v tradiční škole v paralelních třídách vnímají jasnost pravidel poměrně různě, neboť se zde výsledek liší o více než 2 body. Tento výsledek měření je pravděpodobně způsoben různými třídními učiteli v obou třídách, kdy každý učitel zadává svoje vlastní pravidla.

Tabulka č. 16

Proměnná	Hodnota v daltonské škole	Hodnota v tradiční škole	Pásmo běžných hodnot (Čapek, 2010)
Jasnost pravidel	7,99	8,34	6,16-10,94

V poslední tabulce jsou vyznačeny průměrné hodnoty na obou zkoumaných školách a zároveň rozmezí běžných hodnot. Obě zkoumané školy nevybočují z normality, dokonce jsou obě téměř v dokonalém průměru tohoto pásma. Tato skutečnost může být způsobena například systémem celého vedení školy, kdy pravidla nemusí být hlavní prioritou školy.

8. Diskuze

V této kapitole bych ráda konfrontovala výsledky, které byly naměřeny při výzkumu s mnou stanovenými hypotézami a také s informacemi uváděnými v odborné literatuře.

H1: Předpokládám, že angažovanost žáků bude vyšší u žáků v daltonské škole.

Tento předpoklad jsem zkoumala z první oblasti otázek výzkumu: otázkami č. 1, 7, 13 a 19. Tato hypotéza se potvrdila, vyšší angažovanost žáků je na daltonské škole. Naměřené hodnoty se však liší o 2 body, což naznačuje, že i žáci na tradiční zkoumané škole se projevují ve výuce aktivně, mají chuť se zapojit a ne jen pasivně přihlížet.

Tento výsledek koresponduje s principy daltonské výuky, kdy daltonské vyučování vnímá žáka jako svobodnou samostatně myslící bytost, která je zodpovědná za svoje volby a která by se měla aktivně podílet na vyučovacím procesu. Wenke doslova říká: „Žáci se musí naučit hledat řešení problému sami nebo ve spolupráci se spolužáky, musí být plně aktivní.“ (Wenke, 2003, s. 42).

H2: Předpokládám, že vztahy ve třídě budou lepší mezi žáky v daltonské škole.

I tato druhá hypotéza, která byla zkoumána otázkami č. 2, 8, 14 a 20, se potvrdila. Lepší vztahy mezi žáky jsou na daltonské škole. V tomto případě je rozdíl mezi naměřeným skóre téměř 4 body, přesto je hodnota na tradiční škole dokonale v průměru pásnu běžných hodnot podle Čapka (2010).

Obě naměřené hodnoty chápu jako velice pozitivní. Na daltonské škole patří spolupráce žáků mezi hlavní pilíře výuky. Spoluprací se žáci mnoho naučí. Dokáží mezi sebou lépe komunikovat, navzájem si pomáhat, učí se poznávat rozdíly mezi sebou a akceptovat je. (Röhner, Wenke, 2003). Cílem v daltonské škole by tedy měla být dokonalá spolupráce mezi žáky jak na přátelské, tak na pracovní úrovni.

Výsledek na tradiční škole je také pozitivní, vzhledem k tomu, že se jedná o tradiční základní školu, vztahy mezi žáky tu panují velmi dobré, pravděpodobně spolu podnikají hodně mimoškolních aktivit. Domnívám se, že to může být ovlivněno i průměrným věkem žáků (10/11 let), kdy děti obecně mají silnou potřebu se stýkat i mimo školu.

H3: Předpokládám, že učitelova pomoc a podpora bude více vnímána u žáků na tradiční škole.

Třetí hypotéza byla zkoumána otázkami č. 3, 9, 15 a 21 a v tomto případě se opět potvrdila. Učitelovu pomoc a podporu více potřebují žáci na tradiční škole. Také tento výsledek koresponduje s principy daltonské výuky, kde kde učitel ztrácí výsadní roli „třídního“ učitele a naopak se stává součástí třídního týmu. Podle Wenkeho (2003) by se měl učitel podřídit ještě mnohem více, nebýt dominantní, měl by zastávat roli poradce, to znamená, že když si žáci nebudou něčím jistí, měli by přijít za ním. Ale na druhou stranu by měli žáci pracovat samostatně a ne se pokaždé učitele ptát. Učitel by měl žáka postupně připravovat k tomu, aby přebíral stále více zodpovědnosti, projevoval více iniciativy, a tedy nabýval více sebevědomí. Pakhurstová (2010) říká, že právě poskytnutím skutečné zodpovědnosti žáka a podřízení se učitele vede ke svobodně se rozvíjející spolupráci, a tedy k úspěšné výuce.

H4. Předpokládám, že orientace na úkoly bude vyšší u žáků v daltonské škole.

Tento předpoklad zkoumaný otázkami č. 4,10, 16 a 22 se potvrdil. Orientace na úkoly je vyšší u žáků v daltonské škole. Překvapivé však je, že se naměřené hodnoty liší pouze o půl bodu, což naznačuje, že i žáci z tradiční školy plní školní povinnosti bez větších obtíží a mnohdy i s chutí.

Výsledek koresponduje s principy daltonské výuky, kdy k dalším pilířům vyučování patří tzv. tutoři. Tutoři jsou starší spolužáci, kteří pomáhají mladším žákům s úkoly. (Röhner, Wenke, 2003) Z této spolupráce mají užitek nejen mladší žáci, ale také samotní tutoři, kteří si při pomoci spolužákům oživí své znalosti. Dalším bonusem tutora může být zvýšení sebevědomí a radost z úspěchu druhého.

Vytvoření a zavedení tutorů se tedy jeví jako velmi výhodné pro obě strany a domnívám se, že tato myšlenka je jednou z nejpřínosnějších z daltonské koncepce výuky.

H5: Předpokládám, že pořádek a organizace ve třídě bude vyšší u žáků na tradiční škole.

Předposlední hypotéza byla zkoumána otázkami č. 5, 11, 17 a 23. Tato hypotéza se opět potvrdila, pořádek a organizace jsou vyšší u žáků na tradiční škole. Rozdíl mezi naměřenými hodnotami je poměrně markantní, téměř 3 body. Domnívám se, že je to způsobené daltonskými učiteli, kteří se ve třídách soustředí na jiné priority.

Tento výsledek opět koresponduje s daltonskými principy vyučování. „Daltonský učitel by měl dovolit žákovi nerušeně pracovat na tématu, který si zvolí. Žák se pak plně ponoří do zkoumání a řešení problémů, aniž by plýtvat svými silami a byl vytrhován zvoněním a nucen přeorientovat svou pozornost, zájem a motivaci na jiný předmět a učitele.“ (Svobodová, 1996, s. 50).

Znamená to, že každý žák v daltonské škole pracuje v klidu ve svém tempu a organizuje si práci sám. Na rozdíl od tradiční školy, kde organizaci vyučování pevně stanoví učitel a za její případné porušení následují sankce.

H6: Předpokládám, že jasnost pravidel ve třídě je vyšší u žáků v daltonské škole.

Poslední předpoklad měřený otázkami č. 6, 12 a 18, se nepotvrdil. Jasnost pravidel ve třídě je vyšší u žáků na tradiční škole. V tomto případě je rozdíl mezi zkoumanými školami pouze půl bodu, přesto se zdá, že zřetelnější pravidla jsou dána na tradiční škole.

Výsledek je překvapující. Dalo by se očekávat, že právě na daltonské škole budou pravidla natolik jasná, aby mohli žáci pracovat nerušeně sami. Právě zde by měla být stanovena jasně daná pravidla a učitel by měl žákům vždy vše znovu vysvětlit při zadávání samostatné práce, aby se poté žáci navzájem nerušili a mohli pracovat podle svého vlastního plánu. (Wenke, 2003).

Domnívám se, že tento výsledek může být způsoben (jak už bylo zmíněno výše) důslednými a přísnějšími učiteli na tradiční škole. Zdá se, že tito učitelé stanovují v každé třídě svoje vlastní pravidla, kterým žáci rozumí a akceptují je.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat základní principy Daltonského plánu se zaměřením na klima daltonské školy.

V teoretické části jsem se věnovala v první kapitole především pragmatické pedagogice, ze které vychází Daltonský plán. Snažila jsem se popsat hospodářské a společenské podmínky vzniku pragmatické pedagogiky, která se začala v USA rozvíjet jako první velký samostatný pedagogický směr na konci 19. století. Dále jsem se věnovala americkému vzdělávání před vznikem pragmatické pedagogiky. V této kapitole jsem také poukázala na evropské „duchovní otce“ nové výchovy J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho a L. N. Tolstého a především jsem se věnovala hlavnímu představiteli tohoto pedagogického směru Johnu Deweyovi.

John Dewey vycházel zejména z osobní zkušenosti každého žáka a metody pokus-omyl. Založil dokonce v Chicagu pracovní školu, kde se středem veškerého poznání žáků ve škole, stala jejich praktická činnost. Místo memorování nazpaměť si žáci mohli vyzkoušet různé praktické činnosti. Na konci této kapitoly jsem se zabývala kritikou pragmatické pedagogiky, která spočívá především v tom, že zde není žádný konkrétní cíl, na který by se žák zaměřil, že se jedná především o proces, a tudíž se může vytrácet motivace žáků.

V druhé kapitole vymezuji Daltonský plán a zejména se zabývám jeho zakladatelkou Helen Parkhurstovou. Tato pedagožka přenesla Deweyovy myšlenky do praxe, odmítla tradiční frontální výuku a přizpůsobila způsob vzdělávání individuálním potřebám žákům. Využívala při tom tři základní principy vzdělání: svobodu, samostatnost a spolupráci. Přičemž pro Parkhurstovou bylo důležité, aby se žáci naučili vycházet sami sebou a také s ostatními spolužáky ve třídě.

Dále jsem se v této kapitole věnovala hlavním pilířům výuky v daltonské škole: svobodě a zodpovědnosti, samostatnosti a vzájemné spolupráci. Daltonské vyučování vnímá žáka jako svobodnou bytost, která je plně odpovědná za vlastní volby, jako aktivní bytost, která chce řešit problémy.

Také jsem analyzovala metody práce a roli daltonského učitele, která je dosti složitá. Hlavní rozdíl mezi učitelem v daltonské a tradiční škole je totiž v jeho postavení. Daltonský učitel se musí vzdát svého dominantního postavení a musí přijmout roli poradce a rádce žáků. Na konci druhé kapitoly jsem se zabývala rovněž hodnocením v daltonské škole, kdy žáci dostávají trojsložkové vysvědčení, které se skládá z popisu základního učiva, dále z pečlivě

definované úrovně, na které se jednotlivý žák právě nachází v každém předmětu a třetí složku tvoří portfolio s pracemi žáka.

V poslední kapitole jsem rozebírala historii Daltonského plánu v Československu. První informace o tomto způsobu vyučování zprostředkovali především dva čeští pedagogové J. Úlehla a V. Příhoda ve 20. letech 20. století.

V této kapitole jsem se dále zabývala asociacemi Daltonského plánu v České republice i na mezinárodní úrovni. Asociace českých daltonských škol byla založena v Brně v roce 2006, je plně akreditována MŠMT a spolupracuje především s nizozemskými školami a předním nizozemským odborníkem Daltonského plánu R. Röhnerem. Mezinárodní daltonská asociace (Dalton International) sídlí v nizozemském Utrechtu a byla založena v roce 2001. Poslední téma, kterému jsem se zde věnovala, byla výuka a specifika Daltonského plánu v České republice. Asi největší rozdíl mezi výukou Daltonského plánu u nás a výukou v Nizozemsku je to, že v České republice jsou školy podřízeny národnímu standartu a mají společné Rámcové vzdělávací programy, to znamená, že u nás nejsou školy plně „daltonské“ a využívají se jen některé prvky a metody. V Nizozemsku byl Daltonský plán uznán Ministerstvem školství za oficiální alternativu, takže nizozemští učitelé mohou vyučovat zcela podle této koncepce.

V empirické části práce jsem zkoumala rozdíl v klimatu na tradiční a v daltonské škole. K dispozici jsem měla 90 respondentů (39 dívek a 51 chlapců) v průměrném věku 11 let.

Slabiny mého výzkumu vidím především v omezeném počtu respondentů, což bylo způsobeno tím, že škol, které využívají daltonský plán, je u nás málo. Výsledky mého výzkumu nelze tedy plně zobecnit. Ale i přesto přinášejí některé zajímavé informace.

První moje hypotéza, že angažovanost žáků bude vyšší u žáků v daltonské škole, se potvrdila. Tento výsledek není překvapující, plně koresponduje s principy daltonské výuky, kdy by na prvním místě měla být samostatnost a soběstačnost žáka. Žák by se měl aktivně podílet na vyučovacím procesu a problémy řešit samostatně nebo ve spolupráci se spolužáky, ne s učitelem.

Druhá hypotéza, že vztahy ve třídě budou lepší mezi žáky v daltonské škole, se také potvrdila. U této otázky je statisticky významný rozdíl na 1% hladiny významnosti, což může naznačovat, že i když byl výzkum proveden na poměrně malém vzorku respondentů, může tento nálezn sloužit jako zpětná vazba učitelům na tradiční škole, kteří mohou podpořit vztahy žáků ve své třídě například společnými výlety či exkurzemi.

Třetí hypotéza, že učitelova pomoc a podpora bude více vnímána u žáků na tradiční škole, se opět potvrdila. Výsledek u této otázky mne ne překvapil, domnívala jsem se, že učitelovu pomoc více potřebují žáci na tradiční škole a ne ve škole daltonské, kde by měl být učitel chápán ne jako autorita, ale jako rádce a poradce žáků.

Čtvrtá hypotéza, že orientace na úkoly bude vyšší u žáků v daltonské škole, se potvrdila. Tento výsledek opět plně koresponduje s principy daltonské výuky, kdy jeden ze tří pilířů tvoří právě již zmíněná samostatnost, která je podpořena tzv. tutorů, staršími žáky, kteří pomáhají mladším žákům s úkoly a problematnou látkou. Domnívám se, že vytvoření funkce tutora je jednou z nejužitečnějších myšlenek daltonské koncepce, kterou by bylo vhodné realizovat i na tradiční škole.

Předposlední hypotéza, že pořádek a organizace bude vyšší u žáků na tradiční škole, se také potvrdila. Výsledek u této otázky opět plně odpovídá daltonským principům vyučování. Na tradiční škole organizaci vyučování pevně stanoví učitel, ale žák v daltonské škole by měl pracovat v klidu ve svém tempu a organizovat si práci samostatně, neměl by se nechat vyrušovat zvoněním nebo přítomností jiného učitele. U této otázky je statisticky významný rozdíl na 1% hladině významnosti, což může naznačovat, že žáci na tradiční škole mají velice pevnou organizaci třídy, kterou však určil učitel. Domnívám se, že by bylo dobré, kdyby to pedagogové na tradičních školách vzali na vědomí a nelpěli tolik na striktním dodržení stanoveného harmonogramu.

Poslední hypotéza, jasnost pravidel ve třídě bude vyšší u žáků v daltonské škole, se nepotvrdila. Tento výsledek mě dosti překvapil. Očekávala bych, že právě v daltonské škole budou pevně stanovená pravidla, aby mohli žáci pracovat zcela samostatně bez učitelova vyrušování. Myslím si, že výsledek souvisí s učitelů na zkoumané tradiční škole. Ti se mi i v neformálních rozhovorech jeví jako důslednější a byli schopni formulovat jasná, pro žáky srozumitelná pravidla.

Celkově se domnívám, že Daltonský plán velmi obohatil a rozšířil pedagogickou teorii i praxi a přinesl nové poznatky a zkušenosti. Přesto však nelze přehlédnout i některé jeho nedostatky, jako je např. nedostatečné opakování a procvičování probraného učiva. A hlavně tento způsob výuky ve své klasické podobě opomíjí tu skutečnost, že zdaleka ne všichni žáci si jsou schopni naplánovat svůj postup při učení a tento postup pak také dodržovat.

Seznam použité literatury

A) Monografie

BEDNÁŘ, M., *John Stuart Mill: Dvě stě let od narození*. Praha: CEP, 2006, 51 s. ISBN 80-86547-57-4

COUNTS, S., *Dare the School Build a New Social Order?*. Illions: Southern Illinois University Press, 1978, 72 s. ISBN 978-0809308781

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 328 s. ISBN 978-80-274-2742-4

DICKSON, P., *Sputnik: The Shock of the Century*. New York: Walker Books, 2011, 320 s. ISBN 978-0802779519

DEWEY, J., *Democracy and Education*. New York: Wilder Publication: 2009, 312 s. ISBN 978-1604593648

DEWEY, J., *Experience and Education*. Indiana: West Lafayette, 1998, 181 s. ISBN 0-912099-35-6

DEWEY, J., *Moje pedagogické krédo* In: Singule, Fr.: Americká pragmatická pedagogika. SPN, Praha, 1991. s. 58 a n., ISBN 80-04-20715-4

DEWEY, J., *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008, 210 s. ISBN 978-1605200927

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015, 245 s. ISBN 978-80-247-5309-2

JAMES, W., *Pragmatismus*. Praha: CDK, 2013, 152 s. ISBN 80-7325-022-5

JÚVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997, 78 s. ISBN 80-85931-43-5

KOLB, D., *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Upper Saddle River, 2015, 377 s. ISBN 10-013-389240-6

KILPATRICK, W., *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, New York: Andesite Press, 2015, ISBN 97-81297-741-37-1

KILPATRICK, W. *Source Book in the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan company, 2008, 365 s, ISBN 13-978-0415884426

- KNIGHT., L. Citizen: Jane Addams and the Struggle of Democracy. Chicago: Chicago Press, 2005, 565 s. ISBN 0-226-4469-99
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2
- PRŮCHA, J., Svobodová, J., *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3
- PRŮCHA, J., *Srovnávací pedagogika: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 2012, 336 s. ISBN 978-80-262-0191-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 332 s. ISBN 80-7178-579-2
- PARKHURSTOVÁ, H., *Education on the Dalton Plan*. New York: Nabu Press, 2010, 322 s. ISBN 978-1176071162
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994, 251 s. ISBN 80-900035-8-3
- RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: Agentura Strom, 1998. 45 s. ISBN 80-86106-03-9.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1
- SINGULE, F., *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1991, 197 s., ISBN 80-04-20715-4
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-04
- SKUTIL, J. *Podivín-vlastivědný sborník jihomoravského města*. Mikulov: Knižnice Jižní Moravy, 1997, 553 s. ISBN 80-850048-68
- SVOBODOVÁ, J., et al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0
- SVOBODOVÁ, J. JŮVA V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 122 s. ISBN 80-85391-19-2

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

ŽIŽKOVÁ, E. *Postavy české pedagogiky: Václav Příhoda (1889 - 1979)*. Praha: Ústav školských informací, 1990, ISBN 80-211-0042-7.

B) Články

MEYER, J., TYACK, D., NAGEL, J., GORDON, A. (1979): *Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930*. In The University of Chicago Press, roč.3, s. 591-613. ISSN 0002-80-8503

KELLUM, R. (1983): *The Influence of Francis Wayland Parker's Pedagogy on the Pedagogy of John Dewey*. In Caddo Gap Press, roč. 3, s. 77-91. ISSN 0023800-141

KOHN, A. (2008): *Progressive Education: Why It's Hard to Beat, But Also Hard to Find*. IN Independent School, roč. 3

POSTHOLM, M. (2008): *Cultural historical activity theory and Dewey's idea-based social constructivism: Consequences for Educational Research*. In Critical Social Studies, roč. 1, s. 37-48.

SCHWAB, J. (1959): *The Impossible Role of the Teacher in Progressive Education*. In The School Review, roč. 2, s. 139-159

SOËTARD, M. (1994): *Johann Heinrich Pestalozzi*. In Prospects: the quarterly review of comparative education, roč. 2, s. 297-310.

ŽOFKOVÁ, L. (1930): *Bakovský pokus*. In Školské reformy, roč.11, s. 263-264

C) Internetové zdroje

CZECH DALTON. [online] 2013. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/2013/12/28/ahoj-vsichni>

DALTON INTERNATIONAL. [online] 2001 Dostupné z: <http://www.daltoninternational.org>

DALTON INTERNATIONAL MAGAZINE. [online] 2005 Dostupné z: http://www.daltoninternational.org/images/Magazines_PDF/Dalton_magazin_2005.pdf

DALTON MAGAZINE. WHO IS WHO? [online] 2009 Dostupné z:
<http://docplayer.cz/16302981-Who-is-who-dalton-magazine-2009-www-daltoninternational-org.html>

ZŠ KŘÍDLOVICKÁ. [online] 2016 Dostupné z:(<http://web.zskridlovicka.cz/daltonske-vyucovani-na-ii-stupni>).

Summary

The Thesis deals with the Dalton Plan and it is divided into two parts.

The theoretical part is concerned with the scientific literature connected with the pragmatic pedagogy, the Dalton Plan and specifics of the Dalton Plan in the Czech Republic.

The goal of the empirical part was to research of social climate in Dalton and traditional classes and traditional classes and their mutually comparison. The results have shown that more involved in teaching are students from Dalton school than students from traditional school, that better relations between students are at Dalton school than at traditional school. The next research has shown that teachers help and support is more perceived by pupils at Dalton school than at traditional school, that focus and school tasks is higher for students at Dalton school. The last results have shown that order and organization in the classroom is higher for students at traditional school than at Dalton school and the last results has shown that clarity of the rules in the classroom is higher among students at traditional school than at Dalton school.

Seznam příloh

Příloha č. 1.-Formulář použitého dotazníku CES

Přílohy

Příloha č. 1. - CES (J. Mareš)

Datum:

Dívka/chlapec:

1. Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie.	Ano-Ne
2. Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.	Ano-Ne
3. Tento učitel (tato učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	Ano-Ne
4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	Ano-Ne
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	Ano-Ne
6. Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písémkách atd.)	Ano-Ne
7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech.	Ano-Ne
8. Žáci z naší třídy nemají moc chuti se víc zajímat o ty druhé.	Ano-Ne
9. Tento učitel (tato učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující.	Ano-Ne
10. Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce.	Ano-Ne
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	Ano-Ne
12. V naší třídě se příliš často mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	Ano-Ne
13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí je moc nezajímá.	Ano-Ne
14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	Ano-Ne
15. Tento učitel (tato učitelka) se k nám chová víc kamarádsky než autoritativně.	Ano-Ne
16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.	Ano-Ne

17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	Ano-Ne
18. Učitel (učitelka) nám vysvětlil(a), co se stane, když porušíme “pravidla hry”.	Ano-Ne
19. Většina třídy dává při vyučování pozor.	Ano-Ne
20. Tento učitel (tato učitelka) dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	Ano-Ne
21. Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	Ano-Ne
22. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	Ano-Ne
23. Tento učitel (tato učitelka) nám jasně řekl(a), za jakých podmínek s ním (ní) budeme dobře vycházet.	Ano-Ne
DĚKUJI VÁM	