

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Využití Montessori pedagogické metody na základní škole

Use of Montessori Teaching Method in Primary School

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Mgr. Lenka Olšanská

Praha 2019

Poděkování

Mé poděkování patří především vedoucí diplomové práce, PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D., která mi poskytla odborné vedení a podporu. V neposlední řadě srdečně děkuji za konzultace výzkumné části této práce Mgr. Janu Kaňákovi, Ph.D..

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Využití Montessori pedagogické metody na základní škole“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 7. 2019

Lenka Olšanská

.....

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na využití metody Marie Montessori na druhém stupni veřejné základní školy. V teoretické části jsou vysvětleny principy Montessori vzdělávání a výchovy, včetně uvedení vhodných didaktických doporučení pro jednotlivé vývojové fáze dětí a žáků. V další kapitole jsou uvedeny možnosti projektového vyučování. Vysvětlení důležitých pojmů projektové výuky je doplněno deskripcí projektu vaření, který je předmětem průzkumu. Základem empirické části jsou metody kvalitativního výzkumu. Data jsou zjišťována formou individuálních rozhovorů se žáky 7. a 8. třídy na základní škole, k jejich analýze byl zvolen deskriptivní přístup. Cílem práce bylo zjistit, jaké změny žáci vnímají po absolvování ročního projektu vaření.

Klíčová slova

Montessori pedagogika, Montessori metoda, individualizované učení, samostatná práce, kosmická výchova, sociální rozvoj žáků, projekty ve škole, projektové vyučování, vaření ve škole.

Annotation

The thesis is focused on the use of the Marie Montessori method at the second stage of the primary school. The theoretical part explains the principles of Montessori education and training, including the introduction of appropriate didactic recommendations for individual development stages of children and pupils. In the next chapter there are mentioned possibilities of project teaching. Explanation of important terms of project teaching is supplemented by a description of the cooking project that is the subject of the research. The basis of the empirical part are qualitative research methods. The data are collected in the form of individual interviews of the 7th and 8th grades at the elementary school. The aim of this work was to find out what changes pupils perceive after completing the annual cooking project.

Keywords

Montessori method of education, individualized teaching, individual work, cosmic education, social behaviour, social development, project, project at school, cooking with kids in school.

Obsah

1. Seznam zkratk.....	7
2. Úvod.....	8
3. Život Marie Montessori.....	10
4. Základy Montessori pedagogiky.....	12
4.1 Zásady a cíle Montessori pedagogiky.....	13
4.2 Didaktika Montessori pedagogiky.....	13
4.2.1 Hodnocení výkonu a práce s chybou či pochvalou.....	14
4.3 Základní myšlenky Marie Montessori v aktuální perspektivě	15
4.4 Role učitele.....	15
5. Vývojové stupně, vzdělávání a výchova.....	17
6. Úvahy z díla Marie Montessori.....	19
6.1 Metoda Montessori.....	21
7. Projektová výuka.....	23
8. Zaměření veřejné základní školy s programem Montessori.....	26
8.1 Charakteristika Školního vzdělávacího plánu.....	27
9. Projekt vaření na druhém stupni veřejné ZŠ.....	29
9.1.1 Realizace projektu – popis.....	29
9.1.2 Postup realizace.....	29
10. Cíle, výzkumná otázka, charakteristika vzorku.....	31
10.1 Cíle.....	31
10.2 Výzkumná otázka (VO).....	31

10.3 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	31
11. Metody kvalitativního výzkumu.....	33
11.1 Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze.....	33
11.2 Výzkum a průzkum.....	34
11.2.1 Průzkum.....	35
11.3 Etická dimenze průzkumu.....	35
12. Průběh průzkumu.....	37
12.1 Pozorování.....	37
12.2 Pilotní rozhovory se žáky.....	37
13. Rozhovory.....	39
14. Sběr dat.....	41
15. Analýza dat.....	47
15.1 Otevřené kódování rozhovoru.....	48
16. Výsledky.....	51
16.1 Výsledky a výzkumná otázka.....	68
17. Závěr.....	71
18. Seznam literatury.....	73
19. Seznam tabulek.....	75
20. Seznam příloh a grafů.....	76
21. Příloha č. 1: Informovaný souhlas.....	77
22. Příloha č. 2 Seznam významových jednotek, kódů.....	78
23. Abstrakt.....	80
24. Abstract.....	80

1. Seznam zkratek

apod.	a podobně
aj.	a jiné
č.	číslo
hod.	hodin
min.	minut
např.	například
kol.	kolektiv
KV	Kosmická výchovy, název vyučovacího předmětu
OS	Obraz světa, název vyučovacího předmětu
Ro	Rozměr, název vyučovacího předmětu
RVP	rámcový vzdělávací plán
RVP ZV	rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
TO	tematické oblasti
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
US	učíme se
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací plán
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

2. Úvod

V rámci praxe při studiu na universitě jsem měla možnost poznat pedagogiku Marie Montessori na veřejné základní škole. První získané zkušenosti mne nadchly a současně uvedly do vnitřního zmatku. Chtěla jsem vědět více. Tato touha mne přivedla ke dvěma významným rozhodnutím. Začala jsem, ještě při studiu na universitě, pracovat ve škole jako asistentka pedagoga, a po pár měsících jsem se rozhodla prohloubit svoje znalosti tím, že budu na škole realizovat také svoji závěrečnou práci. V této práci se zabývám možnostmi projektového vyučování v rámci Montessori pedagogiky, na druhém stupni veřejné základní školy. Z mnoha realizovaných projektů, v Montessori programu, jsem si pro svůj průzkum vybrala projekt vaření, který ve své koncepci a realizaci zahrnuje principy a rozvoj důležitých kompetencí, vhodných pro žáky ve věku 12 až 18 let, dle didaktických doporučení Marie Montessori.

Dalším motivem pro moji závěrečnou práci se později stala také potřeba kolegů pedagogů, kteří chtěli získat zpětnou vazbu na již druhým rokem probíhající projekt vaření od účastníků projektu, přímo od samotných žáků. Učitelé si vyslechli názory a podněty rodičů. Společně se v rámci učitelských setkání zabývali vzájemnou zpětnou vazbou. Podněty od žáků, v ucelené formě, postrádali. To, že uvedená práce bude zajímavá pro mne a současně nabídne smysl komunitě pedagogů, žáků a rodičů, ještě více podpořilo moje odhodlání se do toho naplno pustit.

Cílem závěrečné práce je provést deskripci projektu vaření, který je realizován žáky na druhém stupni, a popsat změny, které žáci vnímají, že u nich, po absolvování projektu vaření, nastaly.

V České republice máme zkušenosti s výchovou a výukou dle Marie Montessori přibližně dvacet let. Do roku 1989 nebylo možné uplatňovat jiné pedagogické koncepce. Každý z nás má vlastní zkušenosti spojené se vzděláváním a výchovou, každý z nás má své „předporozumění“ v tomto tématu. Věřím, že moje závěrečná práce nabídne další zkušenosti, získané na druhém stupni veřejné základní školy, s didaktikou pedagogické koncepce, kterou vytvořila Marie Montessori. Uvědomuji si, že tato práce je zatížena jistým mým „předporozuměním“, a stejně jako to v níže citovaném odstavci vyjadřuje profesor Palouš, jsem přesvědčena, že „to částečné, je součástí celku, zrcadlí víc než jen samo sebe, poukazuje k horizontům a za ně“.

„Lidský pohled je vždy pohledem vázaným na určité “zde a nyní”. Lidská pozice je pozicí umístěnou v toku času, ponořenou do světa. Jakkoli člověk usiluje o nadhled či vhled, a tak chce překročit svou odkázanost na své jen lidské místo, a jakkoli se mu někdy podaří nahlédnout skutečnost z jiných stran, než nabízejí vyjeté stereotypy, přece jen nemůže vyčerpávat vše, co mu svět poskytuje, jednou provždy, nemůže dosáhnout absolutní a definitivní znalosti. Absolutnost poznání náleží jen absolutnímu náhledu - a ten není v lidské moci. Člověku nezbývá než vždy znovu přistupovat s občerstveným zrakem k tomu, co mu skýtá svět pro jeho lokalizovaně vázané vnímání, a doufat, že i takto vstupuje do styku s podstatami, že i takto se může povznášet výš. Vždyť to bezprostředně přítomné, to částečné je součástí celku; zrcadlí víc než jen samo sebe, poukazuje k horizontům a za ně. Účast na poznání jednotlivého je účastí na skutečnosti vůbec, na stvoření a tvoření světa.“ (Palouš, 1992, s. 9).

3. Život Marie Montessori

Dílo každého člověka je spjato s jeho životní cestou. Jan Amos Komenský, ve svém díle Všeobecná porada o napravení věcí lidských, píše, že „člověk není obrazem božím jen rozumem a svobodnou vůlí, ale i určitou formou nekonečnosti. Člověk je svobodná bytost, jež v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří.“

O životě Marie Montessori bylo napsáno mnoho. V této závěrečné práci uvádím jen některé momenty z její životní cesty. Po přestěhování z venkova do Říma začala studovat. Lékařský titul získala, jako první žena, v roce 1896 v Itálii, v oboru neuropatologie (Rýdl, 1994, s. 264). Čtení odborných knih a vlastní zkušenosti s dětmi s postižením, ji přivedly k poznání, že příčina není jen zdravotní, nýbrž duševní povahy. Vytvořila program pro mentálně postižené děti, jehož hlavní myšlenkou je rozvíjení duševní stránky dětí za pomoci aktivace jejich smyslů (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 8). Svoji nově vznikající metodu odvážně prezentovala v rámci veřejných přednášek.

Vystudovala antropologii a k jejím dalším úspěchům patří otevření pečovatelského ústavu pro děti ve věku od dvou do šesti let v římské dělnické čtvrti v roce 1907 (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 9). O pár let později zveřejnila spisy s novými a více propracovanými informacemi, které byly pokračováním její dřívější publikace, a nazvala je „Il Metoda della pedagogica scientifica applicato all'educazione nelle casa dei bambini“ /v překladu: „Metoda vědecké pedagogiky ve výchově dětí v dětských domech“, (Rýdl, 1994, s. 264). Aktivní přednáškovou činností a svými aktivitami již tedy inspirovala k založení dalších domovů pro děti ve Francii, Anglii a také ve Spojených státech. V období první světové války aktivně cestovala a přednášela vytvořenou pedagogickou metodu. V roce 1929 Marie Montessori napsala publikaci, nazvanou „Manuale di pedagogica scientifica“, jež byla ve stejném roce přeložena také do českého jazyka, pod názvem „Příručka vědecké pedagogiky“ (Rýdl, 1994, s. 264).

Hlavní myšlenkou pedagogiky Marie Montessori třicátých let byla výchova k míru a realizace „kosmické výchovy“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 11), která popisuje vazby člověka s přírodou a se světem. Následně žila několik let ve Španělsku a v Nizozemí. V roce 1929 byla založena Mezinárodní asociace Montessori. V Indii, kde pobývala i během druhé světové války, našla inspiraci k napsání další části své pedagogické koncepce. Po válce opět cestovala a přednášela pedagogické ideje a principy vytvořené metody. Za své úsilí a životní dílo získala Nobelovu cenu míru, která je významným oceněním její

celoživotní snahy o vytvoření lepších podmínek pro výchovu a vzdělávání dětí na celém světě (Rýdl, 2006, s. 12-13).

Schopnost rozvíjet individuální potřeby dětí tak, aby dosáhly maximálního možného rozvoje svých schopností, a to co nejpřirozenější cestou, je to, co přesně charakterizuje pedagogiku Marie Montessori dodnes (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12).

4. Základy Montessori pedagogiky

Marie Montessori si uvědomila, že člověk je „bytosť ve smyslu jedinečné osobnosti“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 11). Zmiňovaná osobnost člověka, se následně dělí podle „individuality“ a „sociality“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12).

Každý člověk je jedinečnou a současně sociální bytosť. Vzdělávání má podporovat obě tyto části člověka. Přibližně do dvanácti let věku dítěte je potřeba více upřednostňovat jeho individuální stránku, a v jeho pozdějším věku naopak stránku sociální (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12).

Marie Montessori ve svých úvahách popisuje propojení společnosti a individuí. Jednotlivé osoby tvoří svými osobnostmi společnost, která je právě taková, jaké jsou jednotlivé osobnosti, které ji tvoří. Společnost se může vyvíjet pouze tehdy, pokud se vyvíjí jednotlivé individuality. Individuální osobnosti se mohou rozvíjet, pokud jim to společnost dovolí. Je potřeba, aby člověk rozvíjel svoji individualitu, a pak s ní posloužil společnosti tak, aby umožnil rozvoj dalších osobností (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12-14). Chování člověka není, podle Marie Montessori, určeno předem. Člověk v sobě nese soubor možností a záleží na formách, v níž se tyto potenciality mohou projevit. V rámci těchto dispozic existují individuální rozdíly, které zpočátku nejsou tak patrné, objevují se s postupným vývojem člověka. Marie Montessori uvádí, že se tyto individuální rozdíly v rámci dispozic rozvíjí podle „vnitřního stavebního plánu“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12-14). Vývoj člověka však není pouhá souhra psychického dospívání a biologického vývoje, neboť člověk se nerodí „hotový“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12-14). Osobnost člověka se postupně utváří jeho činnostmi a jednáním, k čemuž je potřeba mu poskytnout pedagogickou pomoc. Teprve potom vznikne člověk, který je utvářen přírodou (biologická část), lidmi (sociální působení) a sám sebou (proces individualizace), (Ludwig a kol., 2000, s. 12-14).

Marie Montessori svou pedagogickou teorii opřela o dostatečný empirický výzkum, ústředním motivem jejího bádání je především dítě samo. Považuje ho za jedinečné stvoření Boží a domnívá se, že pomáhat mu v jeho vývoji je to samé, jako se aktivně podílet na Božím díle stvoření (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 14).

4.1 Zásady a cíle Montessori pedagogiky

Maria Montessori hledala kořeny pro svou pedagogiku v návaznosti na staré tradice evropské antropologie, především v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci na individuální učební potřeby dětí. Vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se “dospělým”. V její pedagogice jsou proto děti méně vedeny a více pedagogy podporovány v tom, aby mohly vrůstat do společnosti s využitím vnitřních sil a jejich vlastního potenciálu (Rýdl, 2006, s. 13).

„Následuj dítě.” Každé dítě je pozorováno a diagnostikováno: Jak daleko je ve svém vývoji? Jaké potřeby otevřené a skryté vykazuje? Kam a k čemu směřují jeho aktivity? Jaké nabídky či pomoc nyní potřebuje?

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí. Tam může nalézt orientaci k tomu, aby mohlo jít vlastní cestou. Důležitým krokem je osamostatňování se od dospělých a jiných dětí. Závislost na dospělých, vede podle Montessori, k podřízenosti.

„Volná práce.“ Podporuje zásadu, že dítě se nejlépe učí to, co se právě chce učit. Žákům je tak poskytnutý prostor pro výběr z diferencované učební nabídky, a čas, aby mohlo samostatně usměrňovat zvolenou práci a dovést ji do konce v klidu. Nejsou definovány obsahové učební cíle nýbrž tzv. klíčové dovednosti.

Nejvyšším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvíjení dětí a mládeže, překonávající všechny bariéry kulturní, národnostní a sociální, a směřující k posilování míru ve světě. Tato její vize měla, podobně jako u Komenského, racionální jádro: Každé narozené dítě je další novou šancí pro mír. Kosmická výchova vykazuje několik dimenzí: ekologickou, humánně etickou, sociálně politickou, náboženskou, všechny s posilováním nejvyššího cíle a smyslu života, totiž míru (Rýdl, 2006, s. 13-14).

4.2 Didaktika Montessori pedagogiky

- **Pozorování a diagnóza** předchází didaktické působení. Je potřeba profesionálních pozorovacích metod, náklonnosti a empatie.
- Logická stavba didaktického materiálu zvláště na 1. stupni. Možnost vlastní kontroly chyby v každém materiálu. **Žák se učí chyby rozpoznávat, zpracovávat a odstraňovat.**
- Ústředním principem je **volná práce**. Práce je chápána jako práce na sobě samém, tzv. sebeuskutečňování nebo sebeutváření.
- **Připravené prostředí** jako předpoklad úspěšné volné práce

- **Věkově smíšené skupiny** pro hru a práci. Děti se mnohem rychleji učí od sebe navzájem a ve vzájemné spolupráci.
- **Individuální vývojová diagnostika a hodnocení výkonu.**
 - Hodnocení výkonu je součástí učebního procesu.
 - Kdo má hodnotit vlastní výkon, musí umět rozpoznat vlastní chyby.
 - Všichni lidé dělají chyby, a na svých chybách také rostou.

Východiskem náboženské výchovy, která zaujímá ústřední pozici v pedagogice, je montessoriovská antropologie a pojetí světa jako stvoření, s čímž souvisí i pojetí tzv. kosmické výchovy. Maria Montessori vnímá náboženství jako základní potřebu člověka. Vnímá náboženství (“religio”) velmi všeobecně jako dovednost jít za smysl věcí očividně materiálních, a ptát se po smyslu hodnoty světa a člověka v něm, po spravedlnosti a důvěře (Rýdl, 2006, s. 15-17).

4.2.1 Hodnocení výkonu a práce s chybou či pochvalou

Marie Montessori doporučovala mít přátelský postoj k chybám a brát v úvahu, že chyby s námi žijí a mají svůj smysl. Běžně rozšířený názor je zcela opačný. Chyba je vnímána jako vada na kráse. Známkování, hodnocení je často stupňováno dle počtu chyb. S počtem chyb klesá naše známka, hodnocení učitelem. S horším hodnocením od učitele často přichází nespokojenost rodičů. A s nespokojeností rodičů přichází nespokojenost se sebou samým a strach z chyb. Dítě se velmi snadno dostává pod silný tlak být „bez chyby“. Dříve nebo později se dítě učí pro známky a ne pro sebe. Nechybovat je však z povahy člověka nesmysl. Motivem učení začíná být strach. Ve své knize Marie Montessori zmiňuje zajímavou zkušenost z jedné školy: „Učitelka nakonec dospěla do stádia, kdy jí bylo trapné děti odměňovat nebo trestat, protože jim bylo obojí lhostejné. Na celé záležitosti bylo překvapivé především jejich časté odmítání pochvaly. To znamenalo, že se v nich probouzí vědomí smyslu pro vlastní důstojnost, který dříve neexistoval. Nakonec jsme tedy upustili jak od odměňování, tak od trestání dětí.“ (Montessori, 2012, s. 105). Tato zkušenost odkrývá to, že také pochvala může na děti působit negativně. Může je postupně učinit závislými na vnějším hodnocením dospělých.

Přístup Montessori pedagogiky je v tomto jiný. Chybu vnímá jako ukazatel pokroku na cestě učení. Žák, který je schopen rozpoznat a opravit svoje chyby, získává větší jistotu (Rýdl, 1999, s. 37). Učitel vede žáky k tomu, aby byly schopni své chyby najít a opravit.

Tomuto principu jsou přizpůsobené didaktické pomůcky, a učitel tento princip zpracovává například v situaci, kdy pro žáky vytváří různé pracovní listy.

4.3 Základní myšlenky Marie Montessori v aktuální perspektivě

Vycházejí ze základního antropologického požadavku, že dítě je od narození tvor, který je schopný vlastní aktivity a spontaneity, který má za úkol po krocích zvládnout budování vlastní osobnosti.

- **Učení musí být individualizované.** Výchova a vzdělání je podstatou individuálního procesu, kterému se všichni ve stejných podmínkách nemohou přiměřeně přizpůsobit. Proto Maria Montessori rozvíjela formu volné práce, což je taková forma vyučování, která žákovi umožňuje vybrat si z diferencované učební nabídky předmět své činnosti, cíle a sociální formu. S volbou práce je spojena povinnost, pokud je to možné, ji dokončit (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 18-19)
- Výchova, která podporuje **schopnost rozhodování a syntézy**. V dnešní pluralitní době je důležité umět hledat mezi opačnými představami hodnot, formami života, argumentovat a rozhodovat (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 20)
- Učení vznáší **požadavek na vnitřní motivaci žáka**. Přizpůsobením obtížnosti úkolů, zvolenou strukturou práce, směřováním žáka na jeho vlastní učební pokroky.
- Učení spojit se sociální výchovou, v perspektivě odvolávající se na lidskost. Ústředním programem je tzv. kosmická výchova. V té, podle Montessori, mají být obsahy učebního plánu uvedeny do smyslové perspektivy, kterou v evoluci přírody a lidskosti nazývá "kosmickým plánem" (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 21, 24-25).
- **Učení musí silněji zahrnovat smyslové poznání a samostatnou činnost.** Zvláště dnes ve světě určovaném elektronickými médii, která se obracejí primárně na zrak a sluch, hrozí přetěžování těchto smyslů a zakrňování ostatních. Stejně jako Piaget vyzdvihuje aktivní činnost.
- Výchova má umožnit **zkušenost klidu**, v dnešní době hluku a spěchu (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 23).

4.4 Role učitele

„Vzdělávání není něco, co dělá učitel, ale je to přirozený proces, který probíhá samovolně v každé lidské bytosti. Jeho podstatou není naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, kterou jedinec získává při aktivním působení na své okolí. Úkolem učitele tedy

není mluvit, nýbrž promyslet a připravit takový sled motivačních prvků, který by děti vedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností ve speciálním, pro ně připraveném prostředí.“ (Petrovová, 2014)

Úkol učitele je dán cílem pedagogiky. Cílem Montessori pedagogiky je rozvoj osobnosti. „Člověk sám by se měl stát středem výchovy“. **Marie Montessori si kladla za cíl: „všestranný rozvoj dětského potenciálu“** (Montessori, 2018, s. 10). Toto je výchozí bod pro směřování Montessori přístupu v roli učitele. V Montessori pedagogice tedy v žádném případě nejde o „přesun informací z jedné hlavy do druhé“, jde zde o pomoc při formování osobnosti během jejího vývoje skrze vlastní zkušenost. Platí zde důležité pravidlo nikdy nestavět překážky mezi dětmi a jejich zkušenost (Rýdl, 1999, s. 28-29).

Učitel je zde v roli průvodce či pomocníka, a je postaven před náročný úkol vedení dítěte bez toho, že by ho svou přítomností odváděl od vlastní aktivity a přesto mu byl ku pomoci.

5. Vývojové stupně, vzdělávání a výchova

První fáze vývoje zahrnuje období do 6 let, Maria Montessori toto období dělí na dvě fáze: 1. rodina, jesle, herní skupina (0-3 rok) a 2. dům dětí, mateřská škola (3-6let). U dětí v tomto věku jsou budovány základy k dovednostem pohybovým, vnímavým, řečovým a socializačním. Didaktika v prvním období (0-3 rok) upřednostňuje cvičení praktického života a všedního dne, pohybové hry a cvičení pro rozvíjení hrubé a jemné motoriky, řečové hry, vyprávění, předčítání, zpívání, apod. V druhém období (3-6let) se didaktika prezentuje především prostřednictvím podnětného prostředí a invence se soustřeďují na uvádění k využívání různých materiálů a nástrojů (Rýdl, 2006, s. 18-22).

V období mezi 6 a 12 rokem života jsou žáci velmi zvědaví. Chtějí všechno vědět o tomto světě a jsou stále připraveni vstřebávat nové věci, pojmy, vnímat konkrétní podněty a utvářet si nové spolu související obrazy představ o světě a jeho částech. Dle Montessori je důležitou ideou tohoto období tzv. kosmická výchova“, ve které jde o:

- získání představy o universu, fungujícímu na základě poznanych přírodních zákonů, vytvořeným Bohem a daným lidem k rozvoji a dokončení,
- porozumění vztahu člověka ke světu a světa k člověku na základě vzájemné vázanosti a omezenosti,
- pochopení „kosmické úlohy“ člověka převzít odpovědnost za další osudy světa.

Dnes bychom ji přiblížili spíše „globální výchově“, jejíž součástí je také výchova ekologická. Didaktika vychází pestrá nabídkou aktivit vstříc dětské žíznivosti po vědění, badatelské a objevovatelské zvědavosti (Rýdl, 2006, s. 18-22).

Škola zkušeností sociálního života, zahrnuje věk (12-18 let), ve kterém přechází mentalita dítěte žijícího v rodině do mentality dospívajícího a dospělého, který začíná žít ve společnosti. Jedná se o citlivé období tzv. puberty, během kterého mají být mladí lidé podporováni a chráněni. **Studijní a pracovní plán obsahuje tři velké oblasti:**

- **morální péči,**
- **tělesnou péči,**
- **program a metody.**

Co tím Maria Montessori myslela? V oblasti „morální péče“ se jedná o vztahy mezi mladými lidmi, jejími pedagogy a okolím. Učitelé mají mládež chránit před

nebezpečím, nemají zraňovat jejich osobnost. Mají mládeži poskytnout dostatek prostoru a svobody pro individuální aktivity, které jsou podřízeny dohodnutým pravidlům. Dnes bychom to nazvali tuto oblast rozvojem sociálních kompetencí. Jako lékařka, **věnovala pozornost „tělesné péči“**, hlavně vhodné výživě, sportovním aktivitám a ochraně před používáním návykových látek.

Oblast „program a metody“ zastřešuje školní vyučování, a to v těchto směrech:

- podporování „osobního výrazu“ každého mladého člověka, provozováním hudby, divadla, malováním, přednesu, dřevořezbou, apod.
- rozvoj tvůrčích sil mládeže, klíčovým bodem se stává etická výchova doprovázená matematikou a jazykem
- všeobsahující studium země a živé přírody, zde se jedná o prohloubenou kosmickou výchovu, didaktika dneška by to řekla těmito slovy: v rámci studia dějin lidstva by měly jednotlivé obrazy sociálního života zprostředkovat klíčové dovednosti, včetně multikulturní výchovy.

Její tehdejší koncepce popisuje tzv. studijní a pracovní centrum, ideálně na venkově, sestávající z:

- zemědělského statku jako místa výroby,
- obchodu, jako místa spotřeby, výměny zboží a komunikace,
- hostince jako zařízení pro poskytování služeb a kontaktů.

K celé koncepci ještě patří rámcový program sekundární školy (Rýdl, 2006, s. 18-22).

Zde je podle mně důležité zmínit, že Marie Montessori vytvořila pilíře koncepce pro vzdělávání a výchovu dětí mezi 12 až 18 rokem, za svého života již tuto koncepci detailně nepropracovala.

V dnešní době je možné zmíněné principy této koncepce a rozvoj klíčových kompetencí v tomto věku (výroba, výměna zboží a komunikace, poskytování služeb a kontaktů) uplatňovat a rozvíjet například v rámci projektové výukové formy. Tak jako je to v projektu vaření, který je předmětem průzkumu v této závěrečné práci.

6. Úvahy z díla Marie Montessori

V této části chci blíže seznámit a osvětlit principy Montessori metody s využitím úvah z knih Marie Montessori, které jsou dostupné českému čtenáři.

Prakticky v každé, českému čtenáři dostupné, knize se v úvodu nachází kapitola, která se věnuje dětství jako společenskému problému. Stejně tak je tomu v knize „**Tajuplné dětství**“, kde nám Maria Montessori vysvětluje, že společenská otázka dětství musí proniknout hluboko do našeho nitra. Musí probudit naše svědomí a vyprovokovat nás k činnosti. Zvláště dnes, když už víme, že dětství zůstává nejdůležitějším obdobím i v životě dospělého, neboť jsou to právě tyto roky, kdy je každá lidská bytost nejvýrazněji formována. Její životní příběh se přímo odvíjí od způsobu života, který vedla v dětství. **Cokoli postihne dítě, postihuje zároveň celé lidstvo. Jsou to právě tajemná a citlivá zákoutí lidské duše, kde dochází k výchově, vzdělávání a růstu člověka** (Maria Montessori, 2012, s. 15-16).

Ve stejné publikaci se autorka věnuje duchovní přípravě učitele. Každý člověk má špatné vlastnosti a nedostatky. Tato vnitřní příprava učitele, o které Maria Montessori dále hovoří, není usilováním o dokonalost hlásanou náboženstvím. Vysvětluje, že studium pro práci učitele není dostačující. Významná je vnitřní skladba učitelových dispozic a nejdůležitější je přístup k dítěti. Učitel musí sám sebe systematicky studovat, naučit se vidět se očima ostatních. Správnému přístupu k dítěti, dle Marie Montessori, může bránit touha po dokonalosti, hněv a pýcha v srdci. Píše, že se špatnými vlastnostmi musí učitel bojovat dvojím způsobem – hloubkově a povrchově. V tom prvním způsobu se jedná o boj proti nedostatkům, jichž si je vědom. Ten druhý spočívá v potlačení vnějších projevů jeho negativních tendencí, které nemůže vědomě měnit. Vysvětluje, že vnějškové přijímání obecných norem chování je také důležité, protože nás nutí uvědomovat si vlastní chyby a reagovat na ně. Pokud se někdo chce stát učitelem v Montessori výchovně vzdělávacím systému musí očistit své srdce od pýchy a zloby, a naplnit jej dobročinností. Tyto ctnosti v sobě pěstovat, neboť taková příprava mu dodá duševní rovnováhu, bez níž se ve své práci neobejde. Učitel musí být pokorný a potlačovat předsudky, které se ozývají v jeho srdci. Musí si zachovat ty vlastnosti, které mu pomáhají v jeho práci a zbavit se těch, které mu brání dítěti porozumět. To ovšem neznamená, že by učitel neměl posuzovat chování dítěte, a že by měl souhlasit se vším, co dítě dělá. Musí mít stále na paměti, že **posláním učitele je vychovávat a vzdělávat** (Maria Montessori, 2012, s. 125-126). Soudobému učiteli

může pomoci v boji **rozvívání sebereflexe a získávání pravidelné zpětné vazby**. Zpětná vazba je technika, kterou učitel může zjistit, jak je viděný očima ostatních: dětí, rodičů a kolegů z učitelského sboru.

V díle „**Absorbující mysl**“ mě zaujal důraz Marie Montessori, na **dovednost soustředit se**. Soustředění pokládá základy charakteru a společenského chování. Dítě potřebuje zjistit, jak se soustředit, a k tomu potřebuje věci, na které by se mohlo soustředit. Každý uzavřený prostor sociálně uzpůsobený potřebám dětí je příznivě nakloněn soustředění (Maria Montessori, 2018, s. 219).

Tamtéž na straně 221, Maria Montessori, na jednoduchém příkladu, vysvětluje jak se rodí společenský řád. Když dítě „chodí po čáře“ a jedno z nich jde v opačném směru jako ostatní, vypadá to na srážku. Dospělý člověk má nutkavou potřebu dítě chytit a otočit je. Ale dítě se ve skutečnosti moc dobře dívá a problém vyřeší – možná ne stejně jako dospělý, ale uspokojivě. Děti zlobí, že my dospělí, zasahujeme – když je necháme, najdou si svou vlastní cestu. A tohle všechno je **sociální zkušenost**, nepřetržitá praxe ve vhodném řešení situací, které by dospělý nevymyslel. Řešení učitelky, která zasáhne, se liší od řešení dětí, takže naruší harmonii skupiny. Kromě výjimečných případů, by učitel měl nechat řešení takových problémů na dětech. **Na základě těchto každodenních zkušeností se rodí společenský řád**. Někteří učitelé namítají, že když dítě dělá všechno samo, co bude s jeho společenským životem? Co ale je společenský život když ne **řešení sociálních problémů, vhodné chování a sledování cílů přijatelných pro všechny?**

Děti si řeší své vlastní problémy samy. Když sledujete děti bez zasahování, vidíte něco na první pohled zvláštního. Děti si navzájem nepomáhají jako dospělí. Když nějaké dítě nese něco těžkého, nikdo mu neběží na pomoc. Váží si úsilí jiných a pomáhají, jen když je to opravdu nutné. To je poučné, znamená to, že děti intuitivně respektují zásadní dětskou potřebu **nebýt rušen nadbytečnou pomocí** (Maria Montessori, 2018, s. 225). Pozorování vzájemných vztahů a chování dětí odkrývají tajemství lidské společnosti.

Dospělým chybí tato jemná rozlišovací schopnost, která umožňuje rozpoznat nouzi. Namísto toho až příliš často pomáhají zbytečně. V okamžicích skutečné potřeby je však často všechno jinak. Maria Montessori se domnívá, že si dítě uchovává ve své nevědomé paměti svou ranou touhu (a hluboce pociťovanou potřebu) vyvíjet maximální úsilí, a proto ostatním nepomáhá, když by jeho pomoc byla na obtíž. Současně u dětí pozorovala, že mají v sobě instinkt pomáhat slabším, povzbuzovat je a utěšovat je. Nazývá jej instinktem společenského pokroku (Maria Montessori, 2018, s. 226-227).

Život v pospolitosti je přirozený fakt a jako takový je součástí lidské povahy. Druh společenství, které děti začínají utvářet ještě před dosažením šestého či sedmého roku, popsal britský psycholog MacDougall. Podřizování se mladších dětí starším, tento psycholog, nazývá společenským instinktem. Jeho „společenský instinkt“ není stejný jako všechny **další společenské formy rozvíjející se u dětí až na úroveň dospělé společnosti, které jsou organizovány vědomě a vyžadují pravidla**. MacDougallův společenský instinkt je něčím podobným, co Maria Montessori nazývá „soudržností ve společenské jednotce“, která se vytváří mezi těmito malými dětmi (mezi třetí až sedmým rokem života) spontánní potřebou a je řízená nevědomou silou. (Maria Montessori, 2018, s. 229-232)

Diskutovaným tématem a předmětem mnoha soudobých argumentací, laické i odborné veřejnosti, je kázeň, odpovědnost, volnost a svoboda ve školách. Tyto diskuze jsou jistě i zrcadlem současné postmoderní doby, která je charakterizovaná tím, že každý má svoji pravdu. Zvláště v české kotlině, kde vždy ještě nekráčí svoboda ruku v ruce s odpovědností, má postmoderna projev nezřídka překvapivý. I v postmoderní době jsou autoři, ze kterých lze pro výuku etiky a dalších témat čerpat. Jedním z nich je Lévinas, který se ve svém etickém eposu „tvář druhého“ zabývá „**odpovědností za druhého**“. Ve svém díle píše, že jakmile druhý na mne druhý pohlédne, jsem za něj odpovědný, a dokonce ani nemusím odpovědnost za něj vzít na sebe; ta odpovědnost mi připadne.

Lidé se často ptají, možná z nedostatku vlastních zkušeností, **jak je možné docílit kázně ve třídě, když je dětem dovoleno volně se pohybovat**. Marie Montessori ve své knize Objevování dítěte (Montessori, 2017, s. 53-55) píše, že se jedná o uvědomělou kázeň, která se projevuje tím, že jedinec umí ovládat sám sebe. **Učitel si musí osvojit způsoby a techniky, prostřednictvím kterých bude schopen děti vést k uvědomělé kázni**. Tu by měl uplatňovat také ve svém životě. Děti si postupně přivykají na kázeň a jejich svoboda je vymezena zájmy skupiny k níž náleží, a vyznačuje se tím, co nazýváme dobrými způsoby a slušným chováním. **Důležitou dovedností učitele je naučit se rozlišovat mezi činnostmi, které je třeba zabránit, a činnostmi, které má pouze pozorovat**.

6.1 Metoda Montessori

Ke konci svého života Maria Montessori často hovořila o tom, co představuje její životní dílo. Přitom zdůrazňovala, že pojem metoda, který používala pro svou koncepci, je vlastně velmi strohý. Jde mnohem více o obsáhlé následování lidské osobnosti. (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 11).

Maria Montessori v knize Tajuplné dětství napsala: „**Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě ..., dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti.**“ (Montessori, 2012).

"Methodos" v řečtině znamená „cestu“ nebo „postup“. Obecně lze říci, že **metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti**. V didaktice je používán pojem „vyučovací metoda“, a pod tímto pojmem chápeme způsoby uspořádání činnosti učitele i žáků, kteří směřují ke stanoveným cílům (Skalková, 2007, s. 181).

V cizojazyčné a také v české literatuře, stejně jako v úvahách a díle Marie Montessori je její způsob práce označován metodou. V některých zdrojích české literatury bývá označován slovem systém. Slovní spojení Montessori metoda a Montessori systém jsou tedy v literatuře adresované odborné a laické veřejnosti používány často zástupně.

Ve své závěrečné práci používám označení Montessori metoda. Důvodem mého rozhodnutí je literatura běžně dostupná českému čtenáři (například: Metoda Montessori pro naše dítě, Objevování dítěte, Absorbující mysl, Tajuplné dětství, Maria Montessori's Own Handbook), ve které autoři používají označení metoda, a není tím zřejmě míněna „výuková metoda“.

7. Projektová výuka

Idea projektového vyučování byla rozvinuta na počátku 20. století J. Deweyem a W. H. Kilpatrickem a hluboce ovlivnila reformní hnutí v prvních desetiletích a školní praxi (Skalková, 2007, s. 234).

Projekt je v současnosti velmi frekventovaným výrazem jak v oblasti pedagogické teorie tak také v reálných podmínkách českého školství. Bývá v literatuře vymezován také jako úkol, problém, učivo nebo pokus (DÖMISCHOVÁ, 2011, s. 22-23). Projektovou výukou se v odborné literatuře zabývá celá řada autorů a prozatím nenalézají shodu v tom, zda patří mezi výukové metody, formy či strategie (DÖMISCHOVÁ, 2011, s. 25-26).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2003) je uvedena definice, podle které je projektová výuka výuková metoda. Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáka. Ve svém koncepčním východisku se orientuje především na pojem zkušenosti žáka, a vychází z předpokladu, že nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost. Postup lze charakterizovat těmito momenty (Skalková, 2007, s. 234-235):

- volba situace, která pro žáky představuje skutečný problém (mohou to být situace z denního života žáků, při návrzích se akcentuje iniciativa žáků, důležité je to, aby žáci sami volili problémy, které chtějí řešit)
- diskutuje se plán řešení zvoleného problému (výstupem této fáze je plán, který je nejlépe umístěn tak, aby k němu žáci měli přístup)
- rozvíjejí se činnosti, které vedou k řešení tohoto problému (musí být jasno to, co, kdo udělá, skupiny žáků se věnují řešení svých úkolů, a tato často skupinová práce přesahuje činnosti obvyklé při vyučování)
- závěr projektu - zveřejnění a zhodnocení výstupů projektu

V praxi realizované projekty mohou mít různý rozsah. Někdy jde jen o určité prvky, které lze uskutečnit v rámci jedné nebo několika vyučovacích hodin, jindy se tématu věnuje půlden. Za nejrozvinutější formu se pokládají úplné projekty organizované např. v tzv. „projektovém týdnu“. Vždy se však v jejich pojetí projevuje snaha spojit obsah se životem, takže přesahují "vypreparované" pohledy školního učení. Diskuze se vedou o hodnocení projektového vyučování. Významnou roli v tomto vyučování hraje

samostatnost. Obvykle se neposuzuje výkon a nepoužívá se známkování. Hodnotí se tedy realizace projektu, pracovní postup, vlastní proces učení, rozvoj kompetencí, apod. Hodnotícího procesu se společně s pedagogem účastní i žáci (Skalková, 2007, s. 236-237).

Projekt bývá také nazýván „specifickou vzdělávací strategií“, jako přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu zodpovědnost (Kubicová 2008, s. 10).

Pro většinu autorů (například: Jůva, Kalhous, Maňák, Skalková) **je projektová metoda spjata s uplatněním aktivity žáka, který jejím prostřednictvím dostává příležitost praktického uplatnění svého samostatného myšlení, praktické činnosti související s každodenním životem, možnost řešení problémů a problémových situací, včetně možnosti podílet se na plánování, organizaci i hodnocení své práce, která má v konečném důsledku vliv na rozvoj jeho osobnosti** (DÖMISCHOVÁ, 2011, s. 25-26).

Dělení projektů, na straně 30, DÖMISCHOVÁ, 2011, uvádí dle *Güntera*, který navrhuje členění projektů podle toho, jaké oblasti u žáků rozvíjí na :

- kognitivní
- emocionální
- sociální
- motorické

a dle *Kratochvilové*, která projektovou výuku charakterizuje dle 4 dimenzí:

- dimenze žáka
- dimenze učitele
- dimenze procesu učení se
- dimenze okolního prostředí

Z těchto dimenzí autorka (Dömischová, 2011, s. 30-31) vychází a definuje vlastní rozdělení, které charakterizuje pomocí výčtu aktivit a činností, které projekt specifikují.

Hledisko žáka

- ovlivňuje proces poznávání, získávání zkušeností žáka
- mění míru a intenzitu jeho motivace
- orientuje činnost žáka směrem ke vzniku konkrétního produktu
- pomáhá v orientaci v praktických otázkách každodenního života
- respektuje zájem a potřeby žáka
- učí týmové práci
- posiluje kooperaci s vrstevníky

- rozvíjí a posiluje sebedůvěru žáka
- mění proces sebehodnocení žáka

Hledisko učitele

- mění roli učitele
- ovlivňuje proces získávání zkušeností učitele
- dostává vztah učitel – žák do roviny založené na důvěře, respektu a kooperaci
- mění proces hodnocení
- přizpůsobuje výuku schopnostem a zájmům žáka

Hledisko procesu učení

- podílí se na změně procesu učení
- ovlivňuje povahu učební činnosti směrem k praktickému charakteru
- mění míru podílu žáka ve výuce
- respektuje aktuální vzdělávací potřeby žáka
- cesta učení vede přes poznávání a objevování
- nabízí možnost, jak integrovat jednotlivé předměty do určité aktivity

Hledisko školy jako instituce

- ovlivňuje vnímání školy okolním prostředím, okolními institucemi
- podílí se na změně vnímání školy rodiči žáků
- zapojuje školu do činnosti obce, regionu, kraje
- propojuje školu s praktickým životem

Všechna uvedená hlediska mají, dle Dömischové, jeden společný prvek, a tím je změna.

Fáze projektové práce jsou shodné u zmíněných autorek (Skalková, 2007, Kratochvílová, 2016 a Dömischová, 2011):

1. zdroj projektové myšlenky, volba situace, která pro žáky představuje skutečný problém
2. plánování (co, kdo, kdy udělá)
3. realizace a řešení úkolů, soubor činností jednotlivců a skupin žáků
4. prezentace výsledků, zhodnocení výstupů, závěr projektu

8. Zaměření veřejné základní školy s programem Montessori

Škola podporuje zdravý a harmonický rozvoj osobnosti žáka s přihlédnutím na jeho individuální schopnosti.

Základní škola Montessori je vzdělávací program, který aplikuje pedagogický systém Marie Montessori na všeobecné vzdělávací cíle a obsahy základního vzdělávání v České republice. Příznačnou **filosofií tohoto programu je orientace na osobnost dítěte** – využití a rozvíjení jeho vnitřní motivace a individuálních schopností. Východiskem je předpoklad, že děti mají opravdový zájem a touhu poznat, naučit se a uplatnit nové znalosti v praxi. **Filosofie této vzdělávací strategie je založena na principu svobody a možnosti volby se zodpovědností. Důležitou cílovou složkou je sebepoznání** – seznámení se s možnostmi a svými schopnostmi, a tedy způsobilost stanovit a realizovat svůj další životní program. **Dítě je v této koncepci vedeno k samostatnosti, aktivní práci, svobodné volbě, odpovědnosti za svou volbu a jednání.**

Vyučování je založeno na základních principech pedagogického systému Marie Montessori. **Podstatnou složku tvoří samostatná vzdělávací činnost dětí vedená jejich zájmem a vývojovými senzitivními fázemi. Učitel zabezpečuje připravené prostředí školní třídy a je garantem dostatečně volného prostoru pro originální tvůrčí práci s žákem i celou třídou.** Výrazná v jeho práci je složka diagnostická - poznání žáka, informace o postupu a vývoji každého dítěte tvoří základ pro jeho další individuální práci s žákem. Děti nejsou jen pasivními příjemci informací, ale na učení se aktivně podílejí.

Cílem tohoto programu je pomáhat dítěti v poznávání světa i sebe sama. V procesu vzdělávání si dítě - v souladu se svými individuálními a vývojovými možnostmi - osvojuje mateřský jazyk, matematické dovednosti, cizí jazyky, základy umění, poznává svět přírody, svět lidí a svět tradic a kultury, věnuje se tělesným i pracovním aktivitám. Prostřednictvím obsahů jednotlivých výukových oblastí se učí vysvětlovat, interpretovat, aplikovat, analyzovat, posuzovat a kreativně realizovat své nápady, pozitivně komunikovat, kriticky uvažovat, vcítit se. Poznává různé možnosti a způsoby učení a učí se volit pro sebe takové způsoby, které jsou pro něj účinné, spolehlivé a efektivní. Dítě získává dovednost rozhodovat se podle svých reálných zájmů a možností (ŠVP Montessori – Cesta, celý dokument k nahlédnutí u ředitele ZŠ, částečně je zveřejněný na webu ZŠ: <http://www.zsmontessori.net/o-skole/skolni-vzdelavaci-program/>)

8.1 Charakteristika Školního vzdělávacího plánu

Zde stručně uvádím přehled učebního plánu pro 2. stupeň ZŠ, včetně časové dotace, zdrojem, ze kterého jsou tabulky čerpány je ŠVP Montessori – Cesta.

Tabulka č. 1: Tabulace učebního plánu, zdroj: ŠVP

Vyučovací předmět	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Obraz světa (OS)	28	30	-	-
Rozměr (Ro)	-	-	11	11
Anglický jazyk	-	-	3	3
Další cizí jazyk	-	-	3	3
Kosmická výchova (KV)	-	-	13	13
Tělesná výchova	-	-	2	2
celkem	28	30	32	32

Poznámky k učebnímu plánu

Vyučovací předmět **Obraz světa /OS/** je tvořen vzdělávacím obsahem oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Dějepis, Výchova k občanství, Chemie, Přírodopis, Fyzika, Zeměpis, Výtvarná výchova, Hudební výchova, Člověk a svět práce, Tělesná výchova, Výchova ke zdraví a ze všech tematických okruhů průřezových témat.

Vyučovací předmět **Rozměr /Ro/** vychází ze vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura a ze vzdělávacího obsahu oboru Matematika a její aplikace. Integrována jsou i některá témata ze vzdělávacích oborů Informační a komunikační technologie, Chemie, Přírodopis, Fyzika a Zeměpis.

Vyučovací předmět **Kosmická výchova /KV/** vychází ze vzdělávacího obsahu oboru Informační a komunikační technologie, Dějepis, Výchova k občanství, Chemie, Přírodopis, Fyzika, Zeměpis, Výchova ke zdraví, Výtvarná výchova, Hudební výchova a Člověk a svět práce (ŠVP Montessori – Cesta, celý dokument k nahlédnutí u ředitele ZŠ, částečně je zveřejněný na webu ZŠ: <http://www.zsmontessori.net/o-skole/skolni-vzdelavaci-program/>)

Tabulka č. 2: Tematické oblasti (TO), zdroj: ŠVP

TO	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Rozvoj schopností poznávání		OS	Ro, KV	Ro, KV
Sebepoznání a sebepojetí	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV

Seberegulace a sebeorganizace	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Psychohygienu	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Kreativita	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Poznávání lidí	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Mezilidské vztahy	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Komunikace	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Kooperace a kompetice	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Řešení problémů a rozhodovací dovednosti	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV
Hodnoty, postoje, praktická etika	OS	OS	Ro, KV	Ro, KV

(ŠVP Montessori – Cesta, celý dokument k nahlédnutí u ředitele ZŠ, částečně je zveřejněný na webu ZŠ: <http://www.zsmontessori.net/o-skole/skolni-vzdelavaci-program/>)

9. Projekt vaření na druhém stupni veřejné ZŠ

Na základě informací z dokumentu Školního vzdělávacího plánu Montessori cesta, je zřejmé, že projekt je řazen k vyučovacím předmětům Kosmické výchovy a Obraz světa. Cíle, obsah a rozsah Projektu vaření byly odvozeny také z tematických oblastí pro druhý stupeň ZŠ, uvedených v tabulce Tematických oblastí.

Dle koncepce Marie Montessori je toto období nazývané “ Škola zkušeností sociálního života“, zahrnuje věk (12-18 let), ve kterém přechází mentalita dítěte žijícího v rodině do mentality dospívajícího a dospělého, který začíná žít ve společnosti. Studijní a pracovní plán pro toto období, obsahuje rámcový vzdělávací program a také rozvoj ve třech důležitých oblastech: morální péče, tělesná péče, program a metody.

Realizovaný Projekt vaření se odvíjí ze školního vzdělávacího plánu a je v souladu s koncepcí pedagogiky Marie Montessori pro toto vývojové období žáků.

9.1.1 Realizace projektu – popis

Je realizován druhým rokem u žáků třetího trojročí (konkrétně se jedná o žáky 7. a 8. třídy, celkem 48 žáků), dobrovolně se účastní také sedm žáků třídy deváté). Prvním rokem, tedy ve školním roce 2017-2018 se žáci účastnili projektu jednou týdně. Ke změnám došlo ve školním roce 2018-2018.

V září 2018 žáci byli rozděleni do skupin po sedmi členech. Vytvořený rozvrh představoval, že každá skupina bude vařit oběd (polévku, hlavní jídlo, popřípadě moučník) každý školní den, celý týden, pro své spolužáky a pedagogy, celkem 50-60 porcí. Toto je vlastně projektovým cílem pro každou skupinu žáků.

Od ledna 2019 došlo ke změně ve složení skupin. Žáci sami vytvořili skupiny o pěti členech.

9.1.2 Postup realizace

V pátek se koná první schůzka skupiny žáků s pedagogem, která bude projektově pracovat následující školní týden. Programem a **výstupem schůzky je dohoda o menu na**

celý následující týden, výběr vhodných receptů, inventura zásob, finančních prostředků, a stanovení seznamu na ranní pondělní nákup, který realizuje pedagog se dvěma žáky.

Každý den, celý projektový týden (od pondělí do pátku), **skupina žáků se sejde v kuchyni, rozdělí si práci a připravují, vaří oběd, který servírují ostatním v 11:15 hodin**, včetně prezentace a vysvětlení toho, jaká je nabídka k jídlu. Menu zahrnuje přílohu, výběr zeleniny, maso, a jiné bílkoviny, vhodné pro vegetariány, polévku a často desert. Každý z žáků si z nabídky uspořádané formou tzv. „švédského stolu“ sám vybírá to, co si vezme k obědu. **Po jídle, se skupina rozdělí na část, která sklízí nádobí, zajistí umytí nádobí a celé kuchyně, a jednoho až dva žáky, kteří dle aktualizovaného seznamu zajistí nákup potravin na další školní den, s pedagogem.**

Práce v kuchyni začíná většinou před osmou hodinou a končí nejdříve ve dvě hodiny odpoledne.

Intervence pedagoga se řídí zásadami Montessori pedagogiky tak, aby žáky vedl k samostatnosti, aktivní práci, svobodné volbě, a odpovědnosti za svou volbu a jednání.

10. Cíle, výzkumná otázka, charakteristika vzorku

10.1 Cíle

V rámci empirické části práce jsem se zaměřila na Projekt vaření, kterého se účastní žáci 7. a 8. třídy na druhém stupni základní školy. Zajímalo mě jak žáci vnímají zkušenosti, které v rámci projektové výuky získávají. Stanovila jsme tyto cíle:

- Provést deskripci procesu skupinového vaření. Jak je Projekt vaření realizován žáky 7. – 8. třídy základní školy.
- S využitím individuálních polostrukturovaných rozhovorů popsat změny, které žáci vnímají, že u nich, po absolvování Projekt vaření, nastaly.
- Získat zpětnou vazbu od účastníků projektu, od žáků, pro pedagogy. Tato zpětná vazba je důležitým vstupem pro další rozvoj projektu.

10.2 Výzkumná otázka (VO)

Pro uvedený průzkum a výše definované cíle, jsem si stanovila výzkumnou otázku:

- Jakým způsobem vnímají žáci změny, které u nich nastaly v souvislosti s účastí na skupinovém vaření?

10.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Vzorkem průzkumu jsou žáci třetího trojročí veřejné základní školy, konkrétně se jedná o celkem 48 žáků 7. a 8. třídy, ve věku 12 až 14 let. Uvedení žáci mají zkušenost s vařením ve škole nejméně od začátku školního roku, od září 2018. Žáci 8. třídy získali zkušenost s vařením již ve školním roce 2017 – 2018. Tehdy projekt probíhal jako jednodenní a realizoval se jednou týdně.

Zkoumaný vzorek žáků je shodný se skupinou žáků, která realizuje Projekt vaření, který je předmětem tohoto průzkumu. Každý z respondentů má vlastní zkušenost

s Projektem vaření. Individuálních polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem 40 žáků, kteří se dobrovolně do průzkumu přihlásili na základě méj prezentace ve třídách.

11. Metody kvalitativního výzkumu

Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum. Negativní definici podali metodologové Glaser a Gorbinová /1989/, kteří za něj považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Mnoho autorů nesouhlasí s tímto vymezením, potíží je v tom, že kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy (Hendl, 2017, s. 45-46). Na stejném místa Hendl cituje významného metodologa Creswella: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textu, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Jednou ze základních charakteristik kvalitativního výzkumu je to, že používá relativně **málo standardizované metody získávání dat**. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. **Typy dat zahrnují** přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, audiozáznamy, deníky, fotografie, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih, a všechno to, co nám přibližuje život zkoumaných lidí (Hendl, 2017, s.48). Sběr dat v této diplomové práci je formou nahrávání individuálních polostrukturovaných interview. Výzkumným vzorkem jsou žáci 7. a 8. třídy veřejné základní školy.

Prvním krokem kvalitativní analýzy získaných dat je otevřené kódování. Analyzovaný text je tak rozdělen na jednotky (slovo, věty, odstavce) dle významu. A každé významové jednotce je přiřazen kód, (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 90 a 211).

11.1 Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze

Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze, **je založen na předpokladu, že procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem**. Miovský chápe deskriptivní přístup jako první stupeň analytické práce, který tvoří základní bázi, z níž vycházíme a k níže se zpětně při interpretaci vztahujeme (Miovský, 2006, s.220-221). **Z dílčích postupů kvalitativní analýzy jsem zvolila:**

- **metodu vytváření trsů.** Ta slouží ke sloučení určitých výroků do skupin, tzv. trsů. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Společným znakem trsů může být například tzv. tématický překryv (Miovský, 2006, s. 221).
- **zvolila metodu prostého výčtu,** jejímž prostřednictvím je možné vyjádřit vlastnost určitého jevu, která se týká například toho, jak se často daný jev vyskytl či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu. Je to metoda na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem (Miovský, 2006, s. 222).
- **metodu srovnávání a kontrastů,** která je technikou umožňující upozornit na rozdíly identifikovaných kategorií a kontextuální odlišnosti určitých fenoménů (Miovský, 2006, s. 223).
- **techniku „vyložení karet“,** která je nadstavbou na otevřené kódování, kdy vzniklé kategorie uspořádáme do nějakého obrazce, jež se stane základem pro text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šedřová a kolektiv, 2007, s.225-226).
- **techniku vytváření struktur a příběhů,** která navazuje na výstupy otevřeného kódování, umožňuje strukturovat „hrubá data“ a načrtnout tzv. „analytický příběh“. Záměrem je nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi, výstupem je „kostra analytického příběhu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s.225-226).

11.2 Výzkum a průzkum

„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“ (Hendl, s.2017, s. 36). Často uváděna kritéria výzkumu:

- Validita, reliabilita a reprezentativnost u kvantitativního výzkumu (výpočet korelací, statisticky významných odchylek, chí-kvadrátů atp.).
- Triangulace – zajištění shodných výsledků za použití různých metod
- Užití vybrané vědecké metody u kvalitativního výzkumu, například: zakotvená teorie, fenomenologický výzkum, případová studie, etnografický přístup (Hendl, 2017, s. 101)

11.2.1 Průzkum

V literatuře je průzkum definován jako analytický postup, který je nematematický, zkoumá jevy a spojení základních složek a interpretuje jejich význam (Kutnohorská, 2009). Průzkum si neklade vědecké cíle, zaměřuje se na konkrétní úkol a jeho aplikaci do praxe. Řeší přesněji ohraničený problém – např. problém na jednom konkrétním pracovišti s následným využitím v konkrétní praxi.

Po posouzení cílů této diplomové práce a zvoleného deskriptivního přístupu ke kvalitativní analýze jsem se rozhodla zařadit celý realizovaný postup (stanovení cílů a výzkumné otázky, sběr dat, deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze) jako průzkum.

11.3 Etická dimenze průzkumu

S pedagogy jsme si potvrdili etická pravidla a podmínky, za jakých bude průzkum probíhat. Podmínky a pravidla:

- **Účast žáků na individuálních rozhovorech je dobrovolná.** Rodiče žáků budou informováni o probíhající aktivitě pedagogy, je však na rozhodnutí každého žáka, zda se zapojí či nikoliv, své rozhodnutí nemusí vysvětlovat.
- Autorka diplomové práce **nevede seznam účastníků.** Uchovává nahrávky pod číslem, které vygenerovalo nahrávací zařízení. Při **zpracování dat z rozhovorů**, eviduje nahrávky označené číselnou řadou, v pořadí jak byly realizovány. Na základě nahrávek rozhovorů je autorka schopna určit, jaké množství účastníků tvořily dívky, a jaké chlapci. Nerozlišuje, zda se jednalo o žáka sedmé nebo osmé třídy. Pro potřeby průzkumu na projektu vaření to není podstatná informace. Projekt vaření se od září 2018 (projekt je realizován celý školní rok 2018/2019) účastní všichni žáci stejně, bez ohledu na ročník či gender.
- **Nahrávky rozhovorů, jak je zmíněno v Informovaném souhlase, slouží pouze pro potřeby diplomové práce, jejich zpracování provádí pouze autorka práce.**
- Autorka se osobně domluví s každým žákem na termínu nahrávání rozhovoru.

- Nahrávání rozhovorů proběhne v učebně hudební výchovy, kde je výborná akustika a místnost celkově vyhovuje pro nahrávání individuálních rozhovorů poskytnutím bezpečného a klidného prostoru.
- Formulář **Informovaný souhlas** (příloha č. 1) jsem vytvořila sama, inspirovala jsem se etickými doporučeními Miovského (Miovský, 2006, s. 275) a také informacemi o etice a poučeném souhlasu v knize Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Švaříček, Šed'ová a kolektiv, 2007, s. 46). Vytvořený **Informovaný souhlas** (příloha č. 1) každý účastník podepíše osobně před realizací nahrávky. V rámci nahrávaného rozhovoru žáci nebudu oslovovat jejich jménem. Na začátku nahrávání bude každý žák/žákyně (po podepsání Informovaného souhlasu) ještě dotázán, zda s nahrávkou rozhovoru souhlasí. Nahrávání rozhovoru může žák kdykoliv přerušit, je také na jeho rozhodnutí, na jaké otázky budou odpovídat. Své rozhodnutí není žák povinen vysvětlovat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 43-48).
- Nahrávka rozhovoru bude trvat nejdéle do 20 minut, ideálně 6-12 minut.

12. Průběh průzkumu

Po dohodě s pedagogy o tom, jak budou probíhat individuální polostrukturované rozhovory se žáky 7. a 8. třídy ZŠ a potvrzení si první verze otázek, jsem představila celou aktivitu žákům. Vysvětlila jsem jim, jak budou rozhovory probíhat, ukázala Informovaný souhlas (Příloha č. 1) a vysvětlila jsem jim, jak bude zajištěna anonymita získaných údajů, jak budu s daty pracovat, jaké výstupy získají žáci a učitelé, a kde bude následně diplomová práce zveřejněna (repozitář UK).

12.1 Pozorování

Rozhodla jsem se získat zkušenost s projektem pozorováním. V pondělí 3. dubna jsem se s jednou skupinou žáků účastnila jejich skupinové aktivity vaření v roli pozorovatele. Jednalo se o pozorování krátkodobé (jedenodenní), přímé, nestrukturované (záměrem je získat popis jevu a na základě něj formulovat otázky) a zúčastněné (přímo v prostředí, kde se odehrává - v tomto případě v kuchyni), (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s.142-156). Mým záměrem bylo zažít atmosféru na pracovišti se žáky, uvědomit si roli a pozici učitele ve skupině na projektu, a pochopit, jak je projekt realizován, co se skutečně děje v kuchyni mezi 7:45 až 14:00 hodinou.

Pozorování, ze kterého jsem si odnesla mnoho podnětů, mi pomohlo vytvořit otázky pro polostrukturované rozhovory, tím, že jsem propojila získanou zkušenost s teorií, kterou jsem si přečetla.

12.2 Pilotní rozhovory se žáky

První verzi vytvořených otázek jsem se rozhodla prověřit v rámci pilotního rozhovoru se dvěma žákyněmi. Rozhovor jsem nenahrávala. Každé žákyni jsem postupně kladla jednu otázku za druhou. Každá z nich zodpověděla dotaz a dala mi následně zpětnou vazbu. Sdělila mi, jak otázce rozumí, popřípadě čemu nerozumí. Pomocí jejich zpětné vazby jsem ještě některé otázky upravila. Jednalo se často o výměnu slov nebo slovního spojení. Kdy jsem mnou navržená slova, vyměnila za jiné fráze, jimi doporučené, a které byly srozumitelnější žákům mezi třináctým a patnáctým rokem života. Například: moje

úvodní otázka zněla: “Jak bys charakterizovala projekt vaření?” Žákyně přesně nerozuměla tomu, na co přesně se ptám, chtěla vysvětlit to, na co se ptám, a následně mi navrhla větu změnit na: “ Co bys o projektu vaření řekla?”

13. Rozhovory

Při tvorbě otázek jsem vycházela jak ze struktury, kterou na straně 163, v publikaci „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Vytvořila jsem úvodní, středové a závěrečné otázky. Inspiraci pro vytváření otázek a doporučení, jakých chyb se vyvarovat, jsem hledala také v monografii „Kvalitativní výzkum“ (Hendl, 2016, s. 172 a 177) a v knize „Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu“ (Miovský, 2006, s. 171-172).

Zde je **první verze otázek** (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 162-170), prověřená se dvěma žákyněmi (viz. odstavec Pilotní rozhovor), které jsem používala při **nahrávání individuálních polostrukturovaných rozhovorů se žáky dne 15.4. a 23.4. 2019:**

úvod

- Máš zkušenosti s vařením ve skupině, se svými spolužáky. Mohl bys mi pospat svoji zkušenost?
- Mohl bys mi říct o projektu vaření?

střed / otázky na skupinu

- Jak vytváříte skupiny?
- Jak bys popsal spolupráci ve skupině?
- Jak probíhá rozhodování? Jakým způsobem?
- Jak si rozdělujete to, co, kdo udělá?
- Jakým konfliktům čelíte při práci?
- Jak je řešíte? Jaké způsoby se ti osvědčily?

střed / otázky na problémy a změny

- S jakými problémy se setkáváte?
- Jak je řešíte?
- Co vám při tom pomůže?
- Kdo pomáhá (pomáhal) nejvíce?
- Jaké pozitivní změny se staly od té doby, co se účastníš vaření se spolužáky?
- Jaké negativní změny se staly od té doby, co se účastníš vaření se spolužáky?

střed / otázky na názory

- Myslíš, že je projekt vaření v něčem prospěšný? V čem?

- Může být skupinové vaření nějakým způsobem škodlivé? V čem?
- Co ti vaření ve skupině, tobě osobně, přináší?
- Jak tě dosavadní zkušenost ovlivnila?
- Můžeš popsat to nejdůležitější, co jsi si z vaření ve skupině, odnesl?
- Jak se změnil tvůj postoj ke stravování?
- Kdybys mohl změnit nebo vytvořit projekt vaření – jak by vypadal?

závěr

- Je něco, na co jsme v průběhu rozhovoru zapomněli?
- Chtěl bys zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se bavili?
- Chtěl by ses na něco zeptat ty?

Otázky jsem upravovala po realizaci rozhovorů se žáky / žákyněmi dne 15.4., a také dne 23.4. , na základě výstupů kódování, a také dle doporučení (Hendl, 2016, s. 172 a 177) a (Mioviský, 2006, s. 171-172) až do jejich **finální verze otázek, kterou jsem používala od nahrávání rozhovorů dne 29. 4., a v dalších uvedených květnových termínech.**

- Víš, že máš zkušenosti s projektem vaření od loňského září, možná déle, co bys o tom projektu řekl někomu, kdo jej nezná?
- V čem je ten projekt pro tebe přínosný?
- V čem je ten projekt pro tebe omezující, limitující?
- Jak vaše skupina funguje? Co funguje dobře?
- S jakými problémy se setkáváte? Jak je řešíte?
- Když se podíváš na ten vývoj v projektu, od září, jaké vnímáš pozitivní změny?
- Když se podíváš na ten vývoj v projektu, od září, jaké vnímáš negativní změny?
- Jak tato zkušenost ovlivnila tebe?
- Jak se změnil tvůj postoj ke stravování?
- Kdybys mohl cokoli změnit na projektu vaření, co by to bylo?
- Na co jsme v průběhu rozhovoru zapomněli, a mělo by to zaznít?
- Je něco, na co by ses chtěl zeptat ty?

14. Sběr dat

Vytvořila jsem seznam výzkumných otázek a realizovala individuální rozhovory dne 15. 4. Po prvním kódování těchto rozhovorů jsem upravila znění otázek (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 90–91 a 211). Realizovala jsem další sběr dat dne 23. 4., opět provedla kódování a upravila jsem otázky. Pokračovala jsem ve sběru dat realizováním dalších individuálních polostrukturovaných rozhovorů se žáky / žákyněmi dne 29. 4., 6. 5. a 13. 5., které jsem nahrávala. Před každým rozhovorem jsem žáka seznámila s etickou rovinou průzkumu, zeptala se jej na souhlas s nahráváním (což je zaznamenáno na začátku každé nahrávky) a požádala žáka o podpis na formuláři Informovaného souhlasu, viz. příloha č. 1.

Více informací k nahrávkám rozhovorů je uvedeno v Tabulce č. 3: Evidence nahrávek individuálních polostrukturovaných rozhovorů.

Pro nahrávání jsem používala zařízení iAUDIO M5, což je registrovaná obchodní značka společnosti Cowon Systems a je vyráběn v licenci společnosti BBE Sound, Inc., která je držitelem licenčních práv, registrovaných pod čísly USP4638528, 5510752 a 5736897. Výhradním distributorem pro ČR je společnost Bell Technology spol. s r.o., Praha.

Celkem jsem v uvedených termínech (duben–květen 2019) realizovala 40 individuálních polostrukturovaných rozhovorů se žáky 7. a 8. třídy (celkem 39 nahrávek), které jsem nahrála na uvedené technické zařízení. Z celkového počtu bylo 23 dívek a 17 chlapců. Jak uvádí Švaříček (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 90–91 a 211) je třeba přepsat vše, tedy doslova celý průběh rozhovoru, přepis 10 minut rozhovoru může trvat 50–60 minut. To koreluje s mými zkušenostmi, kdy mi přepis 10 minut mohl trvat i více jak hodinu. Rychlost přepisu je ovlivněna také vyjadřovacími schopnostmi respondentů, kvalitou nahrávky a zručností toho, kdo přepisuje nahrávky.

Celkem jsem přepisem 39 rozhovorů se 40 žáky získala 99 stránek textu (font Times New Roman, velikost písma 12, řádkování 1,15). Jeden celý přepis rozhovoru pro získání konkrétnější představy o získaných datech přikládám k nahlédnutí zde:

(z přepisu, který je zde uveden, jsem vymazala dvě věty, které by mohly vést k identifikaci žákyně v kolektivu, viz. Etická dimenze průzkumu):

Přepis nahrávky č. 15 /voice 023/

Transkripce rozhovoru se student/em/kou 16

Datum nahrávky: 29. 4. 2019

Délka rozhovoru: 18:57 min

T: Začala jsem nahrávat rozhovor pro potřeby diplomové práce o projektu vaření dne 23. 4. a hned na úvod se tě zeptám, jestli souhlasíš s nahrávkou?

S: Ano, souhlasím.

T: Děkuju. Já vím, že máš zkušenosti s projektem vaření od loňského září, možná déle. Co bys o tom projektu řekla někomu, kdo jej nezná?

S: Tak tento týdenní projekt vaření začal loni v březnu a pětičlenné skupinky se střídají ve vaření. A každá skupinka vaří týden pro ostatní žáky. A dopoledne připravujeme jídlo. Pokud je ta skupinka zodpovědná a samostatná, tak tam je ta podpora učitele jenom minimální. A pokud potřebujem, tak učitel tam je s námi více. To si zase můžeme dohodnout. A v půl dvanácté, zhruba, se vydává oběd, kdy vlastně bychom měli podávat jednu hlavní část, třeba rýži, brambory, těstoviny, a k tomu by měly být nějaké omáčky, maso a zelenina. Nepodáváme to jako jedno celkové jídlo, ale spolužáci si to můžou nandat, jak sami chtějí. Poté, co ve dvanáct hodin výdej skončí, tak uklízíme, jako, že musíme umejt nádobí a všechno uklidit, na to máme čas do dvou hodin. A taky záleží na skupince, že pokud to stihnou tak si pak můžem sednout a povídat si, ale pokud ne, tak tam musíme zůstat třeba déle.

T: Děkuju. V čem je ten projekt pro tebe přínosný? Co ti přináší?

S: Tak. Přínosný je například v tom, že se skupinka třeba více stmelí, skupinky si můžeme volit, takže se v nich cítíme dobře, a já si se spolužačkami vždycky u toho užiji srandu, a je to, tak že se vlastně můžeme dozvědět další informace o sobě navzájem a ten kolektiv se tak trochu stmelí. Také to je myslím přínosné pro mne, já nejím maso, takže normálně v jídelně bych neměla moc věcí, co bych si mohla dát k obědu, a tady si vlastně můžu dát hodně zeleniny a třeba sýr nebo tak něco. Á maso si dávat nemusím. Také to je přínosné v tom, že se naučíme nějak plánovat, udělat rozpočet v tom vaření a sestavit zdravý jídelníček. Samozřejmě se naučíme nějaké ty omáčky a tak, ale to si nemyslím, že je úplně ten hlavní přínos. Můžem se u toho naučit také nějaké té samostatnosti a koordinace skupiny. Abychom to vše stihli, tak se to musí nějak naplánovat a většinou někdo musí zaujmout místo kapitána skupiny. Nebo v některých skupinkách, třeba v té naší to takto není. Jako jak se spolužačkama vaříme, tak se už známe dlouho, tak to většinou máme

nějak přirozeně. Dalším přínosem taky může být, že se naučíme práci ostatních. Jelikož například, skupina spolužáků, který to až tak nejde, tak udělají oběd, který zase není až zas tak dobrý, ale najíme se z toho. Tak ocenit, když se to úplně nepovede. Že vlastně i tak to jde. Á pomoci ostatním s tím. Například při vydávání nebo tak. Jelikož sami známe jaký to je.

T: V čem je pro tebe ten projekt omezující?

S: Tak, nějaká práce nám občas uteče, že se to vlastně musí dohánět, i když některé úkoly nám prominou. A vlastně na začátku toho projektu se říkalo, že při něm budou nějaké další aktivity, například, že bude přírodovědné vaření nebo kdy se bude mluvit jenom anglicky. A to teda zatím není. A na vyžádání nám učitelka na češtinu tady udělala čtenářskou dílnu. Ale víc toho vlastně nebylo. A já jsem opravdu velmi unavená každý den potom, a vlastně, tři dny jsou podle mně tak akorát, ale pět je moc. A jak to musíme dělat v tom spěchu, tak si to vaření ani neužijeme. Já jsem dříve vaření měla ráda, ale teď už mě to zas tak nebaví. A bývá tam někdy ten časový tlak. Možná je to omezující ještě v tom, že musíme ten úklid stihnout i když máme kroužky, protože to je pak občas problém. My většinou stihneme úklid do půl druhé, ale některý skupinky ne, a loni jsem tu taky byla jednou až do půl čtvrté, poněvadž tam bylo moc věcí. A s jedním učitelem je to hodně těžký, jelikož on radí jak třeba máme krájet papriku. Dává nám nevyžádané rady a nedává nám rady, které bychom ocenili. A jestli můžu říct, tak dopoledne se tam nějak motá s náma, a potom odpoledne na úklid zmizí. No, což mě vždycky trochu rozčiluje. A je to taky omezující, že je to jakoby kdyby byl člověk týden nemocný. Jelikož nějak jede, a i ten týden předtím musí nějak naplánovat ten jídelníček, a potom prostě vypadne, a musí znovu naskočit další týden.

T: Jak vaše skupina funguje? Co funguje dobře?

S: Tak myslím, že, eh, pardon, naše skupina myslím funguje velmi dobře. A, eh, myslím, že spolu přitom vycházíme dobře. I když občas jsem třeba i naštvaná, že v podstatě z těch hloupostí, když nestihnáme, jako, že jsem taková, no, řekla bych, /odmlka/, více spořádaná než ostatní. Třeba nerada se účastním nandávání omáčky do rukavice gumový a potom do mrazáku, ale, eh, vlastně je to i takové uvolňující, když tam děláme nějaké kraviny.

T: S jakými problémy se setkáváte a jak je řešíte?

S: Tak určitě se setkáváme s tím, že nestíháme. A to potom řešíme tak, že prostě vynecháme svačinu, což se děje běžně. Spíš bych řekla, že svačina je za odměnu, když stíháme. Docela často, nebo ne často, ale občas se stává, že se zapomene něco koupit, že ten člověk, co jel s učitelem na nákup prostě na něco zapomněl. A to pak řešíme buď tak, že se to snažíme najít v kuchyni anebo to udělat bez toho. A pokud je to něco, co si myslíme, že opravdu potřebujem, tak je tu opravdu blízko obchod, který, do kterého to můžem doběhnout koupit.

T: Když se podíváš na ten vývoj v projektu, od loňského jara nebo od září, jaké vnímáš pozitivní změny? U sebe, ve skupině, ve vaření?

S: Tak od loňského září, nevím, jestli se dá přímo takhle hovořit o změnách, protože to bylo hodně jiné, což asi není úplně pozitivní změna, ale když bychom to vzali od března, tak, myslím, že pozitivní změna je, že vaříme i s jinými učiteli než s tím jedním, á, se kterým je to občas při vaření náročné, a že se tady s námi střídaj, tak, že si můžem zkusit různě s nimi vařit. A pozitivní změna je také, že vlastně my už máme nějaký zkušenosti, takže to pro nás není tak těžké. A že i ostatní se nás naučili trochu respektovat. Taky si myslím, že většina lidí se naučila jíst víc zeleninu. Jelikož občas prostě, prostě je většina zelenina, tak se mi zdá. Taky si myslím, že se víc lidí naučilo pracovat v té skupině anebo si řeklo, že teda určitě ve skupině v budoucnu pracovat nechtějí. A nějak jsme si vlastně vyzkoušeli ty role v týmu. A samozřejmě se trošku naučili vařit.

T: Jaké vnímáš změny negativní?

S: Jako negativní změnu vnímám například to, je to taková drobnost, ale při vaření to docela překáží, že třeba dříve jsme talíře umývali, ale teď už je jen dávají na hromádku, měli se vystěrkovat, ale oni je tam nechávají špinavé. Což samo o sobě není takový problém, ale zabere to patnáct minut navíc při úklidu, kdy vlastně se to všechno musí naporcovat na přesný čas. Přemýšlím, jestli si teď ještě vzpomenu na nějaké negativní změny. Možná, že je tam více toho časového tlaku, nevím, jestli se to přímo vyvíjí víc, ale ostatní mají přirozeně nějaká očekávání, které člověk by měl naplnit, což je náročné. Tak třeba například se každý den střídá polévka s dezertem, a ta očekávání jsou asi přirozená, ale je to těžké. Mám občas strach, že nebudou například naplněna. A taky je těžké, to já nevím, jestli to někdo stěžuje, ale někteří, vlastně, to se mění každý den, že kolik toho lidé sní. Tak to je těžký.

T: Jak tato zkušenost ovlivnila tebe?

S: Mě ovlivnila tím, že určitě nechci v budoucnu pracovat jako kuchařka. A také trochu to ovlivnilo způsob, jakým jím, náhled na práci ostatních, takovouhle manuální. A taky v budoucnu se budu raději živit svým mozkiem než rukama, i když to jsem tak nějak věděla už předtím. A také mě to no, také mě to ovlivnilo, no a teď jsem to zapoměla. No, že jsem se nějak lépe naučila pracovat v té skupině. A taky jsem trošku se víc naučila říct, kdy potřebuju pomoc a kdy naopak pomoc nepotřebuju.

T: Jak se změnil tvůj postoj ke stravování?

S: Jak? Maso jsem dříve nejedla, a myslím, že to přímo nesouvisí s vařením, ale možná s tím, že tu mám možnost ho nejíst. Tak to mi vlastně nějak pomáhá. A také se změnil v tom, že si nandávám i více zeleniny, a jsem opatrnější při nandávání. A víc dopředu prozkoumám, co to je, než si to nandám. Není to přímo o stravování samotném, že jsem schopná si představit, co za tím stojí. A vlastně, jsem se naučila, že si opravdu můžu nandat víc těch věcí. Já si myslím, že i ze začátku si tolik lidí toho tolik nendávalo a nevyužívalo, teď vlastně všichni tak více si vybíráme více věcí.

T: Kdybys mohla cokoli změnit na projektu vaření, co by to bylo?

S: Určitě bych změnila to, že bychom vařili jenom tři dny. A nějak se třeba střídali pondělí, úterý, středa a další skupina čtvrtek, pátek, pondělí. A také možná se víc na začátku domluvit s těmi učiteli. A nevím, jak to jde změnit, ale, aby potom jsme nebyli tolik unavení. Aby se od nás neočekával takový psychický výkon. Možná, aby nás učitelé více psychicky podpořili.

T: Na co jsme v průběhu rozhovoru zapoměly a mělo by to zaznít?

S: Nevzpomínám si.

T: Je něco, na co by ses chtěla zeptat?

S: Ne, děkuju,

T: Takže můžu takhle ukončit nahrávání rozhovoru? Je to všechno?

S: /kývla hlavou/

T: Děkuju.

S: Já děkuju.

Tabulka č.3: Evidence nahrávek individuálních polostrukturovaných rozhovorů.

datum nahrávky	Přepis nahrávky číslo	kód nahrávky z nahrávacího zařízení (voice)	délka nahrávky/ min	poznámka
15.4.2019	1	007	30:18	DD
15.4.2019	2	008	21:20	D, D
15.4.2019	3	009	20:06	DD
změna otázek				
23.4.2019	4	010	07:44	CH
23.4.2019	5	011	11:10	CH
23.4.2019	6	012	11:06	DD
23.4.2019	7	015	05:35	DDD
23.4.2019	8	016	04:45	DD
23.4.2019	9	017	08:43	DD
23.4.2019	10	018	11:30	DD
23.4.2019	11	019	06:44	DD
23.4.2019	12	020	07:33	CH
23.4.2019	13	021	09:33	CH
změna otázek				
29.4.2019	14	022	04:09	CH
29.4.2019	15	023	18:57	DD
29.4.2019	16	024	09:12	CH
29.4.2019	17	025	08:09	DD
29.4.2019	18	026	05:26	DD
29.4.2019	19	027	04:43	CH
29.4.2019	20	028	04:08	CH
29.4.2019	21	029	05:46	CH
29.4.2019	22	030	05:21	CH
29.4.2019	23	031	08:29	DD
29.4.2019	24	032	05:56	DD
06.05.2019	25	033	06:05	DD
06.05.2019	26	034	06:02	DD
06.05.2019	27	035	04:02	CH
06.05.2019	28	036	03:37	CH
06.05.2019	29	037	03:51	DD
06.05.2019	30	038	06:58	DD
06.05.2019	31	039	04:19	DD
13.05.2019	32	040	07:08	DD
13.05.2019	33	041	03:10	CH
13.05.2019	34	042	04:28	CH
13.05.2019	35	043	03:31	CH
13.05.2019	36	044	03:27	CH
13.05.2019	37	045	08:11	DD
13.05.2019	38	046	05:26	DD
13.05.2019	39	047	08:53	CH

15. Analýza dat

Provedla jsem **otevřené kódování** dle doporučení Švaříčka, který „označuje vstup do interpretace dat skrze kódování tohoto typu za „ekumenu“ kvalitativní analýzy“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 90-91 a 211).

Analyzovaný text byl tak rozdělen na jednotky (slovo, věty, odstavce) dle významu. A každé významové jednotce byl přiřazen kód. Otevřené kódování jsem prováděla „manuálně v počítači“ s využitím vloženého textového sloupce k přepsaným rozhovorům v každém souboru. **Kódování jednoho rozhovoru jsem zařadila na následující stránku.**

Proces kódování je tzv. „opakující se“. To znamená, že postupným kódováním jednotlivých rozhovorů, tedy označováním významových jednotek (= určitých datových úryvků) v textu se průběžně vyvíjí a mění názvy těchto kódů, a s tím se stále mění jejich seznam. Při kódování 39 rozhovorů jsem průběžně měnila seznam kódů až do ukončení procesu kódování. **Výsledný seznam kódů (ze všech 39 rozhovorů), viz. Příloha č. 2.**

Provedla jsem kategorizování kódů, to znamená, že jsem vytvořené kódy slučovala na základě vybraného jednotícího kritéria (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 90-91 a 211). Kategorie, takto vytvořené z kódování, jsem dále vedla jako proměnné a byly pro mne stavebními kameny dílčích postupů kvalitativní analýzy:

- metoda prostého výčtu (Miovský, 2006, s.222)
- metoda vytváření trsů (Miovský, 2006, s.221)
- metodu srovnávání a kontrastů (Miovský, 2006, s.223)
- technika „vyložení karet“ (Švaříček, Šedřová a kolektiv, 2007, s.225-226)
- technika vytváření struktur a příběhů (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s.225-226)

*umím vařit
US novinky*

*funkční skupina je
s kamarády*

US spolupracovat

15.1 Otevřené kódování rozhovoru

Přepis nahrávky č. 4 /010/

Transkripce rozhovoru se student/em/kou 5 / CH

Datum nahrávky: 23. 4. 2019

Délka rozhovoru: 7:44 min

T: Už se nahrává. Na začátku tohoto rozhovoru se tě zeptám, jestli souhlasíš s nahrávkou tohoto rozhovoru?

S: Ano.

T: Děkuju.

T: Víím, že máš zkušenosti s vařením ve skupině. Co bys k tomu projektu řekl?

S: Teďka upřímně ale moc nevím, Ale asi, že to je dobrá věc co se týče, že se člověk něco naučí, že to je dobrý pro život asi.

T: V čem je podle tebe ten projekt dobrý? nebo užitečný.

S: Ehm, hlavně, že je prostě, že je potom člověk tak jako samostatnej, že ***potom si umí uvařit a naučí se tam jako nový věci*** a tak.

T: V čem je ten projekt špatný, nebo omezující, limitující?

S: Ehm Nevím ...Mě teďka asi nic moc nic nenapadá.

T: Aá. Když pracujete ve skupinách, jak ta týmová práce, jak funguje? Jak bys ji pospal?

S: No ono to ***hlavně záleží na tom, jakou skupinku člověk má. Občas to funguje dobře, že je to jako tam v pohodě, že záleží jako jenom jaká je tam ta skupinka.***

T: Co ve skupince, ve které ty pracuješ, co tam funguje? Nebo co fungovalo když jste naposled vařili?

S: Jakoby ***ta spolupráce, že se třeba řekne, že tenhle člověk bude krájet tady to a ten tady to a že se to jako udělá a není s tím žádný problém.***

T: Co ještě?

S: Domlouvat co budeme vařit nebo ehm ... nevím já už nic dalšího nevím.

T: S jakými problémy se setkáváte? Nebo výzvami?

*vznikají neshody a konflikty
úklid je horší*

S: Tak většinou se ..., *občas se tam hádáme třeba kdo bude uklízet jako protože do toho se nikomu nechce*, tam se většinou nechce, na konci zamíct a vytřít a to se většinou nikomu nechce, tak to je takovej problém, a to je asi všechno, moc dalších problémů tam asi není

T: Když se dostanete do nějaké neshody nebo do takovéto situace, že někdo, že nikdo nechce uklízet, jak to řešíte? Kdo nakonec rozhodne?

S: Ehm ..

T: Kdo to dělá?

S: Emmm. no oni nakonec všichni odejdou a ten kdo tam zůstane tak to uklidí. Nebo tak no.

T: Kdo vaši skupinu vede? Koordinuje?

S: Ehm, tak buď většinou učitel, nebo když tam není učitel tak nějaký člověk, kterej, nějaký člověk tam přijde prostě a většinou to tak jako vede....

T: /úsměv, smích/ Jaká je tam tvoje role? Vedeš ty?

S: Ehm, většinou ne.

T: A kdo bys řekl že vedl ve vaší skupině? kdo tam má takovou tu pozici, že vstoupí do role třeba toho vedoucího?

S: Ehm. Jako jméno nebo?

T: Můžeš říct klidně noó

S: Anežka ... ehm, nikdo jinej už mě nenapadá.

T: Hmhm. Jaké pozitivní změny pozoruješ? Vy vaříte už nějakou dobu, ten projekt se vyvíjí, mění se, a když se podívá na celou tu dobu třeba od září, možná jsi vařil už loni, tak jaké změny pozoruješ, pozitivní?

S: Jako co se týče vaření nebo....?

T: Cokoliv. Vztahů ve skupině, tebe, nějakých dovedností, vaření, cokoliv.

S: Nevím, jediný co mi přijde, že třeba ty *děti u nás, že jo, že se jako těší na ten oběd, že to není zase takový to, je zase bude ten oběd, bude to hnusný, protože prostě je to jídelna*, eh, takže tak,

T: Co tě na tom nejvíce baví, na tom projektu vaření?

vařené jídlo více chutná

*nemohl jsem si vybrat
skupinku, nespokojenost*

vím jak vařit

vařené jídlo více chutná

S: Asi to, že se nemusím učit.

T: Jaké negativní změny vnímáš?

S: Hmm. Noó ... /odmlka/ ... asi žádný

T: Co tě nejvíc štve, na tom vaření, na tom projektu, co tě tam nejvíce nebaví?

S: No tak jako nejhorší je, že *když člověk dostane třeba nějakou špatnou skupinku třeba, že třeba s lidma, s kterýma se jako nemá moc rád nebo tak*, a to uklízení no . . .

T: Jak tě dosavadní zkušenost ovlivnila?

S: Hmm, tak určitě *jsem se naučil nějaký nový techniky, lepší krájení nebo prostě už umím víc věcí uvařit* než třeba chleba s máslem a se salámem takže. jo.

T: Co ještě ti to dalo nebo vzalo?

S: hm, nevím

T: Kdyby sis mohl změnit projekt vaření, třeba měl z pohádky nějakou čarovnou hůlku, nebo Arabelin prsten a mohl něco vyčarovat nebo odčarovat, co by se změnil? Jak bys to změnil?

T: Nevím, já bych tam nic neměnil, mě to takhle přijde, že je to dobrý, jak to je.

T: Nechal bys to jak to je?

S: Nechal by to takhle.

T: A jak se změnil tvůj postoj ke stravování?

S: No, *myslím si, že takhle to je určitě lepší. Že hlavně když to ty děti vaří, tak oni to budou jíst taky, takže většinou to je tak, že bych řek, že je to dobrý, takže tak.*

T: Takže máš pocit, že jíš chutnější jídla?

S: Jo.

T: A projevuje se to i doma? Změna ve stravování?

S: Ehhh, asi ani moc ne.

T: Je něco na co jsme se v průběhu rozhovoru zapomněli zeptat a mělo by to teď zaznít?

S: hmmm

T: Můžu ukončit nahrávání?

S: Jo.

16. Výsledky

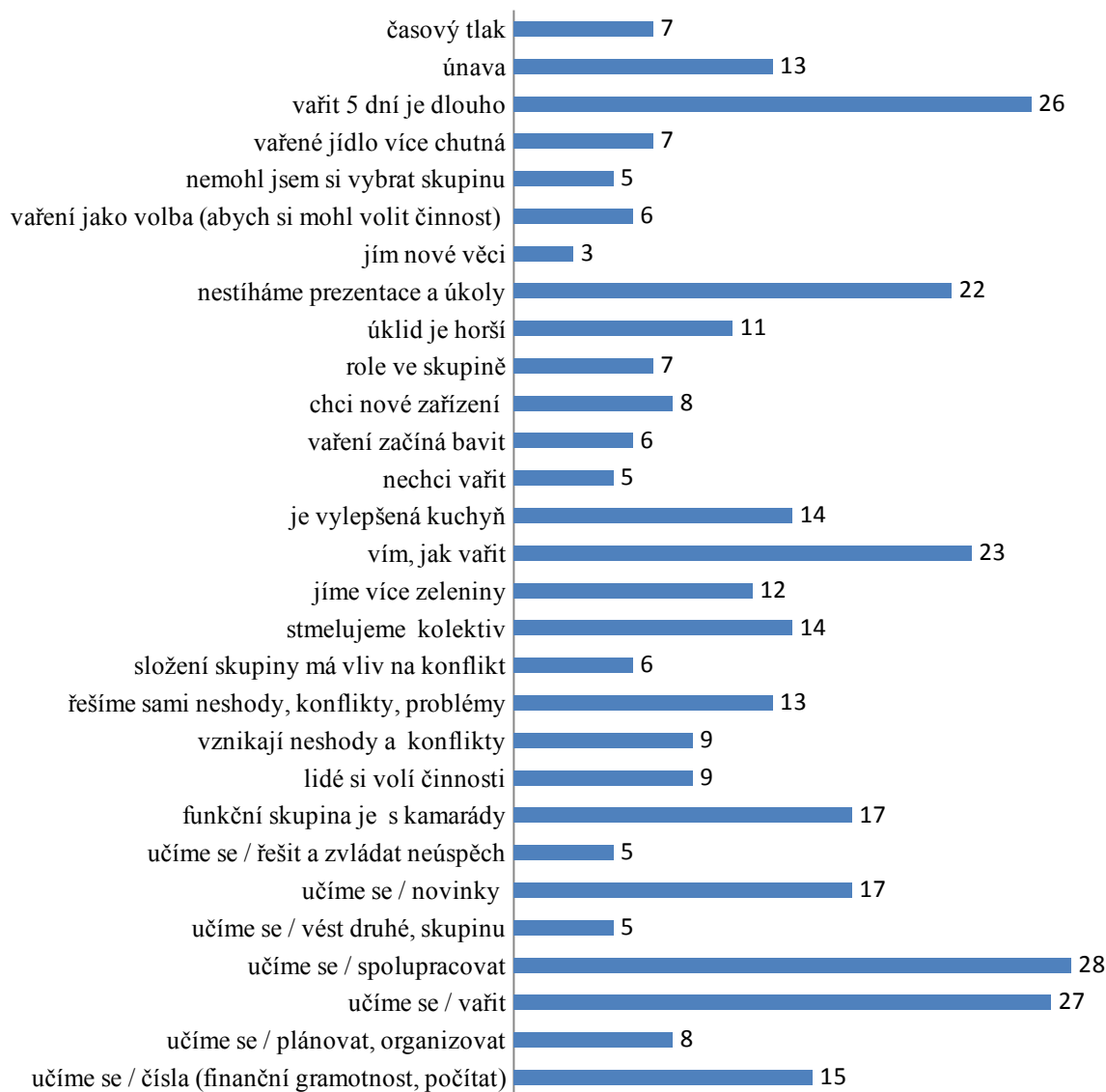
Výstupy kódování, kódy a vytvořené kategorie uvádím v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Tabulka významových jednotek (kódů)

kategorie (proměnné)	kód = významová jednotka (koncepty)	počet kódů dívky	počet kódů chlapci	celkový počet kódů
učíme se	učíme se / čísla (fin. gramotnost, počítat)	11	4	15
učíme se	učíme se / plánovat, organizovat	3	5	8
učíme se	učíme se / vařit	16	11	27
učíme se	učíme se / spolupracovat	17	11	28
učíme se	učíme se / vést druhé, skupinu	5	0	5
učíme se	učíme se / novinky (nové recepty, suroviny)	13	4	17
učíme se	učíme se / řešit a zvládat neúspěch	5	0	5
vztahy	funkční skupina je s kamarády	15	2	17
vztahy	napjatý vztahy bez vlivu na práci	1	0	1
reflexe projektu	lidé si volí činnosti	5	4	9
vztahy	vzájemně si pomáháme	3	1	4
konflikty, problémy	vznikají neshody a konflikty	7	2	9
konflikty, problémy	řešíme sami neshody, konflikty, problémy	12	1	13
konflikty, problémy	složení skupiny má vliv na konflikt	3	3	6
<i>nezařazeno</i>	<i>měníme názory</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
vztahy	stmelujeme kolektiv	11	3	14
konflikty, problémy	ponorková nemoc	2	1	3
konflikty, problémy	může dojít k rozvrácení kolektivu	1	0	1
změna strav. návyků	jíme více zeleniny	8	4	12
změna strav. návyků	jím méně, když vařím	2	0	2
učíme se	vím, jak vařit	9	14	23
prostředí	je vylepšená kuchyň	7	7	14
vaření jako volba	nechci vařit	5	0	5
reflexe projektu	vaření začíná bavit	3	3	6
prostředí	chci nové zařízení / vylepšení	7	1	8
reflexe projektu	ať má vaření svého učitele	2	0	2
vztahy	role ve skupině	7	0	7
reflexe projektu	proces vaření funguje	1	0	1
reflexe projektu	úklid je horší	4	7	11
vaření jako volba	nestíháme prezentace a úkoly	16	6	22
<i>nezařazeno</i>	<i>stravovací návyky beze změny</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
změna strav. návyků	jím nové věci	2	1	3
reflexe projektu	více vařím doma	2	1	3
reflexe projektu	častěji se zraním	1	0	1
reflexe projektu	chci svobodu ve vaření/nakupování	3	0	3
vaření jako volba	vaření jako volba (chci si volit činnost)	3	3	6
vztahy	nemohl jsem si vybrat skupinu	2	3	5
reflexe projektu	vařené jídlo více chutná	2	5	7
vaření jako volba	vařit 5 dní je dlouho	15	11	26
reflexe projektu	chci vařit méně porcí	1	2	3
vaření jako volba	únava	10	3	13
reflexe projektu	časový tlak	5	2	7
reflexe projektu	chci vařit častěji	0	1	1
reflexe projektu	více si vážím, když mi někdo uvaří	2	0	2

S využitím metody prostého výčtu jsem se zabývala četností jednotlivých významových jednotek (kódů), které je uvedeno v tabulce č. 4. Pro grafické zpracování jsem vyloučila kódy, jejichž celkový počet výskytu byl nižší jak 5.

Graf č. 1: Četnost významových jednotek



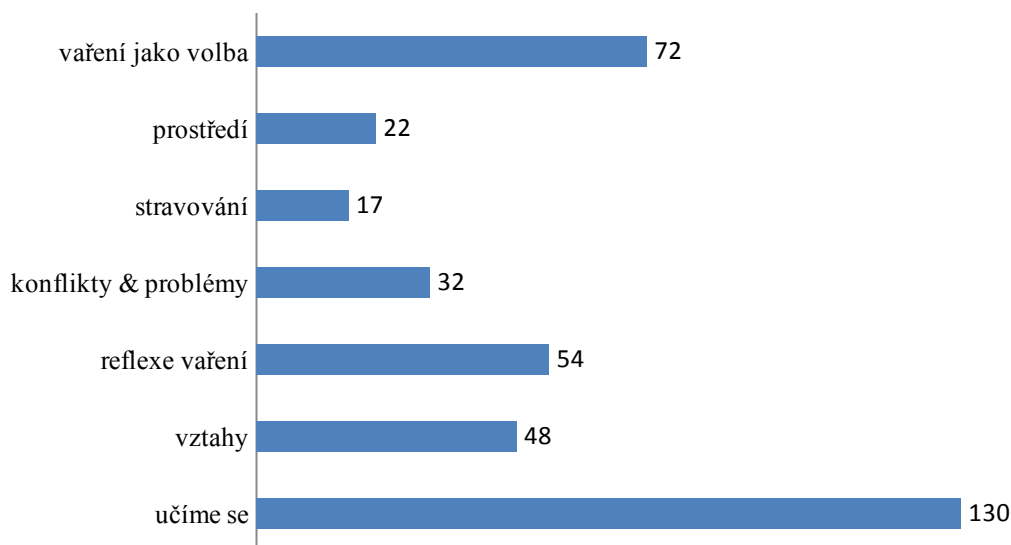
V grafu č. 1, který prezentuje četnosti uvedených významových jednotek, tedy přímo reflektují získaná data (tzn. výroky žáků), je vidět, že žáci k těm zásadním vjemům řadí to, že se v projektu vaření naučili vařit (kód: *učíme se vařit* – počet 27, kód: *vím jak vařit* – počet 23) a spolupracovat s druhými (kód: *učíme se spolupracovat* - počet 28). Současně vyjadřují svoje pocity spojené s tím, že účastí na projektu nestíhali prezentace a úkoly z výuky (kód: *nestíháme prezentace a úkoly* - počet 22) a vnímají, že strávit v kuchyni 5 dní a vařit je dlouho (kód: *vaření 5 dní je dlouho* - počet 26).

Významové jednotky, kódy, jsem slučovala v kategorie, které jsou uvedené v tabulce č. 4. Samotné kategorie, a jejich zastoupení v celku, uvádím zde v tabulce č. 5, a následuje jejich deskriptivní analýza.

Tabulka č. 5: Kategorie

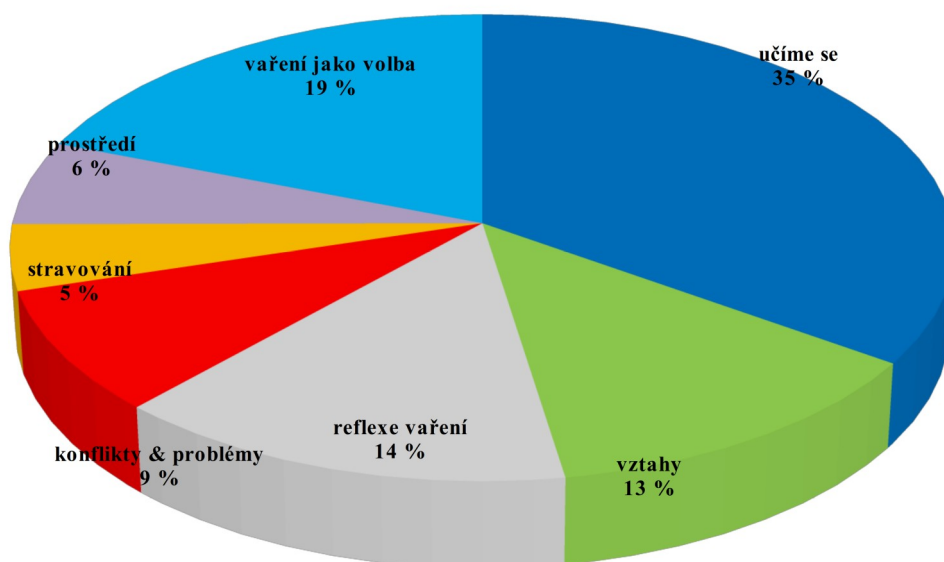
kategorie	celkový počet jednotek v dané kategorii
učíme se	130
vztahy	48
reflexe vaření	54
konflikty, problémy	32
změna stravovacích návyků	17
prostředí	22
vaření jako volba	72
celkem	375

Graf č. 2: Kategorie



Na první pohled je z grafu (Graf č. 2: Kategorie) zřejmé, že žáci zmiňují, že vnímají, že se v projektu vaření učí spoustu věcí (například: plánovat a organizovat si práci, počítat, vařit, spolupracovat, vést druhé, zvládat neúspěch), a v tom vnímají hlavní přínos tohoto projektu. Současně žáci vnímají souvislosti mezi účastí na projektu (to jest být celý týden v kuchyni a vařit) a ostatní výukou, o čemž vypovídá vysoký podíl kategorie *vaření jako volba*. Pro demonstraci toho, jakou jednotlivé kategorie zaujímají část z celku, jsem stejná data vložila do kruhového grafu, s označením jednotlivých výsečí – kategorií (jež v prvním kroku kvalitativní analýzy vznikly sloučením kódů (dat) s tematickým překryvem).

Graf č. 3: Podíl kategorií na celku.



V grafu (Graf č. 3: Podíl kategorií na celku) je srozumitelně, současně „na hrubo“, vidět to, co žáci vnímají. Uvědomují si, že se učí spoustu věcí v rámci projektu vaření a současně dávají najevo svoji potřebu „mít volbu“ v tom, jak na projektu participují. Jednotlivé kategorie budu nyní podrobněji analyzovat.

„Učíme se“

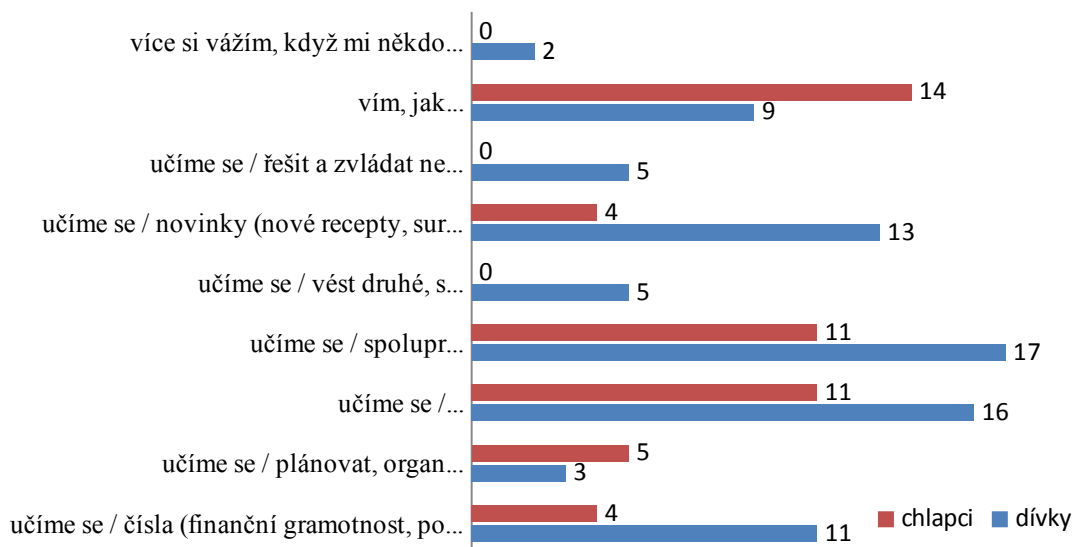
V kategorii *učíme se*, jsou obsažena data týkající se všeho toho všeho, co, žáci vnímají, že se díky projektu naučili. Tady metodu prostého výčtu doplním komparací a vytvářením trsů. V tabulce č. 6 uvádím přehled významových jednotek a jejich zastoupení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka č. 6: Kategorie *učíme se*.

kategorie	kód	dívky	chlapci	celkem
-----------	-----	-------	---------	--------

učíme se	učíme se / čísla (finanční gramotnost, počítat)	11	4	15
učíme se	učíme se / plánovat, organizovat	3	5	8
učíme se	učíme se / vařit	16	11	27
učíme se	učíme se / spolupracovat	17	11	28
učíme se	učíme se / vést druhé, skupinu	5	0	5
učíme se	učíme se / novinky (nové recepty, suroviny)	13	4	17
učíme se	učíme se / řešit a zvládat neúspěch	5	0	5
učíme se	vím, jak vařit	9	14	23
učíme se	více si vážím, když mi někdo uvaří	2	0	2

Graf č. 4: Kategorie učíme se



Žáci vnímají svůj pokrok v tom, že se naučili lépe pracovat s čísly (učíme se s čísly), to konkrétně znamená, že uvádějí, že se v projektu učí při počítání množství potravin, porcí, a také nakládání s finančním rozpočtem. Rozpočet je přesně stanoven (žákům hradí obědy rodiče dle jejich docházky, což je na stejném jako ve školní jídelně, a je to jedna z podmínek organizace projektu), je potřeba výběr jídelníčku a denní nákup naplánovat v rozmezí přesně stanovené ceny na jednoho strávnicka. Počet strávnicků se každý den mění,

to znamená, že ranní přepočítávání je v kuchyni samozřejmostí. Slovy jedné žákyně: *„Učíme se tam, jak jsem řekla, rozhodně o té finanční gramotnosti, což je podle mně hodně prospěšný, do toho budoucího života“.*

Chlapci, více jak dívky, vnímají, že se učí v projektu jak plánovat a organizovat, a oni sami hodnotí svoji účast v projektu jako důležitou v tom, že vědí jak vařit (četnost 14:9). Cituji hocha, jak hovoří o tom, co se naučil: *„Jak se vaří, jak se to má přesně naplánovat, a že se cibule nesmí smažit stejně s česnekem dohromady“.* Jeho spolužák, v dalším rozhovoru, volí pro sdělení svých dovedností podobné výrazy: *„vím, jak se co uskladňuje, jak se co vaří, kde, kde to mám oloupat nebo takovýchle různých věci“.*

Žáci ve svých výrocích (v četnosti kódů – dat) souběžně s rozvojem dovednosti vařit také reflektovali, že se učí spolupracovat, příkladem může být odpověď jedné dívky na otázku, v čem vidí přínos projektu vaření: *„Že se naučíme pracovat ve skupině s lidma, se kterými se jako normálně nebavíme, jakože vystoupíme z nějaké svoji komfortní zóny, a, no, můžem se naučit nějak, jako, počítat porce, potraviny, takže asi i tu matiku, že si zlepšíme.“*

Mě osobně zaujala data týkající se rozvoje vedení lidí (učíme se vést druhé), celkem takových výroků je 5 a všechny jsou od dívek, například: *„Nevím jako jestli je to ostatními bráno v dobrým, že já se snažím jít do té role vůdce,, já se snažím i naučit být vůdce, protože já si myslím, že se to jednou třeba bude hodit.“* Tady za tímto konkrétním výrokem vnímám dívčin motiv – naučit se vést, ve smyslu, chci se to naučit pro svoji budoucnost. O jiném druhu motivace, pro rozvoj dovednosti vést druhé vypovídá druhý výrok, od jiné žákyně: *„Záleží na tom, jaký jsou lidi. Já jsem zrovna neměla funkční skupinku, protože spousta lidí pořád jen vysedávala na parapetu, nic nedělala. A pak jsem vlastně musely být já ta špatná, aby konečně něco dělali. Protože jsem chtěla z té kuchyně vypadnout co nejdřív.“*

Kód *„učíme se zvládat a řešit neúspěchy“* obsahuje data také pouze od dívek. Dívky ve svých výrocích zmiňují situace, jak se učí zvládat stres v situaci, kdy se jim nepovede jídlo uvařit a musí jej dát ostatním. Jako příklad z dat, jsem vybrala z přepsaných rozhovorů výrok jedné žákyně: *„Tak mě ještě napadlo, že když se něco nepovede, třeba když se převařej nudle, tak to potom stejně musíš těm lidem předat anebo jim musíš rychle vymyslet nějakou jinou variantu. A tohle je pro mě hodně těžký.“* Dívka, svůj výrok ještě později doplnila v rozhovoru v tom, že je pro ni těžké v této situaci jídlo bez stresu prezentovat a servírovat ostatním, zvláště když ví, že nemá pro spolužáky jinou variantu.

Na druhou stranu dodala, že se jí nedostalo negativní zpětné vazby, možná proto, že podobnou zkušenost mají i další.

Celkem 2 dívky uvedly, že vnímají, že si díky účasti v projektu vaření začaly více vážit toho, že pro ně někdo jídlo připraví. Jedna žákyně tuto zkušenost vyjadřuje uvědoměním ve vlastní rodině: *„Když jsem třeba chodila do jídelny, tak to byla pro mne samozřejmost, že každý den tam mám oběd, prostě to bylo úplně normální, a jak jsem teď kom zkusila to vaření. To vůbec není jednoduchý to zorganizovat, co se bude vařit, nakoupit ty suroviny, uvařit to všechno, zorganizovat to, no tak asi víc si toho vážím jako když mamka něco uvaří, taky to pro mně byla samozřejmost, a teď kom si toho víc vážím, no.“* Druhá žákyně to vyjadřuje svým výrokem obecně zaměřeným na profesi kuchařek, kterou nyní dokáže více ocenit: *„No teď vím, že není lehký připravovat oběd pro tolik lidí. A třeba si stěžujeme na kuchařky ve škole, ale asi to nemaj úplně lehký.“*

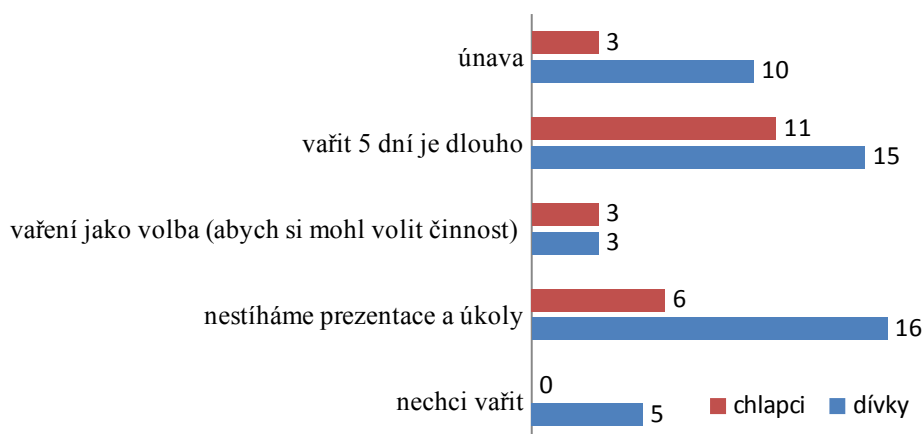
„Vaření jako volba“

V kategorii *vaření jako volba*, jsou obsažena data týkající se sdělení žáků zaměřených na nespokojenost s účastí v projektu (kód **nechci vařit**, celkem 5 dětí), na principy a na změnu. Co myslím tím „na principy“? Montessori metoda se odvíjí od principu „volné práce“, což ve výuce znamená, že žák může některé aktivity volit, některé jsou povinné. Co myslím tím na „změnu“? Žáci ve svých sděleních navrhují změnit rozsah projektu, a to je zřejmé četností jak kódu **nestíháme prezentace a úkoly** tak kódu **vařit 5 dní je dlouho**. V tabulce č. 7 uvádím přehled významových jednotek a jejich zastoupení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka č. 7: Kategorie *vaření jako volba*.

kategorie	kód	dívky	chlapci	celkem
vaření jako volba	nechci vařit	5	0	5
vaření jako volba	nestíháme prezentace a úkoly	16	6	22
vaření jako volba	vaření jako volba (abych si mohl volit činnost)	3	3	6
vaření jako volba	vařit 5 dní je dlouho	15	11	26
vaření jako volba	únava	10	3	13

Graf č. 5: Kategorie vaření jako volba



Když jsem hledala výstižné označení pro tuto kategorii, to jest tuto skupinu kódů, která zahrnují data s výše zmíněnými tématy, nakonec jsem z více nápadů zvolila název „vaření jako volba“, což bylo původní označení jednoho kódu, který odpovídá konkrétnímu výroku jednoho ze žáků, a odvíjí se od principu „volná práce“. Uvedený žák řekl, že by chtěl mít možnost volby v účasti na tomto projektu. Další žák mi sdělil v průběhu rozhovoru, že by chtěl „svobodu pro druhé“, když řekl: „*Ty skupinky asi fungují dobře, a asi některé děti nechtějí úplně vařit, některý děti to hodně nebaví, takže že ta svoboda by tam mohla být, sice, pak by to trošku nevycházelo, ale kdyby chtěly tak by mohly zase chodit pracovat na zahradu, když nechtějí vařit.*“

Jiný názor, a musím konstatovat, že to byl jediný výrok genderově orientovaný, mi řekl žák jako svoji odpověď (na otázku, jak by projekt změnil) v tomto znění: „*Hmhm, takže změnil bych to tak, že bych udělal vaření pro holky, a když tak pro kluky zájemce, kdo by chtěl když tak vařit z kluků, a kluci by, podle mně, měli nějaký tý práce na tý zahradě, kluci podle mně nepotřebují umět vařit nebo tak, samozřejmě nějaký základy uvařit, ale časem by to podle mně měli umět hlavně ty holky, a dal bych to na nějakou kratší dobu, že bych udělal prostě dva dny v tejdnu anebo ten jeden den, jak už jsem říkal. To je všechno asi.*“

Montessori metoda v praxi na druhém stupni informace, které pomohou porozumět výroky žáků, jež jsou zahrnuty v „nestíháme prezentace a úkoly“.

V tomto třetím trojročí, stejně jako na prvním stupni základní školy, je výuka organizovaná dle principů Montessori metody (v souladu se ŠVP Montessori cesta). Žáci jsou seznámeni s programem na celý týden. Rozvrh je na nástěnce a zahrnuje přehled všech prezentací a aktivit (předmět prezentaci, vyučující, místnost, čas). Žáci znají své povinnosti a termíny s nimi spojené. Úkolem žáků je organizovat si svoji práci, což přesně znamená plánovat si

samostatnou práci a účast na různých vyučovacích aktivitách, a jak se říká anglicky „get things done“ – to znamená splnit všechny své požadavky včas (pravidelné týdenní úkoly a výstupy z prezentací, které si zvolil). Pro každého žáka to konkrétně znamená to, že si organizuje svoji výuku, to znamená, že se sám rozhoduje a volí mezi účastí na vypsanych prezentacích (povinných a dobrovolných, které jsou v tom týdnu na rozvrhu) ze všech předmětů a mezi samostatnou prací, projekty a jinými aktivitami. Součástí samostatné práce je také žákova práce na pravidelných povinných samostatných aktivitách (principy individualizovaného učení), to jsou například každý týden aktivity a úkoly z předmětů českého jazyka, matematiky, aj., které žák musí na konci každého týdne odevzdat vyučujícímu. Mezi povinné aktivity, které žák sám neplánuje je výuka jazyků, ta je realizovaná v jeden stanovený den v týdnu, a stejně je tomu z tělesnou výchovou, důvodem je rezervace tělocvičny ve škole. S bližším seznámením s fungováním výuky žáků, může být snazší porozumět jejich pocitům a vyjádřením tom, že nestíhají. Vzhledem k četnosti výroků zde dva uvádím:

„Je mírně omezující v tom, že nemůžeme chodit na ty prezentace co bysme měli třeba stíhat tady ve škole, a že nemůžeme si dělat tu svoji práci, co bysme měli dávat, a někdy pak z toho jsou třeba i problémy, že prostě se nestíhá.“

„Je to hodně náročný. A taky, pořád je to, že vlastně týden chybím z té třídy, takže když se potom vrátím po týdnu do třídy, tak jsem potom chvíli taková zmatená, protože mi uteklo zároveň hodně těch prezentací, vlastně musím to všechno dohnat.“

Jedna žákyně uvádí, že vnímá únavu a současně prezentuje svůj pocit z toho, jak je pro ni těžké se zpět zařadit do režimu výuky, konkrétně: *„No, taky protože musíme udělat těch šedesát porcí, a máme na to vlastně jenom relativně málo toho času, a taky vlastně, potom ten úklid, na to máme jenom dvě hodiny, a to se vážně těžko stíhá a potom jak jsem říkala, je potom těžký dát se zpátky do toho režimu, tím, že jsi vlastně týden nebyla v té třídě, tak je těžký se zpátky nahodit zase.“*

Jiná žákyně mi sdělila podobný pocit, uvedla, že když týden vaří, že vnímá, že je dlouho mimo třídu, a že ztratila kontakt s ostatními. Při hlubší reflexi si uvědomila, že její tzv. „pocit vyloučení“ je posílen tím, že jak vaří celý školní týden a navíc jsou tam dva víkendy, tak jí ta doba „mimo třídu“ připadá velmi dlouhá, a po návratu jí trvá i den nebo dva, než se zařadí do režimu třídy a výuky.

Únavu v průběhu projektu zmiňují hlavně dívky (dívky 10: 3 chlapci), například to můžeme slyšet v tomto znění jedné žákyně: *„Já jsem opravdu velmi unavená každý den potom, a vlastně, tři dny jsou podle mně tak akorát, ale pět je moc.“* Ostatní výroky jsou

tomuto velmi podobné, jen jedna dívka, ze všech deseti, zmiňuje i psychickou únavu, ostatní dívky mají na mysli fyzickou únavu z 6 hodinové práce.

Když tyto výroky o únavě zmiňovali chlapci, z kontextu celé rozhovoru potom vyplynulo, že únava je pro ně spojená s „otravným úklidem“. V těchto souvislostech mě napadlo, že únava je, zde u těchto hochů, spojená s poklesem motivace a s určitou nechutí vykonávat tuto činnost („otravný úklid“), jak ji označil jeden žák jako „ne příliš přínosnou a současně nezábavnou činnost“.

Vařit 5 dní je dlouho – více žáků (celkem 26 výroků) zde vyjadřuje nesouhlas s rozsahem projektu 5 dní. Důležité je to, že těch 5 dívek, které řekly: *nechci vařit*, nejsou v těchto datech (číslech). Také je důležité to, že tyto děti chtějí upravit nebo změnit rozsah projektu, nehovoří zde o jeho zrušení, chtějí na projektu „nějak“ participovat. Žáci projeví svoji nápaditost v konkrétních návrzích a doporučeních, jak projekt změnit, zde některé cituji:

„Asi bysem dala to vaření jednou týdně, třeba teďka jak jsme měli to vaření jenom tři dny, tak to bylo mnohem lepší, než když se vaří těch pět dní, protože těch pět dní je pro mě vážně už moc únavných, potom už mě to vůbec nevím těch posledních pár dní, a je to potom už vlastně otravný, to vaření.“

„Možná, aby nebyl tak častý, možná abychom třeba týden vařili a týden chodili třeba normálně do jídelny, aby se to obměňovalo v delším čase ty skupiny.“

„Že by se ty skupinky střídali asi po dvou, po třech dnech. Že by nevařila jedna skupinka tejden.“

„Aby se vařilo míň, jako to, míň času, protože ten týden je fakt náročný, jako celej. Takže třeba jenom ten jeden den to bylo nejlepší.“

„Asi bych nevařil celej týden, ale třeba, třeba jednou za 14 dní vždycky jeden den, aby to nebylo tak napjatý,“

„Vztahy“

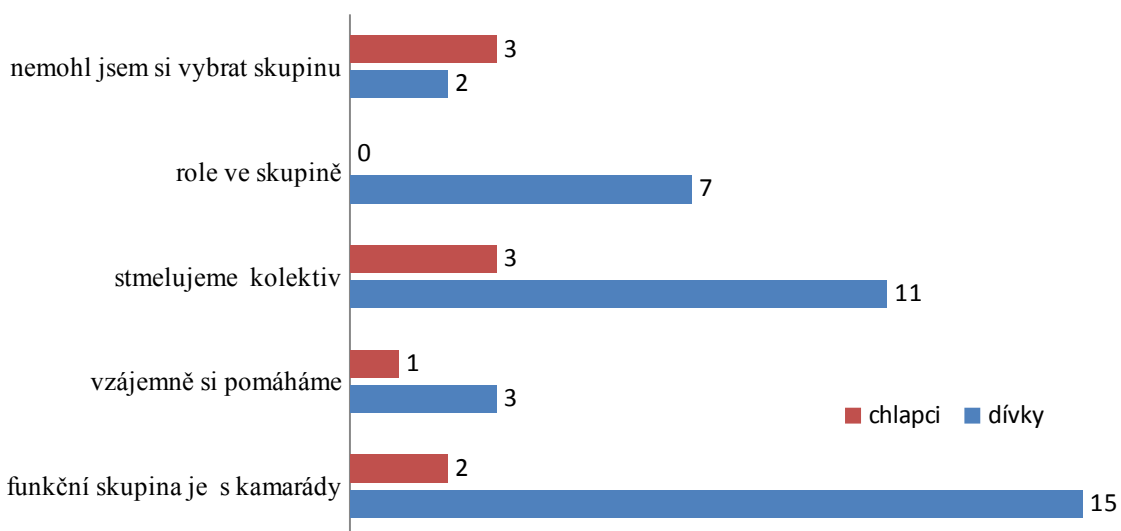
V této kategorii se tematicky propojují názory a pocity žáků na vliv vztahů a kamarádství na proces a výsledky při skupinové práci. Jsou zde také jejich reflexe o tom, jak se prohlubují vztahy a stmeluje kolektiv společnými úkoly a sdílenou zodpovědností za výsledek společné práce. A také poznatky o tom, jak skupina funguje.

V tabulce č. 8 uvádím přehled významových jednotek a jejich zastoupení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka č. 8: Kategorie vztahy

kategorie	kód	dívky	chlapci	celkem
vztahy	funkční skupina je s kamarády	15	2	17
vztahy	napjatý vztahy bez vlivu na práci	1	0	1
vztahy	vzájemně si pomáháme	3	1	4
vztahy	stmelujeme kolektiv	11	3	14
vztahy	role ve skupině	7	0	7
vztahy	nemohl jsem si vybrat skupinu	2	3	5

Graf č. 6: Kategorie vztahy.



Ke vztahům, více jak jiným k tématům, se žáci vyjadřovali, když jsem se ptala na to, jak funguje práce ve skupině, co funguje dobře, s jakými problémy se setkávají a co je pro ně výzvou. Význam vztahů a kamarádství je patrný v získaných datech:

„Jsme se vytvořili do těch skupinek, kdy jsme věděli, že budeme pracovat, ale zároveň se sebou budeme v pohodě.“

„No ono to hlavně záleží na tom, jakou skupinku člověk má. Občas to funguje dobře, že je to jako tam v pohodě, že záleží jako jenom jaká je tam ta skupinka.“

„No tak jako nejhorší je, že když člověk dostane třeba nějakou špatnou skupinku třeba, že třeba s lidma, s kterými se jako nemá moc rád nebo tak no . . .“

Tyto a podobné výroky jsem tematicky zařadila pod označení *funční skupina je s kamarády*. V této souvislosti **chci srovnat textová data dívek a chlapců. Poměr 15:7 odkrývá jaký význam kamarádství a dobrým vztahům ve skupině přikládali dívky**, v průběhu rozhovorů.

Téměř genderová shoda je ve vnímání „práva“ každého žáka vybrat si svoji skupinu, tedy mít vliv na to, v jaké skupince a s jakými žáky je. Výstižný je tento výrok chlapce, v textových datech ze dne 23. 4.: *„Já si myslím, že je důležitý, aby si tu skupinku vybraly, ty děti jakoby samy, aby jim ta skupinka fungovala, protože pak vznikaj ty skupinky, když jsou ty děti nemocný nebo tak, a tak potom je skupinka dětí, kdy třeba si ty děti, podle mně, nerozuměj úplně, je tam třeba někdo se spolu třeba vůbec nebaví...“*.

Na otázku co je při skupinové práci výzvou, jedna žákyně trefně reagovala: *„Myslím, že potom týdnů si už začnete lízt na nervy. Tak to je taky třeba výzva jako nebejt hnusnej i na ty svoje kamarády.“*

Postřehy spojené s rolemi ve skupině a pocity s tím spojené reflektovali pouze dívky. Jedna z nich si ze svých zkušeností na projektu odvodila svoji teorii o složení skupiny, kterou mi sdělovala: *„V té skupině jsou vždycky těch pět lidí, rozdělený, ne vždycky jsou zastoupený těch pět kategorií teda, ale, že je takových pět základních kategorií.....“* Dívky se vyjadřovaly také k tomu, **zda skupinu někdo vede nebo se řídí sama**. Tu druhou situaci popisuje ve svých pocitech jedna žákyně následovně: *„Můžem se u toho naučit také nějaké té samostatnosti a koordinace skupiny. Abychom to vše stihli, tak se to musí nějak naplánovat a většinou někdo musí zaujmout místo kapitána skupiny. Nebo v některých skupinkách, třeba v té naší to takto není. Jako jak se spolužačkama vaříme, tak se už známe dlouho, tak to většinou máme nějak přirozeněj.“*

Jedna dívka popsala svoje pocity a to, že se naučila, při práci na projektu vstoupit do role osoby, která přiděluje úkoly druhým, a to spíše „pod vlivem okolností, aby zajistila spravedlnost“, aspoň takhle já interpretuji motivaci z jejího výroku. Jak ona sama přímo v datech sděluje: *„Když třeba někdo při tom úklidu, když tam jsou nějaké práce, které se ne všem chtějí dělat, tak, je potřeba se u toho střídat, aby to bylo tak nějak spravedlivé, a pak kdy, pak když se do té práce nikomu nechce, tak jako většinou pak, mám takové, ne poslední slovo, ale nějak jakoby, eh, se mu to snažím přikázat nebo jak to mám říct.“*

Jak jsem již zmínila, tak ke vztahům se více vyjadřovali dívky, stejně tak tomu bylo i ve výrociích o *stmelování kolektivu*, v důsledku projektu vaření. Žákyně vysvětluje jak vnímá změny, ke kterým došlo ve vztazích během a po absolvování projektu vaření: *„Tak*

já si myslím, že mezi těma lidmi co si vaří, mezi tou skupinkou, eheh, se ty vztahy lepší, protože trávíte spolu více času a musíte spolu více vycházet, no asi tak.“

Další žákyně, uvedla jako jediný přínos projektu vaření změny ve vztazích. Vyjádřila svůj nezájem dále se projektu účastnit (nechci vařit). Souběžně s tím, otevřeně sdělila, že jediným přínosem absolvování projektu, který ona sama vnímá, je změna ve vztazích se spolužáky. Její odpověď na otázku co jí projekt osobně dal: *„Jestli si mám vybavit, co my to jako dalo nejvíc, tak to bylo, to jsme se jako skupinka, jako, protože máme v mojí skupince kluky sedmáky, a normálně bych se s nima nebavila, takže bylo to, to, že jsme se vlastně poznali, a dalo mi to důvod se s nima bavit.“*

„Konflikty a problémy“

V této kategorii se tematicky propojují názory a reflexe žáků, na napětí, které má tendenci vznikat v uzavřené skupině, která 6 hodin denně pracuje podle stanoveného postupu směrem k určeným cílům, s neměnným termínem (oběd se musí servírovat v 11:15 hodin a úklid je třeba ukončit ve 14:00 hodin, nechtějí-li být „po škole“). Napětí, které je živnou půdou pro vznik neshod a konfliktů. Žáci se také vyjadřovali k tomu, jak řešili tyto konfliktní situace. Zde zmíním, již citovaný výrok jedné žákyně, který je více než trefný: *„Myslím, že potom týdnů si už začnete lízt na nervy. Tak to je taky třeba výzva jako nebejt hmusnej i na ty svoje kamarády.“* Další žákyně v podobném duchu popisuje podobný pocit, jak to vnímala v průběhu projektu vaření, cituji přímo její výrok z dat: *„Možná, já mám vždycky potom **ponorkovou nemoc z těch lidí**. Že, já ty lidi můžu mít ráda, můžu je úplně zbožňovat a můžou to být moji nejlepší přátelé, ale když jsem s nima tejdenn zavřená v místnosti. Já pak, z mého pohledu, prostě to už s nima nedávám.“*

V tabulce č. 9 uvádím přehled významových jednotek a jejich zastoupení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka č. 9: Kategorie konflikty, problémy

kategorie	kód	dívky	chlapci	celkem
konflikty & problémy	vznikají neshody a konflikty	7	2	9
konflikty & problémy	řešíme sami neshody, konflikty, problémy	12	1	13
konflikty & problémy	složení skupiny má vliv na konflikt	3	3	6
konflikty & problémy	ponorková nemoc	2	1	3

konflikty & problémy	může dojít k rozvrácení kolektivu	1	0	1
----------------------	-----------------------------------	---	---	---

Graf č. 7: Kategorie konflikty, problémy.



Ke vznikajícím neshodám a konfliktům se vyjadřovaly převážně dívky a stejně tak sdělovaly, že je řeší samy, bez intervence učitelů. Jak a kdy vznikají neshody? Tak například, když někdo něco nechce dělat, nebo když mají členové skupiny odlišné názory na postup nebo řešení vzniklé situace, která může nebo nemusí být krizová. Reflexe žáků je zřejmá na uvedených datech:

„Neshody, kdy prostě se někdo začne pomalu hádat někdo s někým, prostě, o tom jak to uvařit.“

„Většinou když máme nějaký ten problém, tak to bereme na sebe všichni, no tak ...“

„Tak když nám vznikly nějaké ty problémy tak jsme se většinou obrátili na toho kamaráda a když, a pak teprve zašli za učitelem.“

V tomto konkrétním výroku, jedné třináctileté žákyně, já osobně nacházím **zralost „koučovacího přístupu“ a vhled získaný zkušeností**, cituji z dat: *„No, problémy jsou hlavně, že někdo nechce něco dělat, že nechce uklízet, což je hodně, ta situace se často stává, že někde zmizí, no prostě, neuklízej, no, a řešíme to tak, že se jich třeba zeptáme: „Co by ti vyhovovalo? Co bys chtěl dělat?“ A většinou se pak dostaneme k odpovědi, že se to pak vyřeší. No a občas ne.“*

Genderově vyvážené je vnímání vlivu složení skupiny na vznik konfliktů.

„Reflexe projektu“

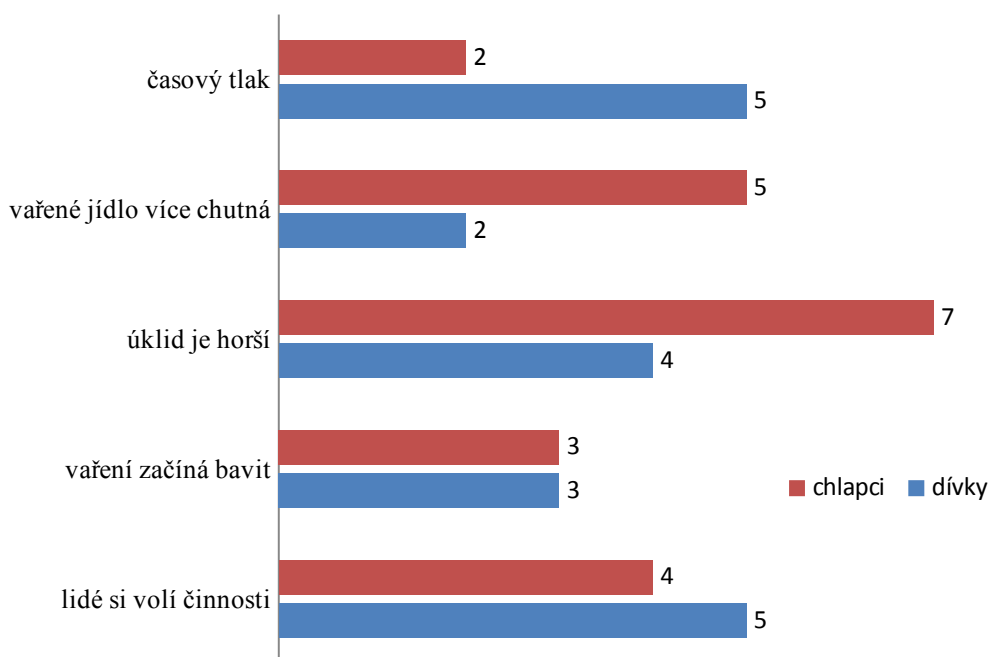
Sloučení dat jsem v této kategorii prováděla na základě postřehů, vjemů, podnětů, které žáci vyjadřovali k projektu vaření. V této kategorii je větší tematická pestrost textových dat, pojátkem je vnímaná zkušenost s projektem.

V tabulce č. 10 uvádím přehled významových jednotek a jejich zastoupení mezi dívkami a chlapci.

Tabulka č. 10: Kategorie *reflexe projektu*

kategorie	kód	dívky	chlapci	celkem
reflexe vaření	lidé si volí činnosti	5	4	9
reflexe projektu	vaření začíná bavit	3	3	6
reflexe projektu	ať má vaření svého učitele	2	0	2
reflexe projektu	proces vaření funguje	1	0	1
reflexe projektu	úklid je horší	4	7	11
reflexe projektu	více vařím doma	2	1	3
reflexe projektu	častěji se zraním	1	0	1
reflexe projektu	chci svobodu ve vaření/nakupování	3	0	3
reflexe projektu	vařené jídlo více chutná	2	5	7
reflexe projektu	chci vařit méně porcí	1	2	3
reflexe projektu	časový tlak	5	2	7
reflexe projektu	chci vařit častěji	0	1	1

Graf č. 8: Kategorie reflexe projektu



Žáci reflektují, že v rámci projektu a ve skupině se jim dařilo, aby **si jednotlivci volili činnosti**, které budou vykonávat. Mělo to vliv na jejich přístup, kvalitu práce a současně na náladu ve skupině. Jak výstižně popisuje jeden z žáků: „*Noó, tak podle mně to má každá ta skupina trochu jinak. Nevím, my se prostě dohodneme ráno, co, kdo, bude dělat, pak to děláme. Buď jeden vždycky si řekne, že bude mejt ten den, a vlastně meje všechno nádobí, anebo se střídáme, jak ten den chceme. Si to takhle rozdělíme.*“

Jiný žák svou zkušenost popisuje konkrétněji o volbě činností: „*Funguje dobře to, že každý si dokáže rozvrhnout to, že vlastně kdo, co udělá. Kdo bude krájet zeleninu, kdo bude krájet maso, kdo udělá omáčky a v pohodě se dohodneme, že to není tak, že bysme se dohadovali. Prostě na všem se dohodneme, že prostě to my přijde dobrý.*“

Vznikají situace, že někdo nechce některé věci dělat (třeba někdo z žáků ve skupině nechce připravovat maso) vysvětluje účastník projektu, a dodává, že se ve skupině domluví a rozdělí si to: „*Spíš jako, když se někomu jako nechce nějaká ta věc dělat. Tak musíme nějak vymyslet kdo, to jak bude dělat, ale vždycky se nějak domluvíme.*“

Zajímavým zjištěním je, že více chlapci jak dívky (7:4) v datech hodnotí **úklid je horší**, a spojují jej s neshodami, například ve výroku: „*... občas se tam hádáme třeba, kdo bude uklízet jako, protože do toho se nikomu nechce, tam se většinou nechce, na konci zamíct a vytřít a to se většinou nikomu nechce, tak to je takovej problém, a to je asi všechno, moc dalších problémů tam asi není.*“

V textových datech najdeme informace o tom, že žáci vnímají **časový tlak**. Toto **vnímání převažuje u dívek (5:2) v porovnání s chlapci**. Slovy jedné žákyně: „*Tak určitě se setkáváme s tím, že nestíháme. A to potom řešíme tak, že prostě vynecháme svačinu, což se děje běžně. Spíš bych řekla, že svačina je za odměnu, když stíháme.*“

Řešení krizové situace a vzniklého časového tlaku popisuje v datech chlapec následovně: „*Tak, časovej tlak většinou. Že to prostě nestíháme, že si to třeba špatně rozvrhnem a třeba jsme jednou zapomněli na polívku, a dělali jsme ji posledních dvacet minut.*“

Žáci, a to **více chlapci jak dívky (5:2) si cenili vyšší kvality vlastního uvařeného jídla**: „*Tak přínosný je v tom, že třeba nemusíme úplně jíst jídla, který nám nechutnaj a můžem si prostě vybrat, co chceme jíst.*“

Genderově vyvážené je v datech sdělení vaření mě začíná bavit. Když jsem studovala kontexty těchto výroků přímo v prepisech rozhovorů, uvědomila jsem si jistý vzorec ve sděleních, který mohu popsat takto: opakováním činnosti, rozvíjením dovednosti, získáváním jistoty, zlepšováním se, mám lepší výsledky a to mě motivuje činnost opakovat a těším se na ni. Je to něco, co popisuje Jelínek s Kuchařem, že vyzorovali v oblasti motivace u sportovců. Sportovci, kteří si vytvoří emoční vazbu ke sportovní aktivitě (jejich hlavním motivem není pouze „medaile“, i když ta je také nějak důležitá), tak aktivně hledají nové způsoby, jak se ve sportu rozvíjet a lépe se srovnávají s neúspěchem.

Ve třech výrocích najdeme v datech podněty k **množství vařených porcí**. Ve výroku jedné žákyně zde předkládám, jak žáci přemýšlí nad průběhem projektu, a jak vyhodnocují jeho uplatnění v praxi: „*Že jak vaříme pro velké porce, takže třeba padesát porcí, tak třeba vím kolik je potřeba těstovin třeba kilo ale teďka když to mám uvařit doma, tak si to nedokážu vybavit.*“

Když jsem žákům pokládala otázku, jako vnímají změny, které nastaly během účasti na projektu, často uváděli, že **je vylepšená kuchyň (kategorie prostředí)** četnost 14 výroků, a je zde genderová shoda, v textových datech jsou výroky u dívek a chlapců 7:7) a sdělovali další podněty pro zlepšení. Slovy jednoho žáka: „*Pozitivní změny v tom, že se zmodernizovala kuchyň, je mnohem jednodušší celková příprava toho jídla, i transport do tříd, do prostor, kde se vydává, díky vozejkům, novejm stolům.*“

A návrhy na zlepšení uváděly hlavně dívky (četnost 7:1) v porovnání s hochy:

„*Máme problémy s pojistkama, že by se opravily pojistky...*“

„*Takže bych sis přičarovala opraváře pojistek . . .*“

„*Dokoupila bych plechy, plechy určitě, a možná mísy, misky, malinký...*“

K pojistkám se vyjadřovalo mnoho dívek, měly pocit, že je třeba odstranit to, co je limituje v práci. Ve zmodernizované kuchyni totiž nejde současně zapnout obě trouby a varnou konvici, vypadávají pojistky.

„Změna stravovacích návyků“ (kategorie) je reflektovaná jako přínos účasti na projektu jak dívkami tak hochy. Celkovou četností 12 (dívkami a chlapci v poměru 8:4), je v datech vyjádřen pocit: **jím více zeleniny**. Přímo v datech najdeme sdělení žáka: *„Tak určitě zhubnul jsem, protože ve škole jak jsem jedl hodně zeleniny tak mi to začalo pomáhat. protože ve školní jídelně jsem jedl hlavně sacharidy, což není úplně zdravý a tady jak máme tu variabilitu té zeleniny.“*

16.1 Výsledky a výzkumná otázka

Doplněním výše zvolených metod kvalitativní analýzy o techniky: vyložení karet a vytváření struktur a příběhů, (Švaříček, Šedřová a kolektiv, 2007, s. 225-226), budu reflektovat a zodpovídat stanovenou výzkumnou otázku: **Jakým způsobem vnímají žáci změny, které u nich nastaly v souvislosti s účastí na skupinovém vaření?**

Při reflexi jednotlivých proměnných (kategorií) vytvářím obrazec, který bude podkladem pro text a současně odpověď na výzkumnou otázku.

Žáci vnímají, že se v rámci ročního projektu učili vařit, rozvíjeli dovednost spolupracovat, zvládat neshody a konflikty ve skupině, bez intervence učitele. Vyjadřují potřebu mít volbu v tom, jak se projektu zúčastní v budoucnu, navrhují změny v rozsahu projektu. Reflektují modernizaci kuchyně a nástrojů. **Výsledky vztahované k výzkumné otázce**, konkrétně ke změnám, které si žáci uvědomují, že u nich nastaly po absolvování projektu vaření vaří lépe a umí vařit,

- stmelili kolektiv, poznali lépe své spolužáky, někteří mají nové kamarády
- cítí, že si neshody mezi sebou v kolektivu jsou schopni vyřešit sami
- jedí více zeleniny, ochutnali nová jídla, a že vlastní jídlo víc chutná,
- vaření je baví, po roce je toho dost, chtějí trávit v kuchyni méně času (týden se jim jeví dlouho) – chtějí mít volbu v tom zda, a v jakém rozsahu, se budou účastnit.

Modernizaci kuchyně jsem nezařadila do výčtu, i když ji žáci vnímají a kladně komentují, není to změna v jejich sféře vlivu.

Reflektovala jsem jednotlivé významové datové jednotky a vytvořila jsem strukturu, kostru analytického příběhu, který by o projektu mohl vyprávět žák/chlapec, a který by o něm mohla vyprávět žákyně/dívka. Tato kostra analytického příběhu odpovídá na výzkumnou otázku, ukazuje, jaké je jejich vnímání změny po roce, jak vnímají po roce svůj den v kuchyni:

Kostra analytického příběhu žákyně/dívky:

- učím se vařit a spolupracovat ve skupině
- učím se vést druhé a zvládat neúspěch (když se jídlo nepovede)
- vařit 5 dní je dlouho
- nestíhám prezentace a úkoly
- jsem z toho hodně unavená
- stmelujeme kolektiv a já poznávám nové lidi
- chci mít možnost vybrat si skupinku, je to důležité
- jsem naštěstí ve skupině s kamarádkami
- mám kamarádku, která nechce vařit
- ve skupině má každý svoji roli a práci si mezi sebou rozdělíme
- složení skupiny má vliv na vznik neshod a konfliktů, které zvládáme řešit sami
- vnímám tlak času
- jím více zeleniny
- potřebuji, aby byly opravené pojistky

Kostra analytického příběhu žáka/chlapce:

- učím se vařit a spolupracovat ve skupině
- vím jak vařit
- vařit 5 dní je dlouho
- nestíhám prezentace a úkoly
- chci mít možnost vybrat si skupinku, je to důležité
- složení skupiny má vliv na vznik neshod a konfliktů
- jím více zeleniny
- vařené jídlo mi více chutná

- úklid je nejhorší

17. Závěr

Cílem diplomové práce bylo provést deskripci procesu skupinového vaření žáků 7. a 8. třídy základní školy s Montessori programem a popsat změny, které žáci vnímají po absolvování ročního projektu vaření. Dalším cílem bylo poskytnout zpětnou vazbu jejich pedagogům. V teoretické části jsem vysvětlila základy a principy Montessori pedagogiky, didaktická doporučení pro vzdělávání a výchovu žáků na druhém stupni základní školy, mezi 12 a 18 rokem, vycházející z koncepce Marie Montessori. V empirické části jsem prezentovala výsledky individuálních rozhovorů se 40 žáky 7. a 8. třídy. Kvalitativní analýzu jsem zahájila otevřeným kódováním a pokračovala jsem s využitím deskriptivních metod, například metody prostého výčtu, komparace, a s využitím techniky „vyložení karet“ a techniky vytváření struktur a příběhů.

Významné výstupy a výsledky vztahované k výzkumné otázce, konkrétně ke změnám, které si žáci uvědomují, že u nich nastaly po absolvování projektu vaření:

- vaří lépe a umí vařit,
- stmelili kolektiv, poznali lépe své spolužáky, někteří mají nové kamarády
- cítí, že si neshody mezi sebou v kolektivu jsou schopni vyřešit sami
- jedí více zeleniny, ochutnali nová jídla, a že vlastní jídlo víc chutná,
- vaření je baví, po roce je toho dost, chtějí trávit v kuchyni méně času (týden se jim jeví dlouho) – chtějí mít volbu v tom zda, a v jakém rozsahu, se budou účastnit.

Co bych příště udělala jinak? Do metod bych zařadila pozorování. Zvažovala jsem tuto variantu již při plánování empirické části. Pak jsem se rozhodla zařadit pozorování, realizovala jsem jej dvakrát (první spontánní, druhé již připravené). Po analýze dat, kterou jsem v této práci provedla, a „získání“ vhledu, bych nyní realizovala pozorování jako další metodu kvalitativního výzkumu. Zvolila bych pozorování zúčastněné, dlouhodobé, a ideálně s dalšími pozorovateli (to jest: zapojila bych více výzkumníků).

Marie Montessori vytvořila pilíře koncepce pro vzdělávání a výchovu dětí na druhém stupni (12- 18 let), které za svého života již detailně nepropracovala. V dnešní době je možné zmíněné pilíře Montessori metody a popsaný rozvoj klíčových kompetencí žáků v tomto věku (výroba, výměna zboží a komunikace, poskytování služeb a kontaktů) uplatňovat a rozvíjet například v rámci projektového vyučování. Tak jako je to v projektu

vaření, který je předmětem průzkumu této práce. Pro současné pedagogy tím podle mně vzniká „příležitost z nedostatku“. Nežískali celou koncepci, mohou (musí) si vytvářet vlastní, a to je příležitost a výzva pro současnou pedagogiku.

18. Seznam literatury

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

KUBICOVÁ, Svatava. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ* [online]. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008 [cit. 2019-07-04]. ISBN 978-80-7368-549-2.

KUTNOHORSKÁ, J. *Výzkum v ošetřovatelství*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2713-4.

LUDWIG, H. a kolektiv. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice, 2000. 132 s. ISBN 80-7194-266-9.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.

PETROVOVÁ, P. *Montessori pedagogika, její přínosy a rizika*. Praha, 2014. Diplomová Práce. VŠE. Vedoucí práce Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Rýdl, 1994. ISBN 80-90035-8-3.

RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Nakladatelství Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVP Montessori – Cesta, celý dokument k nahlédnutí u ředitele ZŠ, částečně je zveřejněný na webu ZŠ: <http://www.zsmontessori.net/o-skole/skolni-vzdelavaci-program/>

19. Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 Tabulace učebního plánu.
- Tabulka č. 2 Tematické oblasti.
- Tabulka č. 3 Evidence nahrávek individuálních polostrukturovaných rozhovorů.
- Tabulka č. 4 Tabulka významových jednotek (kódů).
- Tabulka č. 5 Kategorie.
- Tabulka č. 6 Kategorie *učíme se*.
- Tabulka č. 7 Kategorie *vaření jako volba*,
- Tabulka č. 8 Kategorie *vztahy*.
- Tabulka č. 9 Kategorie *konflikty, problémy*.
- Tabulka č. 10 Kategorie *reflexe projektu*.

20. Seznam příloh a grafů

- Graf č. 1 Četnost významových jednotek.
Graf č. 2 Kategorie.
Graf č. 3 Podíl kategorií na celku.
Graf č. 4 Kategorie *učíme se*.
Graf č. 5 Kategorie *vaření jako volba*.
Graf č. 6 Kategorie *vztahy*.
Graf č. 7 Kategorie *konflikty a problémy*.
Graf č. 8 Kategorie reflexe *projektu*.
Příloha č. 1 Informovaný souhlas.
Příloha č. 2 Seznam významových jednotek, kódů.

21. Příloha č. 1: Informovaný souhlas

(Zdroj: vlastní, formulář *Informovaný souhlas* (příloha č. 1) jsem vytvořila sama, inspirovala jsem se etickými doporučeními Miovského (Miovský, 2006, s. 275) a také informacemi o etice a poučeném souhlasu v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 46).)

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Využití Montessori pedagogické metody na základní škole

(předpokládaný název)

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Husitské teologické fakultě University Karlovy, na katedře učitelství. Diplomová práce je psána na oboru Učitelství etiky, náboženství a filosofie, Mgr. Lenkou Olšanskou.

Cílem tohoto výzkumu je popsat, jakým způsobem vnímají žáci změny, které u nich nastaly v souvislosti s účastí na skupinovém vaření. Pro účely deskripce /popisu/ je klíčové získat informace o postojích, názorech a zkušenostech žáků, kteří se vaření účastní. Předpokládaným výstupem individuálního a skupinového rozhovoru jsou informace, které se týkají témat: projektová výuka, skupinové vaření, rozvoj kompetencí, sociální dovednosti.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje žáků a učitelů (jako je například jméno, věk, bydliště, adresa školy).

Rozhovor, individuální a skupinový, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či školu, ve které studujete nebo pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Lence Olšanské pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V

Podpis výzkumníka:

Dne

Lenka Olšanská

Podpis:

Kontaktní telefon:

22. Příloha č. 2 Seznam významových jednotek, kódů.

kód = významová jednotka	místo výskytu (soubory jsou značeny dle data), datum DDMM/StranaČíslo 1504 (15tého dubna) / S1 (strana 1), dívky/chlapci	součet výskytu kódů dívky / chlapci	celkem
učíme se (US) čísla (fin.gram., počítat)	1504/S1, 1504/S2, 2304/S7, 2304/S9, 2304/S14, 2304/S15, 2904/S2, 2904/S8, 2904/S8, 0605/S2, 0605/S3, 0605/S4, 0605/S4, 0605/S6, 1305/S8	11 D 4 CH	15
učíme se plánovat, organizovat	2304/S3, 2304/S17, 2904/S2, 2904/S13, 2904/S15, 1305/S5, 1305/S5, 1305/S10	3 D 5CH	8
učíme se vařit	1504/S1, 1504/S9, 1504/S9, 1504/S10, 1504/S12, 2304/S5, 2304/S7, 2304/S9, 2304/S15, 2304/S17, 2304/S17, 2904/S1, 2904/S2, 2904/S8, 2904/S10, 2904/S11, 2904/S13, 2904/S14, 2904/S15, 0605/S3, 0605/S4, 0605/S4, 0605/S5, 1305/S5, 1305/ S6, 1305/S8, 1305/S9	16D 11CH	27
učíme se spolupracovat	1504/S1, 1504/S11, 1504/S11, 1504/S12, 2304/S1, 2304/S3, 2304/S4, 2304/S5, 2304/S7, 2304/S10, 2304/S11, 2304/S14, 2304/S17, 2304/S17, 2304/S18, 2904/S2, 2904/S4, 2904/S14, 2904/S14, 0605/S3, 0605/S5, 0605/S6, 0605/S8, 1305/S5, 1305/ S5, 1305/S6, 1305/S9, 1305/S9	17D 11CH	28
učíme se vést druhé, skupinu	1504/S6, 1504/S9, 1504/S9, 1504/S10, 0605/S2	5D	5
učíme se novinky (nové recepty, suroviny)	1504/S1, 1504/S2, 1504/S9, 1504/S10, 2304/S1, 2304/S10, 2304/S11, 2304/S11, 2304/S12, 2904/S4, 2904/S8, 2904/S13, 0605/S5, 0605/S8, 0605/S8, 1305/S4, 1305/S8	13D 4CH	17
učíme se řešit a zvládat neúspěch	1504/S14, 1504/S14, 1504/S15, 2904/S2, 2904/S14	5D	5
funkční skupina je s kamarády	1504/S1, 1504/S2, 1504/S8, 1504/S8, 1504/S8, 1504/S13, 2304/ S1, 2304/S6, 2304/S12, 2904/S2, 2904/S6, 2904/S15, 0605/S1, 0605/S6, 1305/S3, 1305/S7, 1305/S7	15D 2CH	17
napjatý vztahy bez vlivu na práci	1504/S1	1D	1
lidé si volí činnosti	1504/S1, 2304/S3, 2304/S9, 2304/S14, 2304/S15, 2904/S5, 2904/S8, 2904/S9, 0605/S1	5D 4CH	9
vzájemně si pomáháme	1504/S1, 2304/S3, 2904/S2, 2904/S14	3D 1CH	4
vznikají neshody a konflikty	1504/S2, 1504/S3, 1504/S3, 1504/S8, 2304/S1, 2304/S3, 1305/S2, 1305/S7, 1305/S7	7D 2CH	9
řešíme sami neshody, konflikty, problémy	1504/S2, 1504/S2, 1504/S4, 1504/S9, 1504/S9, 2304/S6, 2304/S8, 2304/S12, 2304/S14, 2904/S1, 2904/S3, 2904/S15, 0605/S6	12D 1CH	13
složení skupiny má vliv na konflikt	1504/S2, 2904/S12, 0605/S2, 1305/S7, 1305/S9, 1305/S10	3D 3CH	6
měníme názory	1504/S2	1D	1
stmelujeme kolektiv	1504/S2, 1504/S3, 1504/S4, 1504/S9, 1504/S9, 1504/S10, 2304/ S4, 2904/S2, 2904/S8, 2904/S12, 2904/S15, 0605/S1, 0605/S7, 1305/S5	11D 3CH	14
ponorková nemoc	1504/S3, 2304/S3, 2304/S12	2D 1CH	3
může dojít k rozvrácení kolektivu	1504/S3	1D	1
jíme více zeleniny	1504/S3, 2304/S4, 2304/S11, 2304/S13, 2304/S18, 2904/S2,	8D	12

	2904/S4, 2904/S7, 2904/S11, 2904/S14, 0605/S5, 1305/S8	4CH	
jím méně, když vařím	1504/S3, 2304/S7	2D	2
vím, jak vařit	1504/S3, 1504/S8, 1504/S8, 1504/S12, 2304/S1, 2304/S2, 2304/S8, 2304/S9, 2304/S14, 2304/S15, 2304/S18, 2304/S18, 2904/S4, 2904/S5, 2904/S5, 2904/S9, 2904/S10, 2904/S11, 2904/S11, 0605/S4, 0605/S4, 1305/S8, 1305/S10	9D 14CH	23
je vylepšená kuchyň	1504/S3, 1504/S4, 1504/S5, 2304/S2, 2304/S12, 2904/S9, 2904/S12, 2904/S15, 0605/S1, 0605/S5, 1305/S3, 1305/S4, 1305/S7, 1305/S10	7D 7CH	14
kód = významová jednotka	místo výskytu (soubory jsou značeny dle data), datum DDMM/StranaČíslo 1504 (15tého dubna) / S1 (strana 1), dívky/chlapci	součet výskytu kódů dívky / chlapci	celkem
nechci vařit	1504/S4, 1504/S7, 1504/S13, 0605/S1, 0605/S2	5D	5
vaření začíná bavit	1504/S4, 1504/S7, 2304/S2, 2904/S9, 2904/S15, 1305/S4	3D 3CH	6
chci nové zařízení / vylepšení	1504/S4, 1504/S4, 1504/S5, 1504/S5, 15014/S13, 2304/S4, 2304/S10, 2904/S16, 1305/S10	7D 1CH	8
ať má vaření svého učitele	1504/S5, 1504/S5	2D	2
role ve skupině	1504/S6, 1504/S6, 1504/S6, 1504/S7, 1504/S9, 1504/S9, 2904/S2	7D	7
proces vaření funguje	1504/S8	1D	1
úklid je horší	1504/S8, 1504/S10, 2304/S1, 2304/S3, 2304/S4, 2304/S11, 2904/S1, 2904/S1, 2904/S10, 1305/S8, 1305/S9	4D 7CH	11
nestíháme prezentace a úkoly	1504/S9, 1504/S9, 1504/S12, 2304/S7, 2304/S9, 2304/S10, 2304/S10, 2304/S11, 2304/S11, 2304/S14, 2904/S5, 2904/S6, 0605/S2, 0605/S3, 0605/S4, 0605/S5, 1305/S2, 1305/S5, 1305/S6, 1305/S8, 1305/S9, 1305/S10	16D 6CH	22
stravovací návyky beze změny	1504/S10	1D	1
jím nové věci	1504/S10, 1504/S12, 0605/S5	2D 1CH	3
více vařím doma	1504/S10, 2904/S5, 2904/S15	2D 1CH	3
častěji se zraním	1504/S13	1D	1
chci svobodu ve vaření/nakupování	1504/S13, 0605/S2, 1305/S9	3D	3
vaření jako volba (abych si mohl volit činnost)	1504/S13, 2304/S16, 2304/S16, 2904/S1, 2904/S6, 2904/S7	3D 3CH	6
nemohl jsem si vybrat skupinu, nespokojenost	1504/S10, 2304/S2, 2304/S17, 2904/S5, 0605/S7	2D 3CH	5
vařené jídlo více chutná	2304/S1, 2304/S2, 1305/S1, 1305/S2, 1305/S3, 1305/S4, 1305/S8	2D 5CH	7
vařit 5 dní je dlouho	2304/S2, 2304/S5, 2304/S11, 2304/S13, 2304/S16, 2304/S17, 2304/S18, 2904/S2, 2904/S5, 2904/S7, 2904/S8, 2904/S8, 2904/S11, 2904/S14, 0605/S1, 0605/S1, 0605/S2, 0605/S3, 0605/S4, 0605/S6, 0605/S7, 0605/S8, 1305/S3, 1305/S4, 1305/S6, 1305/S10	15D 11CH	26
chci vařit méně porcí	2304/S3, 2304/S4, 2304/S6	1D 2CH	3
únava	2304/S5, 2304/S6, 2304/S11, 2304/S12, 2304/S12, 2304/S13, 2904/S3, 2904/S5, 2904/S11, 2904/S12, 2904/S14, 1305/S4, 1305/S8	10D 3CH	13
časový tlak	2304/S6, 2304/S10, 2904/S3, 2904/S3, 2904/S3, 1305/S4, 1305/S9	5D 2CH	7
chci vařit častěji	2904/S13	1CH	1
více si vážím, když mi někdo uvaří	2904/S16, 0605/S6	2D	2

23. Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na využití metody Marie Montessori na druhém stupni veřejné základní školy. V první části jsou vysvětleny principy Montessori vzdělávání a výchovy, včetně uvedení vhodných didaktických doporučení. V další kapitole jsou uvedeny možnosti projektového vyučování a deskripce projektu vaření, který je předmětem průzkumu. Cílem práce bylo zjistit, jaké změny žáci vnímají po absolvování ročního projektu vaření. Výsledky ukázaly, že se žáci naučili jak vařit, pracovat v týmu a jak řešit konflikty. Začali jíst více zeleniny. Vaření je bavilo. V budoucnu chtějí žáci mít volbu v tom, zda, a jak se projektu budou účastnit.

24. Abstract

The thesis is focused on the use of the Marie Montessori method at the second stage of the primary school. The first part explains the principles of Montessori education and training, including the introduction of appropriate didactic recommendations. There are mentioned possibilities of project teaching and description of the cooking project that is the subject of the research. The aim of this work was to find out what changes pupils perceive after completing the annual cooking project. The results showed that pupils learned how to cook, work in a team and how to resolve conflicts. They started eating more vegetables. Cooking is fun. In the future, pupils want to choose whether or not to participate in the project.

