

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Marie Lojdová

Sociální klima školní třídy v daltonské škole

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Obor: Sociální pedagogika

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2014

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. června 2014

Děkuji doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za odborné vedení práce, věcné připomínky a mnoho cenných rad a podnětů.

Svým rodičům děkuji za podporu při celé délce mého studia.

A v neposlední řadě děkuji všem respondentům, kteří vyplnili a odevzdali dotazníky.

OBSAH

ÚVOD.....	9
A Teoretická část.....	11
1 Sociální klima školní třídy.....	11
1.1 Sociální svět školy a jeho charakteristika.....	11
1.1.1 Sociální procesy a vztahy ve škole.....	13
1.1.2 Struktura skupiny.....	16
1.2 Sociální klima ve škole jako pojem.....	17
1.3 Klima školní třídy jako pojem.....	19
1.3.1 Aktéři třídního klimatu.....	20
2 Daltonská škola.....	22
2.1 Alternativní školy.....	22
2.1.1 Základní pojmy.....	22
2.1.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	23
2.1.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	24
2.1.4 Typy alternativních škol.....	25
2.2 Daltonská škola.....	27
2.2.1 Daltonské vyučování.....	28
2.2.2 Metody daltonského plánu a jeho podsta.....	29
2.2.2.1 Barevné dny.....	30
2.2.2.2 Tabule úkolů.....	30
2.2.2.3 Ranní rozhovor.....	30
2.2.2.4 Balíček denního režimu.....	31
2.2.2.5 Evidence splněných úkolů.....	31
2.2.2.6 Úkolový list a knížka.....	31
2.2.3 Učitel jako aktér třídního klimatu v daltonské škole.....	32
2.2.3.1 Týmová práce.....	32
2.2.3.2 Chápání dominance.....	33
2.2.3.3 Didaktické metody.....	33
2.2.3.4 Poradce.....	34
2.2.3.5 Tvorba pracovních daltonských listů.....	35
2.2.4 Daltonský žák v kontextu daltonské výuky na naší škole.....	35
B Praktická část.....	38
3 Cíle výzkumné práce.....	38
4 Metoda šetření.....	39

4.1 Druh výzkumu.....	39
4.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	40
5 Zpracování a vyhodnocení výzkumu.....	42
ZÁVĚR.....	46
ANOTACE.....	47
THESIS ANOTATION.....	48
SEZNAM ZDROJŮ	49
PŘÍLOHY.....	51

ÚVOD

V této práci se budeme zabývat klimatem školní třídy v daltonské škole. Proto na začátku podotýkáme, že klima školní třídy je velice diskutovanou a aktuální otázkou, která zaměstnává mysl všech pedagogických pracovníků.

Celou práci jsme rozdělili na dva celky: „Teoretickou část“ a „Praktickou část“. Považovali jsme za důležité v naší práci shrnout obsahy výrazů: „klima“ a „klima školní třídy“. Zajímalo nás, kdo klima školní třídy ovlivňuje a čím klima školní třídy může ovlivňovat účastníky edukačního procesu. Daltonská výuka je brána jako alternativní výukový program, proto považujeme za nutné v naší práci osvětlit, co si představit pod pojmem alternativní školy, zmínit si smysl jejich vzniku a popřípadě zmínit vliv na žáky, kteří tato výuková zařízení navštěvují. Všechny tyto informace sdělíme v první části naší práce, jež nese název „Teoretická část“.

V praktické části jsme si zvolili výzkum, který nám pomůže zmapovat momentální klima školních tříd na daltonské škole. Chceme zjistit míru spokojenosti žáků ve třídách daltonských škol a porovnat získaná data s již dostupnými hodnotami, které jsou získány z již zjištěných výzkumů klimatu školních tříd nejen daltonského typu.

Sama za sebe bych si dovolila zmínit důvody, proč jsem si vybrala takto komplexní téma. Pracuji jako asistentka pedagoga na základní škole v Brně, kde je výuka zaměřena na daltonský plán. Vzhledem k mé pozici mezi dětmi ve třídě často slýchávám mnohá hodnocení chování. Některá vyjádření se vztahují směrem k pedagogům, jiná k dětem v dané třídě. Nejednou jsem byla svědkem mnohých třenic, posunků a oboustranných výbuchů emocí, které byly reakcí na vcelku logické podněty. Začala jsem si uvědomovat, že mnohé věci mají svoji danou strukturu, fungují ve třídě se zaběhlým režimem, a hledání cesty vedoucí k vyřešení konfliktů je velice zdoluhavý a náročný proces pro všechny strany, ať už pedagogy, žáky či rodiče. Existence jistých manuálů, dle kterých pedagogové při konfrontaci s problémem postupují, dává mnohým žákům příležitost hledat nové cesty, vlastní cesty, jak situačně řešit konkrétní konflikty.

Po větším zamyšlení jsem došla k tomu, že bych ráda pronikla ke kořenům problému. Několikrát jsem si kladla otázku, jestli tyto situace jsou záležitostí pouze naší školy, jestli daltonský plán ovlivňuje problematiku chování v dané skupině žáků a jestli zásadním způsobem může působit na klima dané třídy. Věděla jsem, že bude zapotřebí udělat nějaké šetření, které mohu porovnat s něčím daným.

Náš cíl je tedy jasný, chceme zjistit a popsat, jak to vlastně „u nás“ na daltonské škole je. Když použijeme slova Jan a Amosa Komenského vystihneme tím přesně to, že „škola nemá býti plna křiku, ran a pruhů, nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze strany učitelů i žáků.“. (Krejčí, 1948, s. 208)

A Teoretická část

1 Sociální klima školní třídy

1.1 Sociální svět školy a jeho charakteristika

Začneme tím, že uvedeme definici slova „škola“. Podle pedagogického slovníku je škola „obecné místo určené pro organizované vzdělávání, řídicí skupina, kroužek lidí (odborníků, umělců) sdílejících podobný názor“. (Průcha a kol., 2013, s. 297)

Gillernová nahlíží na pojem „škola“ ze sociální roviny. Ve své knize „Sociální dovednosti ve škole“ zmiňuje kontextuální vazbu společnosti na školu a školy na společnost, kde je jedinec chápán jako hlavní činitel společenských vztahů. Klade důraz na fakt, že všechny společenské vztahy se vytváří na základech komunikace a vzájemné interakce. Gillernová popisuje školu jako instituci aktivně se zabývající celkovým rozvojem, výchovou a vzděláváním jedince. Nejedná se však o pouhé interakční zařízení, které je náhodně vzniklé. Celý systém škol charakterizuje jako fungující celek stojící na základech legislativy. Legislativní normy svým obsahem určují povinnou školní docházku, práva a povinnosti školy vůči jednotlivcům a vůči široké veřejnosti. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 9)

Z úvodních informací a z obecného povědomí můžeme konstatovat, že se jedná o průnik společenské instituce, která je do jisté míry organizačně autonomní, má vlastní vztahovou hierarchii, a zároveň je lidským společenstvím.

K charakteristice sociálního kontextu školy je třeba zmínit pohled pedagogické psychologie, která zdůrazňuje dva stěžejní pojmy týkající se sociálního světa školy. Jedná se o „socializaci“ a „enkulturaci“. (Mareš, 2013, s. 41–42)

- „Socializací rozumíme složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Proměňuje se z bytosti, v níž na počátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní. Učí se fungovat nejprve v rodině, pak v malých sociálních skupinách a nakonec ve společnosti. Učí se řídit své jednání a odpovídat za ně. Osvojuje si jazyk, sociální role, kulturní návyky, znalosti předchozích generací, společenské hodnoty a normy.“ (Mareš, 2013, s. 41)
- „Enkultura je proces, v němž se jedinec učí pochopit kulturu země, v níž žije, kulturu, kterou je obklopen. Snaží se porozumět jejím hodnotám, vyžadovaným pravidlům chování, učí se žít v této zemi. Jde o formální i neformální přejímání kulturních norem a zkušeností v průběhu jedinceva vývoje. Jedinec vrůstá do daného společenství.“ (Mareš, 2013, s. 42)

Oba pojmy si jsou tak blízké, že bývají často zaměňovány. Pro náš účel není třeba zmiňovat jednotlivé rozdíly mezi oběma pojmy, pro náš účel je důležité právě zde ukázat, čím vším škola disponuje v sociální oblasti a jaké hodnoty z obecného hlediska vyznává.

V České Republice pro školy kromě právního zakotvení platí dvě normy: Rámcově vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací program (ŠVP). RVP je norma daná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Bezprostředně platí pro všechny typy škol (státní, soukromé i alternativní). ŠVP si každá škola jako instituce vytváří sama. I proto se základní školy odlišují přístupem k pojetí výukových materiálů a programů. (Viz Kapitola Alternativní školy.) Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání v ČR staví na zmíněných principech a zdůrazňuje fakt, že škola existuje v návaznosti na výchovu v rodině.

Pokud na základní školství budeme nahlížet z pohledu Rámcově vzdělávacího programu, můžeme říci, že základní vzdělávání je jedinou etapou života jedince, kterou musí povinně absolvovat za podpory školy. Škola má povinnost stimulovat žáky nejschopnější, povzbuzovat méně nadané, chránit žáky nejslabší a zajišťovat optimální vývoj v souladu výuky s vlastními předpoklady žáka pro vzdělávání. Proto musí škola vytvářet odpovídající podmínky i pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání obsahuje neodmyslitelnou složku „přátelství“ a „vstřícné atmosféry“, za účelem pozitivní stimulace a motivace žáků k plnému rozvinutí jejich vlastního já. (RVP, 2013, s. 9)

Patrný rozdíl mezi školním prostředím a domovem spatřujeme v méně osobním prostředí, více frekventovaných sankcích a v konfrontaci se schopnostmi a vědomostmi vrstevníků. Škola s sebou nese hned několik funkcí, kterými jsou funkce personalizační, kvalifikační, socializační a integrační.

- Personalizační funkce utváří osobnost jedince a vede ho k samostatnému jednání.
- Kvalifikační funkce vede žáka k výkonům, k získání potřebných znalostí a dosažení potřebné odbornosti pro budoucí život.
- Socializační funkce si klade za cíl záměrně seznamovat jednotlivce se společenskými vztahy a učí ho jednat v interpersonálních stycích.
- Integrační funkce si bere na starost začlenění jednotlivce do kolektivů.

(RVP, 2013, s. 9–10)

Celý tento proces jedince vychovává. Terminologicky pojem výchova bývá obtížný. Z moderního hlediska se výchova pojímá jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého člověka. Celý proces

probíhá v souladu s individuálními dispozicemi, jež stimulují vlastní snahu jedince stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Průcha a kol., 2013, s. 235).

Autor Didaktiky velké, Jan Amos Komenský, řekl, že „pečlivě vychovávat mládež znamená pečovat o to, aby jejich duše byla ochráněna před nákazami světa a aby semena poctivosti jim vrozená byla přiváděna čistým a ustavičným napomínáním i příklady ke zdárnému vyklíčení...“ (Krejčí, 1948, s. 30)

Vzdělání neustále prochází mnoha etapami vývoje. Promítají se v něm změny jak společenské, vědní, tak změny v člověku samotném. Vzdělání jako stav je výsledkem historického vývoje vlastního národa, který si uchovává a předává své tradice, ve vztahu k ostatním národům. „Ve vztahu k jednotlivci je vzdělání výsledkem předchozího poučení a výchovy, jakož i vlastního úsilí.“ (Somr, 2009, s. 13)

1.1.1 Sociální procesy a vztahy ve škole

Sociální procesy probíhají v interpersonálních vztazích, které nacházíme v sociálních skupinách. Začneme tím, že uvedeme, co sociální skupiny jsou.

V obecném povědomí je známo, že v rámci evoluce se stalo vytváření skupin nezbytným krokem pro zachování druhu. Sociální vazby, hierarchie mezi jednotlivci, jsou blízké nejen lidskému druhu. Při pohledu na jiné živé tvory, kteří tvoří skupiny za účelem uspokojování fyziologických potřeb, získávání potravy či zvýšení vlastní šance na přežití, se musíme ptát: „Čím je člověk tak významně odlišný od ostatních živých bytostí?“. Člověk jako *Homo sapiens sapiens*, člověk moudrý, má schopnost se učit. Zároveň je člověk bytostí společenskou a má tendence vytvářet s jedinci svého druhu skupiny neboli kolektivy. Ony kolektivy můžeme rozdělit na kolektivy integrované (sociální útvary) a kolektivy neintegrované. (Novotná, 2010, s. 8–9)

- Neintegrované kolektivy vznikají náhodně a jejich pospolitost je dána sumou jedinců, kteří se v daném kolektivu objevují. Jedinec v nich může ztrácet svoji vlastní identitu a může sklouzávat ke kolektivnímu myšlení („slepá ovce ve stádu“). Neintegrovanými kolektivami máme na mysli útvary, kterými jsou dav, masa, lid, národ, veřejnost a různé sumativní skupiny. (Novotná, 2010, s. 9)
- Druhým typem kolektivů jsou integrované sociální útvary, které nás v rámci naší práce budou zajímat nejvíce, patří sem společenství, sociální skupina, organizace a společnost. (Novotná, 2010, s. 9)

Sociální skupina je jednou z forem sociálních útvarů lidského sdružování. Naproti společnosti či organizaci je sociální skupina tvořena živými aktéry, vzájemně se vnímajícími individui, kteří jeden druhého ovlivňují a jsou ve společné interakci. Důsledkem takovéto interakce je sociální integrace, která musí nastat, abychom mohli hovořit o sociální skupině. Aktéry sociálních skupin „něco“ spojuje a toto spojení je základem pro vznik sociální skupiny, na rozdíl od společenství, společnosti nebo organizace. (Nakonečný, 2009, s. 21)

Pod termínem společenství si představíme uskupení lidských jedinců, které je integrováno zvyklostmi a tradicemi, naproti tomu společnost je integrovaná právem. Organizace si za integračního činitele bere společné plnění cílů a společnou vizi či poslání. Mnohá nedorozumění mezi sociálními skupinami a organizacemi pramení z formálnosti či neformálnosti útvarů, které jsou literaturou chápány jako stěžejní prvek pro porozumění sociálním útvarům. (Nakonečný, 2009, s. 21)

Jak jsme již zmínili, v sociálních skupinách musí probíhat sociální interakce, jinak řečeno sociální vztahy. Každý psychický vztah se skládá ze souboru vnitřních procesů a konkrétní situace, v našem případě mluvíme o sociální situaci. Vnitřní procesy jsou důsledkem vztahů jedince. Vnitřní procesy lze chápat jako vnitřní psychický stav osobnosti, jež se řídí systémem dispozic a určitých tendencí. Jedinec vyjadřuje intenzitu vztahu preferencemi, jež přikládá daným situacím, ve kterých se projevuje vlastním chováním. Takové chování je druhými lidmi pozorované, hodnocené a určuje hloubku vztahu mezi jedinci navzájem. (Nakonečný, 2009, s. 21)

Za sociální situaci považujeme moment, kdy se daná přítomnost dotýká více než jedné osoby. Jedinec je konfrontován s přítomností a chováním druhých lidí, ať se mu to líbí nebo ne. V sociální situaci jedinec volí vlastní druh reakce na chování druhých osob. Sociální situace může lidskou aktivitu buď stimulovat, nebo inhibovat, což znamená, že buďto ji povzbuzuje, nebo jí klade překážky. (Nakonečný, 2009, s. 23) „Za sociální stimulus lze označit vše, co vychází z reálné nebo imaginární přítomnosti lidského jedince v myslí druhého jedince.“ (Nakonečný, 2009, s. 57)

V sociálních situacích využíváme sociálních dovedností. Dle Švece (in Gillernová, Krejčová, 2012, s. 33) jsou sociální dovednosti učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Pojmy jako sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi. Tyto předpoklady jsou výpovědí o sociální obratnosti jedince v mezilidských vztazích.

Pod pojmem sociální dovednosti si představíme celkovou způsobilost jednat v životních situacích. Na sociální situace nahlížíme z pozic jak jednotlivce, tak i z pozic spoluaktérů. Ve školském prostředí jsou aktéry a spoluaktéry učitelé a žáci. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 32–33)

Smékal pohlíží na soubor sociálních dovedností jako na součást sociální kompetence jedince, díky níž je zajištěna obratnost a efektivita v sociálních stykách. Hlavní principy sociálních styků vidí v respektu lidské důstojnosti a ve vlastní kultuře subjektu. Za středobod sociální kompetence vidí Smékal v sebereflexi. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 33)

„Obratností rozumí dovednosti sociálně komunikovat, ... Efektivitou chápe dosahování cílů, záměrů jedince či skupiny v sociální interakci. Zahrnuje dovednosti identifikovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii jeho řešení. Získat partnera ke spolupráci, předejít konfliktním situacím apod.“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 33)

Gillernová, Krejčová se ve své publikaci „Sociální dovednosti ve škole“ zabývá rozdílem mezi dovednostmi, kompetencí a schopností. Zmiňuje teorie Cooka (r. 2008) a Čápa (r. 1997), které rozlišují sociální dovednosti od sociálních kompetencí. Kompetence jsou zde spíše za hodnotící kategorií, která vyjadřuje do jaké míry je člověk schopen využít sociální dovednosti v různých životních situacích. Sociální kompetence jsou chápány jako nadřazená kategorie sociálních dovedností. V tomto vidí Gillernová, Krejčová zásadní rozdíl od Rámcově vzdělávacího programu ČR, kde za sociální kompetence jsou označovány za synonymum sociálních dovedností. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 33–34)

Sociální závislost jedince za určující parametr psychiky považuje kulturní rámec, společenské standardy a normy, jež působí na sociální vývoj individua. (Nakonečný, 2009, s. 58)

Vliv kultury se projevuje specifickým přetvářením vrozených sklonů individua, které jsou regulantem v životě každého člověka. Všechny kultury či subkultury se řídí vlastními kulturními vzorci, jež usměřují chování a jednání jedinců v dané kultuře. Kulturními vzorci bývají náboženské předpisy, obyčeje, módní vlny, mravní kodexy, zákony či společenská tabu, podle kterých se lidé chovají či nikoli. Určují míru formálních i neformálních vztahů, míru slušnosti či vhodnosti mezilidské blízkosti, ať už psychické či fyzické. (Nakonečný, 2009, s. 82–83)

Společným činitelem k osvojení si kulturních vzorců je učení. „Podle Aristotelových názorů člověk prodělává jakýsi pohyb od člověka nevzdělaného k člověku kultivovanému. Tímto procesem se uskutečňuje a naplňuje forma lidství.“ (Somr, 2009, s. 6)

Z uvedených informací můžeme říci, že školní třída jako malá sociální skupina učí jedince postupnému soužití s jinými jedinci, učí jedince ovládat vlastní emoce, vystupovat před skupinou, učí spolupráci a podřizování se skupinovým cílům. Každý jedinec je nucen nést důsledky vlastního jednání. Dochází k poznání, že za každé porušení pravidel v sociální skupině následuje nějaká sankce. Jedinec se ocitá v konfrontaci s názorem skupiny na vlastní jednání. Vytvářející se individualita každého aktéra vzdělávacího procesu má možnost pocítit sounáležitost se skupinou, přijímat hodnocení vlastních výkonů i chování a to má za následek porovnávání se s jinými jednotlivci ve stejné věkové kategorii. Školní třída je přechodem z dětské závislosti k samostatnému, dospělému jednání.

1.1.2 Struktura skupiny

Do školní třídy je žák po dlouhou dobu včleněn. Školní třída na jednotlivce působí přímo a po relativně dlouhý časový úsek. Vrstevnické vztahy, které ve třídě panují, tvoří strukturu a hloubku sociální zkušenosti pro rozvíjení mezilidských vztahů. Takovéto vztahy formují a rozvíjejí dovednosti, postoje, návyky a hodnoty pro reálný život. V rukou učitele je „moc“ působit výchovně na vrstevnické vztahy, např. ve skupinovém vyučování. Jedinec má příležitost rozvinout sociální stránky vlastní osobnosti v oblastech, kterými jsou např.: empatie, komunikace, kooperace apod.

Školní třída, jak jsme již zmínili, je malou sociální skupinou, kde se žáci učí ve společném vyučování a komunikují „face to face“. Rozdíly mezi jednotlivými třídami se dají vysvětlit odlišným vyučovacím programem či rozdílnými charakteristikami žáků a učitelů.

Dochází ke vzniku mnohostranné interakční sítě. Jednotlivci v této síti zastávají sociální statusy (uspořádání vertikální), které jsou ovlivněny mnohými faktory, jako např.: přitažlivostí, inteligencí, fyzickou zdatností apod. (sociální status je daný mírou prestiže vůči kolektivu) a zastávají sociální role (uspořádání horizontální), které mají podobu buď formální (nástěnkář, pokladník apod.), nebo neformální („šprt“, „kašpar“, „zlobivec“ apod.). (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24–26)

Školní třída je sociální skupinou, která je uměle vytvořená, jedinec si ji dobrovolně nevybral, a proto se v ní setkávají žáci z různých sociálních poměrů, s různými hodnotami, postoji, normami a jsou vzájemně konfrontováni. Tento úkaz je příčinou častých konfliktů mezi členy skupiny, kteří na sebe dnes a denně naráží. Proto pokládáme za důležitou intervenci ze strany učitelů. Je nutné ustálit společenské normy a hodnoty pro danou skupinu, aby se z formální skupiny stala skupina neformální a referenční. Učitelé má na pomoc pravidla

různého typu: školní řád, vlastní pravidla pro práci v hodině, pro hodnocení apod., kterými přispívá k vytváření příznivého klimatu ve školní třídě. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24–26)

1.2 Sociální klima ve škole jako pojem

K vysvětlení pojmu sociální klima ve škole je zapotřebí objasnit pojem klima, jak ho chápeme v celé své šířce. Vysvětlení daného termínu není jednoznačnou záležitostí. Mnozí odborníci nahlíží na tento fenomén různým, nejednotným způsobem. V edukačním prostředí se objevují faktory, ovlivňující samotné bytí ve školním prostředí. Jsou jimi faktory fyzikální a faktory psychosociální. Fyzikálními faktory myslíme osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj. Psychosociálními faktory myslíme klima třídy a atmosféru ve třídě. Tyto dva pojmy bývají nejčastěji zaměňovány, proto stojí za to je vysvětlit.

Nejobecnějším termínem je „prostředí třídy“. Prostředí třídy má široký rozsah a nedotýká se pouze aspektů sociálně-psychologických. Ve své podstatě zahrnuje aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu, hluku, dozvuk, odraz zvuku apod.). (Lašek, 2012, s. 40)

V souvislosti s klimatem školy se užívají mnohé další termíny, které se však navzájem významově zcela nekryjí a jsou odlišně obsahově chápány. Kromě běžně užívaných označení, jako je „klima školy (school climate), školní prostředí (school environment, settings) nebo atmosféra školy (school atmosphere), je v tom smyslu vyřčena i řada dalších, významově blízkých pojmenování: podmínky (conditions), situace (situation), pole (field), kultura školy (school culture), duch školy (school spirit), étos školy (school ethos), personální složení, milieu (milieu)“ (Starý a kol., 2008, s. 72)

Velká škála pojmů týkajících se naší problematiky může širokou veřejnost mást ve způsobu uchopení a způsobu konkretizace pojmu klima. Je třeba, abychom se zorientovali v literatuře, která na toto téma hovoří.

Specifičnost sociálního klimatu ve školním prostředí se minimálně do poloviny 20. století příliš neřešila. V polovině 20. století začal být pojem „klima“ blíže zkoumán personalisty v oblastech zaměřených na výrobu či služby. Zkoumal se vliv sociálního prostředí na zaměstnance velkovýrobních linek. Výraz „klima“ se tedy převážně objevoval v souvislosti managementem výroby nebo počasím. Jeden ze směrů klasického managementu

se začal stavět proti myšlence, že člověk je jen „pracovní stroj“. Zastáncem této společenské vzpoury byl Elton Mayo, který došel k poznání, že rozhodujícím činitelem produktivity vykonané práce jsou psychické a sociální faktory, které každodenně ovlivňují pracovníky. (Bartošová, 1997, s. 19–24) To samé můžeme říci, že platí i pro školu – psychické a sociální faktory mají vliv na jedince, kteří ve škole nějakým způsobem fungují, ať už jako pedagogové, žáci, či jiný personál, a kteří na „klima školy“ nahlíží jako na aktuální otázku.

Když budeme citovat ze „Souboru dotazníků pro učitele, žáky a rodiče“, kde je kladena otázka „Co je klima školy?“, dozvíme se, že „klima školy je projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života“. (Grecmanová a kol., 2012, s. 6)

Hloušková (in Mareš, 2013, s. 623) říká, že „klima školy akcentuje vliv mezilidských vztahů mezi aktéry na fungování školy“. Mareš dodává, že „klima akcentuje i vliv prožívání a subjektivního hodnocení toho, jak škola funguje“. Mareš užívá termín „psychosociální klima školy“ a říká, že „psychosociální klima školy lze definovat jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost“. (Mareš, 2013, s. 624)

Dle pedagogického slovníku je klima školy definováno takto: „Klima školy je sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školní třídy, celkového prostředí školy atd.“ (Průcha a kol. 2013, s. 125)

Spilková (in Kašpárková, 2009, s. 57) definuje klima školy „jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry včetně sociálních partnerů (tzn. rodičů dětí i spolupracujících organizací v místní lokalitě apod.)“.

Jsme toho názoru, že škola vždy byla institucí, která žáky vybízela k co nejlepšímu výkonu a k efektivitě práce. Nyní je vhodné položit si otázku: „Jaký vliv má klima na fungování právě ve školském prostředí?“ Odpověď vidíme v tom, že škola, jako institut, nemůže být jenom místem pro vzdělávání. Každé dítě, než se začne učit veškerým znalostem, se kolem sebe rozhlíží. Ve škole se rozhlíží po spolužácích, po učitelích, rodiče jsou ve fázi porovnávaného subjektu, a vnímá vztahy, které panují v daném prostředí.

Podívejme se na školní klima z pohledu vědy. Věda postupem času začala zkoumat vliv klimatu a ukázalo se, že škola není založena výhradně na dosahování výkonu. Škola funguje

na citlivější bázi, než běžné organizace. Klíčovými atributy školního klimatu jsou: relativní ustálenost a stabilita kvality, subjektivní charakter klimatu, většinové vnímání sledovaného „kolektivního ducha“ a kontinuální povaha subjektivně vnímané reality. (Starý a kol., 2008, s. 73–75)

Jak jsme již zmínili v prvních kapitolách, škola funguje na interpersonálních vztazích, působí výchovným způsobem na účastníky edukačního procesu. Freiberg a Stein (in Starý a kol., 2008, s. 73) nazývají školní klima „duší a srdcem“ školy.

1.3 Klima školní třídy jako pojem

Obecně platí, že každý, kdo hovoří o třídním klimatu, jistě ví, jak je těžké postavit se před třídu plnou studentů. Pedagog se snaží zaujmout alespoň část z jejich řad s cílem předat něco málo z vlastního vědění, ale dost často slýcháváme, že „v některých třídách to zkrátka nejde“. Když se tyto nezdařilé pokusy často opakují v „konkrétní třídě“, chuť pedagoga vyučovat v té samé „konkrétní třídě“ klesá na minimum. Musíme si připustit, že téměř všechna pedagogova očekávání přináší s sebou mnohá úskalí. Buď jsou moc vysoká a těžce dosažitelná, nebo nízká či nereálná. Výchova a vzdělávání jdou jednak „ruku v ruce“ s nesnadným průběhem výuky, ale i s prostředím, ve kterém celý proces probíhá. Zjišťování klimatu školní třídy (pojem objasníme v následujícím textu) je nejdůležitější pro učitele samotné. Na základě ujasnění si momentálního klimatu panujícího ve vlastní třídě může pedagog učinit vhodné intervenční zákroky. Ze sociálního hlediska považujeme za stěžejní práci pedagoga pozitivní ovlivňování třídního klima. Tento těžký, ale důležitý úkol dělá učitelskou práci posláním a je obrovským přínosem pro celou společnost.

Zde je nutné zmínit několik citací, týkajících se třídního klimatu, abychom mohli pochopit, o čem přesně tento pojem vypovídá.

„Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2012, s. 40)

„Klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajícím několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci a učitelé.“ (Mareš, 2013, s. 590)

„Klima třídy je sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“ (Průcha a kol., 2013, s. 125)

Klima školní třídy vzniká vzájemným působením pedagogů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje probíhající sociální procesy a vztahy, proto klima školní třídy můžeme nazvat trvalejší emoční a sociální charakteristikou třídy. Klima školní třídy je určováno soudržností, tolerancí, snášenlivostí, přizpůsobivostí apod. Klima školní třídy neodmyslitelně patří ke způsobu fungování vlastní školy. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 29)

Určujícími parametry sociálního klimatu školních tříd jsou: charakteristiky škol (zaměření škol, dle jakého ŠVP škola vyučuje apod.); specifické parametry předmětů (vyučování v běžné třídě, laboratorní práce, projekty apod.); charakteristika učitelské výuky, vlastní způsob pedagogické komunikace; specifika školních tříd, poměr chlapců a dívek ve třídách, početní složení skupiny apod.; osobnostní charakteristiky žáků, jejich temperament, charakter, motivace aj. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 29–30)

1.3.1 Aktéři třídního klimatu

Třídní klima mohou nejlépe popsat účastníci běžného dění ve třídě, kterými jsou žáci a jejich učitel či učitelka. Pro náš účel není třeba zjišťovat, kdo je hlavním tvůrcem třídního klimatu, pro nás je důležité ujasnit si, kdo jakou roli v klimatu třídy zaujímá.

Nejprve si definujeme učitelskou roli jako takovou. Učitel má být ve škole za hlavního zprostředkovatele systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších vědních oborů. Zároveň učitel funguje vedle otce a matky jako hlavní činitel při výchově dítěte.

- „Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.“ (Průcha a kol., 2013, s. 326)
- „Učitel nepůsobí na žáka pouze na úrovni svých vědomostí, ale i na úrovni svých charakterových vlastností, citů, vůle, morálních a estetických vlastností. Učitel nepředává žákovi pouze vědomosti, ale usměřňuje celý jeho osobnostní vývoj.“ (Vykopalová, 1992, s. 8)

Zamyslíme-li se nad tím, kým učitel ve třídě je, dojdeme k závěru, že je nejčastěji hlavním komunikátorem, vedoucím týmu (team leader), vzorem s určitou pravomocí. Pravomocí máme na mysli určitý systém odměn a trestů (v rámci zákona a vnitřního řádu školy), kterou má v rukou právě pedagog. Pravomoc, která je pedagogovi dána, je jedním z prostředků, jakým ovlivňuje dění v daném kolektivu. Toto dění, po delší čas, výrazně

ovlivní klima dané školní třídy a stane se problematikou velice komplexní. Musí ji proto užívat s rozumem, s moudrostí a dle zákona.

Dle pedagogického slovníku je žák „označení dítěte, které navštěvuje základní školu.“(Průcha a kol. 2013, s. 389) Tamtéž nacházíme spojení „žakovská subkultura“, o které se dozvídáme dvě hodnocení:

- „Žakovská subkultura je svébytná součást kultury, jíž se vyznačuje škola jako instituce. Je charakterizována specifickými rolemi, sociálními vztahy, způsoby komunikace a interakce, je specifickým životním stylem.“ (Průcha a kol. 2013, s. 389)
- „V rámci zdánlivé homogenní žakovské subkultury existuje řada neformálních skupin, které jsou charakterizovány svou záměrností. Některé nekonformní; mohou být až nepřátelské vůči škole, učiteli, spolužákům. Vlivu těchto subkultur bývá vystaven každý žák, musí volit míru identifikace s každou z nich.“ (Průcha a kol. 2013, s. 389–390)

Ze souvislostí, které můžeme z dostupných informací o žácích získat, lze usuzovat, že žák prožívá klima vlastní třídy intenzivně a záleží na míře jeho vlastní souhlasnosti s vnitřním děním skupiny, popřípadě subkultury. Každý jednatel se podílí na utváření třídního klimatu a míra dobrovolnosti v celém procesu se zdá být relativní. Proto si myslíme, že právě z těchto důvodů jsou zakotveny v Rámcově vzdělávacím programu tzv. klíčové kompetence žáků, kterých žák musí být schopen, aby dosáhl základního vzdělání. O stejných kompetencích mluví RVP i u učitelů, protože dle rámcově vzdělávacího programu jsou tendence ve vzdělávání podněcující ke tvorbě příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu. Dle Rámcově vzdělávacího plánu je klima „založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“. (RVP, 2013, s. 6)

2 Daltonská škola

2.1 Alternativní školy

2.1.1 Základní pojmy

Pojem škola jsme si již vysvětlili v první kapitole a nyní je nutné osvětlit výraz „alternativa“. Alternativa jako pojem, má původ v latinském slově „alter“, které nese význam „jiný, ten druhý“. Výklad slova alter chápeme jako „jinou možnost“, „jiný způsob řešení“, „jiný způsob volby“, a to vzhledem ke skutečnostem rozdílně pojatým ve své podstatě.

Když tedy spojíme oba pojmy, „škola“ a „alternativa“, ve správném pořadí, získáme mnohé definice „alternativní školy“, které považujeme za důležité v naší práci zmínit.

- „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému.“ (Průcha a kol., 2013, s. 16)
- „Alternativní školy jsou někdy nazývány Školy hrou. Jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuze, problémových úkolů apod.“ (Gromnica, 2010, s. 75)
- „Alternativní školou označujeme takový typ školy, která funguje v rámci i mimo sektor škol spravovaných státem a v kterých se uplatňují nové, nestandardní, experimentální formy výuky, obsahy a metody vzdělávání, které nejsou běžně uplatňované v „klasických“ školách.“ (Janiš a kol., 2010, s. 112)

Pro hlubší prozkoumání problematiky je nutné nahlédnout do historie. Po listopadové revoluci 1989 se u nás začal rozšiřovat fenomén alternativních škol. V povědomí lidí byl často zaměňován se školami soukromými (nestátními), což vyplývalo z nedostatečné informovanosti veřejnosti. Pojem „alternativní škola“ již dnes není velkou neznámou v povědomí lidí, jak tomu bylo dříve. V zahraničí má existence alternativních škol dlouhou tradici, avšak do našich končin se typ této výuky dostal až po společenských změnách v listopadu 1989. Samotný pojem nese v českém jazyce hned několik významů, díky kterým nastává často terminologický chaos. Užívanými ekvivalenty pro alternativní vzdělávání jsou: volná škola, otevřená škola, netradiční škola, soukromá škola, aj. (Průcha, 1996, s. 11)

Alternativní vzdělávání (alternative education) je obecně platný termín pro přístupy, které nabízejí různé možnosti tradičního institucionálního vzdělávání nebo jím bývají označována hnutí, jež odmítají koncepci formálního vzdělávání jako takovou. (Průcha, 1996, s. 11)

K pochopení principu fungování alternativních škol je zapotřebí zvažovat pedagogické a didaktické aspekty vzdělávání. Z tohoto úhlu pohledu za alternativní školy považujeme všechny ty, které uplatňují nové, nestandardní, reformní a experimentální vzdělávací metody. Nejedná se tedy o rozdělení školních zařízení na soukromé a státní, nýbrž na rozdělení dle druhu výukového programu. Odlišnosti hledáme v jiných kurikulárních strukturách, v organizaci výuky, v životě dětí ve škole, v rozlišných architektonických parametrech edukačního prostředí školy, v hodnotících systémech, ve vztazích školy s místní komunitou i rodiči. Nezáleží tedy na zřizovateli školy ani na financování výukového programu, záleží na specifických funkcích vzdělávání. (Průcha, 1996, s. 11–13)

2.1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Reformní pedagogické směry se rozvíjí od počátku 20. století, konkrétně ve 20. a 30. letech, kdy mnozí z pedagogických myslitelů přišli s revolučními myšlenkami, jak nejpřirozeněji podmínit kladný vztah ke vzdělávání právě těm, kteří vzdělávacím procesem procházejí. V tuzemsku byla reformní pedagogika velice kritizována a podceňována až do roku 1989 a to především z ideologických důvodů. Volnomyšlenkářství, které bylo reformnímu hnutí tak vlastní, nepodporovalo politický názor, který v Československu panoval. Rýdl (in Průcha, 1996, s. 15) užívá termínu „produktivní opozice“, jež se snaží hledat nové cesty nejen kritikou stávajících norem, ale i argumentací, proč je změna nutná. To vše má být hybnou silou k nalezení nejvhodnějšího a nejefektivnějšího přístupu ve stávajícím školském systému. Ačkoli se tyto argumentace týkají škol, není pochyb o důvodech, kvůli kterým se k nám alternativní typy výuky dostaly až v porevolučních letech a dnes mají mnoho příznivců. (Průcha, 1996, s. 15)

Revolučními mysliteli byli velikáni jako J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová a mnozí z dalších jejich následovníků. (Průcha, 1996, s. 15)

Belgičan Ovide Decroly (1871–1932) založil reformní linii, která se stále drží na vybraných alternativních školách v Belgii a Francii. Nazývá ji „Školou životem pro život“ (*L'École pour la vie par la vie*). Klade důraz na respektování zájmů dítěte v kombinaci s pracovními činnostmi. Jeho reformní myšlenky vyrostly na kritice malé souvislosti činností na školách a činností v reálných životech dětí. Spatřoval malý respekt základních zájmů dětí, vyzdvihoval nelogičnost uspořádání předmětů na školách bez ohledu na přirozený vývoj dítěte. Zdůrazňuje fakt, že předávaného učiva je takové množství, jež není možné si natrvalo

osvojit v takové kvantitě, a to doposud zavedeným principem neustálého memorování. Je zřejmé, že touto kritikou proti stávajícím principům klasické výuky se Declory zapsal do dějin reformních škol. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8)

Alternativní školy pojmáme v kontextuálním smyslu. Mohou to být všechny druhy a typy škol. Školy státní, školy soukromé a školy církevní. Odlišnosti, z pedagogického hlediska, můžeme nalézt v pěti základních znacích, kterými jsou:

- Pedocentrický přístup, který spočívá ve veškerém zaměření pozornosti edukačního procesu na dítě.
- Podstata školy spočívá v aktivních, dialogických metodách, ve skupinové práci a individuálním přístupu. Za cíl si klade rozvoj tvůrčích aktivit dítěte a jeho samostatnou práci.
- Komplexně edukační péče, která vedle stránky racionální pojímá i sféru emoční, jež vede k sociálnímu rozvoji dítěte.
- Princip „životního společenství“ znamená, že edukační proces je vystaven a realizován v úzké spolupráci všech edukačních činitelů (učitelů, žáků i rodičů).
- Princip „školou pro život“ si klade za cíl zapojit žáky do světa práce. Naplňuje smysl vzdělávacího procesu, jež přesahuje rámec školní třídy.

(Průcha, 1996, s. 11–30)

2.1.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Ve světě nacházíme pestrou škálu specifických druhů a forem vzdělávacích systémů s alternativním zařízením. Každé takové zařízení má vlastní rysy a individuální přístupy. Proto není charakteristika těchto škol snadná. Funkce alternativních škol můžeme rozdělit do třech základních kategorií:

- Funkce kompenzační se objevují v alternativních školách jakéhokoli typu. Samotný vznik je účelným nahrazením, vykompenzováním určitých nedostatků tak charakteristických pro standardní školství. Ve své podstatě můžeme říci, že pokud by bylo v silách státního školství zabezpečit rozmanité potřeby vzdělávání společnosti, pak by teoreticky ke vzniku alternativních škol docházet nemuselo. Alternativní školy se snaží vyplnit mezery ve státním školství tak, aby mohly

uspokojit rozmanitost a náročnost společnosti, pro dosažení kvalitního vzdělání všech žáků.

- Funkce diverzifikační dokazuje, za jakým účelem vznikly alternativní školy. Alternativní školy vznikají kvůli zajištění plurality vzdělávání. Státní školy musí obsahovat jednotu ve vzdělávacích systémech, a to z důvodů celistvosti obsahu vzdělávacích plánů. Ačkoli hodnocení celkové kvality výuky je z pozice hodnotitelů jednodušší, tak opomíjej individuální potřeby žáků, které alternativní výuka vyzdvihuje. Avšak i zde nastává paradox. Některé alternativní školy také tíhnou k určité standardizaci a jednotě. Na příklad školy církevní či některé typy reformních škol zastávají jednotné působení na populaci žáků, když se hlásí k variabilním vzdělávacím institucím.
- Funkce inovační vytváří prostor pro samotné experimentování a inovace ve vzdělávání. Právě inovace mají charakter rozmanitostí vzdělávacích procesů. (Průcha, 1997, s. 31–34)

2.1.4 Typy alternativních škol

Alternativní školy můžeme rozdělit do třech základních kategorií: Klasické alternativní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Dle Průchy (1996) se do klasických alternativních škol řadí:

- waldorfská škola,
- montessoriovská škola,
- freinetovská škola,
- jenská škola,
- daltonská škola.

V naší práci zmíníme pouze tři z těchto škol, které se pokusíme porovnat z hlediska klimatu školních tříd. Jedná se o školy waldorfskou, montessoriovskou a daltonskou, které bude věnován zbytek teoretické části.

Waldorfská škola je jedním z nejnámějších typů alternativních škol. Zakladatelem byl rakouský filozof, pedagog Rudolf Steiner, který je tvůrcem antroposofie. Antroposofii chápeme jako výchovnou koncepci s náboženským podtextem. Jedná se o dvanáctiletou, integrovanou školu, neboť její volnou součástí je i předškolní výchova. Vzdělávací plán se rozkládá do bloků, takzvaných epoch, kde se nepoužívají knihy. Žáci si namísto knih pořizují epochální sešity, do kterých si individuálně zaznamenávají jejich vlastní postřehy.

Klasická hodnotící stupnice zde pozbývá významu, protože žáci jsou hodnoceni ústně. (Průcha, 1996, s. 24–26) „Osnovy zde neexistují, o obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se svými žáky.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8) Učitele ve waldorfské škole chápeme jako průvodce, který žáky nehodnotí známkami, ale doporučeními. „Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8) „Všichni žáci jsou vedeni do 8. ročníku třídním učitelem.“ (Solfronk, 1995, s. 31)

Z těchto informací můžeme usuzovat, že sociální klima školních tříd bývá pro děti z waldorfských škol stálejším pojmem, než u jiných typů škol, a to z důvodů ne tak často měnících se podmínek pro studium, jako tomu bývá ve školách běžného typu. Zřejmě vše funguje v rámci principu spolupráce, která z hlediska antroposofie má převažovat nad soutěživostí. Myšlenka „rovné šance“ mezi dětmi je stavebním kamenem v sociálních vztazích mezi žáky. Integrovaný systém, který onu myšlenku rovné šance podporuje, je chápán v delším časovém kontinuu, má velké sociální rozpětí, alespoň delší, než je v klasickém školství, proto můžeme sociální stránku chápat komplexněji. (Solfronk, 1995, s. 32) Velkou nevýhodu ze sociálního hlediska můžeme spatřovat v rámci popřípadné změny školy v průběhu základního vzdělávání. Žák není zvyklý na klasické učební pomůcky, hodnotící systém od 1 do 5 a je zvyklý setkávat se s „okultní“ výchovou. (Průcha, 1996, s. 26) Při rozhodování ve výchovných otázkách, týkající se chodu školy, mají poradní hlas rodiče. (Solfronk, 1995, s. 31) Z čehož odvozujeme, že ve waldorfské škole je aktivní činitel klimatu rodič, stejně jako žák či učitel.

Montessoriovskou školu založila M. Montessoriová. V roce 1907 zřídila dům dětí v Římě, kde propagovala ideje důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte. V edukačním prostředí montessoriovské školy hrají významnou úlohu učební pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Tato teorie je založena na tzv. „senzitivních fázích“ dětského vývoje a průběhu „normální“ výchovy. V určitých fázích období vývoje dítěte existují senzitivní podněty, které jsou meritorní pro jeho rozvoj v oblasti pohybových činností, morálního citění, rozvoje řeči aj. Úkolem výchovy je připravovat podněty, edukační prostředí pro jejich rozvoj. Teprve následně je možno pokračovat v „normální“ výchově. (Janiš a kol., 2010, s. 118–119)

V celém edukačním procesu hraje dominantní úlohu vnitřní tvořivost dítěte. Proces interakce je možno shrnout do vzdělávacího principu této koncepce. „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Janiš a kol., 2010, s. 119)

„Charakteristickým rysem celé koncepce je slučování dětí rozdílného věku, tzn. odmítnutí třídního systému uplatňovaného v našich školách.“ (Janiš a kol., 2010, s. 119)

„Velkou roli hraje katolicismus. Má vytvářet prostředí, ve kterém bude probíhat přirozený vývoj dítěte.“ (Gromnica, 2010, s. 78)

Když nahlédneme na školu Montessori s pohledu klimatu, kde jde hlavně o kolektiv, lze usuzovat, že v individualistickém, mezigeneračním přístupu kolektiv nebude hrát takovou stěžejní roli, jako ve školách běžného typu. Stejně jako ve waldorfské škole, učitel i zde pomáhá směřovat dítě k individuálnímu poznání. Z hlediska učitelského přístupu je pedagog spíše pozorovatelem než hlavním „leaderem“. Čímž můžeme pedagoga vyloučit ze zásadní role, kterou běžně pedagog přejímá vůči klimatu školní třídy. Dítě si může zvolit práci ve skupinách, z čehož můžeme konstatovat, že dítě jako individuum je hlavním a zřejmě jediným tvůrcem klimatu ve školní třídě.

2.2 Daltonská škola

Daltonskou školou máme na mysli školská zařízení, jež aplikují principy daltonské výuky v praxi. Jedná se o alternativní výukový program, který je založen na principech spolupráce, kooperace a individuálního přístupu. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 128)

Daltonský plán funguje již od r. 1920, kdy s ním vyšla na veřejnost americká učitelka Helen Parkhurstová. Ve městě Dalton založila koedukovanou školu, kde se snažila využít poznatků z psychologie o různosti lidí. Svým výukovým programem se snažila reflektovat výchovu v rodině. V Itálii r. 1940 se Helen Parkhurstová seznámila s Marií Montessoriovou, která ji svým výukovým programem velice inspirovala. Parkhurstová dokonce založila první montessoriovský ústav v USA (1917–1918). Samotný „Daltonský laboratorní plán“ vznikl na univerzitě ve Wisconsinu v ústavu pro tělesně postižené chlapce. Od roku 1920 se daltonská výuka šířila do celého světa: Anglie, Čína, Japonsko, Sovětský svaz, Indie, Austrálie, Jihoafrická republika atd. Za důležité momenty můžeme považovat tři data. V roce 1922 Parkhurstová vydala knihu o daltonském plánu ve vyučování. V roce 1923 byla založena „Asociace daltonských škol“. V 90. letech 20. století byly školy u nás „sdruženy do Asociace českých daltonských škol“. (Rýdl, 1998, s. 7–10)

Dle almanachu základní školy v Brně v Řečkovících (ZŠ byla připsána na seznam daltonských škol v r. 2004) je daltonská výuka vybudována na základech svobody, samostatnosti a spolupráce. „Děti se již od první třídy učí pracovat způsobem, založeným na těchto principech. Mohou si volit námět činnosti, místo pro práci i spolupracovníky. Vzájemně si pomáhají a učitel by jim měl být při práci průvodcem a pomocníkem. Jejich

činnost probíhá ve větších časových blocích. Pro starší děti byla vybudována studovna (informační centrum), která je pro tento způsob výuky důležitá.“ (Melichárková, 2006, s. 5)

Moškvan, Röhner a Wenke uvedli v magazínu „Dalton International“ z r. 2004 několik zásadních pravidel, týkajících se daltonské školy.

- Dobrá daltonská škola dbá na podpůrné sociální klima v interakcích hlavních aktérů sociálního klimatu školních tříd, jež je založeno na vzájemné důvěře všech účastníků.
- Pedagogové dodržují pravidla vzájemné komunikace, respektu, chápou podstatu mezipředmětových vazeb a především znají své vize a cíle, ke kterým žáky chtějí dovést.
- Vzdělávání probíhá na základě vypracovávání úkolů. Již předem je jasně formulováno, jakým způsobem bude probíhat ověření znalostí získaných z předešlých aktivit.
- Žáci jsou podporováni ve spolupráci, která probíhá během výuky v tzv. pracovních skupinách.
- Samostatnou práci žáci vypracovávají konkrétně – za využití odložené pozornosti.
- Daltonská škola využívá tzv. zóny – „daltonskou“ a „tichou“ zónu. V daltonské zóně probíhají aktivity pro rozvoj spolupráce a v tiché zóně probíhá psaní testů, písemných prací a samostudium.
- Výuka je nastavena tak, aby vyhovovala jak nadaným, tak i pomalejším žákům.
- Žák je průběžně motivován hodnocením, jež ho navádí k dobrému úsudku, správnému postupu a úspěšnému výsledku.

Daltonský plán klade na způsob vyučování zcela jiné nároky, než běžný vzdělávací systém. Liší se v uspořádání, v celkové didaktice, která vyžaduje změnu myšlení a tím pádem se liší i vztahem k žákům. (Wenke, Röhner, 2000, s. 14–15)

2.2.1 Daltonské vyučování

Na rozdíl od klasického školství, kde je základní vyučovací jednotkou hodina, v daltonském plánu je hlavním orientačním bodem vlastní výkon žáka. Daltonské vyučování zachovává rámcový rozvrh, ten však slouží pro orientaci samotných učitelů, nikoli žáků. Architektonické předpoklady soustavy laboratoří, odborných pracoven, soubory pomůcek pro

výuku ve specializovaných místnostech, knihovny, umožňují žákům samostatnou práci dle daltonského plánu. (Solfronk, 1991) Odborníci, kteří vyučují jednotlivé předměty, v laboratořích mají k dispozici specializované knihovny. Děti v průběhu studijních bloků mohou do těchto knihoven nahlížet a plně je upotřebit pro získání nových vědomostí či ujasnění si nejasností.

Daltonský učitel funguje jako rádce, neprezentuje žákům učební látku, ale pomáhá při samostudiu edukantům. Přípravuje jim učební materiály, provází je při řešení problémů. Pedagog znalosti prověřuje zkoušením v praktických úkolech, kde děti dokazují nejen míru svých vědomostí, ale i schopnost zorientovat se v dostupných informačních materiálech. Daltonský učitel sestavuje pro žáky pracovní poukazy, jakési pracovní návody pro samostatné učení, díky nimž nepřímo řídí žáky. Skupinovou práci nezakazuje, naopak ji podporuje. Vyučované předměty, jako hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, ruční práce jsou vyučovány sdruženě ve třídách. Samostatná práce dětí není nějak vázaná příslušností k určitým skupinám. (Solfronk, 1991)

Vysvědčení stručně popisuje celkový proces výuky zaměřené především na poznání, seznamuje žáka i rodiče se základním učebním plánem, jehož neodmyslitelnou součástí je žákovo portfolio s průběžnými pracemi. (Röhner, Wenke, 2003)

Každý Daltonský plán má svoji pevnou, již předem danou strukturu. Dělí se do tzv. kurzů, jež mají svá pravidla a určitou formu. Na úvod se účastníci kurzu musí seznámit s úkolem, který provází následující kurz. Sdělí se jim předmět úkolu, kterým bývá látka potřebná k probrání. Vzhledem k tomu, že Daltonský plán podporuje zvědavost žáků, následuje řada úkolů a otázek, kterými je účastník kurzu veden k odpovědím na danou problematiku. Jeho vlastní zájem a chtivost nalézt odpověď na mnohé otázky, je hnacím motorem ve vzdělávacím procesu a rozvoji jedince. Záleží na vedoucím kurzu (na učiteli), jaké materiály k získání informací dětem k danému úkolu určí. Z pravidla to bývají knihy, časopisy, internet či konzultace se spolužáky. Patří sem i samostatné úkoly, jež je nutné vypracovávat písemně, samostatně a rychle. Pamětní úkoly na procvičení šedé kůry mozkové mají trochu jinou strukturu než úkoly písemné. Spočívají v zapamatování si něčeho nového, v uchování si nového v paměti a ve schopnosti nové dobře využít ve správnou chvíli.

2.2.2 Metody daltonského plánu a jeho podsta

V tomto oddíle se budeme zabývat metodami dosahování cílu daltonského plánu. Většina případů, které zmíníme, jsou převzaté z Holandských škol, kde daltonská metoda

zdomácněla. V Evropě mají Holanďané největší zkušenosti s daltonským vyučováním. Budeme se také obracet na České školy a zmíníme vlastní poznatky načerpané v průběhu vlastní praxe na daltonské škole v Brně v Řečkovících, na Horáckém náměstí 13.

Na daltonských školách jsou používány daltonské pracovní listy, které jsou samy o sobě originály. Neexistuje všeobecná sbírka či učebnice s obsahem materiálů užívaných v daltonských výukách. Závisí tedy na každém učiteli, jakým způsobem pojme vlastní pracovní pomůcky pro výukovou metodu daného předmětu. Více se o tom zmíníme v kapitole věnované daltonskému učiteli. V této části textu zmíníme pomůcky společné všem učitelům a dětem, na jejichž podstatě alternativní výukové metody daltonského plánu stojí. Pilířem pro naši práci jsou metody vytvořené Helen Parkhurstovou a některými jejími následovníky.

2.2.2.1 Barevné dny

Barevné dny slouží jako komunikační prostředek zejména pro nejmenší děti. Jedná se o tabuli, na které jsou vyznačeny dny v týdnu. Každému dni náleží jiná barva. Barvy si děti mohou zvolit sami, ale i v tomto případě po zvolení barevného schématu se stanou barvy pro jednotlivé dny neměnnými. Je možné zvolit formu štítků, které jsou připevněny na tabuli, nástěnku či pradelní šňůru nebo lze zvolit barevné křídly, kterými výukový plán nadepíšeme na stěnu učebny. Nejpraktičtější se ukazuje volba nástěnky, na kterou lze jednoduchým způsobem připevnit další materiály vztahujících se k danému výukovému programu.

2.2.2.2 Tabule úkolů

Běžné povinnosti jako třídní služby funkce předsedy, pokladníka či zodpovědnost za včasné přinesení pomůcek do třídy jsou voleny buď po týdnu, na začátku roku nebo volnou volbou mezi dětmi. Za přínosnější považuje daltonský systém vlastní volbu dítěte, které se rádo ztotožní s povinnostmi spjatou s jeho funkcí a zodpovědně ji plní. Přináší to radost samotnému dítěti z dobře zvládnuté práce a pocit úspěchu při dobře splněném úkolu.

Tabule úkolů umožňuje zapojení všech dětí do aktivit týkající se povinností každého žáka. Je zde prostor pro kreativní zpracování dané tabule.

2.2.2.3 Ranní rozhovor

Před začátkem samostatné práce si děti povídají s učitelem o plánu na konkrétní den, o pocitech z nastávajících úkolů a je možné odkazovat se na úspěchy z předešlého dne. Jedná se o motivaci, kterou pedagog podporuje systémem pochval, vyzdvižením konkrétních

úspěchů. Ranní rozhovor patří mezi činitele kladného a důvěrného vztahu mezi učitelem, žákem a spolužáky vzájemně.

2.2.2.4 Balíček denního režimu

Balíček denního režimu je soubor různorodých aktivit používaných i na klasických základních školách. V daltonských školách na tomto balíčku sestavujeme denní plán. Děti si volí jednotlivé aktivity v libovolném pořadí. Balíčky podporují aktivní organizaci tříd vzájemnou komunikaci a kladou důraz na toleranci mezi dětmi.

2.2.2.5 Evidence splněných úkolů

Tabule obsahuje připevněná jména dětí se dnem, kdy byl vykonán úkol a se symbolem na denní aktivitu. Vytvoří se síť, která slouží k zaznamenávání toho, co děti samy splnily. Tabule může mít několik vzhledových variant a slouží jak tabule pro kontrolu, plánování či volbu zadání. Všechny vyjmenované metody mají funkci strukturalizační, organizační i schematickou. U dětí se tím pěstuje spoluzodpovědnost, uvědomují si vlastní povinnosti a pěstují si cit pro organizaci denního režimu. Rozvíjejí schopnosti rozhodnout se operativně, ustoupit druhému, kooperovat, podporuje se jich vlastní motivace a samostatnost.

2.2.2.6 Úkolový list a knížka

Úkolový list, knížka mohou být náhradou úkolových tabulí. Úkolem jsou instrukce pro jednotlivé týdny, obsahují povinnosti třídních služeb a vlastní, dětmi vytvořené aktivity. Tyto lístky si děti na konci týdne odnáší domů, kde se mohou pochlubit vlastními úspěchy.

Studium vývěsek je nedílnou součástí kurzu, stejně dobře jako otázky a úkoly všeho druhu. Vývěsky mohou být různorodé. Představují se v nich projekty, jak žáků samotných, tak školy jako takové. Spadají sem školní pravidla, pravidla třídy, projekty a fotogalerie, jež podporují děti v orientaci v běžném světě, který se řídí pravidly jak formálními, tak i neformálními.

Po předešlém procesu je možné vlastní otázky žáků, nedostatky v pochopení látky, konzultovat s vyučujícím daného kurzu. Konzultace probíhají o konzultačních hodinách, které jsou předem dané či na osobní domluvě pedagoga s žákem. Pedagog se snaží žáky motivovat jednotlivě a dělá to následujícím způsobem: pedagog disponuje bodovým hodnocením, které funguje jako stimulace jak výuky, tak i výchovy. Není účel žáka trestat za chyby, ale motivovat ho ke splnění cíle kurzu, čili k osvojení si dané látky.

Po splnění požadavků kurzu je dobré, pro každého žáka jednotlivě, ověřit si vlastní vědomosti nabyté v kurzu a nechat se vyzkoušet.

„Daltonský plán je organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci...“ (Wenke, Röhner 2000, s. 16)

2.2.3 Učitel jako aktér třídního klimatu v daltonské škole

Stejně jako od žáků daltonských škol se vyžaduje zodpovědnost, samostatnost a spolupráce, tak i od pedagogických pracovníků. Na učitele jsou kladeny tyto nároky v respektu těchto tří hlavních zásad z hlediska důležitosti, protože děti se učí nejvíce observací. Jít dobrým příkladem je jedním z rysů dobré daltonské školy. V daltonském plánu je daltonský učitel, jako vzor pro žáky, důležitým činitelem z hlediska předávání principů daltonské výuky. Učitel bez takovýchto zásad by nebyl schopen tyto principy kvalitně předat dál. Nyní se jim budeme podrobněji věnovat.

2.2.3.1 Týmová práce

Není v silách ani povinnostech daltonského učitele, aby sám naplánoval celý vyučovací proces. Pokud funguje dobrá spolupráce mezi kolegy, dá se předejít mezipedagogickým konfliktům, jinak řečeno, je-li učitel ochoten přiznat si stejnou důležitost jiných vyučovaných předmětů ve vztahu k jeho vlastnímu oboru, usnadňuje to komunikaci mezi kolegy a přispívá to k nastolení příznivé atmosféry na školách. Výsledkem korporace učitelů jsou mnohé projekty, za jejichž průnik značíme propojení meziročníkových a mezipředmětových vazeb. Samostatnost projevuje daltonský učitel v běžné výuce, kde tvoří projekty v rámci jedné třídy. Neodmyslitelnou součástí týmu je daltonský ředitel, protože kdo jiný, než ředitel nese odpovědnost za finální verzi projektu. Proto informovanost o dění ve třídě by měla být aktivní ze stran učitelů i žáků. Ředitel dbá na dobré jméno školy, kvalitní a zodpovědnou výuku dle plánu a na spokojenost edukantů.

2.2.3.2 Chápání dominance

Daltonský učitel chápe svoji pozici jako pozici spolutvůrce, doprovodného článku, dobrého vzoru, avšak dominantní pozici, jak tomu bývá v klasickém školství, pozbývá. Nejedná se o jednoduché postavení, protože učitel pozbývá právo veta. Jeho úkolem je přimět žáky k přirozenému respektu k druhé osobě. V komunikaci upřednostňovat správné zásady společenské komunikace, když hovoří někdo druhý, je slušné vyslechnout si ho, přichystat si vlastní argumentaci, která má nějakou logickou strukturu a drží se zásady neponižování lidské důstojnosti druhého člověka. Původní myšlenka celé zásady upozadit vlastní dominanci pedagoga, je založena na principu prevence kázeňských problémů tím, že děti sami cítí zodpovědnost za vlastní chování. Jsou jim předkládány praktické i teoretické příklady, na kterých mají možnost vlastní volby. Po zvolení nějakého řešení situace je edukantům předveden následek jejich volby. Tím si ucelují vlastní morální smýšlení, které by mělo být stabilnější, než vštěpované morální cítění učitelskou autoritou. Na základě těchto principů děti dochází k vlastnímu poznání o dobru a zlu, nemají proto tolik příčin ke konfliktním situacím ve vztahu pedagog-žák.

Z vlastní praxe docházím k závěrům, že diskutování a vhodná argumentace se žáky o vině, prohřešku či zodpovědnosti, dokáže dovést děti k zachovávání obecných principů, nicméně ani tato metoda není vhodná pro úplně všechny děti. Někteří jedinci tohoto mohou využívat k vlastní pohodlnosti, laxnosti či odmítavosti, která se netýká jen školních úspěchů, ale i mezilidských vztahů.

2.2.3.3 Didaktické metody

Za charakterizující složku daltonského učitele považujeme rozličné didaktické metody. Jejich variabilita, interaktivnost, kooperativní způsob práce ukazují na Komenského zásadu „škola hrou“. Pedagog má vlastní inovativní příspěvky ve vyučování, názorné pomůcky, ať už vlastní výroby či koupené, krátké diskuse, pracovní listy, teatrální výstupy apod., přináší žákům motivaci, prostor pro kreativitu, komplexnější a obsírnější možnost pohledu na předmět daného zájmu. Děti mají šanci vidět danou problematiku v kontextuálním smyslu a dojít k vlastnímu pochopení praktického využití v životě. Dobrý daltonský učitel je schopen nedostatek vhodného výukového materiálu obrátit ve prospěch edukace, na základě motivace a vlastní invence žáků ve vzdělávacím plánu. Byla jsem svědkem vyučování fyziky na druhém stupni (v 6. třídě), kde docházelo ke konkrétním příkladům využití kreativity žáků pro vlastní výuku. Žáci si vytvořili vlastní měrové přístroje (odměrky, pravítka, přesýpací hodiny,

vodní hodiny, svíčkové hodiny atd.), na kterých dokazovaly osvojení si látky času a vzdálenosti. Proběhla vzájemná prezentace měrových přístrojů, kde došlo k vlastnímu popisu přístroje, k názorné ukázce a k vlastnímu zhodnocení autora – popis kladů i záporů výrobku.

I zde nacházíme vzájemnou spolupráci mezi vyučujícími, kdy služebně starší kolega, může nabídnout nejen rady, ale i studijní materiál k praktickému užití.

2.2.3.4 Poradce

Složitost některých úkonů či úkolů si vyžaduje další z kompetenčních nutností pedagoga, a to věcnou a dobrou radu. Funkce býti dobrým rádcem směřuje k tomu, že výukový proces přinese zodpovědnost dohlížet na rozvoj edukantů a samozřejmě jim přiblíží sociální svět.

Při správné motivační činnosti se daří žáky adaptovat. Postupně se učí pracovat se svobodou a právy, tak aby si jich vážili a učili se s nimi žít. Daltonský učitel je zde pro všechny děti ve třídě, nikoho nevyjímaje. Dítě se může dostat do složitých situací, ve kterých si neví rady. Zde je prostor pro učitele. Jeho povinností se stává připravenost k tomu, aby byl vždy k dispozici těm, kteří žádají radu. V daltonských školách bývá zaváděn systém „Open Door Policy“ po americkém vzoru, což v překladu znamená „Politika otevřených dveří“. Učitelé, ředitel i další zástupci školy (školní psycholog, asistenti pedagogů, vychovatelé) jsou k dispozici kolegům i žákům ve svých kancelářích s otevřenými dveřmi. Systém otevřených dveří funguje na principu překonání ostychu a bariéry dominantního přístupu. Daltonská škola pracuje s otevřeností a upřímností žáků a učitelů. Připomínky nepozbývají smyslu, naopak jsou vodítkem pro upřímný, vstřícný a případně asertivní přístup, ve kterém se cvičí nejen dospělí, ale i děti.

Nikdo se nemusí bát přijít a mluvit o čemkoliv s druhým člověkem na úrovni, která je pro mezilidskou komunikaci vhodná.

Pokud jsou dveře zavřené, značí to jen jediné, zaneprázdněnost učitelů či ředitele, což cvičí edukanty v trpělivosti a ve výběru momentálních hodnot, které jsou důležité v daný okamžik.

Učitel je tedy partnerem, který se spolu s ostatními členy učitelského sboru cítí spoluodpovědný za celé dění ve škole. Bylo by bláhové tvrdit, že všichni daltonští učitelé jsou ideálními kantory dle požadavků, nicméně snaha přiblížit se daným normám je kladena jako veliké plus v edukační struktuře námi probíraného plánu.

2.2.3.5 Tvorba pracovních daltonských listů

Pracovní listy tvoří základní pilíř ve vlastní výuce každého lektora. Autorství v pracovních listech konkrétního učitele jasně vymezuje dané požadavky pro splnění předmětu. Nedochozí tak k nejasnostem a desinformacím, jaké znalosti jsou od studentů požadovány ve vlastním předmětu. Listy obsahují množství různorodých cvičení, kterými si žáci procvičují danou problematiku. Existence mnohých variant možných úkolů napomáhají pochopení látky komplexněji a z mnohých úhlů pohledů. Dokonce je možné v rámci jedné třídy využít různé pracovní listy, které se od sebe odlišují, ať už množstvím zadaných úloh nebo jejich náročností. Z vlastních zkušeností usuzuji, že je dobré, aby alespoň jádro úkolů bylo pro všechny děti stejné. Jejich možnosti, v rámci vzájemné pomoci, jsou mnohem více kompatibilní, než kdyby se úkoly principiálně a obsahově lišily. V rámci dobré atmosféry ve třídách je dobré koncipovat úkoly tak, aby byly řešitelné a děti se hned na prvním úkoly nechtěly vzdávat vlastní práce.

2.2.4 Daltonský žák v kontextu daltonské výuky na naší škole

Žáci jsou vedeni k hodnocení své práce. Klade se důraz na tři daltonské zásady. Ve výuce jsou stanoveny úkoly, které by měl žák v daném čase zvládnout. Žáci si volí pořadí úkolů, spolupracovníky a někdy i místo, kde budou pracovat. Po splnění plánu si žáci mohou ve zbývajícím čase zvolit z nabídky dané učitelem na základě svého zájmu činnost, které se chtějí věnovat. Jsou to připravené úkoly zaměřené na opakování a rozvíjení učiva nebo zájmové činnosti, které vedou k rozvíjení osobnosti dítěte.

Děti jsou v daltonské výuce vedeny k větší samostatnosti, smysluplnému plánování práce, zodpovědnosti za svou práci, k hodnocení své práce. Během daltonské výuky dochází k trvalejšímu upevňování vědomostí, neboť nejvíce se žák naučí a nejlépe si zapamatuje, když k poznání dospěje samostatně a případně se o své poznání podělí se spolužáky. V daltonské výuce se učitel může dětem ve větší míře individuálně věnovat a efektivně diferencovat výuku pro různé úrovně schopností žáků.

S daltonskými prvky ve výuce začaly jako první pracovat učitelky I. stupně ve školním roce 1997/98. V průběhu dalších let dalton „infikoval“ i jejich kolegyně a v roce 2003 se rozšířil i na II. stupeň. Naši učitelé se v rámci vzdělávání zúčastňují seminářů, které pořádá Asociace českých daltonských škol ve spolupráci s Dalton International. V získávání zkušeností nám pomáhají i lektori z dalších daltonských škol. Také několik našich učitelek se podílelo svými lektorskými aktivitami na daltonských konferencích.

Od roku 2004 je naše škola členem Asociace českých daltonských škol, od roku 2007 je členem „Dalton International“ a v roce 2008 získala certifikát Česká daltonská škola. Tento certifikát má platnost 5 let a garantuje používání daltonu na celé škole.

Prvky daltonského vyučování samostatnost, zodpovědnost, spolupráce jsou na 1. stupni školy, kde působím, uplatňovány se v daltonských blocích, které probíhají ve všech třídách většinou jednou až třikrát týdně 2–3 hodiny podle věkových předpokladů dětí.

Samostatnost – děti si volí z připravených úkolů z různých předmětů a zpracují je podle svých schopností samostatně nebo ve skupinách s pomocí literatury, spolužáků nebo učitele.

Zodpovědnost – evidenci splněných úkolů provedou většinou prostřednictvím daltonských tabulí nebo písemných plánů. Práce na samostatných i skupinových úkolech je motivující a vede děti k zodpovědnosti za kvalitně odvedenou práci.

Kvalita práce je hodnocena většinou slovně ihned v závěru bloku dětmi i učitelem a následně počtem bodů za kvalitu odvedené práce, jejichž evidence souvisí s další motivací žákovských učebních činností. Žáci jsou vedeni v rámci daltonské výuky k vlastnímu hodnocení splněných úkolů a k plánování práce a stanovování si cílů.

Spolupráce – snažíme se o stále častější zařazování daltonských bloků využívajících prostupnost učiva mezi jednotlivými ročníky s důrazem na pomoc a spolupráci nejen mezi spolužáky ve třídě, ale i mezi žáky různých tříd (jak paralelních tříd, tak i mezi ročníky), se zaměřením na mezipředmětové vztahy, opakování učiva, rozšiřující učivo, vzájemnou pomoc a spolupráci apod.

Rozvoj daltonského vyučování postupuje od kratších daltonských bloků v 1. ročníku (15 min–2 hod) jedenkrát týdně, v 2. ročníku (2–3 hod) v jednom nebo dvou blocích týdně, ve 3. ročníku ve dvou blocích (3–4 hod) týdně a ve 4. a 5. ročníku ve dvou až třech blocích (4–5 hod) týdně. Principy daltonského vyučování přirozeně prostupují i do vyučování v klasických hodinách a umožňují tak dětem jejich individuální rozvoj prostřednictvím nabídky rozšiřujících a nadstandardních úkolů.

V rámci spolupráce mezi třídami a oběma pracovišti organizujeme vzájemné vánoční a velikonoční besídky a dílny nebo zajímavé akce ke Dni dětí, Dni Země, Čarodějnice, projektové dny apod.

Na druhém stupni žáci navazují na daltonské vyučování prvního stupně. Výuka je však organizována odlišně vzhledem k rozvrhu hodin.

Od 6. do 8. ročníku jsou daltonské hodiny zařazovány do jazyků, matematiky i většiny naukových předmětů pravidelně několikrát v průběhu školního roku. Výjimku tvoří v některých ročnících pouze naukové předměty s jednohodinovou týdenní dotací.

V 9. ročníku jsou hodiny zaměřeny zejména na český jazyk a matematiku a upevňování učiva ve vybraných naukových předmětech.

Hodnocení a opravy daltonských prací mají mnoho podob a závisí na učivu, předmětu a vyučujících, kteří způsob volí podle vhodnosti pro danou práci. Celkové hodnocení (klasifikaci) učitelé zapisují do elektronických nebo papírových žákovských knížek, do přehledů ve sborovně i v jednotlivých třídách. Hodnocení daltonu je nedílnou součástí celkové známky z předmětu za pololetí.

Pokud je výstupem z hodiny daltonský list, žáci si jej ukládají do svých portfolioů nebo vlepují do sešitů. Rodiče tedy mají možnost si práce svých dětí prohlédnout na třídních schůzkách a hovorových hodinách. Osobní portfolio provází žáka od 6. do 9. ročníku.

Daltonské vyučování je stejně jako na prvním stupni zaměřeno na získávání nových poznatků, upevňování učiva i vytváření projektových prací a jejich prezentaci na principech daltonské vyučovací metody. (Melichárková, 2013)

B Praktická část

3 Cíle výzkumné práce

Cíle jsme vyjádřili v následujících čtyřech bodech:

1. Zjistit míru spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnosti a soudržnosti ve zkoumaných vzorcích.
2. Popsat zkoumané vzorky.
3. Porovnat rozdíly mezi zkoumanými vzorky.
4. Shrnout výsledky z šetření týkající se daltonské školy.

4 Metoda šetření

4.1 Dryuh výzkumu

K praktické části využijeme dotazníkovou metodu, na kterou budeme nahlížet kvantitativním způsobem, v námi zkoumaném, konkrétním vzorku.

Zkoumáme klima školních tříd na území města Brna, konkrétně jsme se zaměřili na školu s daltonským typem výuky. Porovnáme vzájemně tři třídy daltonské školy a jednu třídu, ten samý ročník, školy nedaltonské, školy běžného typu. Za směrodatný vzorec, k porovnání našich výsledků jsme si vybrali Laškův výzkum třídního klimatu, se kterým námi získaná data vyhodnotíme.

Nyní je nutné stanovit si dohodu. Ačkoli se budeme zabývat číselnými výsledky našeho šetření, tak se nebude jednat o analýzu dat. Jedná se o problém, který souvisí s rozsahem naší práce, a my nejsme schopni poskytnout takové množství dat, aby analýza mohla být brána za platnou. Proto naše dohoda bude znít takto, použijeme Laškovo pásmo běžných hodnot jako nutnou směrnici, se kterou porovnáme námi získané výsledky. Tím získáme stanovenou normu pro analytické porovnávání dat.

Pro naši výzkumnou část využíváme dostupných dotazníků MCI (My Class Inventory) převzatých ze zahraničí (in Lašek, 2012, s. 68–71), které jsou u nás v posledních letech užívány k měření klimatu školní třídy ve 3. až 6. ročnících základních škol. My jsme se rozhodli zkoumat 6. ročníky na základní škole A, konkrétně ve 3 třídách, kde výuka probíhá dle daltonského plánu, a za kontrolní skupinu nám poslouží 6. třída běžné základní školy B. Všechny výsledky porovnáme s normovanými daty (in Lašek, 2012, s. 56–57), které nám stanoví pásmo středních hodnot, jež slouží jako směrnice zdravého klimatu ve školní třídě.

Dotazník se skládá ze dvou forem: aktuální formy, označené (a), a formy preferované, označené (p). Položky u obou forem dotazníku představují více či méně reálné výroky ze života třídy, kde respondenti, v našem případě žáci 6. třídy, rozhodují o tom, zda výroky v námi podaném dotazníku jsou pravdivé či nikoli. Pokud se mu zdají pravdivé, zakroužkuje odpověď „ANO“, pokud se mu zdají nepravdivé, zakroužkuje zápornou odpověď „NE“. Kladné hodnocení výroku „ANO“ se skóruje třemi body, záporné hodnocení „NE“ je pouze za bod jeden. Dotazník ještě obsahuje inverzní položky, které jsou označeny písmenem „R“. Tyto položky obrací bodové hodnocení výroků, což znamená, že výrok „ANO“ je za jeden bod a výrok „NE“ je za body tři. Pokud ovšem nějaká položka není zodpovězena, hodnotí se dvěma body. Hodnocení položek v dotazníku se sčítá na celkové skóre jednotlivců. Z toho se zjišťují střední hodnoty celé třídy, ke kterým využíváme aritmetického průměru.

V obou formách dotazníku je 25 otázek, které se zaměřují na 5 proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost. Respondenti odpovídají samostatně a anonymně. V našem šetření není nutné rozlišovat pohlaví respondentů. V našem šetření je důležité zjištění celkového klimatu školní třídy, které nám pomůže určit „směrodatná odchylna“ od pásma běžných hodnot (in Lašek, 2012, 56–57).

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Osloveni byli žáci čtyř tříd, konkrétně žáci 6. ročníků, ze dvou základních škol města Brna.

Za první zkoumanou skupinu nám posloužili žáci ze základní školy, která uplatňuje daltonský typ výukového programu, tuto školu si označíme jako školu „A“ a její jednotlivé třídy si označíme čísly: „1“, „2“, „3“.

Za kontrolní skupinu jsme si vybrali jednu třídu jako porovnávací vzorek, jedná se též o žáky 6. třídy brněnské základní školy s klasickým výukovým programem, kterou pro naše účely označíme jako školu „B“.

Obě třídy jsme nechali vyplnit jak obě formy dotazníku „MCI“: aktuální i preferovanou. Celkem bylo do výzkumného vzorku zařazeno 100 studentů z obou dvou základních škol, kterým byly během 14 dnů nabídnuty dva typy dotazníkových forem. Nejdříve byla žákům předložena dotazníková forma preferovaná, na kterou odpovídalo všech 100 studentů, a za 14 dní forma aktuální, na kterou odpovědělo to samé množství studentů ze zkoumané skupiny.

Měli bychom poznamenat, že množství studentů odpovídajících na dotazníky bylo stejné, ale zaručit, že odpovídali ti samí studenti, nemůžeme. V každé třídě se nám stalo, že nebyl zcela plný počet žáků. Tím může být naše šetření zkresleno.

Všechna data jsme porovnávali s daty od Laška, jehož tabulku jsme označili písmenem „L“. Lašek užívá pásma středních hodnot s vlastní směrodatnou odchylkou. Jde tedy o směrnici, jež nám ukazuje hraniční hodnoty zdravého klimatu školních tříd. Z našeho pohledu budeme brát za směrodatný fakt střed mezi čísly v pásmu běžných hodnot. A směrodatnou odchylku dle Laška v tabulce zmíníme, ale nebudeme ji brát za určující pro naše šetření. Vyšší čísla od středu „pásma středních hodnot“ znamenají „vyšší míru“ všech dotazovaných komponent a menší čísla od „středu pásma středních hodnot“ znamenají „menší míru“ všeho námi zjišťovaného: spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnosti, soudržnosti.

Tabulka č. 1: „L“ – Aktuální forma MCI

	Pásmo běžných hodnot	Směrodatná odchylka
Spokojenost	10,00-14,4	2,17
Třenice	6,9-13,1	3,11
Soutěživost	9,7-14,8	2,56
Obtížnost	6,2-11,1	2,46
Soudružnost	6,4-12,9	3,24

Tabulka č. 2: „L“ – Preferovaná forma MCI

	Pásmo běžných hodnot	Směrodatná odchylka
Spokojenost	10,8-15	2,17
Třenice	5-7,21	3,11
Soutěživost	8,23-13,25	2,56
Obtížnost	5-7,88	2,46
Soudružnost	11-14,97	3,24

(Lašek, 2012, s. 56–57)

5 Zpracování a vyhodnocení výzkumu

Níže zmíníme výsledky dotazníku, jeho vyhodnocení a možnou interpretaci v souvislostech.

Dotazníky jsme zpracovávali následnou formou: v každé jednotlivé třídě jsme si spočítali zvlášť aritmetický průměr dotazníku „MCI preferované formy“ a dotazníku „MCI aktuální formy“. Seřadili jsme si zjištěná data do tabulek vedle Laškova pásma středních hodnot, z důvodů lepšího porovnání odchylek. (Lašek, 2012, s. 56-57)

Když porovnáme tabulky č. 3 a č. 4 zjistíme, že ve třídě „A1“ (jedná se o jednu z daltonských tříd) je spokojenost dětí ve třídě menší, než by si sami přály. Stále je ale v pásu běžných hodnot, takže se domníváme, že ve třídě není nějaký závažný problém mezi žáky. Můžeme se domnívat, vzhledem k vyšším číslům v oblasti třenic ve třídě a obtížnosti učiva, které si mnozí respondenti přejí snížit, že námi naměřené hodnoty míry spokojenosti, třenic a obtížnosti spolu úzce souvisí. Z naměřených čísel lze usuzovat, že se jedná o kolektiv soutěživý, ale soudržný. Můžeme se domnívat, že se jedná o třídu, kde je více sportovců pohromadě, vzhledem k soutěživosti a soudržnosti. V této třídě, dle získaných dat, považujeme třídní klima za zdravé.

Tabulka č. 3: „A1“ aktuální forma

	Pásmo běžných hodnot „L“	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A1“
Spokojenost	10,00-14,4	12,2	11,21
Třenice	6,9-13,1	10	8,92
Soutěživost	9,7-14,8	12,55	10,5
Obtížnost	6,2-11,1	8,65	10,38
Soudružnost	6,4-12,9	9,65	10,58

Tabulka č. 4: „A1“ preferovaná forma

	Pásmo běžných hodnot	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A1“
Spokojenost	10,8-15	12,8	13,38
Třenice	5-7,21	6,105	7
Soutěživost	8,23-13,25	10,74	12,39
Obtížnost	5-7,88	6,44	6,8
Soudružnost	11-14,97	12,485	13,17

Porovnáme-li aktuální a preferovanou formu dotazníků u třídy „A2“, tabulky č. 5 a 6, zjistíme, že míra spokojenosti je silně nejen pod středovým pásmem, ale celkově se nachází hluboko pod pásmem běžných hodnot, navzdory přáním našich respondentů. Když se podíváme na hodnoty u třenic a obtížnosti ve třídě, v porovnání se třídou „A1“, není tam tak velký rozdíl, jako když s tou samou třídou porovnáme míru spokojenosti. Zajímavé je porovnat aktuální soutěživost a přání respondentů týkající se téhož. Číslo u přání respondentů je velmi vysoké. Můžeme se tedy domnívat, že ve třídě je nějaký problém, týkající se celého kolektivu, ve kterém se většina nějak uplatňuje a třídu to jako kolektiv pojí. Může se jednat o dlouhodobou skrytou šikanu, nicméně tento úsudek by byl předčasný a ničím nepodložený. Lze jen říci, že v této třídě nepanuje zdravé třídní klima.

Tabulka č. 5: „A2“ aktuální forma

	Pásmo běžných hodnot „L“	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A2“
Spokojenost	10,00-14,4	12,2	7,1
Třenice	6,9-13,1	10	8,5
Soutěživost	9,7-14,8	12,55	11,81
Obtížnost	6,2-11,1	8,65	9,52
Soudružnost	6,4-12,9	9,65	11,3

Tabulka č. 6: „A2“ preferovaná forma

	Pásmo běžných hodnot	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A2“
Spokojenost	10,8-15	12,8	12,4
Třenice	5-7,21	6,105	6,8
Soutěživost	8,23-13,25	10,74	13,2
Obtížnost	5-7,88	6,44	5,6
Soudružnost	11-14,97	12,485	11,94

Při porovnání třetí třídy daltonského typu „A3“ nezjistíme tak alarmizující výsledky, jak tomu bylo u třídy „A2“. Spokojenost ve třídě se pohybuje kolem středu, soudružnost je vysoká a soutěživost nízká. Třenice jsou pod středem hodnotového pásma, takže můžeme posoudit toto klima školní třídy za zdravé.

Tabulka č. 7: „A3“ aktuální forma

	Pásmo běžných hodnot „L“	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A3“
Spokojenost	10,00-14,4	12,2	12,93
Třenice	6,9-13,1	10	8,11
Soutěživost	9,7-14,8	12,55	9,63
Obtížnost	6,2-11,1	8,65	11,07
Soudružnost	6,4-12,9	9,65	12,26

Tabulka č. 8: „A3“ preferovaná forma

	Pásmo běžných hodnot	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A1“
Spokojenost	10,8-15	12,8	12,41
Třenice	5-7,21	6,105	6,78
Soutěživost	8,23-13,25	10,74	10,11
Obtížnost	5-7,88	6,44	6,41
Soudružnost	11-14,97	12,485	13,52

V tabulkách č. 9 a č. 10 můžeme zhodnotit míru spokojenosti jako nižší, nicméně vzhledem k přání respondentů, nižší hodnoty jsou zřejmě vítány. Zajímavé je, že děti si přejí více třenic, než je tomu ve skutečnosti, to samé soudružnost si přejí menší. V porovnání

veškerých dat s Laškovým pásmem středních hodnot jsou všechna čísla v normě, proto i naši kontrolní skupinu můžeme považovat za takovou, která má klima školní třídy v pořádku.

Tabulka č. 9: „B“ aktuální forma

	Pásmo běžných hodnot „L“	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A1“
Spokojenost	10,00-14,4	12,2	11,48
Třenice	6,9-13,1	10	8,14
Soutěživost	9,7-14,8	12,55	11,19
Obtížnost	6,2-11,1	8,65	10,33
Soudružnost	6,4-12,9	9,65	10,81

Tabulka č. 10: „B“ preferovaná forma

	Pásmo běžných hodnot	Středová hodnota pásma středních hodnot	Aritmetický průměr „A1“
Spokojenost	10,8-15	12,8	11,4
Třenice	5-7,21	6,105	6,32
Soutěživost	8,23-13,25	10,74	9,9
Obtížnost	5-7,88	6,44	7,14
Soudružnost	11-14,97	12,485	11,98

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo v teoretické části popsat klima školní třídy a daltonskou školu. Hlavními tématy byla škola, jako instituce, školní klima, klima školní třídy, činitelé třídního klimatu, alternativní školy a závěrem Dalton, jako výukový program na základní škole a činitel třídního klimatu.

Při vytváření první části třídního klimatu jsme sebrali spoustu informací z odborné literatury o alternativních školách, pedagogice, školním a třídním klimatu apod., ale právě zpracování a třídění dat nás mnohokrát přivedlo k zamyšlení nad důležitostí zdravého klimatu ve školních třídách.

Druhá část pro nás znamenala výzkum, kde jsme využili kvantitativní šetření. Porovnávali jsme míru spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnosti a soudržnosti ve třídách daltonské školy. Při porovnání jsme došli k závěru, že nelze říci, jestli na daltonské škole je dobré a zdravé klima ve všech třídách obecně, ale v našem středu zájmu naše třídy vyšly převážně zdravě. V našem případě bylo klima třídy daltonských škol zdravé.

Závěrem už snad jen toto: Díky práci jsme si utříbili a ujasnili spoustu věcí ohledně klimatu školních tříd. Chtěli bychom, aby tato práce probudila zájem o zkoumání klimatu školních tříd. Zpětně můžeme hodnotit, že na základě našeho šetření, byly na daltonské škole, ve třídě „A2“ podniknuty mnohá šetření a odhalena dlouhodobá, skrytá šikana. Z těchto důvodů si myslíme, že klima školních tříd je nezanedbatelná složka edukačního procesu jak pro pedagogy, tak i pro žáky.

ANOTACE

Marie Lojdová

Katedra pedagogiky a psychologie pedagogické fakulty

Název práce: Sociální klima školní třídy v daltonské škole

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Počet znaků: 82 127

Počet příloh: 1

Počet titulů literatury: 23

Klíčová slova: klima, školní klima, klima školní třídy, alternativní škola, dalton.

Anotace: Tato bakalářská práce se zaměřuje na klima školní třídy v daltonské škole. Popisuje, co je klima školní třídy, daltonskou výuku, a se kterými pojmy je to propojeno. Teoretická část se věnuje popisu pojmů, pro lepší orientaci v problematice. Výzkumná část se zabývá porovnáním hlavních složek klimatu školních tříd v daltonské škole.

THESIS ANOTATION

Title: The social climate in the classroom in the Dalton School

Department of Education and Psychology, Faculty of Education

Author: Marie Lojdová

Supervisor: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Number of pages and characters: 82 127

Number of appendices: 1

Number of references: 23

Key words: climate, school climate, classroom climate, alternative school, dalton.

Annotation: This thesis focuses on the climate in the classroom in Dalton school. Describes what the climate in the classroom, teaching Dalton and concepts with which it is connected. The theoretical part describes concepts for better orientation in the field. The research presents a comparison of the main components of classroom climate in Dalton school.

SEZNAM ZDROJŮ

- BARTOŠOVÁ, Hana. *Management: teorie a praxe policejní činnosti*. Praha: Policejní akademie České republiky, 1997.
- GILLERNOVÁ, Ilona – KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012.
- GRECMANOVÁ, Helena - DOPITA, Miroslav - POLÁKOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana - SKOPALOVÁ, Jitka. *Klima školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.
- GROMNICA, Rostislav. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex, 2010.
- JANIŠ, Kamil - KRAUS, Bohuslav - VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.
- KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.
- KREJČÍ, Augustin. *Didaktika velká Jana Amosa Komenského*. Brno: Komenium, 1948.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- MELICHÁRKOVÁ, Ivana. *Almanach základní školy Horácké nám. Brno*. Brno, 2006.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996.
- RVP. Národní ústav pro vzdělávání. citace: 27. 9. 2013, <http://www.nuv.cz/file/214/>, file:///C:/Users/PC2/Desktop/Downloads/Priloha2_Upraven%C3%BD_RVPZV_se%20zpracovan%C3%BDmi%20zm%C4%9Bnami.pdf
- RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom, 1998.
- RÖHNER, Roel – WENKE, Hans. *Ať žije škola*. Brno: Paido, 2000.
- RÖHNER, Roel – WENKE, Hans. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003.

SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Technická univerzita v Liberci, 1995.

SOMR, Miroslav. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení*. České Budějovice: Johanus, 2009.

STARÝ, Karel - DVOŘÁK, Dominik - HANKOVÁ, Zdenka - CHVÁTAL, Martin - URBÁNEK, Petr - MARÁDOVÁ, Eva - STARÁ, Jana - NOVOTNÁ, Jiřina – BÁRTOVÁ, Jana. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008.

SVOBODOVÁ, Jarmila – JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, 1992.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník: Naše třída – aktuální forma (*My Class Inventory*, MC1a)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE	
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE	
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE	
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE	
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE	
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE	

Dotazník: Naše třída – preferovaná forma (*My Class Inventory*, MCIP)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO	NE	
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.	ANO	NE	
12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO	NE	
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO	NE	
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO	NE	
22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO	NE	