

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**DALTONSKÝ PLÁN,
JEHO REALIZACE A APLIKACE JAKO VYUČOVACÍHO
SYSTÉMU**

Vedoucí práce: prof. Dr. Gabriel Švejda, CSc.

Autor práce: Petra Chlebníčková

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 27. 4. 2007

Petra Chlebníčková

Děkuji vedoucímu diplomové práce prof. Dr. Gabrielu Švejdovi, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení mojí práce.

ANOTACE

CHLEBNÍČKOVÁ, P., DALTONSKÝ PLÁN, jeho realizace a aplikace jako vyučovacího systému. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce prof. Dr. G. Švejda, CSc.

Klíčové pojmy: alternativní školy, daltonská škola, klasická škola, Daltonský plán, samostatnost, odpovědnost, svoboda, spolupráce.

Tato práce mapuje realizaci a aplikaci daltonského plánu jako vyučovacího systému v českých a zahraničních školách. Zabývá se zejména dopadem, který má uplatňování principů tohoto systému na učitele a ředitele škol, ale především na žáky a jejich rodiče. Charakterizuje specifika daltonského plánu v České republice a kontrastuje tato specifika především s daltonem v Holandsku, ale i v jiných zemích světa.

Teoretická část práce shrnuje fakta týkající se historie, principů, osobností a míst spojených s daltonem. Praktická část se věnuje podrobněji vlastním metodám aplikovaným na různých školních úrovních, přínosu a problémům spojeným s uplatňováním daltonské metody ve školách.

Tato práce také obsahuje myšlenky a citace některých učitelů daltonských škol, které jsem navštívila během své praxe a v rámci shromažďování podkladů. Také obrazová příloha práce fakticky dokladuje život na daltonské škole v České republice.

ANNOTATION

DALTON PLAN, its application and realization as of an educational system

Key terms: alternative school, dalton school, classical school, independence, responsibility, liberty, cooperation.

This work brings results of a survey of the realization and application of the dalton plan as of an educational system in Czech and foreign schools. It concentrates on the impact of the enforcement of the principles of this system on school teachers and directors but mainly on students and their parents. It characterizes the specifications of the dalton plan in the Czech Republic and contrasts them, above all, with dalton in Holland but also with other countries in the world.

The theoretical part of this work summarizes facts concerning history, principles, personalities and places connected with dalton. The practical part follows the ultimate methods used at different school stages, benefits and problems linked with application of dalton methods at schools.

This work also involves some ideas and quotes some teachers of the dalton schools, which I have visited during my school practice and while collecting data for this work. The picture appendix of this work is an actual evidence of a real life of a dalton school in the Czech Republic.

OBSAH

I. Teoretická část	9
1. HISTORIE DALTONU a HELEN PARKHURSTOVÁ	9
2. PRINCIPY DALTONSKÉHO PLÁNU	10
3. PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA DALTONSKÉHO PLÁNU	11
4. MÍSTO DALTONSKÉHO PLÁNU V SYSTÉMU ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	13
5. METODY DALTONSKÉHO PLÁNU A JEHO PODSTATA	15
5.1. BAREVNÉ DNY	16
5.2. TABULE ÚKOLŮ	17
5.3. RANNÍ ROZHOVOR	17
5.4. BALÍČEK DENNÍHO REŽIMU	17
5.5. TABULE EVIDENCE SPLNĚNÝCH ÚKOLŮ	18
5.6. ÚKOLOVÝ LIST A KNÍŽKA	18
5.7. PRÁCE V CENTRECH AKTIVITY, USPOŘÁDÁNÍ MATERIÁLU	19
6. DALTONSKÝ UČITEL	21
6.1. TÝMOVÁ PRÁCE	21
6. 2. CHÁPÁNÍ DOMINANCE	21
6. 3. DIDAKTICKÉ METODY	22
6.4. PORADCE	23
6.5. TVORBA DALTONSKÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ	24
7. ŘÍZENÍ DALTONSKÉ ŠKOLY	24
8. ROZDÍL MEZI DĚTMI VYRŮSTAJÍCIMI POD VLIVEM DALTONSKÉHO ŠKOLSTVÍ A DĚTMI VYRŮSTAJÍCIMI POD VLIVEM KLASICKÉHO ŠKOLSTVÍ.	26
9. POSTOJE A CÍLE DALTONSKÉHO ŽÁKA	29
10. AKTUÁLNOST DALTONU	31
11. DALTONSKÁ ŠKOLA	35
12. DŮVODY PRO PŘIJETÍ DALTONU VE ŠKOLÁCH	36
13. DALTON V ČESKÉ REPUBLICE A JEHO SPECIFIKA	38
14. DALTON VE SVĚTĚ - DALTON INTERNATIONAL	41

II. Praktická část.....	43
15. PROBLÉMY S PŘECHODEM ŠKOLY NA DALTON.....	43
16. METODY DALTONU V PRAXI, NA RŮZNÝCH ŠKOLNÍCH ÚROVNÍCH	45
16.1. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY PRO PŘEDŠKOLÁKY.....	46
16.2. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY PRO 1. A 2. TŘÍDU	47
16. 3. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY OD TŘETÍ TŘÍDY	49
16.4. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY NA DRUHÉM STUPNI.....	50
16. 5. MENTOR JAKO PROSTŘEDEK VÝUKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	52
16. 6. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	52
16.6.1. TEORIE MNOHOČETNÉ INTELIGENCE	53
17. HODNOCENÍ PODLE DALTONU	56
18. ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	62
PŘÍLOHY	63

ÚVOD

Když jsem se rozhodovala, jakou vysokou školu půjdu studovat, bylo pro mě důležité pouze to, abych mohla studovat anglický jazyk. Pedagogická fakulta tedy pro mě byla jen jednou z alternativ. Studovat učitelství nebyla moje priorita. V průběhu studia jsem ale svůj názor změnila. Pochopila jsem, jak důležité mají pedagogové poslání. Zjistila jsem, že jejich práce je sice náročná, ale za to nesmírně důležitá. Během náslechu a odborné praxe jsem si také všimla nejen výhod, ale také nedostatků klasického školství. Bohužel jsem měla pocit, že nedostatků je více. Poněvadž jsem se ale rozhodla, že učitelskému povolání „dám šanci“, nespokojila jsem se jen s konstatováním, že naše vyučovací metody mají jisté vady. Bylo mi jasné, že je potřeba najít k nim alternativu – jiné metody, jak děti motivovat, jak s nimi pracovat, jak jim pomáhat a jak je vést. To byl pro mne spouštěcí moment pro to, začít se zajímat o alternativní výukové metody.

Našla jsem si informace o různých školách, které ve svém názvu nebo podnázvu mají slovo alternativní a které působí v České Republice různě dlouho a jsou různě úspěšné a oblíbené. Mezi ty, které u nás fungují, patří např. škola waldorfská, montessoriovská, jenská a také škola daltonská. Tenkrát jsem však ještě nedokázala rozlišit, jaké jsou mezi nimi rozdíly. Je těžké se orientovat ve velkém množství nových informací, které člověk získá.

V prosinci roku 2002 jsem měla možnost zúčastnit se exkurze do nizozemského Utrechtu. Cestovala jsem jako tlumočnicka a překladatelka delegace jedné brněnské základní umělecké školy, která se zajímala o spolupráci s utrechtským uměleckým školstvím. Součástí programu a schůzek, které celá delegace podstoupila, byla také návštěva základní školy, která s dětmi pracuje podle zásad daltonského školství. Viděla jsem něco naprosto neuvěřitelného. Nadšený tým vyučujících, výborně zorganizovanou hodinu a ukázněné, zodpovědné, samostatně pracující děti. Také jsem viděla školu, která měla do všech místností otevřené dveře, před třídami stolečky a židle, na chodbách knihovny, počítače a dokonce malé otevřené akvárium s barevnými rybami. Některé děti měly výuku, zatímco jiné přestávku, v jednom rohu místnosti si hrála skupina žáků na koberci, jiná skupina seděla venku před třídou a bavila se, či pracovala, jinde děti psaly o samotě test. Tato škola byla úplně jiná než všechny ostatní, které jsem zatím navštívila. Komunikace mezi dětmi a také dětmi a učiteli byla velmi harmonická. Pobyt na této škole byl pro mne takovým zážitkem, že jsem dostala chuť věnovat se učitelské kariéře. Také jsem si dala předsevzetí zjistit o daltonské metodě co nejvíce a používat její prvky ve své budoucí vyučovací metodě. A toto předsevzetí se teď snažím plnit.

Uvědomuji si, že na toto téma bylo jistě již mnoho prací napsáno, ale svojí prací bych chtěla zprostředkovat pohled nezaujaté budoucí učitelky, která se snaží zorientovat ve velkém množství výukových plánů a metod, které se v dnešní době mě i mým kolegům nabízí. Navíc samozřejmě věřím v účinnost této metody. Jsem přesvědčená, že by byla například odpovědí na otázku, jak si poradit s integrací lehce postižených dětí nebo třeba příslušníků různých minorit, které žijí na našem území, do klasických tříd. A proto jsem přesvědčená, že moje úvahy a fakta nebudou pouze opakováním toho, co již bylo zmíněno, ale naopak poskytnou informace nové a ty již zmíněné rozšíří a obohatí o další pohled.

I. Teoretická část

1. HISTORIE DALTONU a HELEN PARKHURSTOVÁ

Helen Parkhurstová se narodila v roce 1886 ve Wisconsinu, ve Spojených Státech. V letech 1905 až 1913 pracovala jako učitelka na několika základních školách. Jejím prvním úkolem bylo vyučovat 40 různých dětí v jedné třídě. Z této situace jasně vyplynul požadavek na individuální přístup k dětem a změnu klasických školních pravidel. Mezi lety 1913 a 1915 spolupracovala Helen s Marií Montessoriovou. Měly mnoho společného. Obě se nechaly inspirovat každodenními problémy, které zažívaly s dětmi v praxi. Spojovalo je také přání zvýšit kvalitu dětem nabízeného vzdělání. Kromě M. Montessoriové Helen také ovlivnily názory E. Deweyho.

Helen se rozhodla pro zrušení klasického rozdělení dětí do tříd podle věku a pro výuku konkrétních předmětů zavádí specializované učebny a laboratoře, ve kterých mají děti přístup k pomůckám a nechybí ani knihovna. Celoroční látka je rozdělená do měsíčních úkolů, které žáci zpracovávají individuálně, svým tempem a podle chuti.

V roce 1919 začala Helen aplikovat své vlastní nové myšlenky na malé škole v americkém městě Dalton a zůstala zde až do roku 1942. Během svého působení napsala mnoho pojednání a článků, které byly publikovány v různých časopisech zabývajících se vzděláváním. Jeden z nich byl publikován 27. května roku 1926 v „Times Educational Supplement“ pod názvem „Laboratorní plán“ (The Laboratory Plan). Právě díky tomuto článku a také díky jejím stykům s pedagogy v Evropě byly v Anglii založeny první Daltonské školy. Tyto školy byly brzy navštíveny holandskou komisí, jejímiž členy byli například holanďtí pedagogové Kohnstamm nebo L.C.T. Bigot. Byli to právě oni, kdo přinesli a rozšířili ideu Daltonského školství po Holandsku, kde byla v roce 1928 otevřena první evropská Daltonská dívčí škola, pracující na principech Helen Parkhurstové.

Nebyla to však pouze Evropa, kterou myšlenky Parkhurstové zaujaly. Helen například šestkrát navštívila Japonsko, kde přednášela, a které jí udělilo ocenění za zvláštní přispění k rozvoji školství v zemi. Pravidelně vystupovala se svými názory v rádiových pořadech, kam si zvala k rozhovorům i děti.

Jak už bylo jednou zmíněno, Helen pravidelně publikovala články a knihy se svými poznatky. Snad nejznámější a také nejvýznamnější z těchto prací je titul, který byl vydán v roce 1922 „The Education on Dalton Plan“ – „Vzdělávání podle Daltonského plánu“. Tato

knihy je souhrnem všech principů plánu a obsahuje i příklady z praxe. Kniha byla přeložena do padesáti světových jazyků. Z dalších titulů lze například uvést „Exploring the Child's World“ - „Zkoumání dětského světa“, titul, který byl vydán v roce 1951.

Helen zemřela v roce 1973, ale její myšlenky zůstaly živé. Je dodnes světově proslulou pedagožkou a má mnoho příznivců a následovníků po celém světě.

2. PRINCIPY DALTONSKÉHO PLÁNU

Podstatou daltonského plánu je samostatná práce dětí. Jsou při něm uplatňovány tyto principy:

- 1) **svoboda a zodpovědnost – učit se zacházení se svobodou a zodpovědností**
- 2) **samostatnost – učit se samostatně pracovat**
- 3) **spolupráce – učit se pracovat v kolektivu**

ad 1) Pojem svoboda je mnohoznačný. Mnoho lidí ho zaměňuje s výrokem „Dělám si co chci“. Je však nutné říci, že to už bychom nehovořili o svobodě, ale o anarchii. Svoboda v tom pravém slova smyslu má stanovené jisté hranice. V anglickém originále se tak pracuje ne se slovem „freedom“, ale se slovem „liberty“, které tento rozdíl v sobě odráží. Svobodou, či volností tak dalton rozumí možnost volby pro žáky, ale také předávání zodpovědnosti žákovi učitelem. Znamená to, že je tedy žák zodpovědný nejen za výsledek svého učení, ale také za způsob, jakým ho dosáhne. A právě proto je tak důležité zdůraznit, že dalton nepracuje pouze s pojmem svoboda, ale především s pojmem zodpovědnost.

ad 2) Princip samostatnosti je podstatně ovlivněn poznatky z psychologie. Žáci musí sami hledat a řešit zadání. Tento princip je spojený s motivací. Děti bývají rády sami aktivní. Tento fakt však bývá často podceňován. Dětem nedáváme dostatečnou důvěru. Nevěříme, že jejich aktivita může přinést kýžený výsledek. Dalším faktorem je, že mohou-li žáci sami pracovat, dělají to na vlastní úrovni. Ti šikovnější než ostatní tak mohou pracovat individuálně a učitel má čas věnovat se těm, kteří pomoc skutečně potřebují.

Ad 3) Mluvíme-li o spolupráci, musíme rozlišit mezi spoluprací pedagogickou a didaktickou. Co se týče pedagogické spolupráce, sociální forma ve škole by měla být přípravou pro pozdější život. Učitel musí být schopný a ochotný ustoupit do pozadí a jednat s dětmi jako s kolegy, kteří mají možnost vést svou práci a pouze s ním konzultovat dílčí

kroky. Mluvíme-li o spolupráci didaktické, můžeme zmínit dvě formy společného učení, skupinové práce – **kooperativní skupiny a pomocné skupiny**. V kooperativních skupinách žáci plní stejné úkoly ve dvojicích, trojicích nebo čtveřicích (v závislosti na tom, kolik žáků je ve třídě), v pomocných skupinách plní žáci úkol samostatně, ale mohou využít pomoci spolužáků, pokud něčemu nerozumí. Zde je důležitým faktorem také vzájemný respekt. Na jednotlivcích je, aby posoudili, zda je nezbytně nutné spolužáka vyrušit od práce nebo zda nejsou přece jen schopni se s problémem vypořádat sami. Snaha o nevyrušování je v tomhle případě vysokou formou spolupráce. Tato atmosféra stojí v jasném protikladu k soutěžení, konkurenci a rivalitě, která vládne v klasických školách.

V daltonském plánu existuje mezi učitelem a žákem určitá dohoda o harmonogramu práce na určité období. Učitel stanoví, jaké množství práce musí být splněno a žák sám rozhodne, jak rychle tuto práci vykoná.

Ukázka kreativního ztvárnění některých daltonských principů třídou je přílohou č. 1.

3. PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA DALTONSKÉHO PLÁNU

Každé vyučovací metodě, která se vyvinula, předcházely teorie, které ovlivnily její vznik. U daltonského plánu tomu bylo stejně tak. Jedním z důvodů pro jeho vznik byl nesouhlas, či kritika mechanického učení a drilu a obhajoba samostatného učení, učení „hrou“. Hovoří se například o **teorii schopnosti/kapacity učit se**. Tuto teorii charakterizoval už Platon. Hovořil o rozumu, vůli a přání (touze, chuti). Poněvadž se nacházejí v hlavě, prsou a břiše, začíná se formovat představa o třech základních stránkách duše – rozumové, volní a citové. Na Platona navazují další psychologové, jak jsou třeba Aristoteles nebo Tomáš Akvinský, kteří rozlišují také schopnost poznávat a nadání.

Dalším směrem byla **teorie schopností jako teorie učení**. Tato německá teorie říká, že lidská duše oplývá několika zákoutími – schopností myšlení, fantazie, kombinace, paměti a dalšími. Pro proces učení tak není důležitý obsah, poněvadž cílem je rozvíjet tyto schopnosti.

Také **teorie představivosti** je postavena na psychologickém základu. Její tvůrce, Herbart vidí celý duševní život jako činnost představivosti. Herbart, ale také jeho následovník Pestalozzi říkají, že principy představivosti mají didaktické důsledky. Učitelé musí mít

představu o tom, co chtějí přednášet a musejí se snažit probíranou látku vysvětlit jasně a srozumitelně. Herbart také považuje výuku za významný faktor výchovy. Povinností učitele je používat představivost při vymýšlení, jak žákům zprostředkovat látku zajímavě a poutavě. Přestože tato teorie byla mnohokrát kritizována, je nutné říci, že nám přináší skutečné pojetí představivosti, pojetí názornosti, která je v moderních vyučovacích metodách nepostradatelná.

Koncem 19. století začal Wundt experimentálně studovat psychologické subjekty. Zkoumal vědomí. V Americe se jako reakce na tuto teorii začal rozvíjet směr **behaviorismus**, jehož předmětem studia bylo vnější chování. V souvislosti s behaviorismem se mluví o klasickém a operačním podmiňování. Tyto teorie pracují s myšlenkou, že reakce, která vede k uspokojení se zpevňuje neboli stabilizuje a naopak neúspěšná reakce mizí. Tato teorie však byla kritizována za mechanické uvažování.

Tvarová psychologie je dalším směrem, který měl vliv na vývoj školských metod. Tato teorie přišla s názorem, že obrazové vnímání nezpůsobuje poznatky, které by se později spojovaly, ale představují rovnou jeden celek. Celek je tak souhrnem více dílů. Dále se tato teorie objasňuje schématem, souhrnem pěti oddělených bodů. Podle této vyučovací metody se například děti učily čtení zpětnou analýzou, kdy začaly větami, které dále rozkládaly na slova, slabiky a na hlásky. Uplatňuje se ale i v dalších předmětech.

Poslední teorií, která ovlivnila vývoj daltonského plánu byla **kognitivní teorie**. Úvodem je nutné zmínit souvislost mezi učením a myšlením. Podle Kohnstamma je „učení objevování a předpokládá tedy racionálně řízený myšlenkový proces“. Kognitivní teorie se tedy zaměřuje specificky na myšlení. Je to pochopení, nalezení a ovládnutí prostředků a metod, které dopomohou ke konečnému vyřešení problémů.

Moderní psychologie však připojuje ještě jednu teorii, **učení podle P.R.J. Simonse**, který rozděluje následující etapy učení :

- 1) Přípravná etapa – co je nutné se naučit, jaký je mentální postoj žáka
- 2) Etapa zpracování – vlastní učení
- 3) Etapa regulační – aspekt poznávací a citový

Žák musí poznat svůj styl učení a musí umět uvažovat. Musí si uvědomovat různé otázky spojené s procesem učení. Důležité tak je, že žák převezme za učení zodpovědnost. Pozitivní dopad se projevuje především u slabších dětí. Aktivní zapojení dětí zde jasně koresponduje s principy daltonské metody.

4. MÍSTO DALTONSKÉHO PLÁNU V SYSTÉMU ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Výuka podle daltonských zásad i její prvky zaujímají důležité místo v systému alternativních výukových metod. Bylo by tedy dobré uvést stanoviska, na základě kterých je škola klasifikována jako alternativní. S tím, jak se vyvíjela a institucionalizovala výchova a vzdělání, vznikaly postupně školy soukromé, církevní a státní (s povinnou školní docházkou, s povinnými standardy a zkouškami a odpovídajícími kvalifikačním stupňům). Taková stabilizace školství má jistě své přednosti, ale také rizika, která způsobují odtržení od původních zájmů, pro které školy vznikaly. A tak v dějinách školství existuje nezměrné množství zmínek o pokusech o reformu a zkvalitnění používaných metod. J. Průcha a E. Walterová definují v Pedagogickém slovníku alternativní školu následovně:

„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“¹

S ohledem k historickému vývoji – rozmach církevních škol lze pozorovat ve středověku a na počátku novověku, rozmach škol státních pak zhruba od 18. století. Všechny tyto typy škol (církevní, státní i soukromé) pak sjednocuje ne typem, ale myšlenkami, škola alternativní. Přestože s pokusy o alternativní výuku se setkáváme již v antice, v užším slova smyslu o ní lze hovořit až na přelomu 19. a 20. století. U zrodu alternativních metod stálo mnoho osobností, nejčastěji uváděnými bývají například Jean Jack Rousseau nebo Lev Nikolajevič Tolstoj. Jejich společnou myšlenkou byla svobodná výchova a volná škola. Důležitým přispěním k vývoji však byly také filozofie myslitelů 20. století, jako byli například Spencer, Dewey, Freud a myšlenky existencialismu, hermeneutiky, neotomismu, humanismu, postmodernismu, a dalších směrů. Velmi důležitou roli hrála také osobní zkušenost jednotlivých zastánců těchto teorií. Novodobé alternativní školy mají rozličný charakter. Liší se svou orientací, obsahem práce i organizačními formami, metodami a prostředky. Mají však společné východisko, kterým je nesouhlas s klasickým školstvím

¹J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, Pedagogický slovník, Portál, Praha 2003

a jeho metodami a prostředky. Odlišné záměry alternativních škol se pak naplňují v souvislosti tím, na jakých filozofických východiscích jeho autoři staví, které cíle a prostředky preferují a vybírají pro svoji práci.

Ve dvacátém století lze rozlišit dva základní proudy. První z nich klade důraz na rozvoj jedince jako individuality, druhý pak na sociální aspekt výchovy jedince k pospolitosti, solidaritě a spolupráci. Ve stručném přehledu uvádím **alternativní školy**, tak **jak se objevovaly** v chronologickém sledu **od 19. století**:

- 1) V roce **1889** otevírá **Cecil Reddle** svoji školu v anglickém Abbotsholmu, kde je kladen důraz na žákovskou samosprávu, rozvoj ruční práce, či tělesné výchovy, prostě je zde akcentován sociální rozvoj žáků.
- 2) V roce **1898** Reddleovu myšlenku následuje německý učitel **Berthold Otto**, který zakládá **venkovský výchovný ústav v Ilseburgu**. Jeho cílem je rozvíjet nového člověka, který by měl smysl pro kulturu a pokrok. Akcentuje, že vzdělání má být dětem prospěšné pro budoucí život. Dalším Ottovým projektem je pak konkrétní, „přirozená“ soukromá škola Berlíně, která má být kontrastem ke klasické škole „umělé“. Děti se zde mají rozvíjet vlastními silami, na základě touhy po vědění a vzdělání.
- 3) V roce **1907** otevírá „školu životem a pro život“ belgický pedagog a lékař **Ovide Decroly**. V tomtéž roce představuje své myšlenky i italská lékařka a pedagožka **Marie Montessori**, která představuje **dětský dům** v Římě. Ten je určen všem ve věku od 3 do 7 let a stává se brzy jakýmsi modelovým zařízením pro práci s dětmi v předškolním věku. Montessori chce zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Používá k tomu různých prostředků. Začíná prostředím, které má být účelné, jednoduché a estetické, pokračuje výběrem materiálu a činností a končí změněnou úlohou učitele. Ten má sledovat a stimulovat činnost dítěte a připravovat podmínky k tomu, aby práce dětí byla individualizovaná. Děti si pak samy volí tempo, jakým budou pracovat, ale také čím se vlastně při svých aktivitách budou zabývat. Byly to právě ideje Marie Montessoriové, které nejvíce ovlivnily Helen Parkhurstovou při formování myšlenek pro vznik daltonského plánu, jak už bylo několikrát zmíněno. A právě v úloze učitele a rozdělení činností dětí lze u těchto dvou plánů vyzorovat podobnost.
- 4) Rok **1919** přináší světu hned **dvě zásadní alternativní metody**. První z nich je **škola waldorfská**, kterou ve Stuttgartu otevírá **Rudolf Steiner**, německý pedagog a filozof. Tato škola se rychle šíří po celé Evropě a se školou montessoriovskou a daltonskou

tvorí trojlístek do dnešní doby nejčastěji aplikovaných alternativních metod. Na rozdíl od ostatních metod je u waldorfské metody důležitým hlediskem náboženská výchova v duchu křesťanství. Vzdělávání je uskutečňováno v časových blocích a o jejich náplni rozhodují děti společně s učitelem. Osnovy tedy nejsou pevně dány a klasické hodnocení je nahrazeno charakteristikami žáků, doplněnými o doporučení pro následný rozvoj. Druhou školou, která se zformovala v roce 1919 je pak **daltonský plán Helen Parkhurstové**.

Rokem 1919 se vývoj alternativních metod samozřejmě nezastavil. Dalšími směry jsou například škola **winnetská, jenská, moderní**, ad. Jsou to ale směry, které protože vznikly až potom, co Helen Parkhurstová zformovala své myšlenky ji nijak zásadně neovlivnily. I před rokem 1919 jistě byly ještě další osobnosti a další teze, ale nepovažuji za důležité je v této práci blíže zmiňovat. Většina z nich není pro tuto práci nijak podstatná. Cílem je totiž pouze upozornit na existenci ostatních směrů, ne se jimi zabývat do hloubky.

V České Republice se setkáváme s podstatnějším zájmem o alternativní metody až od počátku 90. let, díky nové politické situaci, která umožnila uvolnění školství a pojetí výchovy. Po období snahy o jednotnou školní docházku zde dochází ke snaze o diferenciaci, která není vždy pouze přínosem. Objevuje se totiž nebezpečí nedostatečné informovanosti a přemíry stylů, které jsou ne vždy správně aplikované a nemusejí tedy být úspěšné.

5. METODY DALTONSKÉHO PLÁNU A JEHO PODSTATA

V předchozím oddíle jsem se zabývala tím, jaké jsou principy daltonu, a v tomto oddíle bych chtěla zmínit, jakými metodami se dosahuje cílů, které si tento plán stanovil. Některé příklady, které budu v této části své práce zmiňovat, jsou převzaté ze škol holandských, ve kterých, jak již bylo jednou řečeno, daltonská metoda zdomácněla již dávno a mají s ní tedy v Evropě nejhojnější zkušenosti. Budu se ale také obracet na české školy, které metodu používají. Především budu uvádět poznatky, které jsem načerpala během své studijní praxe na daltonské škole v Brně v Kohoutovicích, na Chalabalové. Také všechny obrazové materiály jsem nasbírala tam a používám je v této práci s laskavým svolením tamějšího ředitele, pedagogického sboru a samozřejmě také dětí. Je totiž nutné říci, že každý takový „daltonský pracovní list“ je vlastně originál. Neexistuje totiž žádná sbírka nebo učebnice, kde by obsahovala sadu materiálů k okopírování, nebo něco podobného. Je na

každém učiteli, aby si vytvořil své vlastní pomůcky. Ale o tom se budu více rozvádět až v kapitole „Daltonský učitel“. V této kapitole bych chtěla zmínit pomůcky, které jsou všem učitelům a dětem společné, jsou pilíři této alternativní metody a jejichž autorkou je buď sama Helen Parkhurstová nebo někteří z jejich četných následovníků.

5.1. BAREVNÉ DNY

Základním komunikačním prostředkem, a to zejména pro nejmladší děti, je tabule, na které jsou štítky se dny v týdnu. Každý den má svoji barvu. Přidělení barev dnům je arbitrání, ale když už si děti barvy zvolí, jsou neměnné. Štítky je možné připevnit nejen na tabuli, či nástěnku, ale také třeba na prádelní šňůru, která je natažená na dobře viditelném místě ve třídě. Volba nástěnky se ukázala jako nejpraktičtější, protože je k ní možné jednoduše připevňovat jiné materiály, jako je například šipka, která označuje konkrétní den v týdnu. Varianta s prádelní šňůrou ale zase působí jako vtipná dekorace třídy. V podstatě lze říci, že nejen tady, ale ani u ostatních pomůcek se fantazii a aktivitě meze nekladou. Svět představivosti je u dětí bez hranic a mohou mít ještě i jiné nápady, jak danou pomůcku vytvořit. Viz. Obrázek 1.



Obrázek 1

5.2. TABULE ÚKOLŮ

Ve školách se běžně hovoří o povinnostech tzv. třídní služby, ve kterých se zpravidla děti střídají po týdnu. Jejich součástí jsou však také např. funkce předsedy, pokladníka nebo „přinašeče“ pomůcek, které jsou zpravidla dětem přidělovány na začátku roku, buď učitelem nebo volbou mezi dětmi. Na jednu stranu je dobré, když jsou funkce rozděleny a každý ví, co má dělat, ale na straně druhé se často stává, že dítě, kterého si ostatní zvolí není volbou zrovna nadšené, anebo ho vykonávání povinností spojených s jeho funkcí prostě po čase přestane bavit. V takovém případě potom děti přestávají své povinnosti plnit rády, nebo je přestávají plnit úplně. Tabule úkolů ale dává možnost zapojit se všem dětem. Navíc aktivity, které jsou na ní dětem nabízeny k plnění si opět regulují samy. Samozřejmě, že jisté aktivity stanoví učitel, ale děti mají mnohdy ještě další nápady, jako otevřít okno, když je dětem horko, roznášet a rozdávat sešity, starat se o květiny nebo výzdobu třídy, o kontakt s rodiči nebo se spolužáky. Navíc se zde opět nabízí kreativní zpracování. Aktivity je možné nakreslit na kus papíru, k nim lze kromě jmen připojit fotografie dětí, nebo opět alespoň obrázky s obličejí dětí. Že takto vyzdobená tabule opět slouží také jako krásná výzdoba třídy, není snad nutné zdůrazňovat.

Ukázka tabule úkolů je v příloze 2.

5.3. RANNÍ ROZHOVOR

Ráno, před tím než děti začnou samostatně pracovat, si povídají s učitelem o tom, čemu se budou ten který den věnovat, jak se ten den cítí, jaký mají pocit ze své uplynulé práce nebo také čeho by chtěly dosáhnout a jakým způsobem. Je to čas, ve kterém děti mohou požádat o pomoc, pochválit, postěžovat si, poradit se, ale také především vytvořit si důvěrný vztah se svým učitelem, učitelkou a spolužáky. Je vlastně obdobou třídnické hodiny, kterou používají klasické školy, ale hlavním rozdílem je, že je mnohem neformálnější a probíhá častěji. Slovo může dostat každý, ať učitel, tak kterýkoliv ze žáků.

5.4. BALÍČEK DENNÍHO REŽIMU

Takovýto „balíček“ je tvořen souborem různých aktivit, které používají i běžné, klasické základní školy. Díky tomuto balíčku sestavíme denní rozvrh. Nejdříve si děti vytvoří

soubor znaků, symbolů pro jednotlivé aktivity, které umístíme někam do prostoru. Děti samy si pak zvolí jednotlivé aktivity, které mohou vykonávat v libovolném pořadí. Jediným omezením je prostor, respektive počet míst v centrech aktivit (o těch budeme hovořit v zápětí). Je-li například u stolu, u kterého děti budou malovat pět míst, děti se musejí mezi sebou domluvit, kolik z nich bude danou aktivitu v konkrétní době vykonávat. Děti si zvolí čtyři až pět aktivit, které bude v konkrétním dni možné provádět a potom se musejí mezi sebou domluvit, kdo kdy bude co dělat. Tímto balíček úspěšně podporuje organizaci aktivit ve třídě, ale taky vzájemnou komunikaci a toleranci mezi dětmi.

5.5. TABULE EVIDENCE SPLNĚNÝCH ÚKOLŮ

Na takovéto tabuli jsou připevněná jména dětí, barevná karta se dnem a kartičky se symbolem pro denní aktivity. Tvoří jakousi síť a slouží k zaznamenávání toho, co už mají děti splněno. Aktivity, které již mají děti hotové označí špendlíkem, kolíčkem nebo barevným korálkem. Podle velikosti tabule je nutné ji obměňovat buďto každý den, nebo, a to je lepší varianta, jedenkrát týdně. Tato tabule může mít několik různých podob. Může sloužit buďto jako tabule kontrolní, plánovací nebo jako tabule pro volbu zadání.

Všechny výše zmíněné metody slouží ke strukturalizaci, organizaci a schematizaci výuky. Jejich dopadem je snaha o vypěstování pocitu spoluzodpovědnosti, uvědomování si povinností a citu pro organizaci denního režimu, dále podporují vývoj schopnosti rozhodnout se, ustoupit jinému, spolupracovat, stimulují samostatnost a zvyšují motivaci. Další nespornou výhodou je názornost a vizualizace, díky kterým je tento systém vhodný i pro nejmenší děti.

5.6. ÚKOLOVÝ LIST A KNÍŽKA

Úkolový list nebo knížka mohou nahradit úkolovou tabuli. Listy obsahují počet instrukcí pro jeden týden a doplňují ho povinnosti třídní služby a dalšími dětmi vymyšlené aktivity. Výhodou je, že na konci týdne, kdy jsou aktivity splněné a listy vyplněné, si je děti mohou vzít s sebou domů a ukázat je rodičům. To podporuje spolupráci školy s rodiči. Jsem přesvědčená o tom, že osmdesát procent rodičů dětí, hlavně těch na druhém stupni základní školy, velmi často uslyší na otázku: „Co jste dnes dělali ve škole?“ odpověď: „Nic“. Mají-li ale úkolový list, který předloží doma, potom je možné vykompenzovat nezájem dětí

konzultovat své zážitky s rodiči právě jím. Rodiče „mají jako na dlani“ nejen co všechno jejich děti dělaly, ale také kdy a jak dlouho. To je beze sporu nedocenitelným pomocníkem pro kontrolu školních aktivit dítěte. Navíc tato myšlenka nápaditě připomíná myšlenku evropského portfolia, ve kterém si dítě též má vyplňovat kolonky, do kterých zaznamenává, čeho již dosáhlo. I tvůrci evropského portfolia se shodli na tom, že shromažďování a zaznamenávání úspěchů je silně motivační pro všechny, ne pouze pro děti. Fakt, že principy daltonského plánu nejsou v rozporu s požadavky a doporučeními nového systému rámcového vzdělávání, působí jako jeho velké „plus“.

Ukázky úkolových listů jsou v příloze 3 a 4.

5.7. PRÁCE V CENTRECH AKTIVITY, USPOŘÁDÁNÍ MATERIÁLU

Mluvíme-li o **centrech aktivity**, vlastně hovoříme o pracovním prostředí. I o tomto tématu například pojednává evropské rámcové vzdělávání jako o velmi důležitém faktoru ovlivňujícím vzdělání. Mluví se o tzv. „hygieně prostředí“. Co si pod tímto pojmem představit? Prostor, ve kterém se děti dobře a rády cítí a samozřejmě tedy také učí. Jedním z nepsaných zákonů daltonského plánu je dostatek materiálu a jeho přehledné uspořádání a hlavně jeho dobrá přístupnost pro děti. Pokud má škola sebelepší knihovnu, která je dětem přístupná např. pouze v pondělí a ve středu od 8 do 12 hodin, nesplňuje vlastně svůj účel. Víme přece, kolik různých věcí děti o přestávkách zaměstnává a tak někdy prostě nemají čas se do knihovny vydat v době, kdy má otevřeno. Navíc přestávka by měla sloužit dětem k odpočinku, k tomu aby se najedly, proběhly, odskočily si, a ne k tomu, aby stály v knihovně. Jinými slovy pokud i sebelepší vybavení není dětem neustále k dispozici, je jim vlastně k ničemu. Dalton proto hovoří o otevřených skříních, materiálových složkách, které jsou umístěné na poličkách ve výšce dětských očí, o knihovnách, které jsou součástí tříd, apod. Při ukládání pomůcek je také nutné respektovat, aby byly logicky umístěné - blízko pracovišť, ve kterých jsou potřeba.

Co se týče **organizace místa ve třídě**, velkou nevýhodou mnohdy bývá, že třídy jsou menší než by pedagogové potřebovali. Právě proto je nutná úspornost a jejich dobré využití. Téměř nutností v daltonských třídách jsou například koberce, kam si děti mohou kdykoliv během dne lehnout, když jsou unavené a potřebují na okamžik přijít na jiné myšlenky. Koberce se ale také dají dobře využít k výuce. Během své praxe v Brně jsem například byla v hodině českého jazyka 4. třídy, kde se na koberci procvičovala vyjmenovaná slova. Děti

seděly v kroužku na koberci a zvedaly kartičky s „y“ a „i“ na výzvu učitelky, která seděla na balónu uprostřed kroužku. Nejen, že tato aktivita děti bavila, protože ji nevnímaly jako skutečnou klasickou výuku, ale je také zdravé, když se děti během dne mohou trochu protáhnout. V dnešní době bývá také běžným vybavením počítač, ze kterého je v ideálním případě také možný přístup na internet, při nejmenším jsou v něm nainstalovány programy sloužící pro výuku, při procvičování látky, atd.

Samostatné **uspořádání třídy není klasické**, kde jsou lavice narovnány za sebou do sloupců proti katedře a tabuli. Lavice jsou uspořádány do již výše zmíněných „center aktivit“. Zde děti vykonávají rozličné aktivity. Proto je nutné myslet například na to, aby centra hlučnějších aktivit nebyly v blízkosti centra aktivity tiché. Pokud budou děti například malovat, je dobré centrum umístit poblíž umývadla, apod. Otázkou zůstává, kolik míst ponechat v jednotlivých centrech, nicméně můžeme opět požádat o pomoc děti a využít jejich nepřeborných nápadů. Další inovací, se kterou dalton přichází je využití prostoru mimo třídu. Jak v holandské, tak v brněnské škole, kterou jsem navštívila bylo možné běžně vidět děti, které pracovaly samostatně na chodbách. Některé děti si tam šly odpočinout, popovídat, když potřebovaly přestávku při plnění úkolů, jiné tam například psaly test či písemku. Při tom se více než jindy ukázalo, že dalton skutečně vychovává děti k individuální práci a zodpovědnosti. Chápu, že opisováním se nic nenaučí. Chápu, že se učí pro sebe a neobávají se špatného výsledku, protože i špatný výsledek je výsledkem, který slouží jak odrazový můstek pro následující aktivitu. Pochváleny jsou navíc ne za úroveň, jaké dosáhly, ale za práci jako takovou. Děti rozumí tomu, že když dostanou z písemky čtyřku, znamená to, že se musejí k látce vrátit a procvičit ji. Jsou také učitelem vyzváni k tomu, aby vyhodnotily příčinu neúspěchu. Bylo to pro to, že jsem se nesoustředil, že jsem přípravu urychlil nebo jenom pro to, že jsem neměl dobrý den, byl jsem unavený, apod.? Tímto přístupem učitelé v dětech rozvíjí schopnost objektivního sebehodnocení, pomáhají jim odstranit příčinu neúspěchu a podporují vypěstování návyků, které vedou k úspěchu.

Ukázka uložení složek žáků a centra ticha na chodbě jsou v přílohách 5 a 6. V příloze 11 je pak vyobrazené netradiční uspořádání třídy v daltonské škole.

6. DALTONSKÝ UČITEL

Nejen žáci, ale i učitelé musí v daltonské škole respektovat tři hlavní zásady – zodpovědnost, samostatnost a spolupráce. Jejich schopnost a ochota respektovat je a řídit se jimi je u učitelů snad ještě důležitější než u žáků, protože jak je dobře známo, děti se učí především nápodobou dospělých. Jak by mohl učitel, který sám není samostatný, zodpovědný a není schopen spolupráce, žákům tato pravidla vštěpovat? Tady snad více než kdekoliv jinde je nezbytně nutné, aby šel dospělý dítěti příkladem. Můžeme ale vymezit ještě další pravidla, kterými se musí daltonský učitel řídit. Pojďme se jim tedy v této kapitole podrobněji věnovat.

6.1. TÝMOVÁ PRÁCE

Učitel jako jednotlivec není v žádném případě schopný, ani povoláný k tomu, aby sám naplánoval celý vyučovací proces. Funguje-li dobře spolupráce, jinými slovy je-li učitel ochoten uznat, že jeho předmět je pouze stejně důležitý jako předmět, který vyučuje jeho kolega, je možné z ní mnoho vytěžit. Učitelé mohou společně připravit projekty, do kterých se mohou zapojit např. děti z různých ročníků nebo různých tříd. Menší projekty pak mohou mít téma, které je příhodné zpracovávat z různých úhlů v několika předmětech. Za součást týmu by měl každý učitel považovat také ředitele školy, neboť je to právě ředitel, kdo vždy nese odpovědnost za finální produkt a za to, jak škola „vypadá“. Měl by ho tedy informovat o krocích, které se třídou podniká.

6. 2. CHÁPÁNÍ DOMINANCE

To jak je chápána dominance, je snad nejpodstatnějším rozdílem mezi klasickým a daltonským učitelem. Daltonský učitel musí totiž rezignovat na svoji dominantní pozici. To ovšem není jednoduché, poněvadž v průběhu celého studia se setkává s tím, že pedagogické metody jsou postaveny na dominanci učitele a na jeho právu veta. V hodinách pedagogiky a psychologie se studenti pedagogiky zabývají řešením kázeňských problémů jejich budoucích studentů, ale vždycky jsou vyzýváni k tomu, aby si udrželi respekt. Poněvadž

jedině díky tomu je údajně možné třídu udržet v mezích kázně. Ale z vlastní zkušenosti mohu říci, že udržet si respekt a morálku ve třídě klasickými metodami je někdy téměř nemožné. Učitelé tak volají na pomoc kolegy, ředitele a samozřejmě poznámky a snížené stupně chování. Nechci snad vyvolat dojem, že jsem zastáncem toho, že prohřešky by neměly být potrestány, ale musím říci, že jsem spíše než zastáncem komplikovaného řešení problémů zastáncem snahy o jejich předcházení. Pokud se učitel naučí předcházet možným kázeňským problémům, může si dovolit vzdát se svojí dominantní pozice. Možná je teď nasnadě namítnout, že všichni učitelé by raději pracovali se třídou, která se dobře chová než se třídou, kde jsou děti s kázeňskými problémy, ale je nemožné jim předcházet. I tady si ale dovolím nesouhlasit. Povedeme-li děti a dovolíme-li jim, aby se aktivně podíleli na výuce, poskytneme jim skutečnou zodpovědnost. A právě pocitem zodpovědnosti předejdeme zneužití poskytnuté svobody a kázeňským prohřeškům z toho plynoucím.

Ukázka práce dětí s učitelem je v příloze 7.

6. 3. DIDAKTICKÉ METODY

Také používání odlišných didaktických metod by mělo charakterizovat daltonského učitele. Měl by zapojovat instruktivní, interaktivní a kooperativní způsob práce, samozřejmě „školu hrou“ a dominovat by měla samostatná práce. Naprosto ideální je, když si učitelé sami vymýšlí nové a nové metody a používají co nejvíce názorných pomůcek. Samozřejmě se dostáváme k problému nedostačujících financí. Jako pomoc se zde nabízí opět práce s dětmi – je přece možné a naprosto efektivní, aby si učitel pomůcky vyrobil, nejlépe za pomoci dětí. Měl by své nápady a poznatky s dětmi konzultovat. Je zřejmé, že dítě předškolního věku vám není schopné říci, jak se nejlépe naučí číst nebo psát, zde je nutné děti pozorovat. Pokud ale pracujeme s dětmi na druhém stupni, můžeme využít toho, že většina z nich už ví, jak se jim nejlépe učí, mají své vlastní metody. Učitel je tak může jen „posbírat“, zdokonalit nebo prostě převést do jiné podoby a hned má něco nového, co může dětem nabídnout. Navíc má v podstatě zaručený úspěch, což je velkou výhodou.

Dalším důležitým faktorem je, aby se učitel nevymlouval na to, že nemá na přípravu čas. Od všech pedagogů se totiž očekává, že největší část vytváření materiálů a jejich vymýšlení bude přece jenom na nich. Daltonský plán je známý svými pracovními listy, které učitelé dětem dávají ve všech předmětech v rámci daltonských hodin. Individuální přístup také předpokládá velké množství materiálů nejen pro děti pomalé, ale také pro děti rychlé,

nadané, které jsou s prací hotovi dříve než ostatní a u kterých je důležitým prvkem motivace právě to, aby mohly sami sebe překonávat. Nesmějí se totiž nudit. Nebylo by dobré zastírat, že jestli chce někdo být správným daltonským učitelem, je to velmi náročné po všech stránkách. Na druhou stranu je však také možné říci, že v souladu s dalším principem vzájemné spolupráce a komunikace je možné požádat o pomoc starší a zkušenější kolegy. Také se pomalu ale jistě vytváří souhrn materiálů, které je alespoň v začátku možné použít.

6.4. PORADCE

Neopomenutelnou funkcí daltonského učitele je jeho funkce poradce. Tím se myslí, že učitel má usměrňovat výukový proces, dohlížet jako vedoucí a samozřejmě sociálně vést. Musí žáky motivovat, pomoci jim adaptovat se, zvládnout svobodu a naučit se s ní pracovat a samozřejmě také řeší negativní vlivy okolí. Musí být pomocníkem a poradcem ve všech situacích, do kterých se dítě může dostat. Musí být vždycky k dispozici. V daltonských školách se proto zavádí systém, který je například ve Spojených státech amerických známý jako „Open Door Policy“. V překladu to znamená „Politika otevřených dveří“ a je možné říci, že dalton ji interpretoval doslovně. Nejen učitelé, ale také třeba ředitel nebo zástupci školy, pokud jsou na půdě školy, jsou k dispozici kolegům i žákům ve svých kancelářích při otevřených dveřích. Pomáhá to překonání ostychu a bariéry dominantního přístupu. Nikdo se nemusí bát za nikým přijít a o čemkoliv s ním mluvit. Nikdy nerušíte, nikdy nejedete nevhod a žádný podnět nebo připomínka není nedůležitá nebo nesmyslná. Pokud jsou dveře zavřené, znamená to například, že se učitel či ředitel věnuje něčemu, co vyžaduje jeho maximální koncentraci, při čem by velmi rušil případný hluk z chodeb o přestávkách nebo prostě, a to nejčastěji, že není přítomen. Mám-li být úplně upřímná, musím říci, že zatímco tento systém opravdu důsledně fungoval v holandském Utrechtu, nebylo tomu vždy tak důsledně ve škole v Brně. Chápu, že je pro místní osazenstvo velmi těžké takovou politiku přijmout, protože je naprosto v rozporu s tím, co dosavadní školní systém hlásal. Budiž ale také řečeno, že se o to všichni snaží.

Ráda bych v této kapitole ještě ocitovala několik výroků Oudkerka Poola, který shrnuje, jaký by měl daltonský učitel opravdu být. Říká, že: „**Daltonský učitel** -

- Je partnerem, který se spolu s ostatními členy učitelského sboru cítí spoluodpovědný za celé dění ve škole
- Je vědychtivý a stále ochoten tomu, co může dále vyprávět dětem

- Je tělem i duší pedagogem
- Je přirozeným organizačním talentem
- Je někým, kdo se nevyhýbá sebehodnocením
- Bere pluralitu jako výchozí bod v životě společnosti
- Bere seriózně funkci příkladů
- Proklamuje volnost, samostatnost, zodpovědnost a úctu k sociálním hodnotám také ve svém osobním životě
- Kontroluje neformálně
- Má přehled v problematice učebních cílů
- Je si vědom toho, že školní výuka je pro děti a on sám plní pouze funkci zprostředkovatele.²

Bylo by asi bláhové říci, že všichni daltonští učitelé jsou přesně takoví, jak je popsal Oudkerk Pool, ale doufejme, že je jich takových většina, a že ti, kterým se dodržovat některé principy zatím nedaří, o svých nedostacích vědí a snaží se je odstranit. Doufejme také, že takoví jednou budou všichni učitelé.

6.5. TVORBA DALTONSKÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ

Nejdůležitějším materiálem pro daltonského učitele jsou pracovní listy. Ty si učitel vytváří samostatně do každého předmětu a pro každou třídu. V těchto listech jsou různá cvičení, kterými si děti mají možnost procvičit probranou látku. I zde je možné vytvořit různé typy úkolů. Dokonce je možné, aby v rámci jedné třídy děti pracovaly s různými pracovními listy, které se budou odlišovat množstvím zadaných úloh nebo jejich náročností. Ze zkušeností ale vyplývá, že je dobré, aby alespoň jádro úkolů bylo pro všechny děti stejné. Mají pak možnost si s vypracováváním pomáhat, radit si, srovnávat, jak dlouho jim práce trvala a jak těžké to pro ně bylo. Je pravda, že je v zájmu daltonského školství, aby panovala ve třídě příjemná atmosféra, ale jistá míra soutěživosti nemusí být u dětí na obtíž.

7. ŘÍZENÍ DALTONSKÉ ŠKOLY

„Šéf je někdo, jehož povinností je vědět, co se musí splnit, někoho pověřit, aby to udělal, potom kontroloval, zda se to udělalo, vyzkoumat, proč se to neudělalo, uvažovat o co

² Dr.Th.Oudkerk Pool, De Weg Naar Daltononderwijs, ALgemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1989

lepší by bylo, kdyby to byl za dvacet minut udělal sám, místo aby dva dny věnoval zjišťování, proč tři týdny trvalo někomu jinému, než to zkazil.“³

Dovolila jsem si otevřít tuto kapitolu vtipným citátem H.van de Schroefa, holandského pedagoga, který se zabýval aplikací daltonských principů na složku managementu škol. Ředitel je velmi důležitou součástí školy. Je osobou, jehož souhlas potřebuje každý učitel, pokud chce ve škole něco změnit. Jeho podpis nesou všechny úřední listiny, a jak už řekl citát sám, kontroluje, opravuje, rozděluje práci a mnohdy také bohužel musí vynaložit energii na zjišťování, proč někdo neudělal to, co měl. Samozřejmě, ředitel je tu od toho, aby řešil i nepříjemné záležitosti, ale je jistě snazší pracovat v týmu, který funguje tak, jak má.

Vedení školy musí umět **delegovat povinnosti** tak, aby měl zodpovědnost ten, kdo ji mít má. Problémem je tedy organizace. Základním kamenem pro úspěch je vzájemná komunikace a spolupráce mezi ředitelem a vyučujícími. Kompetence jsou převáděny na základě důvěry. Snadnější je tak pozice ředitele, který své kolegy zná delší dobu, a ví, jací jsou, jak pracují, čeho „jsou a nejsou schopni“. Dobrý výběr usnadní pružnost organizace ve škole a samozřejmě také ušetří starosti vedení, které vždy nese konečnou zodpovědnost a má povinnost kontrolovat. Na daltonských školách řediteli usnadňuje jeho práci také fakt, že na přebírání zodpovědnosti není nazíráno jako na „nutné zlo“, ale je projevem důvěry, znamená **možnost podílet se na finálním produktu**, je tedy novinou radostnou a zúčastněným přináší uspokojení z práce, kterou vykonávají.

Jak již bylo výše zmíněno, při organizaci práce bývá problémem právě komunikace mezi kolegy. Najít nové **způsoby komunikace** než jsou informační vývěsky nebo pedagogické rady, otevřít již existující komunikační kanály, odstranit bariéry, které stojí komunikaci v cestě, to je největším posláním daltonského ředitele. Pokud nefunguje komunikace, nefunguje tak ani přenos informací, které jsou nutné k adaptování změn. Učitelé mají často pocit, že ten „jejich“ předmět je důležitější než jiné předměty, že oni museli déle a více do hloubky studovat než jejich kolegové, a proto nevidí důvod, proč zrovna jejich hodina by měla být použita například k tomu, aby se děti seznamovaly s prvky organizačního plánu, apod. Pouze dostatečnou komunikací a samozřejmě vzájemnou tolerancí je tak možné jít cestou kompromisu a vyrovnat se se změnami, které s sebou zavedení daltonského plánu přináší.

³ H. van de Schroef, *Organisatie en Bedrijfsleiding*, Amsterdam 1971

Dalším úkolem ředitele je **motivovat** své kolegy pedagogy **k iniciativě**, účasti na chodu školy. Jak se říká: „Víc hlav víc ví“. Je proto více než žádoucí, aby učitelé přicházeli s novými nápady na změny a inovace metod, kterými se budou již stanovené cíle provádět. Když vedení předává zodpovědnost, vzrůstá podíl participace, komunikace je jediným možným řešením, cíle jsou jasné a proces přeměny „jde hladce“.

Při aplikaci všech uvedených principů hraje opět nejdůležitější roli **tolerance**. Management musí **brát** své **podřízené vážně**, **respektovat** je a předávat jim zodpovědnost, aby lidé pracovali lépe a uměli se se svou prací ztotožnit. Pokud se bude ředitel snažit prosadit některé změny individuálně, tzv. „za každou cenu“ z titulu nadřízenosti, neslučuje se to vůbec s demokratickým způsobem práce, který dalton hlásá. V některých případech ředitel musí použít právo veta, pokud je nutné, aby rozhodl spory, v nichž se neumí zúčastnění domluvit sami. Použití tohoto práva by však vždy měla předcházet snaha o nalezení kompromisu a urovnání věcí „po dobrém“. V ostatních případech se totiž může stát, že jeden člověk, i když je osobou povolánou, kterou jistě ředitel ve své funkci je, opomene některá kritéria, jeho rozhodnutí není správné a je nutné ho přehodnotit. Hrozí samozřejmě také ztráta důvěry, která by automaticky uzavřela komunikační kanály a znemožnila následnou spolupráci. I ve vztahu učitel – ředitel platí daltonské principy – zodpovědnost, samostatnost a spolupráce a jediné při jejich důsledném dodržování bude škola pracovat tak, jak má.

8. ROZDÍL MEZI DĚTMI VYRŮSTAJÍCIMI POD VLIVEM DALTONSKÉHO ŠKOLSTVÍ A DĚTMI VYRŮSTAJÍCIMI POD VLIVEM KLASICKÉHO ŠKOLSTVÍ

Mnohem častěji dnes slyšíme, že děti, které vychází ze škol, mají „v hlavě zmatek“. Na jednu stranu se mluví o českých dětech jako o dětech, které mají velký všeobecný přehled, na druhou stranu dnes a denně se v pořadech typu „Nikdo není dokonalý“ přesvědčujeme o tom, že všeobecná vzdělanost občanů České republiky není zase tak závratná. Zatímco minulý režim svojí uzavřeností před vlivem okolních zemí lidi vychovával k tomu, aby byli samostatní a snažili se „urvat si“ co největší kus vzdělání a vlastně ne jen toho, dnešní doba, se všemi svými možnostmi paradoxně vychovává k jisté pohodlnosti. Naše „všeobecné“ znalosti se stávají znalostmi povrchními a izolovanými. Otázkou tedy je, zda-li není lepší

poskytovat menší množství informací, které bychom pak byli schopní spojovat do souvislostí než zahlcovat děti takovým množstvím informací, že nejsou schopní si je dlouhodobě pamatovat, naučí se pouze na test, písemku, či zkoušení, ale později zapomínají a jen velmi těžko, pokud vůbec, jsou schopní hledat mezi nimi spojitosti. A to už vůbec nemluví o schopnosti praktického využití teoreticky nabytých vědomostí. Už dávno o Čechách neplatí, že si umí poradit v každé situaci. Troufám si ale říci, že právě samostatné, logicky uvažující Čechy má daltonské školství z nás možnost vychovat.

Děti, které jsou vychovávány v klasické škole si neuvědomují, proč se vlastně mají učit. Dělají to, protože se to od nich očekává. Protože jim rodiče říkají, že to budou potřebovat nebo proto, že kdyby to nedělaly, musely by čelit různým trestům. Právě proto je dnes tak těžké je pro výuku motivovat. Každé dítě si raději hraje, než se učí. A kdo si hraje, nezlobí. Nebylo by tedy lepší učit hrou, když víme, že hrát si nás baví a navíc, kdo si hraje, nezlobí? Není snad přesně taková filozofie daltonského plánu?

Děti v **klasické škole** jsou vychovávány k tomu, že nejde o to, co skutečně umí, nebo jestli rozumí tomu, co se učí. Podstatné je mít dobrou známku. Potom třeba doma dostanou slíbené kolo, učitelé je mají rádi, protože jsou to „jedničkáři“ a mají klid. Ale z praxe přeci víme, že ne těm, kteří měli ve škole samé jedničky, ale především těm, kteří něco uměli, nebáli se prosadit, byli připravení na neúspěch a „nehroutili“ se, pokud všechno nešlo, tak jak chtěli; těm kteří věděli, jak to udělat, aby když se učí se skutečně něco naučili a taky uměli odhadnout, jak dlouho jim to bude trvat; těm, kteří věděli, jak svoji práci správně ohodnotit (a samozřejmě pokud měli potřebnou dávku štěstí), se vedlo mnohem lépe než jejich kolegům „jedničkářům“. Skutečně je tedy tak důležité mít ve škole dobré známky a být oblíbený jako „jedničkář“? Nebo je důležitější, aby tak, jak to dělají děti v daltonském plánu, přejímaly za své vzdělání odpovědnost a chápali, proč dělají to, co dělají?

Děti v **klasických školách** neznají jiný způsob hodnocení než pomocí klasifikační stupnice. Jejich představa je taková, že když mají jedničku nebo dvojku, jsou to velmi dobré výsledky. Když mají trojku, nejsou samy se sebou už tak spokojené a pro ty pilnější (nebo pro ty, které k tomu tlačí rodiče) je trojka signálem, že je nutné začít pečlivěji pracovat. Bohužel se ale také stává, že děti, které mají čtyřky a pětky upadají do pocitu beznaděje, říkají si, že když dostaly tři pětky, už stejně nemají možnost se zlepšit. Klasickým příkladem je známkování diktátu v českém jazyce na druhém stupni základních škol. Když udělá dítě deset chyb, dostane pětku. Pokud ho to mrzí, pracuje na sobě, učí se a v příštím diktátu udělá už jen pět chyb, je to sice zlepšení o padesát procent, což je naprosto báječné a troufám si říci až ojedinělé, ale výsledná známka je zase pětka. Nejen dítě na druhém stupni, ale i každé jiné

dítě nebo dospělý si musí v zápětí položit otázku, jestli vlastně má smysl se učit a dělat pokroky, když to na hodnocení, které obdrží, není nijak vidět a hlavně dospělí by měli přemýšlet, zda hodnocení – „jedna chyba – dvojka, dvě chyby – trojka, atd.“ není příliš přísné. Výsledkem nesprávného hodnocení může být dítě, které bude na učitelku drzé, protože nebude schopno kritického postoje a samohodnocení. Může se mu tedy lehko stát, že nechápe, proč dostalo zrovna dvojku a ne jedničku nebo si bude myslet, že i slabý výkon by měl být hodnocen dobrou známkou, apod. S potěšením konstatuji, že někteří pedagogové na klasických školách již objevili zázračnou sílu slovního hodnocení a také se snaží o kombinaci hodnocení individuálních pokroků a hodnocení na základě komparace s ostatními členy ve třídě. Pravidlem to ale zatím bohužel není.

Když přijde dítě první den do školky, je mu přidělený obrázek nebo tiskátko, podle kterého si dítě bez problémů pozná své místo a svoje věci. V dětech tento systém vyvolává **pocit bezpečí a jakéhosi stereotypu**, který ve svém útlém věku potřebuje. Dítě také ví, že když si nechá v prostoru pro něho vyhrazeném nepořádek, bude si ho muset samo uklidit. Pokud si poškodí hračky, nebude si mít s čím hrát, apod. Podobný, ale bohužel ne již tak dokonalý systém se vytváří i na klasických základních školách. I tady mají děti své místo, kam si mohou sednout, i zde je šatna, kam si mohou odložit boty a kabáty, ale není zde obrázek nebo razítko, které by tento prostor dokreslovalo. Dítě si nemůže jít lehnout na koberec, když je unavené, protože ve třídě žádný není. Často nemá nikde ve škole kousek místa, kde by si mohlo nechat své další osobní věci. Ráda bych zde uvedla příklad jedné romské holčičky, která byla velice šikovná, chytrá a chtěla se učit. Přesto však měla ve škole problémy, protože často neměla pomůcky, nebo je přinesla zničené. Její paní učitelka si „zvykla“ na to, že holčička často něco nemá a chtěla se k ní zachovat „tolerantně“, proto jí brzy přestala za zapomenuté a zničené knihy a jiné pomůcky napomínat. Tento přístup však nelze nazvat tolerancí, ale ignorancí. Holčička přestala pracovat úplně, protože neměla knihu, když ostatní četli, ostatní děti přestalo bavit jí věci neustále půjčovat, a tak začala být na okraji třídy, měla kázeňské a především studijní problémy. Tím, kdo byl na vině, však v tomto případě nebyla ani sama holčička, ani její sourozenci, kteří nechápali, že by si s něčím, co je u nich doma nemohli všichni dohromady hrát, jak tomu je u všech ostatních hraček a knížek, které tam jsou. Na vině byla učitelka, která nepromluvila s rodiči, a především neposkytla holčičce ve škole žádný prostor, který by patřil jen jí a kde by si mohla pomůcky nechávat, aby je nemusela nosit domů a tam jí je ostatní sourozenci nezničili. Osobní složky s obrázky žáků, kam si zařazují všechny své práce, a na které je ve třídě jasně vymezené místo, dobře přístupné všem žákům je kontrastem a snad i možným řešením, jak

předcházet takovýmto případům. Jsem přesvědčená o tom, že v dnešním multikulturním světě je naprostá nutnost předcházet podobným situacím.

Posledním faktorem, který bych ráda zmínila jako rozdíl mezi dětmi, které projdou klasickou výukou (chce se mi říci až výchovou) a dětmi z daltonské školy, je schopnost, či spíše **neschopnost naslouchat ostatním a být tolerantní**. Tolerance a schopnost sebekontroly je dnes u dětí potřeba již od útlého věku víc než kdykoliv před tím. Žijeme totiž v době, kdy se ruší zvláštní a specializované školy, a tak se v jedné třídě setkávají děti různých národností, schopností, různě rychlí či pomalí, apod.

9. POSTOJE A CÍLE DALTONSKÉHO ŽÁKA

Postoje a cíle daltonských žáků můžeme rozdělit do několika podskupin. První se nazývá **spolupráce**, druhá **samostatnost** (iniciativa, sebevědomí), další **zodpovědnost** a poslední **kritický postoj**. Poněvadž postojů i cílů je v každé jednotlivé podskupině velké množství, rozhodla jsem se zde uvést jen ty nejdůležitější, které by korespondovaly, a ilustrovaly rozdíly, o kterých se hovořilo v předchozí kapitole. Bylo by příliš odvážné tvrdit, že přesně takové všechny děti, které navštěvují daltonské školy, jsou, nicméně nelze popřít, že postupným působením těchto pravidel se děti skutečně proměňují. Také žáci, kteří chodí do základní školy na Charbulově v Brně (kde jsem vykonávala svoji souvislou pedagogickou praxi) jsou vystaveni účinkům výše zmíněných hodnot a jsou tak viditelně citlivější, nejsou tolik hluční, umí zacházet s nahromaděnou energií, vynaložit ji správným směrem a mezi nimi a učiteli panuje přátelštější a otevřenější atmosféra než ve školách klasických (během svého studia jsem při násleších a průběžné praxi navštívila také dvě klasické školy v Českých Budějovicích, proto si trůfám srovnávat). Jsem přesvědčená o tom, že cíle a hodnoty, tak, jak je předkládá Dalton, jsou užitečné nejen pro děti základních škol, ale pro lidi různého věku. Učí totiž samostatnosti a iniciativě, zároveň však spolupráci a možnosti koexistence rozdílných stanovisek, zodpovědnosti, sebekritice, schopnosti sebereflexe a především vzájemné toleranci v tom nejširším smyslu slova. Následuje stručný přehled těchto stanovisek, tak, jak jsou prezentovány dětem. **Chci-li být skutečně daltonským žákem:**

- dodržuji pravidla a předpisy
- dostojím všem svým slibům a dohodám
- přispívám do diskuse, uvažuji

- mám sebevědomí potřebné k tomu, abych požádal někoho o pomoc
- umím pracovat ve skupině s kýmkoliv, respektuji individualitu
- umím vyjádřit své mínění a tolerovat odlišné mínění druhých
- respektuji závěry většiny
- umím převzít iniciativu
- jsem otevřený ke zpětné vazbě
- umím to, co jsem se naučil použít v praxi a vysvětlit to ostatním
- vím, že svým chováním spoluvytvářím atmosféru ve třídě, snažím se proto motivovat a stimulovat ostatní, jsem kolegiální
- umím se rozhodnout a vím, že jsem za svá rozhodnutí zodpovědný a musím nést případné následky. Také umím vysvětlit, proč jsem se takto rozhodl
- nebojím se mluvit o problémech, konfliktech a rozhořčeních
- umím plánovat
- nevyhýbám se těžkým situacím
- umím si poradit v problémových situacích, „neztrácím hlavu“, jsem samostatný
- jsem otevřený kritice a jsem schopný uznat své chyby, také se snažím být objektivní při kritice ostatních, nebojím se kritizovat učitele nebo spolužáky, kritiku ale vždy podložím argumenty
- nebojím se být sám sebou
- nebojím se stanovit hranice a říci ne
- jsem dochvilný a důsledný
- nepracuji pouze pro známku, ale pro sebe
- snažím se pochopit druhého, umím se do něho vžít
- umím říci, co chci a co nechci
- ptám se na důvod, proč něco musím nebo nesmím
- vlastní reakce a pocity „držím na uzdě“ a umím je podřídit zájmu jiných, vím totiž o vlivu vlastních negativních pocitů a reakcí
- umím důvěryhodně zacházet s nabytými informacemi
- umím rozeznat hlavní problém od vedlejšího
- respektuji zkušenosti jiných, snažím se od nich něco naučit.

10. AKTUÁLNOST DALTONU

A. J. Lynch, jeden z mluvčích na mezinárodní daltonské konferenci 8.a 9.března 1924 v Londýně, hovořil o **důvodech začleňování daltonských principů do výuky**. Mluvil o potřebě učitelů zvýšit zájem o vlastní práci dětí, nedostatku spolupráce mezi učitelem a žákem, nutnosti koordinace „spolužití“ pomalejších a chytřejších dětí a také změně přesvědčení, se kterým děti doposud opouštěly školu – „Nic nás nenaučila“. Rok 1924 je dávno pryč, ale důvody, o kterých Lynch mluvil jsou stále živé. Přibývají k nim i další. Nabízí se zde otázka: „Je Dalton stále aktuální?“ Vždyť jeho zásady byly zformovány už koncem devatenáctého a počátkem dvacátého století. Dnes žijeme ve století jedenadvacátém, školy jsou jiné, děti jsou jiné, učitelé jsou jiní, dokonce i náplň výuky a výukové metody se změnily. Všichni podílející se na procesu se přece museli dávno poučit z chyb, které dělali jejich předchůdci. Máme se pořád co učit?

Po Lynchovi se tématu aktuálnosti věnuje například prezident asociace Dalton International (Mezinárodní asociace, která sdružuje daltonské školy) – pan **Roel Röhner**. Roel Röhner byl dlouholetým ředitelem a učitelem na daltonských školách v holandském Utrechtu. V dnešní době se zabývá převážně managementem a dalším vzděláváním učitelů daltonských škol. Odkaz Helen Parkhurstové kombinuje ve svých metodách s moderním pojetím vyučování. K otázce aktuálnosti říká : „*V některých evropských zemích se objevují změny ve vzdělávání. Systém celotřídního vzdělávání se postupně mění, je upřednostňováno samostatné učení. Vše, kde dominuje frontální způsob je nedostatečné. Společně znamená výuku celé třídy najednou, a proto je tento způsob činnosti nepřirozený, neboť lidé nejsou jeden jako druhý*“⁴. Röhner dále hovoří o **nutnosti integrace dětí s lehkým postižením do běžných základních škol**. Zůstávají sice i nadále speciální školy pro děti s těžkým fyzickým nebo mentálním postižením, ale integrace všech dětí, u kterých je to možné ze zdravotního hlediska se stala běžnou praxí. Taková integrace vedla nutně ke změně vyučovacího procesu. Učitel musí organizovat výuku tak, aby zvládl všechny rozdíly mezi dětmi. Svoji roli zde hraje jak profesní připravenost učitele, zvládnutí probírané látky, volby správné výukové metody a vzdělávací schopnosti učitele, tak jeho organizační schopnosti. Nároky na schopnosti učitelů jsou tedy čím dal tím větší. Učitel by si měl neustále uvědomovat a balancovat rozdíly mezi dětmi, poskytovat jim jistoty, povzbuzovat je, ale přitom je učit samostatnosti a zodpovědnosti.

⁴ Roel Röhner, Dalton International Magazine 2005, Bravissimo, Brno 2005

Holandský Výbor pro základní vzdělávání vydal v roce 1998 publikaci – „Předpoklady pro kvalitní rozvoj“. Tato kniha má pomoci analyzovat vlastní rozvoj na základních školách. Její autoři hovoří o **sedmi pravidlech, kterými by se učitelé měli řídit při výchově a vzdělávání žáků**. Jejich vznik vysvětlují takto - dítě musí samo pomoci vlastnímu růstu, dospělí mají pouze poskytovat pocit jistoty a podpory. Žáci se mají osamostatnit od konstantní pomoci učitele. Učitelé si musejí neustále uvědomovat, že svým žákům mají poskytnout pouze rámec učiva. Tedy jenom takové množství informací, aby byl zachován prostor pro vlastní iniciativu a samostatnost dětí. Společnost je dnes zaměřená na jednotlivce. Dnešní děti jsou zvyklé často se rozhodovat samy, bez pomoci. Stejně tak by se k nim měla chovat škola. Měla by v nich podporovat a rozvíjet přirozenou touhu po objevování nových věcí. Zajímavě to komentuje Helen Parkhurstová: „*Dříve chodil student do školy, aby získal to, co mu škola nabídla, dnes chodí do školy proto, aby uspokojil potřebu vlastního rozvoje. Už není vystaven jenom tomu, co učitel nabídne.*“⁵ Současná generace dětí je generací internetu a mobilních telefonů. Děti obdivují rychlou výměnu informací. Počítají s ní, a proto ji očekávají i ve škole. Nesnáší pocit nudy. Role učitele se mění z vedoucího procesu na dozorčího, či trenéra práce. Nesmí dopustit, aby se děti ve škole začaly nudit. Ztratí totiž pak zájem o to podílet se na jakékoliv práci. **Samostatné principy** (zásady 4–7 se týkají učebně-vzdělávacího procesu a pedagogického vztahu k němu), **které jsou uvedené v publikaci:**

- 1) Děti se musí cítit bezpečné a respektované.
- 2) Děti musí mít pocit, že jsou kompetentní. Učitel tedy musí posilovat jejich sebevědomí.
- 3) Děti se musí cítit samostatné.
- 4) Učební metoda / projektová výuka.
- 5) Náplň vzdělání.
- 6) Řízení vyučovacího procesu – má rozvíjet osobnost dítěte.
- 7) Reflexe. Hodnocení je okamžik, kdy učitel diskutuje se žákem o práci a zodpovědnosti. Tento okamžik přichází po dokončení práce. Reflexe by měla probíhat také v managementu školy.

Organizace práce pomocí daltonu je procesem, který staví na vizualizaci. Vše musí být vizualizováno a uspořádáno přehledně, aby děti samy byly schopné najít svůj prostor a vlastní cestu k učení. Děti jsou zodpovědné za prostředí, ve kterém se učí, za svoji třídu.

⁵ Helen Parkhurst, Education on the Dalton Plan, New York, 1922

Najít **spojení mezi sedmi novodobými pravidly pro výuku a pravidly Helen Parkhurstové**, není nijak těžké. Ve své práci „Education on the Dalton Plan“ se totiž Parkhurstová ke všem bodům vyjadřuje.

ad 1) *„Tajemstvím vzdělání tkví v respektování žáka.“⁶*

ad 2) *„Vzdělávací program každé třídy musí sledovat žákovské potřeby.“⁷*

ad 3) *„Daltonská výuka přináší novou odpověď, vycházející z povahy dítěte. Vyzývá ho, aby pracoval způsobem, který je mu vlastní, svým vlastním postupem a vlastním tempem.“⁸*

ad 4) *„Výzkum zjistil, že nechuť dítěte ke studiu nevychází ze studia samotného, ale především z metod, které jsou použity při jeho vzdělávání.“⁹*

ad 5) *„Tato metoda (projektová výuka, pozn. autora) nám ukazuje cestu, a pevně věřím, že je cestou jedinou, která změní školu v jak přitažlivou, tak i hravou...“¹⁰*

ad 6) *„Ve škole žák studuje ze své vlastní zodpovědnosti, společně s ostatními spolužáky. Setkává se stejnou zkušeností, kterou později uplatňuje v obchodním nebo profesním životě. Učí se pokusem.“¹¹*

Jak je vidět, ti, kteří váhají o aktuálnosti daltonu, nemají ke svým obavám přílišné opodstatnění. Dalton je, byl a bude aktuální. Jeho principy, principy Helen Parkhurstové, jsou stále živé. V minulosti dokázaly, že jejich přispěním bylo změněno mnoho věcí, které ve školách dobře nefungovaly. Věřím, že tento přínos budou mít i v budoucnosti. Ti, kteří se daltonskými metodami dnes zabývají, se totiž snaží obohatit je o nové poznatky a adaptovat je potřebám moderní doby. O účinnosti daltonu tedy nemůže být pochyb.

K tématu aktuálnosti daltonského systému se na konferenci českých daltonských škol v roce 2003 v Brně vyjádřil ve svém příspěvku také profesor Karlovy Univerzity pan **Karel Rýdl**. Své myšlenky sjednotil pod názvem „**Vzdělávání pro 3. tisíciletí**“. Hovoří o pojetí změn ve vzdělávání a jejich vlivu na oblast vzdělávání, o smyslu změn uvnitř vzdělávacích systémů, teorii a praxi proměny paradigmatu výchovy, ale především o dopadu nové kurikulární politiky na budoucnost daltonských škol. Ráda bych uvedla jen některé jeho myšlenky, které jsou úzce spojeny právě s tématem daltonského školství v České Republice, jeho aktuálností a budoucností.

^{6 - 11} Helen Parkhurst, Education on the Dalton Plan, New York, 1922

Převážně v minulých letech, ale bohužel ještě i dnes se v některých školách používá při výuce tzv. **přístup „naplánuji si, o čem budu vykládat“**, tedy práce pomocí tematických plánů. Nebezpečím zde je, že učitelé při výuce neplánují činnosti, ale pouze jednotlivá témata, ke kterým se budou teoreticky vyjadřovat. Nebezpečím takového způsobu výuky je to, co běžně známe z praxe, dítě je schopné z paměti zopakovat např. Archimédův zákon, ale nechápe jeho přesné použití v praxi a už vůbec ne, proč byl Archimédes pro svůj objev tolik obdivován. Pracovníci MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT) si to uvědomují, a snad právě proto chtějí od učitelů, aby sami plánovali svůj vzdělávací program a kladli přitom důraz na to, aby žáci skutečně rozuměli tomu, proč se co mají učit, k čemu se jim to může v životě hodit a jak to souvisí s jinými vyučovacími okruhy a tématy. Chce se mi až říci, že MŠMT chce, aby učitelé klasických škol používali ve výuce daltonské prvky. Jen těžko říci, zda-li si také uvědomují, že právě dalton může podat pomocnou ruku při řešení tohoto problému.

Zavádění ramcového-školního vzdělávacího programu, o kterém se hovořilo v předchozím odstavci je „během na dlouhou trať“. Pedagogové nejsou zvyklí na aktivity tohoto typu. Na místě by byly semináře, které by podávaly informaci ke tvorbě kurikula a rady k celkové změně metod. Učitelé musí být připravení přijmout zodpovědnost za to, za co dodnes nesla zodpovědnost škola. Vše, co se děti naučí, jestli budou mít příliš mnoho zbytečných informací nebo pouze ty, které potřebují, jestli budou umět informace hledat a zpracovávat je, budou vidět souvislosti, zda-li budou dobře připravení na další studium, za to vše teď bude zodpovědný tým učitelů. Budou vystaveni detailnějšímu dozoru ze strany vedení školy, ale také kritice ze stran rodičů dětí. Také děti jsou jiné. Už jim nestačí pouze vědět. Chtějí být schopné rozumět tomu, co vědí, rozhodovat se a vykonávat to, co potřebují. Výuka musí obsahovat činnosti, které k tomu povedou, nikoliv naslouchání výkladů a následné samostudium s odporem.

Závěrem si tedy znovu položíme stejnou otázku jako na začátku – „**Vyhovuje daltonský plán nově formulovaným cílům české vzdělávací politiky a je tedy v dnešní době aktuální?**“ Odpovědí je jednoznačně ano. Dokonce je možné říci, že organizace daltonských škol vyhovuje novým požadavkům a podmínkám lépe než tradiční systém hierarchicky organizované a řízené školy. Vytváří velmi dobré podmínky pro vznik a rozvoj kurikula a poskytuje žákům dostatek impulsů pro rozvoj tzv. „klíčových kompetencí“, které se stávají cílem, přičemž poznatky se stávají pouze prostředkem. Daltonský plán také poskytuje prostor pro uplatnění všech individuálních nadání každého jedince tak, aby se mohl nadále rozvíjet pro potřeby sebe sama i pro potřeby celé společnosti. Realizace nové koncepce

podle principů, uvedených v tzv. „Bílé knize“, tak nebude znamenat zhoršení podmínek pro rozvoj vzdělávání daltonským plánem. Učitelé, kteří přijali jeho principy a metody, budou mít přechod ze starého systému do nového jednodušší, neboť jsou zvyklí na zodpovědnost, komunikaci a toleranci, kterou hlásají jak daltonská pravidla podle Helen Parkhurstové, tak pravidla rámcově-školního vzdělávacího systému MŠMT.

Myšlenky, které Karel Rýdl zveřejnil na konferenci českých daltonských škol v Brně v roce 2003, hovořily o rámcovém vzdělávání jako o nové koncepci, jejíž úspěšné adaptování do škol v České Republice je hudbou budoucnosti. Dnes, v roce 2007, rámcové vzdělávání již bylo přijato ve všech školách. Někde se změny daří velmi dobře, rychle a vítají je s radostí. Jinde přinášejí problémy. A daltonské školy? Pro ty se zase tak moc nezměnilo. Fungují dál a dobře.

11. DALTONSKÁ ŠKOLA

Daltonská škola je samozřejmě taková škola, která aplikuje daltonské principy. Hans **Wenke** se však na toto téma vyjadřuje poněkud detailněji. Z jeho studie jsem vybrala několik nejdůležitějších poznatků. Dobrá daltonská škola předpokládá následující:

- Dobré pedagogické klima, kde vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli jsou založeny na vzájemné důvěře.
- Učitelé komunikují spolu navzájem, znají své vize a respektují mezipředmětové souvislosti.
- Výuka probíhá vypracováváním úkolů. Ty jsou stejného rázu, jak pro práci školní, tak pro práci domácí. Součástí zadání úkolů je taky informace o tom, jak bude probíhat zkoušení úrovně osvojení znalostí.
- Ve třídě jsou tabule s barevně odlišnými dny.
- Pracuje se s odloženou pozorností, samostatná práce je vypracovávána konkrétně.
- Třída je rozdělena do pracovních skupin, ve kterých si jednotlivci navzájem pomáhají. Skupiny jsou neměnné.
- Existují tzv. „daltonské zóny“, které jsou určené pro spolupráci a naopak „tiché zóny“ (silent rooms), které jsou určené pro samostudium, psaní testů, apod.
- Ve škole je knihovna vybavená videokazetami, CD disky a počítačovou a jinou technikou.

- Učitel se umí rozdílně věnovat jak nadaným, tak pomalejším žákům.
- Součástí každého zadání je alespoň jeden úkol, na jehož splnění musí skupina pracovat dohromady.
- Učitel průběžně krátce hodnotí, aby pomohl žákům k úspěšnému výsledku, ale také ke správnému postupu vedoucímu k tomuto výsledku.

12. DŮVODY PRO PŘIJETÍ DALTONU VE ŠKOLÁCH

O důvodech pro přechod na dalton hovoří například **PhDr. Věra Burešová**, zástupkyně pro studium na základní škole Charbulova v Brně. Její příspěvek byl uveřejněn v „Dalton International magazine“ pro rok 2005. V následujících odstavcích jsem stručně shrnula její myšlenky.

Ve většině škol byla podnětem pro přijetí daltonu návštěva daltonských škol v nizozemském Utrechtu. Samotným důvodem však byla **snaha o zefektivnění výuky**. Převážná část vyučování v tradiční škole probíhá hromadně. Učivo je uspořádáno tak, aby ho zvládly pokud možno všechny děti. To znamená, že je přizpůsobeno průměrnému žákovi. Učí se také paralelně, všechny děti ve stejném čase. Učitel něco vysvětlí, žáci se to naučí a pak jsou žádáni, aby to reprodukovali co nejvěrněji originálu, ze kterého se naučili. Individuální práce je zde synonymem k práci v izolaci, která má předejít opisování. Žáci při výuce nemluví, protože by tím rušili učitelův výklad. Při výuce se také děti nepohybují po třídě, protože by opět rušily a navíc by si nestíhaly zapisovat výklad, který podává učitel. Děti jsou vedeni k až nezdravé soutěživosti. Nemají radost z úspěchu toho druhého, poněvadž ten většinou znamená neúspěch jich samotných. Děti se učí pro známku a stejně jako ony, i jejich rodiče očekávají, že známky budou co nejlepší. Od mladých lidí, kteří se dnes ucházejí o práci se ale očekává, že budou kreativní, že budou schopní samostatně uvažovat, rozhodovat se, být za svá rozhodnutí zodpovědní, uvědomovat si jejich dopad a také že budou schopní svá rozhodnutí a jednání odůvodnit. Musí být schopní pracovat v týmu, ale také samostatně, jsou vystaveni stresu a to, co ke své práci opravdu potřebují, se většinou naučí až v praxi. Z výše uvedeného jasně vyplývá, že úkolem školy už není pouze předávání vědomostí, ale hlavně přebírání zodpovědnosti za rozvoj osobnosti, socializaci a přípravu na převzetí role dospělého v budoucím životě.

Všichni, kdo chtějí být úspěšní v profesním životě, musí **umět řešit problémy** nebo alespoň přispět k hledání řešení. Nejsnazším a nejpřirozenějším způsobem, jak zjistit to, co člověk neví, je to, že se zeptá. V klasickém školství tento způsob samozřejmě také funguje, i když ze svých vlastních zkušeností mohu říci, že těch studentů, kteří měli odvahu se na něco učitele při výuce zeptat, nebylo mnoho. Děti se totiž bojí přiznat, že něco neví nebo něčemu nerozumí, aby nevypadaly hloupě před spolužáky. Dalton proto přichází s **metodou tzv. „tutoringu“** (z anglického slova tutor), neboli s pomocí od spolužáků samotných. Dítě tak může oslovit kamaráda, před kterým se nebojí přiznat, že něco neví, a zbytek třídy o tom nemusí vědět. Navíc tutoring je nedílnou součástí daltonské výuky, takže to dětem vůbec nepřijde zvláštní. Použití tutoringu se ukázalo býti vysoce efektivním, poněvadž na základě výzkumu víme, že člověk si pamatuje deset procent toho, co slyší, dvacet procent toho, co vidí, čtyřicet procent toho, co současně vidí a slyší a devadesát procent toho, co se snaží naučit ostatní. Dokladuje to například staré lidové čínské přísloví, které říká: *„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já pochopím.“* Každý člověk si umí sám najít svůj vlastní způsob učení, který je pro něj efektivní. Zdokonaluje se tedy především svým vlastním úsilím. Škola by měla pouze nabídnout metodický návod. *„Každý žák je schopen tvůrčího jednání, ale v různé míře a intenzitě.“*¹² Žákům by proto mělo být poskytnuto co nejvíce prostoru pro osobní iniciativu, myšlení, nápady a fantazii. To je opakem mechanické činnosti.

V této práci bylo již jednou zmíněno, že daltonská škola má mít **dobré pedagogické klima**. Opět se k tomu vracíme, poněvadž při výzkumech mozku v psychologii bylo zjištěno, že strach, úzkost a stres mají negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte a také na učení. Pouze to, co mozek vyhodnotí jako neohrožující a smysluplné, si tak je ochoten zapamatovat. Děti se mají učit z vnitřní motivace. Jedním z faktorů, který způsobuje mozku stres, je časový harmonogram práce. Pokud má dítě pocit, že nemá ke své práci dostatek času na to, aby ji zvládlo svým vlastním potřebným tempem, je pod tlakem, ve stresu a následky toho byly právě vyjmenovány. Proto dalton zdůrazňuje individuální časový harmonogram. Pracuje s nepřerušovaným blokem, ve kterém je však čas i na odpočinek. Nutným prvkem proto, abychom skutečně zefektivnily výuku, je důležitá ohodnocení. Potřebujeme znát zpětnou vazbu pro pokud možno co nejkratší úseky naší práce, abychom měli jistotu, že postupujeme správně, a že po této cestě dříve nebo později dorazíme zdárně do cíle. Rozdílem je, že tato zpětná vazba netrestá špatnou známkou ani neodměňuje známkou dobrou. Je prostě součástí

¹² Věra Burešová, Dalton International magazine, Bravissimo, Brno 2005

pracovního procesu a děti se naučí ji takto vnímat. Závěrem můžeme říci, že dalton zefektivňuje výuku především proto, že respektuje principy kognitivního učení, jeho pravidla jsou postavena na úctě k dítěti, na partnerských vztazích s ním, uvolnění vnější disciplíny a hlavně změně výukových postupů.

*„Dalton splňuje představy o ideální škole, která nestresuje a netraumatizuje, ale znamená pohodu při práci, usměvavé děti a možnost věnovat se jim podle jejich individuálních potřeb. Klade důraz na specifické členění učiva, umožňuje využívat schopnosti a nadání jednotlivých žáků a napomáhá profesnímu i osobnímu růstu učitelů. Svou pestrostí je vítanou změnou oproti tradičnímu vyučování“.*¹³ **Dalton spojuje** individuální učení, partnerskou kooperaci a skupinovou spolupráci při řešení problémů. Žáci jsou vedení k vytváření vlastních materiálů a samostatnému hledání informací a jejich praktickému využití. Učí se tak spoléhat se sami na sebe. Mají možnost své nabyté znalosti prezentovat před ostatními, čímž si zvykají na konfrontaci před publikem, ztrácí ostych a učí se mluvit souvisle. Na učiteli je pak vytvořit bezpečné prostředí, připravit pomůcky a nezbytný materiál, potřebný k vyřešení problému. Poskytuje zpětnou vazbu, upozorňuje na chyby, motivuje a chválí. Je schopen stručně a jasně formulovat co od žáků chce, svým žákům důvěřuje a vidí v nich lidi schopné postavit se problémům. Aktivita, svoboda, samostatnost a odpovědnost se tak stávají konstantou pro životy jak dětí, tak učitelů.

13. DALTON V ČESKÉ REPUBLICĚ A JEHO SPECIFIKA

Daltonské školy v České Republice jsou sdruženy v **Asociaci českých daltonských škol**. Tato asociace byla ustanovena 30.června 1996 na Nové radnici v Brně. Ustanovením asociace se uzavřelo zkušební období zavádění daltonských prvků na tzv. pilotních brněnských školách. Cílem této asociace je šířit principy daltonského vyučování v České Republice. Asociace pořádá vzdělávací semináře, publikuje články o daltonském vyučování a v souladu s oficiálním vzdělávacím programem „Základní škola“, který byl schválený MŠMT, vytváří a aplikuje vlastní vzdělávací pomůcky a materiály, spolupracuje s ostatními školskými institucemi, školskými úřady a samotným MŠMT České Republiky. Tato asociace pracuje v těsném sepejetí s městem Utrecht v Holandsku. Toto město je sesterským městem města Brna. Každý rok pořádá Mezinárodní konferenci daltonských škol, na které se pracovně

¹³ Věra Burešová, Dalton International magazine, Bravissimo, Brno 2004

setkávají pedagogové, kteří se chtějí dále vzdělávat a mají chuť se inspirovat novými, moderními metodami výuky. Asociace pravidelně spolupracuje s brněnskými i mimo brněnskými školami. Díky asociaci jsou také organizovány pravidelné návštěvy delegací z partnerských měst Utrechtu, Leedsu a Stuttgartu. Byla vydána již třetí daltonská učebnice a každý rok vychází jedno číslo časopisu **Dalton International Magazine**. Tento časopis je vydáván v Brně a rozesílán do deseti zemí. Přináší tak informace o českém školství do světa a umožňuje českým učitelům být v kontaktu s učiteli z měst, jako jsou New York, Sydney, Tokio, Nagoya, Moskva ad. Další aktivitou asociace je spolupráce s CERNEDA (Central European Network of Dalton Schools (Ústřední Evropská síť daltonských škol)) v České republice, Rakousku, Maďarsku a Slovensku.

V Čechách a na Moravě byl dalton uplatňován hrstkou pokrokových učitelů, toužících po změně, již ve dvacátých a třicátých letech. Jednou z osobností, které stály u zrodu novodobých myšlenek, byl například prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., který je i v dnešní době stále činným pedagogem Univerzity Karlovy v Praze a stejně tak i zastáncem použití daltonského plánu a jeho principů ve výuce. Dalšími osobnostmi, které stály u zrodu českého daltonského školství, jsou Pavel Brebera, pedagog filozofické fakulty Univerzity v Pardubicích nebo Milan Polov. Dalton se také těší přízni představitelů školství v Brně, RNDr. Miloše Šifaldy, vedoucího odboru školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje nebo PhDr. Dalibora Lasovského, bývalého vedoucího odboru školství mládeže a tělovýchovy Magistrátu města Brna a jeho nástupce, nynějšího vedoucího tohoto odboru Mgr. Martina Jelínka. Všichni zmínění představitelé se pravidelně účastní daltonských konferencí v Brně a mluví o Daltonu jako o „věčně živé inspiraci“. Jejich snahou je, aby se do projektů daltonského plánu zapojovali další a další učitelé a školy.

Pilotními školami v Brně se staly základní školy na Chalabalové, Křídlovické, Husově a Mutěnické. Téměř všechny tyto školy používají, alespoň v určitých krocích, odlišné daltonské metody. Na základní škole Chalabalova se například věnují tzv. modelu „kampaní“, přičemž výuka v daltonských hodinách probíhá v různých předmětech v dopředu stanoveném čase. Důraz je kladen na plánování práce a časový harmonogram. Pilotní škola na Křídlovické praktikuje metodu tzv. „bloků“. Pro daltonské hodiny je tak vymezeno jen několik předmětů, které se střídají během celého školního roku. Bloky se opakují v čase stanoveném rozvrhem a důraz je kladen na tvorbu žákovského portfolia, které informuje o aktivitách a úspěších žáků. Základní škola na Husově zvolila „předmětovou“ metodu, ve které jsou daltonské úkoly zadávány v rámci jednotlivého předmětu. Důraz je kladen na plánování a následném zhodnocení práce. Všechny školy ale shodně pracují se základními daltonskými prostředky,

kterými jsou nepovinné a extra úkoly, odložená pozornost, samostatná práce, hodnocení formou samohodnocení, atd. Ke všem těmto prostředkům se budu blíže vyjadřovat v praktické části této práce, v jednotlivých kapitolách věnujících se daltonským prostředkům na různých školních úrovních.

Do dnešního dne se **uplatňováním daltonu zabývá v České Republice** více než dvacet pět škol. V Brně jsou to jmenovitě základní a mateřské školy na Antonínské, Bzenecké, Horáckém náměstí, Husové, Chalabalové, Jana Babáka, Křídlovické, Křivánkově náměstí, Masárové, Milénové, Přemyslově náměstí a Staňkové a Gymnázium Slovanské náměstí a Křenová. V rámci celé republiky jsou potom členy základní škola v Rájci Jestřebí, Třebíči, Novém Městě na Moravě, Hustopečích, Liptále, Třeboni, gymnázium v Břeclavi, mateřská škola na Smolkové v Praze, ad. S asociací spolupracují i některé vysoké školy a vzdělávací instituce v několika městech Evropy – Baden, Banská Bystrica, Brno, Pardubice, Prešov, Leeds, Portadown, Utrecht, Vídeň.

Jedním ze specifíků daltonu v České Republice je fakt, že základní školy jsou **podřízeny národnímu standartu a mají předepsané společné osnovy**, jimiž se musí učitelé při výuce řídit. Školy se musejí povinně zabývat danými tematickými okruhy a odchylka tedy není možná v obsahu výuky, ale pouze ve výukových metodách. Jinak je tomu například v Holandsku, kde je v dnešní době asi největší množství „plně“ daltonských škol a kde byl dalton oficiálně uznán Ministerstvem školství za právoplatnou výukovou metodu a tak si mohou jednotlivé školy volit i tematické okruhy, kterými se budou zabývat, a tvoří si svoje vlastní osnovy. V Čechách nejsou školy „plně“ daltonské. Čeští studenti musejí nejdříve splnit kritéria stanovená osnovami, teprve potom se mohou věnovat volitelným aktivitám. Problémem s tím spojeným je, že neexistuje přímá kontinuita mezi školkami, základními, středními a vysokými školami. Přijetí na střední a vysoké škole je důsledně podmíněno úspěšným u přijímacích zkoušek, které jsou rok od roku mnohem náročnější, aby si školy opravdu vybraly mezi studenty, kteří mají o studium u nich zájem.

Dalším specifíkem českého školství obecně, **je velmi malá schopnost finanční samostatnosti**. Dalton představuje metodu, která vyžaduje dobré materiální zázemí. Škola musí nakoupit knihy, počítače, softwarové programy, apod. Je dobré, pokud má možnost zasvětit jednu místnost jen dětem. V této místnosti by děti mohly trávit například volnou hodinu. Tento prostor se většinou zázemím podobá školní družině. Děti zde mohou odpočívat, bavit se, hrát si. Přínosem je také knihovna, počítačová učebna, jazyková laboratoř nebo tichá zóna, ve které se žáci mohou věnovat samostudiu, vypracovat si domácí úkoly, apod. Tichou zónou také mohou používat učitelé při výuce, potřebují-li například testovat jen jednoho žáka

nebo skupinu žáků a ostatní ve třídě by je rušili jinou aktivitou. Samozřejmostí je, že takovýto způsob práce vyžaduje vysokou míru zodpovědnosti především na straně žáků. Ze zkušeností na základní škole v Utrechtu, ale i na základní škole Chalabalova, vím, že je samostatná práce žáků v tichých zónách běžně a úspěšně praktikována.

Určitým **handicapem daltonských škol v Čechách** je také fakt, že nejen děti, ale i dospělí si obtížně zvykají na samostatnost, svobodu a zodpovědnost. Porovná-li například vystupování amerických studentů s vystupováním českých studentů, je jasné vidět, z jak odlišných prostředí pocházejí a jak je to ovlivnilo. Američtí studenti jsou zvyklí vystupovat sebevědomě, mluví nahlas, se vzpřímenou hlavou, jsou zvyklí mluvit před publikem, odůvodňovat své jednání apod. Za celá léta minulého režimu bylo nejen ve školách, ale celkově v životech Čechů zakořeněné, že vyčnívat z davu se nevyplácí. Odměna nepřicházela vždy jen po dobře vykonané práci. Mnohdy snaha nebyla odměněna nebo nějak zviditelněna. Je proto těžké přesvědčit učitele a děti, že aktivita a samostatnost je právě ta cesta, která je dovede k úspěchu. S tím je spojen i problém komunikace školy s rodiči. Ti byli zvyklí, že jedinou formou komunikace je žákovská knížka, stačí přijít jednou za čas na třídní schůzky a když už „je hodně zle“, zatelefonovat třídnímu učiteli. S příchodem daltonu se však od rodičů chce, aby byli součástí školy, pomáhali zajišťovat její chod, spolupodíleli se na tvorbě portfolioů svých dětí, podporovali školu jak morálně, vyznáváním stejných ideálů i mimo zdi školy, tak třeba finančně. Je proto více než kdekoliv jinde důležité, aby osazenstvo školy, ředitelem počínaje a kuchařkami a školníkem konče, bylo přesvědčeno o funkčnosti a přínosu daltonských principů a přenášeli tak toto přesvědčení také na žáky a jejich rodiče. Potěšující je, že vzhledem k rostoucímu počtu učitelů, kteří jeví o dalton zájem, můžeme snad říci, že se nám i toto spíše negativní specifikum češství daří překonat.

14. DALTON VE SVĚTĚ - DALTON INTERNATIONAL

Tak jako daltonské školy v České Republice sdružuje Asociace českých daltonských škol, tak i daltonské školy ve světě mají svou mateřskou organizaci. Tou je **Dalton International** (mezinárodní dalton). Dalton International je celosvětovou sítí, která sdružuje specialisty a daltonské školy z celého světa a to pomocí vzájemných kontaktů, výměnných pobytů a kooperativních projektů. **Jejich snahou je šířit myšlenky daltonu, ale také jiných inovativních výukových směrů, které přispívají ke zlepšení podmínek ve školách.** Členové

Dalton International organizují každoročně mezinárodní konferenci, nabízí kurzy proškolení pedagogů, kteří se začínají daltonu věnovat, pomáhá s tvorbou osnov, zajišťuje výměnné pobyty a exkurze, tzv. pracovní workshopy (dělny), apod. Členy Dalton International jsou školy v Austrálii, Rakousku, Číně, České republice, Maďarsku, Irsku, Japonsku, Holandsku, Rusku a Spojených státech amerických. K jejich spolupracovníkům se řadí také Odbor zahraničních styků města Brna, Asociace holandských daltonských škol, Univerzita Karlova v Praze, Základní umělecká škola Veveří 133 v Brně, Pädagogische Akademie der Diözese v Linci, Dalton Association Norway (Norsko), ESHA, Univerzita v Pardubicích, Dalton Plan Austria (Rakousko), China National Institute for Educational Research (Čínský národní institut pro vzdělání a výzkum), Hogeschool van Utrecht, Dalton School New York a samozřejmě již zmiňovaná Asociace českých daltonských základních škol.

V příloze č. 8 je znak Daltonu International.

II. Praktická část

15. PROBLÉMY S PŘECHODEM ŠKOLY NA DALTON

K problematice přechodu tradiční školy na školu daltonskou se ve svém příspěvku do časopisu „Dalton International magazine“ 2004 vyjádřila **PaedDr. Barbora Bočková**, ze základní školy na Husově 17 v Brně. V její škole přijali dalton v roce 1995. Stejně tak jako na základní škole Charbulova, podnětem pro přijetí daltonu byla návštěva daltonských škol v Holandsku a následné absolvování seminářů, které měly nové nastávající „daltoňáky“ připravit na jejich život v nové a lepší daltonské škole. Prvním krokem je stanovení pravidel, a to jak na úrovni třídy, tak na úrovni celé školy. Tato pravidla na úrovni třídy určuje především učitel, avšak po dohodě s žáky. Každý má tedy právo se vyjádřit. Všem je poskytnuta větší svoboda. Především žáci si ji z počátku rádi pletou s anarchií. Kdyby tak nebyla stanovena jistá pravidla, svoboda by nemohla fungovat. Její dopad by byl neúnosný a brzy by se z ní anarchie opravdu stala. V daltonu je svoboda, která je poskytována žákům, ekvivalentem k odpovědnosti, samostatnosti a ohleduplnosti ke spolužákům. Je to vlastně tak trochu „něco za něco“.

Prvním problémem, se kterým se setkáváme, **je kontakt s rodiči**. V pojetí daltonu jsou rodiče důležitou součástí školy. Měli by se účastnit jejího chodu. Je proto nutné nadchnout pro změny nejen ředitele, učitele a děti, ale také rodinu. Lukáš Bajer, učitel daltonské základní školy Husova Brno dokonce říká: „Dalton je jako životní postoj. Nestačí o něm mluvit, „musíte ho žít“, teprve potom se dílo podaří“. Již Helen Parkhurstová hlásá: „Dalton není ani metoda, ani systém. Dalton je vliv.“ Není tedy pouhou vzdělávací metodou, ale životním stylem. Jejich výroky je možné si vysvětlit následovně – proces výchovy a vzdělání má být otevřený. Respektuje autonomní rozvoj dítěte od prvopočátků. Tento postoj je nadějí pro celou soudobou společnost, neboť učí respektu k lidem různých ras, vyznání, či sociálních skupin. Toto propojení dále upevňuje tzv. „vyšší stupeň daltonské spolupráce“, a to v rámci národních a mezinárodních daltonských institucí. Chceme-li tedy, aby dítě „žilo daltonem“, musí jím žít nejen ve škole, ale také mimo školu. Proto je získání jeho rodičů pro ideje a práci školy nutnou konstantou úspěšné práce. Nestačí vidět se s rodiči na třídní schůzce nebo jim občas poslat informační dopis, je nutné vytvořit pouto. Rodiče mohou škole pomáhat. V holandském Utrechtu se například rodiče střídají při dozoru na chodbách při

odpoledním vyučováním, maminky s dětmi pomáhají v období naší družiny, tatínkové i maminky jezdí s dětmi na výlety, školy v přírodě, apod. Školy organizují zábavné programy, kreativní odpoledne, při kterých mohou děti pracovat dohromady se svými kamarády, ale také se staršími, či mladšími sourozenci, či rodiči. Takovéto spojení je přínosem nejen pro školu, ale i pro samotné vztahy v jednotlivých rodinách. Získání rodičů pro tyto myšlenky není vůbec jednoduchým úkolem, protože to samozřejmě znamená značnou časovou zátěž a mnohdy také finanční příspěvní a ne všichni rodiče jsou změnám nakloněni.

Dalším problémem, kterému stojí daltonský učitel na počátku „tváří v tvář“ **je nedostatek vhodných materiálů**. Učebny je nutné vybavit encyklopediemi, slovníky, časopisy a v ideálním případě také počítačem. Je také na učiteli samotném, aby si vyrobil pro své žáky pracovní listy. Nejtěžší je první rok, kdy se shromažďují vhodné materiály a pomůcky. Jejich nákup je velmi náročný finančně a výroba zase časově. Proto je důležité, aby kolegové navzájem spolupracovali, motivovali se, sdíleli své nápady a pomáhali si.

Pochopení a přizpůsobení se nové roli, kterou má učitel zastávat, je dalším hlediskem, které způsobuje problémy. Otevřenost názorům, návrhům, schopnost sestoupit z pomyslného nadřazeného stupínku, zkrotit svůj temperament a omezit iniciativu tak, aby nutila k iniciativě žáky samotné, upustit od frontálního způsobu výuky a adaptovat na místo něj podíl skupinové a samostatné práce, to jsou další požadavky, které musí učitel v poměrně krátké době přijmout, aby vše začalo fungovat tak, jak má.

Žáci se většinou změnám přizpůsobují rychle. Rozdíly je však jistě možné pozorovat v různých věkových kategoriích. Děti, které daltonem „žijí“ již od první třídy, od svých úplných školních začátků, jsou velmi tvárné a rychle se učí tomu, co se od nich chce. Starší děti, které si pamatují frontální způsob výuky, mívají někdy potíže přijmout tíhu zodpovědnosti a svobody, která je najednou položena na jejich bedra. Je proto velmi nutný citlivý přístup učitele. Naučit se ohleduplnosti a komunikaci bývá také složité, protože nad dětmi najednou „nevisí strašák“ špatných známek. Děti tak občas nabývají dojmu, že když nejde o známky, tak vlastně nejde o nic. S tím souvisí další obtížný úkol učitele, zvolit vhodný způsob hodnocení tak, aby děti motivoval se učit, ukázal nedostatky tam, kde jsou, ale přitom nepůsobil strach, stres a nechť k následnému vzdělávání.

Problém, který spojuje jak žáky, tak učitele, rodiče, či pedagogy je **problém motivace**. Chceme-li jako ředitelé motivovat učitele a jako učitelé děti a rodiče, musíme být sami motivováni. Musíme být přesvědčení o tom, co hlásáme. Musíme být vytrvalí a věřit v úspěch. Motivací pro všechny zúčastněné mohou být samotné daltonské principy. Nemusím se bezmezně podříditi autoritě, mohu si vybrat na čem, kdy, s kým a jak rychle budu pracovat,

mohu zažít pocit uspokojení z dobře vykonané práce a mohu pomoci někomu dalšímu, aby se cítil stejně příjemně jako já. Pro ředitele je odměnou spokojený, samostatný, spolehlivý tým pedagogů, pro učitele pracovitě děti, dobrá pracovní atmosféra ve škole a pro rodiče spokojené a šťastné děti, ze kterých vyrůstají schopní a samostatní lidé. Všichni dohromady se mohou radovat z toho, že pracují na společném díle a to se jim daří.

Problémy spojené s přechodem na plně daltonskou školu shrnula do několika bodů ve svém příspěvku do „Dalton International magazine“ v roce 2005 **Mgr. Jana Matoušková**, ředitelka základní a mateřské daltonské školy na Husové v Brně. Tato škola je jednou z mála těch, ve kterých se v České republice pracuje s daltonskými principy od prvního až po devátý ročník. Škola má 550 žáků, kteří jsou na prvním stupni rozdělení v ročníku na tři paralelní třídy, na druhém stupni na dvě. Ke škole také patří školní družina a mateřská škola. Pro zavedení daltonu bylo nutné personální zajištění (odborně přeškolení pedagogů), lepší materiální zajištění a nová organizace chodu školy. Asi nejnáročnější částí je udržet pedagogy v jejich nasazení. Proškolení samo o sobě samozřejmě není dostačující. Každý pedagog se učí hlavně praxí. Nutné je udržovat perfektně fungující komunikaci a spolupráci, protože jinak se učitelé brzy vyčerpají z nápadů, unaví se, ztratí motivaci v práci pokračovat a žáci časem zapomenou, že se naučili pracovat jinak. Celkové zapojení daltonského plánu do výuky se zde pohybuje asi okolo 20 procent a nepoužívá se v předmětech výchov.

16. METODY DALTONU V PRAXI, NA RŮZNÝCH ŠKOLNÍCH ÚROVNÍCH

Chcete-li se něčemu opravdu dobře naučit, většinou platí, že čím dříve začnete, tím lépe. Ani u daltonu tomu není jinak. S jistou nadsázkou můžeme říci, že osobnost člověka se začíná formovat od samého okamžiku početí. Víme přece, že existuje mnoho studií o tom, jaký vliv má celkové rozpoložení matky na plod v jejím těle. Když je matka v těhotenství zdravá a spokojená, má mnohem větší pravděpodobnost, že i dítě, které si jí narodí, bude zdravé a spokojené. Naopak matka, která prožije v prenatalním období svého dítěte nějaký stres nebo osobní, či zdravotní problém, má důvod k obavě o zdraví a rozpoložení svého dítěte. Když znáte člověka, který je citlivý a často pláče, jistě vás napadne myšlenka, že asi neměl šťastné dětství. Člověk, který má problém se zamilovat zase pravděpodobně nedostával dostatek lásky od svých rodičů jako dítě. Zkrátka a dobře, když se nám v útlém dětském věku

stane něco nepříjemného, může nás to negativně ovlivnit na celý život. Pokud na sobě chceme něco zásadního změnit, je to většinou dlouhodobý proces, poněvadž náš organizmus není schopný přijmout více než dvacet procent změny najednou. Když chcete být vrcholovým sportovcem, musíte začít tvrdě trénovat ve čtyřech letech. Jinak je vaše šance prosadit se mnohem menší než šance ostatních a cesta k cíli je potom mnohem náročnější. Stejně je tomu také u způsobu, jakým jsme vzděláváni a vychováváni.

V Nizozemí, kde je dalton snad nejrozvinutější a školy tam fungují nejdéle, proto začínají s dětmi pracovat již v tzv. přípravkách. Přípravka je vlastně obdobou našich mateřských školek, kde se pracuje s předškolními dětmi. Na přípravku plynule navazuje základní škola, na tu potom škola střední a na tu škola vysoká. Na všech úrovních lze najít školu, která si osvojila daltonské principy a metody. Tento systém je velkou výhodou, protože dává pedagogům mnohem více času. **I v České republice** proniká dalton na všechny úrovně vzdělávání. Existuje několik mateřských školek, mnoho základních škol, několik středních škol a několik jedinců na vysoké škole, kteří se snaží pokračovat v práci, kterou započali jejich kolegové. Neexistuje však zatím tak navazující linie jako v je tomu třeba v Holandsku. Všichni přívrženci daltonu však doufají, že se to brzy změní.

16.1. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY PRO PŘEDŠKOLÁKY

Na této školní úrovni se pracuje s těmi nejmladšími dětmi. Úkolem zdejších učitelů je představit dětem dalton spíše z praktické než teoretické stránky. Děti jsou ještě příliš malé na to, aby pochopily, co to dalton je, jaká je jeho filozofie, kdo ji vymyslel, kdo, kde a proč ji aplikuje nebo jaký to na ně bude mít vliv. Je ale možné dětem představit některé prvky, které je budou provázet během celého studia. Právě tady se začíná pracovat s nástěnkou dní. Výhodou je, že děti nemusí umět číst, aby pochopily, jak systém funguje. Časem si prostě zapamatují, který den má kterou barvu a budou mít přehled. Dětem je také představena tabule úkolů. Samozřejmě, že úkoly jsou velmi jednoduché. Nemluvíme ještě ani tak o práci, jako o hraní si. Tedy na kartičkách může být třeba obrázek s malířskou paletou, pokud se jedná o kreslení, notičky, pokud děti mají zpívat, bota, když se má jít na procházku, atd. Důležité je, aby se děti při aktivitách spravedlivě vystřídalily, aby se nemohli účastnit všichni najednou. Schopnost dělit se si děti uvědomují již od třetího roku svého života. Už v mateřské škole tedy můžeme začít vyžadovat toleranci, spolupráci a kompromis. Jednotlivé aktivity by se potom měly střídat v balíčku denního režimu, díky kterému děti získají přehled o tom, jaká

aktivita je čeká. Práce ve třídě se stane velmi dynamickou, děti budou mít možnost se na jednotlivé aktivity připravit a usnadňuje se tím i vzájemná komunikace mezi všemi zúčastněnými. Důležitými faktory pro všechno, co se s předškolními dětmi dělá, jsou samozřejmě názornost a vizualizace. Posledními daltonskými metodami, se kterými se děti mohou seznámit již v mateřské škole, jsou práce v centrech aktivity a uspořádání třídy. Děti si zvyknou, že materiály, které jsou ve třídě na daných místech, jsou jim plně k dispozici, že k použití některých z nich je potřeba souhlasu učitele; centra aktivity je učí vzájemné toleranci. Jsou uspořádána tak, aby se děti vzájemně nerušily, ale přitom mohly snadno spolupracovat, je-li to při práci potřeba. O jednotlivých metodách, v této kapitole zmíněných, bylo již v této práci pojednáváno, nebudu se k nim proto zde blíže vyjadřovat.

„Proč dalton v mateřské škole“? Na tuto otázku odpovídá velmi výstižně **Jana Šlapanská**, vedoucí učitelka mateřské školy Chalabalova v Brně. *„Děti pracují rády a s chutí, práci se většinou nevyhýbají, vyžadují stále více a více úkolů, nových poznatků, apod. Samy spontánně pracují a pomáhají si. Rodičům předáváme mnohem samostatnější děti, schopné orientovat se, vybavené mnohem kvalitnějšími komunikativními dovednostmi, děti, které umí hodnotit jak práci svou, tak práci svých kamarádů. Ve velké míře se zkvalitnil vztah s rodiči. Dostávají mnohem více informací o činnosti dětí a mají možnosti s nimi hovořit o všech aktivitách.“*¹⁴

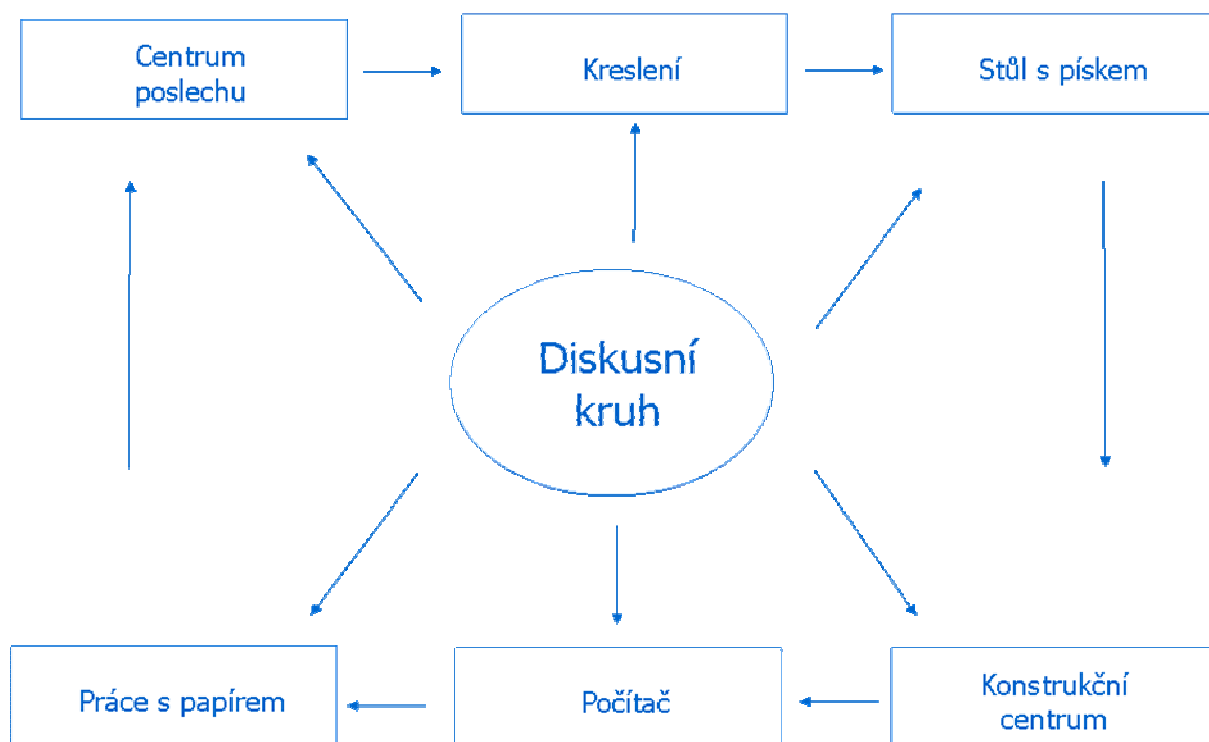
V příloze 9 je ukázka práce učitelky v hodině angličtiny s dětmi v mateřské škole.

16.2. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY PRO 1. A 2. TŘÍDU

Zatímco ve fázi předškolní nelze zatím hovořit o programovém zaměření, ale pouze o snaze o všestranný rozvoj dítěte, neboli tzv. „**vývojově-evolučním učením**“, od první třídy už je nutností stanovit program, cílenou výuku. Zatímco v evolučním učením děti pouze necháváme, aby se učily samy, od první třídy je učí učitelé. Cíl je poznávací, úloha učitele řídicí, učivo je uspořádáno a podléhá do jisté míry osnovám, děti jsou záměrně rozdělovány do pracovních skupin a součástí je také testování pokroku. Předškoláci, kteří již byli ve školkách, či přípravkách seznámeni s daltonem mají přechod do první třídy a zvykání si na daltonské metody o poznání snazší. Důležité však je, aby se dítě alespoň částečně potkalo s pomůckami a pravidly, na které je z předškolního věku zvyklé. Užitečné je například zachovat některá centra aktivit.

¹⁴ Jana Šlapanská, Dalton International magazine, Bravissimo, Brno 2004

Jedním z prostředků, jak umožnit dítěti zvyknout si na prostředí školy a povinnosti školáčka, je tzv. „**kruhový model**“. Po příchodu do školy se všechny děti ráno posadí do kruhu a mají čas na rozhovor se spolužáky a učitelem. Hovoří o předešlém dni. Nutnou součástí tohoto rozhovoru je, že učitel všechny děti za něco pochválí. Potom ale také vyzdvihne, co děti neudělaly správně, proč je dobré a jak je možné vyhnout se opakování stejné chyby. Děti vyznačí na pracovní tabuli instrukce pro daný den a vyberou si z centra aktivit, čemu se kdo bude kdy věnovat. Dále děti pracují v centrech samostatně a učitel pomáhá tam, kde je to potřeba. Samostatná práce trvá třeba dvacet minut. Po dvaceti minutách se děti prostřídají pohybem po kruhu, ve směru hodinových ručiček. Tak se všichni stihnou vystřídat na všech stanovištích. Kruhový model je znázorněn na obrázku 2.



Obrázek 2

Dalšími prostředky jsou **úkolové tabule**. Nejdříve pro jednotlivce, potom pro celé skupiny. Úkolovým tabulím jsem se však v této práci již věnovala, nebudu se proto zde k nim vracet.

Rozdíl mezi předškolními dětmi a dětmi školou povinnými se samozřejmě projeví také na množství práce, kterou jsou děti schopné zvládnout za stanovená časová období. Začínáme tedy hovořit o nutnosti existence dostatečného množství **volitelných (extra) úkolů**. Možností, jak je zadávat, je celá řada. V každé třídě by měla být například skříň, ve které jsou

shromážděny pracovní materiály a pomůcky a zde může najít místo také složka s listy, na kterých děti najdou práci navíc. Učitel nestanovuje pořadí jejich plnění. Jsou volně přístupné dětem. Aby byly děti motivované splnit extra úkoly, měly by tyto působit spíše jako práce než jako zábava. Doporučují se zde proto částečně herní aktivity, jako jsou křížovky, obrázkové příběhy s vynechanými slovy, honby za pokladem, při kterých je nutné například spočítat příklad nebo napsat slovo, najít něco ve slovníku, apod. Možností je celá řada. Takovéto aktivity všechny pracují s dětskou představivostí, říká se jim proto „**kreativní úkoly**“.

Ukázka práce učitele s dětmi na prvním stupni je v příloze 10.

16. 3. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY OD TŘETÍ TŘÍDY

Během první a druhé třídy děti pochopily rozsah týdenního plánu, mají přehled o množství práce, povaze úkolů, typech úkolů a o různých předmětech. Od třetí třídy můžeme tedy zcela přejít na **týdenní zadávání úkolů**, avšak při respektování barev dní. Týdenní plán již není spojen s každodenním zadáváním úkolů, dětem je nabídnut co nejvyšší počet variací učiva. Aktivity zaznamenává učitel na pracovní tabuli do příslušným řádků na každý den. Kdy a v jakém pořadí bude dítě úlohy vykonávat je ale zcela na každém žákovi. Dále děti používají předtištěné úkolové listy, jejichž zadání koresponduje se zadáním na úkolové tabuli. Děti vypracují tři úkoly denně, po jednom z matematiky a z českého jazyka a jeden dle vlastní volby. Rozdíl mezi druhou a třetí třídou je v množství předmětů a aktivit, ze kterých děti mohou vybírat a také v množství a náročnosti extra volitelných zadání.

Již od první třídy, ale hlavně pak od třídy třetí, pracuje dalton s **principem** tzv. **odložené pozornosti**. Odložená pozornost je jeden ze způsobů organizace práce ve třídě. Doba, při které se pracuje s odloženou pozorností, je většinou signalizována nějakým předmětem, který se objeví na katedře, kresbou na tabuli, apod. Během tohoto času se žák nesmí ptát učitele. Je to čas pro něho samotného, ve kterém se má snažit vypořádat se s problémy svými vlastními prostředky. Pokud má opravdu problém, může kontaktovat některého spolužáka z jeho pracovní skupiny. Tento model je velmi dobrý jak pro žáky, podporuje jejich samostatnou zodpovědnou práci, tak taky pro učitele, který se v této době může věnovat těm, jež jeho pomoc skutečně potřebují, nebo může čas využít k přípravě dalších aktivit pro třídu. Je to vysoce efektivní metoda práce.

16.4. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY NA DRUHÉM STUPNI

I nadále je věnována pozornost tomu, aby se během školní výuky **soustavně rozvíjela odpovědnost žáků**, jejich schopnost samostatně pracovat, učit se a spolupracovat. Do středu zájmu se dostává samostatné studium. Děti začínají být připravované na skutečnost, že jednou bude nutné si vybrat, čemu by se chtěly v životě věnovat, a že jejich připravenost na dané studium bude ovlivněna množstvím času a zájmu, který o danou problematiku projeví. Zde, více než kdykoliv jindy, tak žáci začínají chápat, že se opravdu učí pro sebe. Žákům by mělo být poskytnuto více času na samostatnou práci než předtím. Některé školy používají hodiny, ve kterých žáci pracují naprosto samostatně. Musely proto zkrátit vyučovací hodinu na čtyřicet minut, aby se všechny hodiny vešly do denního rozvrhu. Jinde začleňují individuální práci do každé klasické hodiny v rozvrhu, a proto naopak prodloužili hodiny na sedmdesát minut. Oba modely se v praxi osvědčily, záleží tak proto na každé škole, který z nich zvolí.

Důraz je zde kladen také **na návaznost učiva**. Žáci jsou konfrontováni s otázkami: „Čím začnu, jak budu pokračovat, kolik na to budu potřebovat času, jak daný úkol zpracuji, jak obtížný je v porovnání s ostatní zadanou prací a zvládnou ještě něco jiného, jak budu později hodnotit a posuzovat svoji práci“? Součástí práce na druhém stupni je totiž také sebehodnocení (z anglického slova „self-evaluation“). Každá třída pak během rozhovorů s učitelem diskutovala o tom, jakou práci její žáci v daném období zvládli, jak rychle, jak snadno či obtížně. Návrhy na zlepšení pak opět přicházejí od žáků, ne již toliko od učitelů, jak tomu bylo při ranních rozhovorech dětí prvního stupně.

Konkrétní ukázkou organizace práce dětí na druhém stupni uvedli na konferenci českých daltonských škol v Brně učitelé základní školy Křídlovické 30b z Brna. Zde pracují žáci v **daltonských blocích**, které jsou pro žáky jednoho ročníku organizovány vždy ve stejný den v týdnu a trvají obvykle dvě až čtyři vyučovací hodiny. Bloky jsou děleny na oborové části. Během bloků žáci nepracují ve svých kmenových třídách, ale celý ročník, podle předběžné vlastní volby a registrace, odchází do odborných laboratoří. Každá hodina začíná instruktáží učitele, potom následuje hlavní výuková část, tj. samostatná práce žáků. Žáci v ní zpracovávají úkolové listy. Na konci bloku žáci hodnotí svoji práci. Toto vyhodnocení má většinou charakter komentáře, neboli „práce s chybou“. Během denního bloku tak žák projde různými laboratořemi a odbornými pracovnicemi, kde na něho vždy čeká jiný učitel a jinak sestavená pracovní skupina žáků z celého ročníku. Žáci jsou tak vystavováni neustále novým situacím, na které je nutné se adaptovat.

Jiným možným způsobem práce na druhé stupni **je** metoda, kterou od roku 2003 používají na základní škole Husova v Brně. Zde zvolili **cestu náročnějších úkolů**. „Od krátkých, mnohdy z jiných předmětů pocházejících úkolů, jsme začali vytvářet úkoly rozsáhlé (někdy až tři týdny) vždy v rámci jednoho vyučovacího předmětu tak, aby obsáhly celou problematiku, od opakování učiva přes upevňování nabytých znalostí až po učivo zcela nové“, říkají Mgr. Lukáš Bajer a Mgr. Roman Tlustoš, učitelé 2.stupně ze základní a mateřské daltonské školy na Husové v Brně. Také struktura úkolu se změnila. Součástí jsou samozřejmě úkoly povinné pro všechny děti, které obsahují látku požadovanou osnovami, ale také úkoly volitelné, z nichž mohou žáci vybírat. Žáci zde mají možnost buď procvičovat nebo ještě prohlubovat nabyté znalosti. Pro odpočinek jsou pak určeny extra úkoly, jejichž cílem je prohloubit u žáků zájem o daný předmět. Tento způsob práce má samozřejmě také svá úskalí. Prvním z nich je především odhadnout, jak dlouhou časovou dotaci budou žáci k práci potřebovat. Samozřejmě samotná tvorba úkolů je velmi náročná na profesní připravenost učitelů, ale také na čas. Plnění úkolů musí předcházet **důkladná instruktáž**, jak mají děti pracovat, a problémem je v neposlední řadě také způsob hodnocení. Jednou možností je oprava učitele, která je opět časově náročná, druhou možností je potom „samooprava“ v pracovních skupinách. Žáci si opraví práci sami za pomoci učitele nebo navzájem, pomocí vypracovaných vzorů řešení. Samooprava je možná pouze se zodpovědnějšími žáky, ale v praxi se osvědčila velmi dobře. Po opravě následuje opět fáze self-evaluation, neboli samohodnocení žáků. Především tato změna byla žáky ze základní školy na Husové přijata velmi kladně, poněvadž žák tak není vystaven jen názoru a hodnocení učitele, které je mnohdy ovlivňováno i jinými faktory, než pouze objektivnímu přístupu. Má možnost prezentovat své stanovisko, obhájit své pracovní postupy, být součástí formulace závěrů o způsobu a kvalitě práce na jednotlivých úkolech. Volání po zodpovědnosti zde nabývá konkrétní podoby. Každý úkol je zakončen pre-testy (přípravné testy na test finální) a testy. Učitel přistupuje ke svým žákům stejně, jako například vysokoškolský profesor ke svým studentům, neboť termín finálního testování je žákům od počátku znám a mají tak možnost se na něj znalostně i psychicky připravit. Dále se tak žáci učí pracovat v přesném časovém harmonogramu, což jistě ocení ve svém budoucím profesním životě.

16. 5. MENTOR JAKO PROSTŘEDEK VÝUKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Mentor je vlastně poradce. Práce skupiny s mentorem je opět jistým typem kooperace mezi žáky. Mentorem je vždy zvolen někdo, kdo má lepší znalosti problematiky, kdo je svým způsobem vůdčí osobnost, kdo už sám pro sebe dobře poznal a pochopil daltonské principy a kdo dobře zvládá komunikaci ve skupině. Na základní škole Jana Babáka v Brně se mentory například stali žáci šestých tříd a spolupracují se žáky třetích tříd. „„Šestáci“ a „třetíci“ zde uzavřeli tzv. „patronátní“ dohody, stanovili si poradní dny a spolupráce mohla začít“, říká PaedDr. Zina Hošková, učitelka matematiky ze základní školy Jana Babáka, která myšlenku mentorů na této škole představila, na základě svých zkušeností ze škol z Holandska. Několikrát za rok zde mají děti společné hodiny, kdy ve třídě pracují mentoři se svými skupinami a předávají jim své znalosti. Starší pomáhají mladším používat encyklopedie, připravují pro ně pracovní listy, navzájem pro sebe vyrábí motivační dopisy, přání, dávají si dárky. Spolupráci mezi sebou tyto děti udržely i ve čtvrté a sedmé třídě. V okamžiku, kdy děti došly až do osmé třídy, bylo dostát slibům a závazkům mentora pro děti čím dál tím náročnější, protože se musely začít připravovat na přijímací zkoušky a měly tak více práce sami se sebou. Jako způsob spolupráce se tento systém ale velmi osvědčil a potvrzuje tezi, že je možné do společné práce zapojit děti různého věku, nadání, schopností, prostě majitele odlišných povah, různé osobnosti.

16. 6. DALTONSKÉ PROSTŘEDKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Práce na středních daltonských školách probíhá podle modelu, který zformovali na Dalton High School v New Yorku. Tento model sestává z tří hesel:

- House (dům)
- Assignment (pověření)
- Laboratory (laboratoř).

House, neboli dům, je zde názvem pro hodinu, které v českých podmínkách říkáme třídnická hodina. Je to doba, kdy je třída pohromadě s třídním učitelem. V průběhu tohoto času mohou žáci s učitelem probrat různé záležitosti týkající se všech ve třídě nebo školy. Nicméně v pravé new yorské hodině house jsou pohromadě ne děti z jedné třídy, ale z různých věkových skupin z celé školy. Skupiny byly účelně sestaveny a třídnímu učiteli se zde říká mentor. Každý mentor má pak k sobě ještě studenta poradce, který usměrňuje své

spolužáky. Z tohoto modelu vyplývá, že škola patří žákům a oni jsou primárně zodpovědní za dění v ní. Vyvíjí se tak silně pocit zodpovědnosti u žáků.

„*Assignment* je smlouva, či dohoda o úlohách a pracovních povinnostech uzavřená mezi žákem a učitelem.“¹⁵ Část těchto úloh lze vypracovat doma, ale především jsou součástí denní práce ve škole. Úlohy jsou zformulovány tak, že jsou určeny jak pro silnější, tak slabší žáky. Oslovují pak hlavně jejich silné stránky. Tímto způsobem vzniká adaptivní vyučování. Každá práce opět klade nároky na samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Učitelé se zabývají různými druhy inteligence, navazují na **teorii mnohočetné inteligence**, kterou **zformuloval Howard Gardner**, univerzitní profesor oboru kognitivní psychologie na univerzitě v Harvardu v USA.

16.6.1. TEORIE MNOHOČETNÉ INTELIGENCE

Gardner svoji teorii obhajoval například slovy, která pronesl v Královském paláci v Amsterdamu v roce 2001: „*Dnešní dynamická doba klade zcela odlišné požadavky na vyučování než doba průmyslové revoluce v minulém století. Lidé musí ve funkcích, které zastávají, samostatně přemýšlet a reagovat na nový vývoj. Musí být samostatní, kreativní, inovující, flexibilní, nekonvenční a efektivní, aby mohli podávat očekávané výkony. Učitelé se musí rozloučit s myšlenkou, že mohou své žáky všemu naučit. To není možné ani žádoucí.*“¹⁶ Výuka, která zdůrazňuje osvojování faktů místo vhledu, porozumění a dovednosti s sebou nese nebezpečí, že žáci s širokou oblastí znalostí faktů mají sice lepší výsledky ve škole, ale později nevyvíkají v profesním a osobním životě. Úspěšnějšími jsou žáci, kteří třeba dosáhli nižšího vzdělání, ale jsou praktičtější.

Podle Gardnera je zbytečné stavět vzdělávací systém na modelu inteligenčních kvocientů. Jinými slovy za nadané jsou považované ty děti, které mají vysoké IQ a těm poskytujeme speciální přístup v rámci vzdělávacího programu. Říká ale také, že „*Nezáleží na tom, jak jste chytrí, ale nakolik jste chytrí*“.¹⁷ Každý člověk se liší schopnostmi. Právě na našich odlišných schopnostech také záleží míra talentu a nadání, o kterých učitelé hovoří. Asi nejlepší využití Gardnerovi teorie můžeme vidět v mateřských školách, kde jsou denní programy nabyté různými aktivitami, jsou plné „překvapení“ – vyprávění příběhů, skákání,

¹⁵ Roel Röhner a Hans Wenke, Daltonské vyučování, stále živá inspirace, Paido, Brno 2003

^{16, 17} Howard Gardner Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books: Perseus Books Group, 1983

běhání, samostatného hledání nebo práce ve skupinách, zpívání, kreslení, atd. Děti jsou až na výjimky spokojené, usměvavé, chodí do takovéto školky rády a rozvíjí se jejich osobnost. Proč tedy není mnohočetná inteligence zapojena do kurikula základních a středních škol, když ve školkách se osvědčila v praxi? Gardner říká: „Školy upřednostňují verbálně nadané studenty, studenty, kteří mají vysokou jazykovou inteligenci.“¹⁸ Pokud se učitelé věnují mnohočetným inteligencím, bývá to pouze v rámci aktivit mimo kurikulum. Vyučování by ale mělo přinášet aktivity, které rozvíjí různé typy inteligencí co nejčastěji. Učitelé by měli být proškolení, aby byli schopní různé inteligence u svých žáků objevovat. Inteligenci může stimulovat mnoho prostředků. Například kladení otázek, ale také třeba vhodné prostředí samo o sobě. Cestou k tomu, jak žáky k výuce motivovat je přizpůsobit jim pracovní formy dle učebního stylu žáka. Některým vyhovuje interakce, jiní potřebují konkrétní výklad. Východiskem pro učení tedy musí být to, co již žáci umí a zvládnou a ne hledání toho, co neznají a nezvládají. Daltonske školy pracují s tzv. **škálami mnohočetné inteligence**. Mluví se obvykle o osmi typech:

- Verbálně-lingvistická inteligence (dítě rádo čte, zabývá se aspekty jazyka, učí se novým slovům, má rádo divadlo a hraní rolí, převádí své nápady bez problémů do psané podoby). Tito žáci jsou nadšení, když si mohou dělat poznámky, sestavují výslednou podobu projektu nebo vybírají texty pro celou třídu. Těmto dětem pomohou rešerše, výroba plakátů, debatování, audio nahrávání, ad.
- Logicko-matematická inteligence (dítě snadno tvoří schémata, logicky odůvodňuje, má rádo hádanky s čísly a problémy, má rádo jednoznačnost a vše si uspořádává). Tyto děti mají v oblibě řešení problémů, a tak ve skupině přispějí například vyráběním grafů, tabulek nebo zorganizují práci. Milují otázky typu: „Co kdyby...?“, práci s počítači, kalkulačkami, statistiky a strategie.
- Vizuálně-prostorová inteligence (dítě potřebuje k pochopení vizuální podnět, rádo připravuje třídu, umí si představit vyprávěný příběh, používá čteně svoji fantazii, často se tak zabere do problému, že nevnímá dění kolem). Takovíto žáci rádi dokreslují obrázky do projektů, vytváří a překreslují prezentace pro skupinu, vytváří tiskoviny, používají digitální fotoaparáty, animační softwary, obrázkové knihy a video prezentace.

¹⁸ Howard Gardner Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books: Perseus Books Group, 1983

- Hudebně-rytmická inteligence (dítě má rádo hudbu, hraje na hudební nástroj, používá rytmus jako mnemotechnickou pomůcku pro zapamatování si, rádo zpívá, hledá pravidelnost, či rytmus nebo opakování). Děti umějí dobře poslouchat, proto mohou zaznamenat i to, co ostatním možná uniklo. Milují práci, při které je hudba kulisou. Rády se učí písni, používají videa a audio nahrávky, softwary na skládání hudby, atd.
- Tělesně-kinestetická inteligence (dítě často bere věci do ruky, aby pochopilo, jak fungují, rádo se nějak pohybuje, tančí, dělá sport, modeluje, staví a buduje). Tito žáci by měli být zapojení do sbírání informací, manipulace s předměty a pořizování a organizování hmotných pomůcek. Používají s oblibou stavebnice, jakékoliv hmotné pomůcky, jako jsou myš, joystick, mikroskop, atd. Rádi ale také pomáhají v týmu.
- Přírodní inteligence (dítě se hodně zabývá přírodou, dělá si sbírky, chce vědět, jak to v přírodě funguje, pozoruje a přemýšlí o výsledcích těchto pozorování, tráví čas v přírodě). Tito žáci rádi pomáhají při organizaci výletů, exkurzí nebo her. Rádi pořizují záznamy z aktivit, kterých se účastnili, sbírají a třídí informace, zpracovávají své poznatky do prezentací, pracují s fotoaparátem, mikroskopem, atd.
- Interpersonální inteligence (dítě se snadno přizpůsobuje ostatním, lehce se vžije do pocitů a prožitků druhých, rádo spolupracuje s ostatními, není rádo samo). Z těchto dětí jsou často vůdčí osobnosti. Děti, které umějí organizovat ostatní, motivovat a respektovat je. Umí diskutovat a spolupracovat. Jsou schopní koordinovat práci ve skupině. Oblibují řetězové aktivity, výměnu informací, brainstorming (hledání nových nápadů ve spolupráci), skupinové prezentace, kooperativní softwarové hry a samozřejmě vedení ostatních.
- Intrapersonální inteligence (dítě o sobě a svém chování často přemýšlí, dává přednost individuální práci, zná své silné i slabé stránky, rádo se vydává na výzvědy). Tyto děti potřebují prostor k tomu, pracovat na stanovení vlastní cesty k dosažení cílů a hodnocení vlastní práce. Potřebují hodně času na přemýšlení, zaznamenávají své myšlenky, řeší problémy, vyhledávají informace na internetu. Veškeré aktivity spojené se sebekontrolou, budou patřit k oblíbeným.

Inteligence se většinou u jedinců kombinují. Rozpozná-li učitel u svých žáků správně, které typy u nich převažují, bude pro ně moci zvolit vhodnou pracovní formu a učební styl, bude pro něj snazší děti motivovat a dosáhnout dobrých výsledků.

Slovo **laboratory (laboratoř)** podle výkladu Newyorské daltonské školy vyjadřuje atmosféru, kterou v sobě zahrnuje studium a výzkum. Je to také práce v malých skupinkách

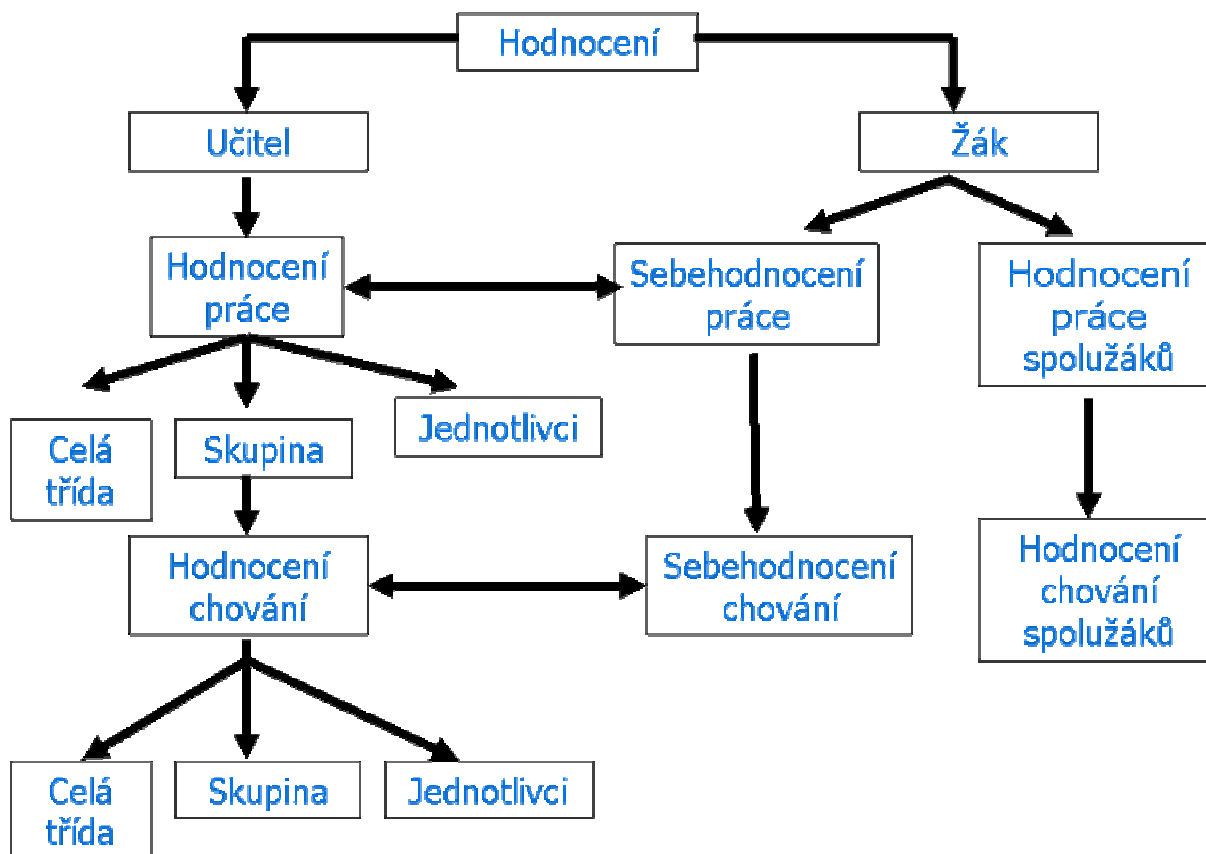
nebo individuální konzultace. V rámci laboratoře se také věnuje dost času výběrovým aktivitám, jakými mohou být například školní orchestr, divadelní kroužek, volejbal, kresba a malba nebo třeba počítačový kroužek. Práce v laboratořích je postavena na myšlence, že věnují-li se žáci aktivitám, které je baví, jsou v nich úspěšní a to pozitivně ovlivní jejich výsledky také v jiných předmětech u aktivit, které nepatří k oblíbeným. Pomůckou pro organizaci hodin v laboratořích jsou plánovací kalendáře, ve kterých je zadáno „co a kdy“ se bude dít. Kromě plánovacího kalendáře také žáci pracují s tzv. ukazatelem, který jim přináší odpověď na otázku „jak“ mají pracovat. Do kalendářů se také zaznamenávají výsledky, kterých žáci při práci dosáhli.

17. HODNOCENÍ PODLE DALTONU

Dalton se samozřejmě neliší jen metodami, které používá při výuce a svými principy. Dalton také používá odlišné hodnotící prostředky. Základním rozdílem je, že kromě klasického hodnocení známkami zařazuje i **slovní hodnocení**. Koncové **hodnocení** je navíc produktem dohody mezi učitelem a žákem. Předchází mu vzájemná diskuse. Kritika, stejně tak jako pochvala je přesně zdůvodněná a každý žák má právo prezentovat své stanovisko, obhájit své postupy, apod. Navíc nehovoříme o hodnocení pouze jako o finálním produktu. **Hodnocení je průběžné** a nezajímá nás pouze výsledek, ale také postup, kterým jsme k němu dospěli. Stručné znázornění hodnocení přináší obrázek 3 na následující straně.

Vybavuji si docela živě, jak jsem v sedmé třídě na základní škole měla sníženou známku z testu z matematiky proto, že jsem k výsledku došla jiným postupem, než který nás naučila naše paní učitelka. V jejich očích jsem byla příliš nevzdělaná a mé myšlenkové postupy byly příliš nedostatečné na to, abych vymyslela nový způsob řešení daného problému. Fakt, že jsem se na příklad zadávala jinak pro mou učitelku jasně znamenal, že jsem řešení opsala nebo jsem se jen naučila postup, který vymyslel někdo jiný. Obě tyto varianty pro ni byly nepřijatelné. Na obhajobu mého postupu nebyl ani čas ani prostor. Navíc polemizovat se žákem nebylo žádoucí. Všichni přece vědí, že učitel má vždy pravdu. Je starší, vzdělanější a zkušenější. Mnohem více demotivující je pak zážitek mé spolužačky, které byla známka z písemky o stupeň snížena pouze proto, že zapomněla dvakrát rovnou čarou podtrhnout výsledek. Slyšela jsem také o pedagozích, kteří zhoršují své hodnocení proto, že se jim nezdá žákova práce dostatečně úhledná a přehledná. Například čísla na okraji papíru

písemné práce z matematiky jsou naprosto nepřijatelná. Samozřejmě, že jazykoví učitelé musejí hledět na úpravu při opravě slohových prací, ale v matematice? A přesně proti těmto praktikám bojuje daltonský způsob hodnocení.



Obrázek 3

Některé daltonské školy pro usnadnění a přehlednost hodnocení zavádějí tzv. „**tabulku výsledků učení**“. Ta přesně žákům stanovuje, jakých výsledků by měli v hodině dosáhnout. Nelimituje však způsoby jak k tomu dospět. Právě naopak, heslo: „Iniciativě se meze nekladou“ zde platí dvojnásob. Dále pracují s tzv. „**kritérii úspěchu**“, seznamem požadavků, podle nichž se komparací zjišťuje, zda-li a jak moc byli žáci úspěšní. Na časové dotaci pro splnění kritérií úspěchů se opět domlouvá učitel s žáky. Mnoho hodin obsahuje hodnotící část, v rámci které přichází vyhodnocení bezprostředně po splnění dílčích zadaných úkolů. Problémem je samozřejmě nedostatek času. Proto se mnohdy učitelé uchylují spíše k písemnému hodnocení slovem. Nebezpečím ale zůstává, aby časem metoda nepřešla opět jen ke známkování. Například při hodnocení slohových prací často děti napsaly velmi zdařilou práci, ale jejich gramatické a pravopisné chyby byly tak četné, že celkové hodnocení bylo negativní. Alternativou je například hodnotit dvěma známkami, jednou pravopis

a druhou sloh. Další variantou je, stanovit pomocí kritérií pouze jeden nebo dva pravopisné jevy, které bude učitel v dané práci hodnotit. Výsledná známka se tedy bude soustředit pouze na ně, ne na ostatní chyby. Tento způsob práce dá možnost také těm žákům, kteří mají problémy s pravopisem, dostat dobrou známku za sloh, soustředit se na dílčí problémy postupně a pocítit postupný pokrok.

Jinou variantou hodnocení, se kterým dalton pracuje, je tzv. **systém nápověd**, jak ho představila **Shirley Clarke**. S. Clarkeová je anglická pedagožka, která se svými kolegy pracuje na projektu, který pojmenovali „Formativní hodnocení“. Shirley Clarkeová sice není přímo daltonskou učitelkou, ale její myšlenky jsou tak pokrokové, jako myšlenky daltonu. Proto s ní Dalton International spolupracuje a posílá své pedagogy na školení, která Clarkeová a její kolegové organizují. **Její systém rozlišuje tři druhy asistence a nápovědy:**

- 1. Upozorňující nápověda** – ta je vhodná především pro šikovnější a rychlejší děti. Pouze je upozorňuje na místa, která by měly zlepšit.
- 2. Strukturovaná nápověda** – je určitým typem rozsáhlejší nápovědy, kromě toho, že upozorní, také nabízí pomoc, například formou otázky, nedokončenou větou nebo příkazem.
- 3. Nápověda pomocí příkladu** – pomáhá všem bez rozdílu, nejvíce však těm, kteří se pohybují na rozhraní průměru a podprůměru. Zde je dětem nabídnuto několik slov nebo celých vět, které mohou použít.

Nápovědy jsou vepsány učitelem do práce dětí většinou jinou barvou než tou, která slouží ke klasickému opravování chyb. Mimochodem i na barvách, které bude učitel používat ke korekcím je dobré se s dětmi domluvit. Mnoho výzkumů totiž dokázalo, že například červená, která je nejčastěji používanou barvou pro korekci vyvolává v některých dětech nepříjemné psychické stavy. Třeba zelená nebo černá nepůsobí tak agresivně a finální efekt je stejný.

Tento výčet způsobů hodnocení samozřejmě není úplný, neboť jedním z principů, se kterými dalton pracuje především, je samostatnost. Ta se očekává od žáků, ale i učitelů. A promítá se do všech složek výuky, tedy i do části hodnotící. Základní kritéria a metody, se kterými dalton pracuje, zde byly zmíněny, každý pedagog si však přidává své vlastní metody, ke kterým dojde praxí a spoluprací se svými studenty.

18. ZÁVĚR

Na téma daltonského plánu a jeho principů již byla napsána řada prací. Většina z nich je však pouze teoretickým shrnutím faktů a jakousi informací o tom, že Dalton existuje, případně kde se používá. Cílem mojí práce proto nebylo pouze popsat specifika tohoto plánu, ale obhájit jeho pozici na poli vzdělávacích metod. O nutnosti reformy dnešního školství nemůže být pochyb. Nabízí se mnoho způsobů, jak reformu provést. Svoji práci jsem chtěla konkrétně a prakticky doložit, že pokud se učitelé rozhodnou pro cestu po stezkách daltonského plánu, neudělají chybu. Není to cesta nijak jednoduchá, hlavně ze začátku musejí učitelé čelit mnoha problémům a zvyknout si na mnoho novinek, které s sebou dalton přináší. Na konci však budou zcela jistě odměněni lépe fungující školou a úspěšnými a spokojenými studenty.

Dalton není jen filozofií, která byla zformována a odložena do „šuplíku“. Je to naprosto živá metoda, kterou jsou dnes a denně v různých koutech světa dosahovány skvělé výsledky. Je jednou z velmi efektivních forem organizace vyučování, která umožňuje využívat schopnosti a nadání jednotlivých žáků a současně napomáhá profesnímu růstu učitelů. A právě to jsem chtěla ve své práci vyzdvihnout.

Cílem této práce však nebylo pouze nadchnout pedagogy pro používání daltonských principů, ale výčtem věcí, které by se daly změnit, všem připomenout, že ne každá změna může být pozitivní. Každá změna s sebou také nese určitá rizika, přesto se však vyplatí se do ní pustit. Chtěla jsem tak také upozornit na výhody alternativních metod jako takových v porovnání s klasickými metodami.

V závěru této práce také považuji za důležité zmínit stanovisko těch, o které tady jde v první řadě – dětí, žáků a studentů, jichž se změny dotknou nejvíce. Z pozorování na školách, které jsem navštívila, jak v České republice, tak i v Holandsku jasně vyplynulo, že daltonské školy jsou školami, kam chodí děti rády. Jsou školami, které jsou plné dětského smíchu, ale také napjatého soustředění, empatie, spolupráce mezi vším osazenstvem, iniciativy a příjemného školního klimatu. Moji tezi také potvrzují výzkumy, které se zabývají spokojeností dětí s daltonem a jejich úspěšností v budoucím životě. Iniciativu a pracovní nadšení lze u dětí sledovat už od mateřské školy. A právě spokojené děti, které dosahují dobrých výsledků, jsou pro mne jako pro budoucí pedagožku tím nejdůležitějším. Proto u mne stojí dalton v centru zájmu, nejen v mé diplomové práci, ale také v mém budoucím profesním životě učitelky druhého stupně základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Knihy:

- Dr.Th.Oudkerk Pool, De Weg Naar Daltononderwijs, ALgemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1989
- E. Dewey : The Dalton Laboratory Plan, New York, 1921/1922.
- H.Gardner : Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies, Basic Books: Perseus Books Group, 1983.
- H.Parkhurst : Education on the Dalton Plan, New York, 1922.
- H. van de Schroef : Organisatie en Bedrijfsleiding, Amsterdam, 1971.
- H.Wenke a R.Röhner : Ať žije škola, Daltonská výuka v praxi, Paido, Brno 2000.
- H.Wenke a R.Röhner : Daltonské vyučování, stále živá inspirace, Paido, Brno 2003.
- J.Průcha : Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha, Portál 2004.
- J.Průcha, E.Walterová : Pedagogický slovník, Portál, Praha, 2003.
- J. Svobodová, V.Jůva : Alternativní školy, Paido, Brno, 1995.
- S.Clarke : Targeting Assessment in the Primary Classroom: Strategies for Planning, Assessment, Pupil Feedback and Target Setting, Hodder Murray, London, 1998.

Časopisy:

- V.Moškvan, R.Röhner, H.Wenke : Dalton International Magazine 2004, Bravissimo, 2004.
- V.Moškvan, R.Röhner, H.Wenke : Dalton International Magazine 2005, Bravissimo, 2005
- V.Moškvan, R.Röhner, H.Wenke : Dalton International Magazine 2006, Bravissimo, 2006
- V.Moškvan, R.Röhner, H.Wenke : Dalton International Magazine 2007, Bravissimo, 2007

Internetové odkazy:

- www.daltoninternational.org

- www.ceskaskola.cz
- www.chalabalova.cz
- www.lib.cas.cz
- www.zskridlovicka.cz
- www.zshusovadalton.cz

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha číslo 1 – Kreativní zobrazení daltonských principů dětmi ve třídě

Příloha číslo 2 – Tabule úkolů

Příloha číslo 3 – Úkolový list do zeměpisu

Příloha číslo 4 – Úkolový list do anglického jazyka

Příloha číslo 5 – Ukládání portfolií dětí

Příloha číslo 6 – Zóna ticha na chodbě základní školy

Příloha číslo 7 – Dalton v hodině zeměpisu

Příloha číslo 8 – Znak Daltonu International

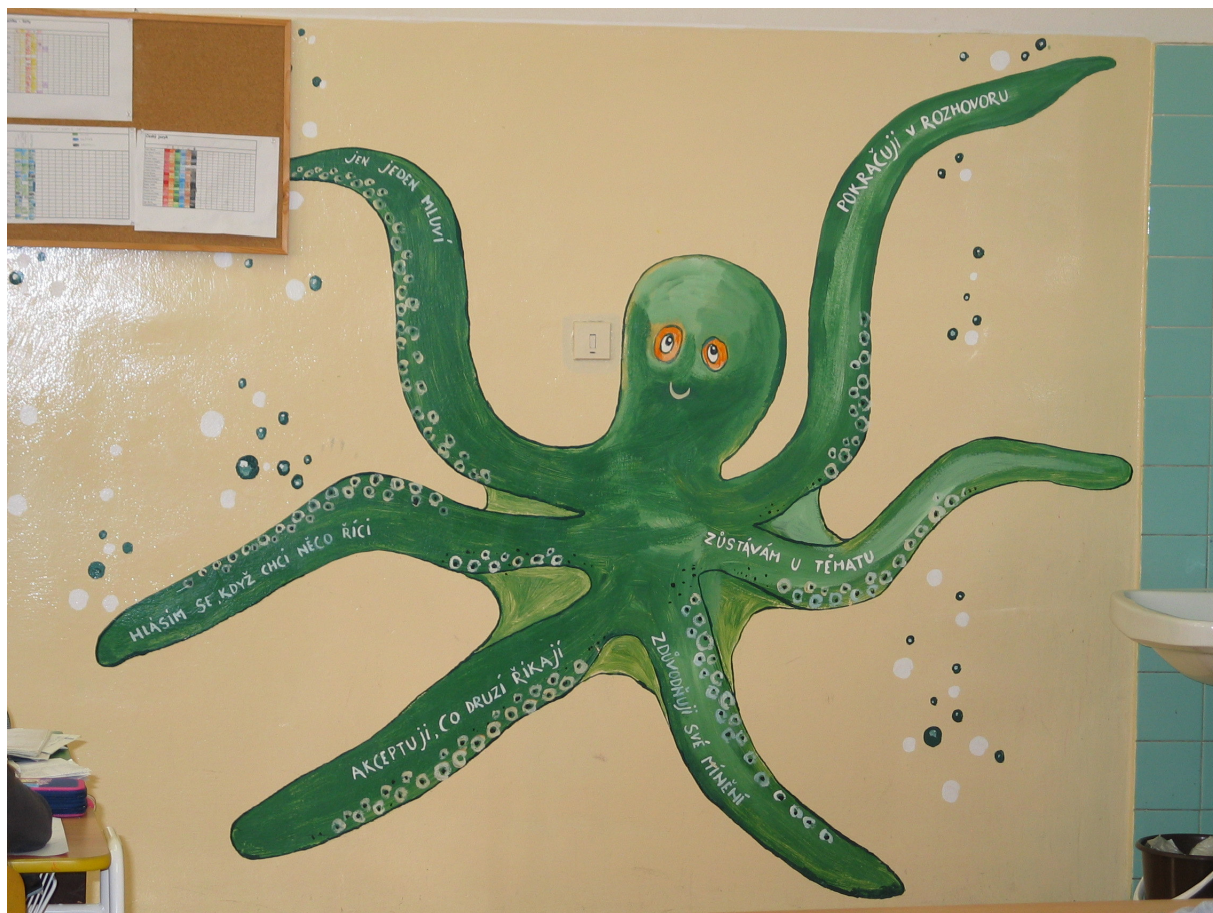
Příloha číslo 9 – Práce učitelky s dětmi v hodině angličtiny v mateřské škole

Příloha číslo 10 – Dalton v hodině prvouky na prvním stupni

Příloha číslo 11 – Alternativní uspořádání třídy v daltonské škole

PŘÍLOHY

Příloha číslo 1



Příloha číslo 2



Příloha číslo 3

K názvu pohoří přiřaďte nejvyšší horu, spojte čarou.

Pyreneje	Mont Blanc
Alpy	Narodnaja
Ural	Pico de Aneto
Karpaty	Musala
Apeniny	Corno Grande
Balkán	Gerlachovský štít
Česká vysočina	Sněžka

Vypište názvy evropských nížin. Vyznač zeleně

Pracujte s přílohovou mapou z učebnice.

Největší evropskou nížinou je _____

U pobřeží Baltského moře se rozkládá _____

Směrem na západ dále leží _____

Pádská nížina (leží jižně od pohoří Alpy),
 Velká uherská nížina (leží mezi pohořími Karpaty a Balkán),
 Rumunská nížina (leží na západ od břehu Černého moře).

Opakuj si:
 Průliv je
 Průplav je
 Moře je
 Zeměpisná síť
 Rovnoběžky
 Poledníky

Příloha číslo 4

27

Clothes

Look at the picture on page 56 of your Coursebook

- 1 Where are the red shorts? on the floor.
- 2 What colour are Suzy's trousers? blue.
- 3 What's on Bill's bed? no.
- 4 Where's the red hat? on the table.
- 5 What colour is the hat on the wardrobe? violet.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

A 3 15 12 15 21 18 19 12 15 23 ' 19 8 1 20 2 18 15 23 14.
COLOUR SLOW'S HAT BROWN.

B 2 21 20 3 8 9 19 23 5 1 18 9 14 7 7 18 5 5 14 2 15 15 20 19.
BUTCH IS WEARING GREEN BOOTS.

C 19 1 13 9 19 23 5 1 18 9 14 7 1 7 18 5 25 8 1 20.
SAM IS WEARING GREY HAT.

D 4 21 6 6 25 ' 19 19 8 15 5 19 1 18 5 15 18 1 14 7 5.
DUFFY'S SHOES ARE ORANGE.

E 23 15 23 ' 19 8 1 20 9 19 18 5 4.
WOW'S HAT IS RED.

Příloha číslo 5



Příloha číslo 6



Příloha číslo 7



Příloha číslo 8



Příloha číslo 9



Příloha číslo 10



Příloha číslo 11

